

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DSSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS NO
PERÍODO DE 1989 A 2004**

ORIENTANDA: ROSÂNGELA DO CARMO VENDRAMEL JOAQUIM

ORIENTADORA: PROF^a.DR^a. CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES
NASCIMENTO

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS NO
PERÍODO DE 1989 A 2004**

Aluna: Rosângela do Carmo Vendramel Joaquim

Orientadora: Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento

Este Exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por *Rosângela do Carmo
Vendramel Joaquim* e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

Às Professoras, Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento, Ana Maria Torezan, Lisete Regina Gomes Arelaro e Shirley Silva, pelo respeito e pelas sugestões, essenciais para a estruturação deste trabalho, e pela convivência preciosa que me permitiu uma ampliação dos horizontes de maneira decisiva, contribuindo para minha formação pessoal e profissional;

Aos Professores de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, que se dispuseram a participar do trabalho, declarando suas idéias e ideais durante as entrevistas, contribuindo para fortalecer algumas de minhas reflexões e possibilitar outras;

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, por disponibilizar os documentos necessários para a realização do trabalho e apoio na realização da Pesquisa;

Aos meus colegas do GPTECO, Emile, Iara, Maria Alzira, Maria Rita e Zilda, pelos questionamentos e sugestões, que foram valiosos e pertinentes no decorrer deste trabalho;

À Cristina Cunha Hori, por seu olhar cuidadoso, que certamente fez diferença no meu trajeto de vida;

Aos meus pais, Renato e Maria, que, mesmo sem perceber, emanam a luz que me faz seguir adiante e enfrentar meus medos;

Aos meus filhos, Ana Laura e Murilo, que compreenderam minhas “ausências” e estavam sempre dispostos a “recarregar” minhas energias, através das brincadeiras, risadas e muitos beijinhos;

E, finalmente, ao Rubinho, meu marido e companheiro, por seu amor, sua paciência e pelo incentivo e estímulo nas horas mais difíceis, quando parecia distante a possibilidade de concretização deste trabalho.

... A história é um campo de possibilidades que vai ser trabalhado com "os agoras" a serem investigados. Abandono então a idéia de que vou reconstituir o passado tal qual aconteceu – mesmo porque isso é impossível -, mas, ao mesmo tempo, o que faço do passado é uma leitura, em termos de referências recentes, que abrangem o hoje e o agora, com perspectivas sociais e teóricas, ou uma concepção de vida, de mundo. (BENJAMIN, 1986, p.129).

RESUMO

Esta pesquisa constitui uma análise do processo de implementação das Políticas Públicas de Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas, no período de 1989 a 2004.

Para situar o contexto histórico, político e educacional em que essas Políticas foram implantadas, procedeu-se a uma reconstrução dos principais atos legais e ações político-educacionais do período, que contempla quatro Gestões Municipais. Nessa trajetória, optamos por realizar a coleta e a análise das informações a partir de dois eixos: o “documental” e o “vivido”, considerando-se para o primeiro eixo, os textos legais e os documentos oficiais, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e/ou por Profissionais da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, que se mostraram significativos para o planejamento e para a implementação das Políticas de Educação Especial, nas escolas municipais de Campinas. Para o “vivido”, definimos como fundamentais, os depoimentos de Professores Itinerantes de Educação Especial, especialmente escolhidos para se constituírem em amostra significativa da Pesquisa, uma vez que este Profissional tem contato direto com a realidade escolar, podendo oferecer informações sobre como as Propostas e as Políticas de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas, têm sido geradas, entendidas, implementadas e vividas no cotidiano escolar.

O estudo constatou que, apesar da falta de continuidade das propostas educacionais entre as diferentes Gestões municipais, houve efetiva participação dos Professores de Educação Especial no processo de planejamento e discussão das mesmas, e significativo avanço das concepções e ações em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme os atendimentos realizados e existentes, no período considerado. A Pesquisa mostrou, também, aspectos conflitantes do trabalho de apoio especializado da Educação Especial no cotidiano escolar, seja com relação à formação diferenciada dos professores, à caracterização dos alunos da Educação Especial, ou com relação ao insuficiente ou inexistente processo de intersetorialidade das políticas sociais na Cidade. Ficou evidenciada, ainda, a necessidade do estabelecimento mais objetivo, do papel do Professor Itinerante, no contexto de sua atuação na escola regular.

ABSTRACT

This study constitutes an analysis of the implementation process of Public Policies in Special Education in the Municipal Schools of Campinas, in the period of 1989 to 2004.

To indicate the historical, political and educational contexts in which these Policies were implemented, we proceeded with a reconstruction of the main legal acts and political-educational actions in the period, with covers four Municipal Governments. In this trajectory, we chose to conduct a collection and analysis of information from two aspects: a “documental” and a “lived”, considering for the first aspect, the legal texts and official documents that were made available by the Municipal Secretary of Education and/or by Professionals in Special Education from this net of Municipal Schools, who were essential to the planning and implementation of Special Education Policies in the Municipal Schools in Campinas. In the “lived” aspect, we defined as essential the depositions from Itinerants Teachers in Special Education, specially selected to constitute a representative sample in the Research, as these professionals have a direct contact with the school reality and are able to offer information about how the proposals and the policies in special education are being developed, understood and lived in the daily educational routine in the municipal schools in Campinas.

The study evidenced that besides the lack of continuity of educational proposals between the different municipal Governments; there was an effective participation of Special Education Teachers in the process of planning and discussing them and a significant advance in the conceptions and actions related to the process of inclusion of students with special education needs, according to the existing cases from the considered period. The research also evidenced conflicting aspects of the specializing supporting work in special education in the daily activities in relation to the differentiated training of teachers, the characteristics of special education students, and insufficient or non-existent process of communication between the various sectors of social policies in the city. Finally, it was evidenced the need for a more objective establishment of the role of itinerant teachers in the context of their actual role in regular schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ MEC
CEFORMA	Centro de Formação Continuada da Educação Municipal/SME
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil/SME
CEPROCAMP	Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos”/SME
COMINDE	Comissão Municipal de Integração do Deficiente/ PMC
COPPE	Coordenadoria de Programas e Projetos Especiais da SME
CP	Coordenador Pedagógico/ SME
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental/SME
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil/ SME
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ MEC
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/MEC
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária/ SME
GF	Grupo de Formação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDCC	Museu Dinâmico de Ciências de Campinas
MEC	Ministério da Educação
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da SME
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OP	Orientador Pedagógico
PEE	Programa de Educação Especial da SME
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROESP	Programa de Apoio a Educação Especial/ MEC
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RME	Rede Municipal de Ensino
SAR	Secretaria de Ação Regional/ PMC
SERES	Setor de Referência de Educação Especial / SME
SME	Secretaria Municipal de Educação/ PMC
TD	Trabalho Docente
TDA	Trabalho Docente Aula
TDC	Trabalho Docente Coletivo
U.E	Unidade Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Região Metropolitana de Campinas	23
MAPA 2 – Divisão da Cidade em Regiões Administrativas	30

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos Professores Itinerantes entrevistados	19
QUADRO 2 – Temas e Subtemas apontados nas entrevistas.....	96

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1. Perspectivas atuais da Educação Especial: avanços e impasses	1
1.2. Desenvolvimento da Pesquisa - Metodologia e dinâmica adotada	13
2. SITUANDO O DEBATE	23
2.1. Campinas: <i>lócus</i> da Pesquisa	23
2.2. Conhecendo a Rede Municipal de Ensino.	27
3. CONHECENDO AS PROPOSTAS E AS AÇÕES DAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS	35
3.1. Gestão Jacó Bittar – janeiro de 1989 a dezembro de 1992	41
3.2. Gestão José Roberto Magalhães Teixeira - janeiro de 1993 a janeiro de 1996 - e Edvaldo Orsi - fevereiro a dezembro de 1996	49
3.3. Gestão Francisco Amaral - janeiro de 1997 a dezembro de 2000.	67
3.4. Gestão Antonio da Costa Santos – Governo Democrático Popular - janeiro a setembro de 2001 - e Izalene Tiene – de setembro de 2001 a dezembro de 2004	77
4. A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ITINERANTES SOBRE SEU COTIDIANO DOCENTE	91
4.1. As Políticas de Educação Especial	97
4.2. A Formação dos Professores	103
4.3. Os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	113
4.4. A Intersetorialidade das Políticas Sociais	123
4.5. A Atuação do Professor Itinerante nos Diferentes Níveis da Educação Básica	131
4.6. O Cotidiano Escolar	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
7. APÊNDICES	191

7.1.	APÊNDICE I - Legislação e documentação municipal considerada para o relato histórico nas diferentes Gestões.....	191
7.2.	APÊNDICE II - Roteiro-base considerado para as entrevistas	199
7.3.	APÊNDICE III - Levantamento anual do número de alunos atendidos pelo Programa de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas	200
8.	ANEXOS	207
8.1.	ANEXO I - Resolução SME/93.....	207
8.2.	ANEXO II - Síntese das sugestões apresentadas pelas Instituições Especializadas.....	211
8.3.	ANEXO III - Planilha de informações acerca dos alunos atendidos pelo programa de educação especial.....	213

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1. Perspectivas atuais da Educação Especial: avanços e impasses

Nas últimas décadas, tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988, os direitos sociais, dentre os quais o direito de todos a uma educação de qualidade, vêm conquistando maior visibilidade em nossa sociedade. Pudemos constatar que, após a promulgação da Constituição Federal, houve um aumento significativo da produção de documentos legais relativos à Educação Especial e ao direito educacional das pessoas com deficiência.

No Brasil, estudos realizados por Mazzotta (1989 e 1996), Jannuzzi (1992) e Bueno (1993) explicitam a organização do atendimento educacional das pessoas com deficiência e evidenciaram marcos históricos que influenciam, ainda hoje, a Política Educacional proposta para essas pessoas e a concepção dos profissionais, para atendê-las. Portanto, não pretendemos neste trabalho retomar a ampla descrição já exaustivamente analisada e discutida pelos pesquisadores acima citados, mas partiremos deles, para compreender a implementação da política de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas.

Segundo as diretrizes oficiais da educação brasileira, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais, portanto, esse será o termo adotado no decorrer do trabalho, por corresponder ao alunado a quem se dirige a Política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas, objeto do nosso estudo.

Considerando-se que o espaço legislativo na democracia brasileira é um espaço privilegiado de embates de idéias, teorias, mediações e conclusões negociadas, portanto, um espaço vivo que contempla interesses políticos, econômicos e sociais, ele se torna uma “via” motivadora de diferentes estudos acadêmicos, principalmente, aqueles que se dedicam à defesa dos direitos humanos.

A Constituição Federal de 1988, fundamentada na valorização da “cidadania e da dignidade da pessoa humana” (art.1º, incisos II e III), firma diversos compromissos com a sociedade. No âmbito da política educacional, a universalização do atendimento escolar, apoiada no artigo 205, assegura a “Educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, estabelecendo no artigo 206 alguns princípios para o exercício deste direito, entre eles, a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e a garantia de padrão de qualidade no atendimento educacional” (incisos I e VII, respectivamente).

Na área da Educação Especial, a Constituição de 1988, no artigo 208, inciso III, oferece uma diretriz específica, garantindo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conduzindo, conseqüentemente, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais a reproduzirem e ampliarem suas referências e considerações a respeito da Educação Especial.

Assim, além da Constituição de 1988, outros documentos defendem o direito de todos, sem exceção, à escola pública de qualidade, entre eles, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº.9.394, de 20/12/1996, não podendo deixar de ser mencionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº.8069, de 13/07/1990, por sua influência positiva na prioridade de atenção à criança e ao adolescente e o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº.10.172, de 09/01/2001.

No entanto, analisar as questões da Educação Especial e do direito aos serviços de apoio especializado não é tarefa simples. As contingências que cercam esse tema são muitas, dentre as quais *a situação socioeconômica* da população, de alta desigualdade, que não pode deixar de ser considerada um dos principais motivos da exclusão social. Diversos estudos realizados por Institutos de Pesquisa, como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -

IBGE, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA -, demonstram que a distribuição de renda ou da riqueza do País condicionam o acesso à escola e a permanência dos alunos nela.

No Brasil, o processo de universalização do acesso ao ensino vem enfrentando uma série de desafios. O país convive com altos índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar, dificuldades para garantir formação adequada de parcela dos professores, inadequações físicas e materiais na maioria das escolas públicas; e, além dessas questões, fazem parte do cotidiano das escolas mecanismos históricos e sociais de segregação que, de maneira subjetiva ou não, dificultam a permanência de alunos nas escolas regulares, e as dificuldades são potencializadas, sobretudo, se estes alunos requererem alguma forma diferenciada de atenção em seu processo escolar.

Mas não podemos negar que a própria escola assume determinações internas que também interferem na trajetória escolar dos alunos, ou seja, a escola se democratizou, abrindo as portas a diferentes grupos sociais, mas pouco mudou em sua dinâmica. A prática docente continua sendo a mesma: aulas expositivas; conhecimento subdividido em áreas específicas; avaliações de conteúdo, minimizando assim as oportunidades de os alunos demonstrarem conhecimento relacionado à sua vivência, ignorando inclusive sua capacidade de criação e desconsiderando a influência das relações afetivas no processo de aprendizagem.

Essa escola tradicional, na qual atua a grande maioria dos professores, é a mesma escola que convive com a violência gerada pelas desigualdades sociais, com salas superlotadas e com a falta de recursos humanos ou materiais, e que luta cotidianamente para superar essas dificuldades ou conviver com elas. E assegurar o direito a um ensino de qualidade, nessas condições, tem sido um forte argumento para a existência do apoio educacional especializado, considerado um recurso capaz de colaborar no processo de apropriação e produção de conhecimentos de uma parcela de alunos que esteve excluída por longo tempo do

processo educacional, neste caso, os alunos com necessidades educacionais especiais, que, obviamente, necessitem de recursos especiais.

É evidente a urgência de um novo modelo educacional, uma escola aberta à participação de todos e preocupada em atender à diversidade característica dos alunos e suas respectivas necessidades, uma escola que garanta a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de um projeto pedagógico que contemple os objetivos maiores da Educação, previstos na Legislação Nacional. Essa nova escola ganhou uma denominação que traduz todas essas expectativas: “escola inclusiva”.

Corroborando com essa idéia, Sousa e Prieto afirmam que:

O princípio norteador [da escola inclusiva] é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos. (SOUSA E PRIETO, 2002, p.124)

Em razão do exposto, a discussão sobre inclusão e exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que necessitam de recursos diferenciados daqueles existentes, no Ensino Regular, é importante, como ressalta Mazzotta:

(...) que contemplemos em nossas análises dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança de realização do desejado. (...) é preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória. (MAZZOTTA, 1998, p.50)

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, apresentada por Mazzotta (1996), Jannuzzi (1985) e Bueno (1993), entre outros pesquisadores, demonstra sua configuração através da prática assistencialista, em que o Estado, ao longo dos anos, isentou-se das responsabilidades de elaboração de uma política educacional ampliada, nos equipamentos públicos, que envolvesse

também a questão da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, delegando às Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, o desenvolvimento de ações que a garantissem (ou não).

A relação assistencialista com as Instituições Especializadas influencia ainda hoje as decisões políticas para a área da Educação Especial, dificultando, como afirma Silva (2003), a distinção entre o público e o privado, prevalecendo uma dinâmica de favorecimento do Estado em relação a essas Instituições, através de repasses orçamentários, cessão de pessoal, isenção de impostos, doação de áreas territoriais e outros benefícios que colaboram para a subsistência desses serviços isoladamente, sem que haja, na prática, a preocupação de articular esse investimento à criação de serviços especializados na própria rede regular de ensino. Ou seja, a implementação das Políticas de Educação Especial, no Brasil, acontece distante do contexto do Ensino Regular, dificultando, por parte dos educadores de modo geral, as possibilidades de análise e de enfrentamento das concepções e das práticas pedagógicas, que foram demarcadas basicamente por três movimentos teóricos distintos já amplamente debatidos, inclusive pelos pesquisadores anteriormente citados, – Segregação, Integração e Inclusão –, que são concomitantes e não excludentes. Esses movimentos, como afirma Silva (2000, p.42), “por meio da sua caracterização histórica, fornecem conceitos e definem a organização das formas de atendimento escolar transformando-se em guia para as ações institucionais”.

As propostas políticas para Educação Especial trazem outra questão considerada importante na contextualização das discussões sobre Educação Especial, qual seja, o *significado das terminologias adotadas*. Analisando diferentes documentos, percebemos que vêm ocorrendo mudanças significativas nas concepções, conceitos e terminologias referentes à Educação Especial e seus fins, ou seja, o alunado, o local de atuação do professor especializado, aspectos referentes à formação dos professores e outros, que também influenciam o planejamento das políticas, os investimentos financeiros ou as diretrizes que

norteiam o trabalho no âmbito escolar, mas não são consensuais e não têm provocado avanços no sentido de gerar propostas educacionais articuladas com a educação de modo geral. Vejamos por exemplo, a questão do alunado:

O Parecer nº. 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e que fundamenta a Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001, define:

... a Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (...) Assim, **entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.** [grifos nossos] (BRASIL, MEC, 2001a).

Como proceder a um levantamento de dados, neste caso, sobre quem são os alunos que necessitam de um recurso especializado, fundamental para o planejamento, a implementação e a avaliação na área da Educação Especial com um conceito tão abrangente? E, ainda, supondo que este tivesse sido o conceito utilizado, o número de alunos incluídos no Ensino Regular não poderia ser tão reduzido como o que o Censo Escolar de 2004 explicita - para 34.012.434 alunos matriculados no Ensino Fundamental regular apenas 163.984 são considerados alunos com necessidades educacionais especiais. São muitas as variáveis que, dependendo do critério adotado para o levantamento dos dados, podem, no limite, invalidar informações importantíssimas, tanto pela falta de clareza nos critérios que determinam as questões pesquisadas quanto pela ausência de uma metodologia específica para áreas que necessitam de dados precisos.

Outro fator importante a ser considerado nessa discussão é *o processo de descentralização das Políticas Sociais* no Brasil. A partir da Constituição

Federal, houve não só um simples processo de descentralização dessas políticas, mas uma efetiva municipalização das mesmas.

Em relação à Educação, a Constituição Federal, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado, propôs, através de um sistema cooperativo, o compartilhamento de responsabilidades com Estados e Municípios brasileiros, visando a atender às necessidades regionais e locais específicas e superar algumas dificuldades impostas pelo tamanho do nosso território – um país continente - e pelas diferenças do ponto de vista econômico, político, cultural, social e até de recursos naturais. Neste sentido, afirma Cury:

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe abertura de arenas públicas de decisão. (CURY, 2002, p.172).

O art. nº. 211 da Constituição Federal explicita essas obrigações dos entes públicos e o regime de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecendo:

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

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio.

§ 4º - **Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.** [grifos nossos]. (BRASIL,1988)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, estabelecido pela Emenda

Constitucional nº. 14/96, aprofundou essa descentralização/municipalização, na medida em que as duas esferas públicas – Estado e Município – receberiam recursos proporcionais ao número de alunos atendidos no Ensino Fundamental, “mesmo que isso implicasse um repasse maior de responsabilidades do que de verbas” (CURY, 2002, p.196).

Direcionando o investimento financeiro ao Ensino Fundamental, o FUNDEF privilegia a fase intermediária da Educação Básica, deixando a Educação Infantil e o Ensino Médio com sérias dificuldades, pois, sem recurso financeiro direto, o investimento na construção de novas escolas, reformas, formação de professores, melhorias de material pedagógico, e outros, fica prejudicado¹. Campinas, por exemplo, responde a uma ação do Ministério Público, pela falta de vagas na Educação Infantil, onde a demanda tem aumentado considerando-se a necessidade e o direito dos pais ao trabalho e, principalmente, como afirma Cury (2002, p.181), “o direito da própria infância como um momento significativo da construção da personalidade”.

Diante dessa realidade problemática, como as esferas públicas, na perspectiva de uma escola para todos, identificada como escola inclusiva, podem propor ações que garantam o acesso, a permanência e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem daqueles que ingressam nas escolas públicas?

Na prática, são os Estados e os Municípios que implementam as políticas educacionais, e é na concretude dessa prática que se constata, ou não, a diversidade de ações, que são incentivadas pelas diferentes Administrações, movimentos sociais, ou mesmo impulsionadas pelos próprios profissionais da educação, em todo o País.

Portanto, mesmo que de maneira lenta, desordenada e não satisfatória conforme a demanda, o processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular vem sendo recomendado

¹ Até o mês de abril de 2006, deverá estar aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, já aprovado em 1ª discussão na Câmara Federal, com o objetivo de minimizar essa problemática.

e incentivado por diversos acontecimentos que lhe dão visibilidade e fortalecem a sua implementação, no ensino comum, como, por exemplo, o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada pela UNESCO, em 1989, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, a Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC, em 1994, A Declaração de Salamanca em 1994, reafirmando o compromisso da Educação para Todos, e mais recentemente o estabelecimento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial – Parecer nº. 17/2001, e Resolução CNE/CEB nº.2, de 11 de setembro de 2001.

É notável que os trabalhos de pesquisa na área da Educação Especial, especialmente os ligados à inclusão escolar, têm aumentado; as Campanhas governamentais, através dos meios de comunicação de massa - televisão, rádio, revistas, jornais ou internet -, vêm tentando conscientizar a população quanto aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e a importância da diversidade no meio escolar; a participação da comunidade tem acontecido com o aumento dos movimentos sociais de defesa dos direitos humanos e com a criação, em algumas cidades, dos Conselhos Municipais, que orientam e supervisionam a implementação das políticas municipais.

Assim, é importante nos reportarmos aos Programas de Governo, não simplesmente buscando referências absolutas das políticas desenvolvidas em cada um dos diferentes Governos, ou para fins de uma avaliação estatística simplista de seus resultados, mas como busca do vínculo entre essas propostas ou diretrizes políticas e as práticas exercidas pelos governos, sejam eles Estaduais ou Municipais.

É neste sentido que direcionamos nossa Pesquisa às questões relacionadas ao planejamento e à implementação das políticas de Educação Especial, nas escolas municipais de Campinas, a partir de um rastreamento histórico das propostas e das ações nas diferentes administrações municipais no período de 1989 a 2004.

Nesse primeiro capítulo, nossa intenção é de apresentar uma discussão acerca dos avanços e dos impasses na constituição das Políticas de Educação Especial, considerando aspectos legais do direito à uma escola de qualidade e ao apoio educacional especializado para os que dele necessitam, e as contingências que interferem nessas questões, como a situação socioeconômica precária da maioria da população brasileira, dificultando o acesso e a permanência dos alunos às escolas; a falta de clareza nas terminologias adotadas pela Educação Especial, que dificulta o planejamento e a implementação das ações nessa área; e a descentralização/municipalização da educação, que vem delegando, principalmente aos municípios brasileiros, a tarefa de criar alternativas para a implementação dos Serviços de Educação Especial, visando ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, em particular aquele com deficiência, nas escolas regulares.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico trilhado, incluindo informações sobre a coleta de dados, a caracterização dos documentos analisados e dos sujeitos entrevistados, e as dificuldades encontradas no decorrer desse processo de captação e análise dos dados.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar o local da Pesquisa, fazendo uma breve apresentação de Campinas e da Secretaria Municipal de Educação da cidade, enfocando os aspectos administrativos e funcionais, para uma melhor compreensão da realidade e da amplitude dos serviços públicos oferecidos pela educação municipal.

No terceiro capítulo, considerando o período proposto para o trabalho - 1989-2004, fazemos um resgate histórico, registrando as propostas e ações implementadas por quatro diferentes administrações municipais, descritas segundo os documentos oficiais disponibilizados pela SME e por seus Profissionais.

O quarto capítulo reflete o pensamento e as ações dos Professores Itinerantes no cotidiano das escolas, relatando suas experiências e apontando não

só as contradições e dificuldades existentes na estrutura e na organização do trabalho da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, mas as conquistas empreendidas pela proposta de um Serviço de Apoio Especializado, considerando-se as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e para a Educação Especial enquanto modalidade de ensino na Educação Básica.

Nas Considerações Finais, procuramos estabelecer algumas relações entre os atos legais aprovados e as propostas de Políticas Educacionais desenvolvidas, buscando compreender se as ações implementadas tiveram respaldo dos Profissionais de Educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, bem como, se as ações desenvolvidas no cotidiano escolar traduzem ou expressam concepções mais avançadas da educação inclusiva.

1.2. Desenvolvimento da Pesquisa - Metodologia e dinâmica adotada

A escolha do tema foi motivado por minha formação e trajetória profissional na área da Educação Especial, e pelas indagações sobre como as Políticas Públicas Educacionais nesta área, têm sido geradas, entendidas e vividas no cotidiano escolar. Como Professora efetiva de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas, desde 1991, convivo com o complexo processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular, o que me motivou a estudar, pesquisar e registrar essa realidade ainda pouco existente, na grande maioria dos municípios brasileiros.

O recorte temporal da pesquisa foi delimitado por representar um período de mudanças político-administrativas, no País, e de luta da sociedade por uma estrutura que preservasse os direitos civis, sociais e políticos, após décadas de Ditadura Militar. Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, chamada “Constituição Cidadã”, propondo uma nova pauta para o cenário político brasileiro, articulando princípios básicos como a garantia dos direitos de cidadania, a descentralização político-administrativa e a Gestão democrática.

Considerando que a implantação das propostas Políticas Educacionais, sejam elas para Educação Especial ou Ensino Regular, é permeada, entre vários pressupostos, pela atuação dos professores no cotidiano escolar, adotamos como opção metodológica uma abordagem qualitativa, amparada na história oral, em que os propósitos de descrição e reflexão encontram-se na captação, registro e análise das informações coletadas, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), possuem as seguintes características:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador seu instrumento principal: o que supõe um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada.
2. A investigação é descritiva.
3. O interesse pelo processo de pesquisa é maior do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

4. A análise dos dados tende a acontecer de maneira indutiva.
5. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador. (p.47)

Para a reflexão sobre a implementação das Políticas de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas, optamos pela captação e análise das informações através de dois eixos: o documental e o vivido.

O documental, no sentido de reconhecer que os documentos oficiais da SME são constituídos e aceitos como “verdadeiros e importantes” para o planejamento e análise das Políticas Públicas, mas que, sozinhos, não são suficientes para representar a complexidade cotidiana das questões socioeducacionais; portanto, recorreremos também ao aspecto vivido, por meio de entrevistas com Professores Itinerantes de Educação Especial².

Na análise documental, considerando que o período estudado contempla quatro Administrações Municipais - a primeira, de 1989 a 1992, sob o comando do Prefeito Jacó Bittar; a segunda, de 1993 a 1996, a cargo de José Roberto Magalhães Teixeira e Edvaldo Orsi; a terceira, de 1997 a 2000, cujo Prefeito foi Francisco Amaral; e a quarta, de 2001 a 2004, quando Campinas foi administrada por Antonio da Costa Santos e Izalene Tiene - realizamos uma descrição dos fatos, referentes à política de Educação Especial, tratando especificamente das ações nas escolas municipais regulares.

Fizemos a investigação de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento Pedagógico, do Setor de Referência de Educação Especial – SERES – e dos arquivos pessoais de Profissionais dessa Secretaria, compondo os seguintes materiais: a) publicações de Diários Oficiais, b) atas de reuniões dos professores de Educação Especial com a SME, c) cadernos de anotações da equipe de coordenação do programa de Educação Especial, d) diários de assessoramento pedagógico, e) relatórios

² Denominação dada aos professores habilitados na área de Educação Especial, atuando como apoio especializado nas escolas da RME.

diversos, f) reportagens de jornais locais, g) publicações informativas e outras fontes de informação que datam deste período e que subsidiaram o planejamento, as reflexões e as práticas dos professores de Educação Especial que atuaram ou atuam como Professores Itinerantes nas escolas municipais de Campinas.

A captação e a organização dos documentos oficiais na SME de Campinas não foram de fácil realização, devido à falta de sistematização na organização dos registros referentes à Educação Especial.

No primeiro contato com a SME, a fim de informar o interesse em reconstruir as propostas políticas da Educação Especial implementadas nas escolas municipais de Campinas e solicitar acesso aos documentos oficiais, fomos informadas pelo Departamento Pedagógico de que havia pouco material arquivado sobre o assunto, o qual estaria no SERES – responsável pela divulgação de informações pertinentes à Educação Especial, pela pesquisa, orientação e capacitação de professores, e pela transcrição para o Sistema Braille dos materiais pedagógicos usados por alunos deficientes visuais nas suas respectivas escolas –, que funcionava em sala própria, localizada no Centro de Formação Continuada da Educação Municipal – CEFORMA.

No entanto, no final de 2004, o SERES foi descentralizado para os Núcleos de Ação Educacional - NAEDs³ -, e o material que arquivava – livros, apostilas, vídeos, aparelhos eletrônicos (máquina fotográfica, filmadora, computadores e impressoras), documentos oficiais, tais como: registros de grupos de formação, propostas de convênio com o MEC, notas fiscais referentes à prestação de contas, registros de professores sobre as escolas e os alunos que atendiam, registros de assessoramento pedagógico, entre outros – tinha sido encaminhado para o NAED Norte, a fim de ser redistribuído entre as outras regiões.

³ A SME tem uma estrutura administrativa descentralizada em 5 Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAED), localizados conforme a região da Cidade: Leste, Norte, Noroeste, Sul e Sudoeste.

Num segundo momento da pesquisa, em contato com o NAED Norte, para busca do material referente à Educação Especial, encontramos os documentos empilhados no chão de uma sala, sem nenhum critério de organização. A partir desse momento, com a colaboração da Professora de referência do NAED – Cláudia Zanandré –, iniciamos a “garimpagem” dos documentos, separando todo material que acreditávamos ser útil para o trabalho de reconstrução histórica.

Posteriormente, dividíamos o material, conforme o ano de sua produção, quando percebemos a inexistência de documentos após o ano 2000. Recorremos, novamente, ao Departamento Pedagógico, que disponibilizou duas pastas de documentos, as quais também não possuíam critério de organização. Os documentos, ofícios, publicações de Diário Oficial, registros de convênios com MEC, formação de “blocos” de escolas para escolha dos Professores Itinerantes, e outros, eram guardados em duas pastas plásticas com elástico, sem divisões ou identificação. Separamos, então, o que era de interesse para o trabalho, mas os dados ainda eram insuficientes para reconstrução e análise do período que pretendíamos estudar. Recorremos, então, a arquivos pessoais de profissionais, nossos conhecidos, da Secretaria Municipal de Educação.

Os documentos foram analisados e pudemos encontrar indicações de outros materiais que necessitariam, também, ser consultados. Recorremos, então, a outras edições de Diários Oficiais, à internet e retomamos o contato com alguns profissionais da SME que tivessem participado do processo de planejamento da política educacional nessa área.

Na intenção de organizar o material coletado, facilitando sua consulta a nós mesmos e também a outras pessoas interessadas no assunto, confeccionamos um quadro informativo⁴, contendo a identificação dos

⁴ Apêndice I - Legislação e Documentação Municipal, considerada para o relato histórico nas diferentes Gestões.

documentos: o ano de produção, a autoria e o local onde o se encontra arquivado ou a quem pertence.

Tais documentos mostraram-se significativos para o planejamento e a implementação das Políticas de Educação Especial, no sentido de criar um Serviço de Apoio Especializado na RME, e, por esse motivo, foram selecionados para o trabalho.

Embora o número de documentos seja significativo, cabe-nos ressaltar que podem existir outros que não foram localizados ou identificados por nós nesse momento, razão pela qual, os resultados desse estudo não permitem generalizações em todos os aspectos das políticas identificadas, mas possibilitam que, a partir dele, e de outros estudos já existentes, novas análises possam ser construídas.

Para composição do aspecto vivido, entrevistamos 10 professores efetivos de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas; atuando como Professores Itinerantes nas escolas municipais de Ensino Regular, uma vez que estes profissionais têm contato direto com a realidade escolar, podendo oferecer informações sobre como as Políticas Públicas de Educação Especial têm sido geradas, entendidas e vividas no cotidiano escolar.

A escolha desses professores foi realizada com a colaboração dos Professores de Referência de Educação Especial⁵, atendendo à solicitação de indicarem, por parte de cada NAED, quatro Professores Itinerantes que tivessem envolvimento efetivo com o tema proposto pela Pesquisa, permitindo assim, a exposição de relatos sobre o cotidiano dos serviços de apoio especializado na RME de Campinas. Dos quatro professores indicados de cada região (Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste), convidamos dois para participar das entrevistas, utilizando os critérios de experiência diversificada na Educação Infantil e Ensino

⁵ Professores Itinerantes, eleitos pelos seus pares para atuar como representantes dos grupos, na equipe educacional dos NAEDs.

Fundamental, e o tempo de atuação como Professor Itinerante, escolhendo o professor mais antigo e o mais novo de cada NAED.

A caracterização final dos entrevistados foi a seguinte: 10 professores efetivos de Educação Especial, com tempo de trabalho na SME que varia de 10 a 16 anos, sendo 9 mulheres e 1 homem, todos atuando como Professores Itinerantes, com no mínimo 4 anos de experiência na função, todos com formação de nível superior, habilitados na área de magistério para deficientes mentais, com as seguintes complementações: 2 habilitados na área da deficiência auditiva, 1 na área da deficiência visual, 8 com formação para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e 2 com formação para atuar na Educação Infantil, além de cursos de curta duração que não foram considerados nesta caracterização.

Para a análise dos depoimentos, optamos pela não designação nominal dos Professores Itinerantes, a fim de resguardar sua identidade pessoal; assim, para efeito de registro, foram identificados através das letras – PI – significando Professor Itinerante, seguidas por uma letra maiúscula do alfabeto que os diferenciasses – PI-A; PI-B; PI-C –, e assim sucessivamente. Para uma melhor visualização, ver o quadro a seguir:

QUADRO I – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ITINERANTES ENTREVISTADOS

Prof.	Formação acadêmica	Área de experiência como Professor de Educação Especial na SME	Anos de atuação na SME	Anos de atuação como Professor Itinerante
PI-A	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries e Educação Infantil	13	4
PI-B	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries Iniciais do Ensino Fundamental; Especialização nas áreas da deficiência auditiva, visual, física e mental	Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries e Sala de recursos para deficientes auditivos	10	6
PI-C	Pedagogia - Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries e Educação Infantil	10	6
PI-D	Pedagogia – Habilitação para Formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do ensino fundamental; Habilitação para Educação Infantil; Habilitação para Orientação Educacional	Educação Infantil	13	4
PI-E	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries e Educação Infantil	13	9
PI-F	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério para deficientes auditivos; Especialização em psicopedagogia	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª séries, sala de recursos para deficientes auditivos e sala de recursos para deficientes visuais	10	10
PI-G	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Mestrado na área de Educação Especial	Educação Infantil	11	4
PI-H	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries	16	4
PI-I	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental	Educação Infantil e Setor de Referência de Educação Especial - SERES	16	9
PI-J	Pedagogia – Habilitação para formação de professores para deficientes mentais; Habilitação de magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental; Habilitação para Educação Infantil	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª séries e Educação Infantil	10	4

As entrevistas, gravadas em fitas cassete, foram transcritas literalmente e, posteriormente, analisadas. Para sua realização, elaborou-se um roteiro-base⁶, considerando-se duas perspectivas: uma de caracterização do entrevistado, a fim de obtermos informações sobre sua formação e experiência profissional, e outra de análise e discussão, voltada para as relações entre as políticas propostas para o atendimento especializado e a prática no cotidiano escolar.

Tendo em vista que as Diretrizes Nacionais da Educação, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão que, segundo a LDB, tem o direito legal de estabelecer orientações - válidas para todo o País, independentemente do direito das esferas complementares - as entrevistas foram encaminhadas no sentido de compreender se as ações desencadeadas pelo Programa de Apoio Especializado, nas escolas municipais de Campinas, corresponderam ou não às orientações previstas, bem como se as 'interpretações' que a Secretaria Municipal de Educação deu a elas estabeleceram certo consenso de ação na rede.

Sob a luz do referencial da História Oral, buscamos ouvir também as "histórias silenciadas", uma vez que o silêncio, diante de algumas situações, é tão grave quanto o discurso "programado" ou "massificado". O interesse nas 'histórias silenciadas' deveu-se à possibilidade de trazer à tona questões vividas na escola cotidianamente, que, em meio aos conflitos e às prioridades da rotina escolar, se calam.

Para a análise das entrevistas, após várias releituras, agrupamos algumas idéias que se articulavam, definindo então que as categorias principais, neste trabalho chamadas de "temas", seriam extraídas da própria entrevista. Os temas definidos foram:

- 1) As Políticas de Educação Especial;
- 2) A Formação dos Professores;

⁶ Apêndice II. Roteiro-Base considerado para as entrevistas.

- 3) Os Alunos da Educação Especial;
- 4) A Intersetorialidade das Políticas Sociais;
- 5) A Atuação do Professor Itinerante nos Diferentes Níveis da Educação Básica;
- 6) O Cotidiano Escolar.

O convívio com a realidade estudada, por um lado, possibilitou que as entrevistas acontecessem num clima de respeito e confiança mútua, o que, segundo Bourdieu (1997), “leva o pesquisador a ter melhores chances de explorar as passagens da entrevista e flexibilizar as questões preparadas anteriormente”.

Por outro lado, esse pertencimento à realidade estudada exigiu grande esforço e atenção para que nossas próprias opiniões, nossos conceitos e preconceitos não deformassem as informações e o relato dos entrevistados. Mas não há como negar que a subjetividade do pesquisador se faz presente nas escolhas e nas análises do trabalho ora apresentado.

Aliás, os estudiosos nos previnem que:

(...) parece fundamental que o pesquisador esteja consciente de que a cada momento do processo de investigação sua subjetividade está presente. Portanto, por mais que procure captar dados “reais” e “objetivos”, o resultado é uma interpretação, uma versão dos fatos que poderá ser confrontada com outras. Assim, os esforços não devem ser mobilizados no sentido de anular as “interferências” da subjetividade, mas sim de conhecer e saber lidar com elas. (BRIOSCHI; TRIGO, 1989, p.634).

2. SITUANDO O DEBATE

2.1. Campinas: *lócus* da Pesquisa

O município de Campinas é considerado um centro urbano de grande desenvolvimento, localizado a 100 km da capital do Estado - São Paulo. É sede de uma Região Metropolitana que abriga 19 municípios, caracterizadamente de área industrial, responsável, em 2000, segundo as estimativas do IBGE, por 12% do Produto Interno Bruto do Estado de São Paulo e 4,2% no Brasil. A Região Metropolitana de Campinas abriga uma população de 2,3 milhões de habitantes, o que, segundo o Censo de 2000, corresponde a 1,4 da população nacional e a 6,3 da estadual. Desse total, Campinas abriga 43,7%, ou seja, uma população estimada de 1.031.887⁷ pessoas.

MAPA1: REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS



⁷ Segundo estimativa do IBGE para 2004.

O Produto Interno Bruto da cidade de Campinas (PIB) é de US\$26,7 bilhões, inferior apenas aos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e sua renda *per capita* é de R\$10.774,00 ocupando a 5ª posição no Estado de São Paulo.

A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) divulgou que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a qualidade de vida da população através da média aritmética de três indicadores (longevidade, educação e renda), colocou Campinas, em 2001, na 8ª posição no Estado de São Paulo, com a média de 0,852⁸.

Campinas conta com um sistema científico e tecnológico de destaque nacional e internacional. Possui várias Instituições de Ensino Superior⁹, das quais se destaca: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), a Universidade Paulista (UNIP) e importantes Centros de Pesquisa de desenvolvimento tecnológico e agroindustrial, como: o Instituto Agrônomo (IAC), o Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL), o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS), o Centro de Ensino e Pesquisa em Agricultura (CEPAGRI), entre outros, reconhecidos internacionalmente pelas suas pesquisas científicas.

Os Equipamentos Culturais, segundo o portal do Governo de Campinas, também são consideráveis: 12 museus, um Observatório Municipal – “Jean Nicolini”, o primeiro do gênero a ser implantado no País há 25 anos -, 9 bosques, praças esportivas, além de 5 bibliotecas públicas, merecendo destaque a Biblioteca “Ernesto Manoel Zink”, com um acervo adaptado para pessoas com deficiência visual composto por 2.500 volumes em Braille e 100 livros gravados, e

⁸ O IDH varia de 0 a 1. resultados até 0,499 – desenvolvimento humano baixo; entre 0,500 e 0,799 – desenvolvimento humano médio; e maior que 0,800 – desenvolvimento humano considerado alto.

⁹ Universidade de São Francisco, Faculdades de Campinas (FACAMP), o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), Faculdade Politécnica de Campinas (POLICAMP), Faculdades Integradas do Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa (IPEP), Faculdade Comunitária de Campinas, Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Campinas (ESAMC), Faculdades Fleming, Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

a Biblioteca Central da UNICAMP, equipada com o Laboratório de Acessibilidade, adaptado para proporcionar acesso à informação de pessoas com deficiência física e visual. A implementação dos aspectos tecnológicos foi possível pela parceria entre a PROESP, CAPES e Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Mas a cidade não possui somente indicadores positivos, é um município de grande concentração urbana, onde a população convive com as desigualdades causadas pela má distribuição de renda, conforme registra o Mapa da Exclusão/Inclusão da Cidade de Campinas (2004), é fácil perceber as discrepâncias socioterritoriais e os contrastes entre as precariedades e os benefícios da vida urbana. As evidências da exclusão e da inclusão social que se manifestam nos vários bairros da cidade são gritantes e inegáveis.

A maioria das escolas municipais se encontra em bairros periféricos da cidade. Oliveira (2005), afirma que Campinas se desenvolveu a partir da criação de “bolsões de miséria”: a população foi expelida da região central para as zonas periféricas mais desvalorizadas, com ocupações em grandes áreas e desprovidas dos serviços de urbanização, apresenta como exemplo, o complexo Oziel/Monte Cristo, na região sul da cidade, que possuía, em 2001, uma população estimada de 30 mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da Prefeitura de Campinas, ou 55 mil pessoas, conforme as associações da ocupação, sendo conhecida como a maior área de ocupação da América Latina.

Neste sentido, considerando-se que as Políticas Públicas devem ser concebidas para atender às necessidades da comunidade, e que o planejamento dessas políticas sofre diversas influências, sejam elas ideológicas, de partidos políticos, do contexto econômico-social das Esferas Públicas Federais, Estaduais e até Municipais, fazem-se necessárias análise e discussão dessas Políticas Sociais, junto com o coletivo representativo do município, composto pelos Conselhos Municipais, Associações de Bairro, Universidades e outros, para o

estabelecimento de parâmetros e metas que visem à modificação dessa realidade socioeconômica tão discrepante!

Uma Sociedade capaz de construir os lugares mais beneficiados do ponto de vista dos acessos a condições de vida urbana bem qualificadas, deve ser capaz de democratizar esses acessos beneficiando o maior número de pessoas possível. (CAMPINAS, Mapa... 2004).

2.2. Conhecendo a Rede Municipal de Ensino.

Não pretendemos fazer nesta Pesquisa, o estudo evolutivo da criação e organização da SME de Campinas, e sim contextualizar nosso estudo, que tem como foco a Política Pública Educacional estabelecida pelas diferentes Administrações Municipais, direcionadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, no período de 1989 a 2004. Para isso, apresentaremos aspectos atuais da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, e nos reportaremos às estruturas administrativas anteriores somente quando necessário.

Não encontramos nenhum trabalho de Pesquisa que tratasse especificamente da evolução histórica da SME-Campinas, mas encontramos informações que subsidiaram esse estudo, nos trabalhos de Ferraz (2001), Moreto (2002), Silva (1994 e 2000) e Oliveira (2005).

A Rede Municipal de Educação de Campinas é composta por duas Instituições Municipais: A Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), que são administradas conjuntamente pela Secretária de Educação do município de Campinas.

Em 2004, a RME era composta de 157 escolas de Educação Infantil, denominadas “Centro Municipal de Educação Infantil” (CEMEI) ou “Escola Municipal de Educação Infantil” (EMEF), e 44 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), com as modalidades regular e supletiva. (Geraldi, 2004:42)

O número de alunos atendidos pela SME, segundo o Censo Escolar de 2004, foi de 26.555 na Educação Infantil e 34.185 no Ensino Fundamental, compondo, assim, uma Rede de 60.740 alunos, distribuídos em 201 unidades escolares.

Conforme indica o Decreto nº.14. 460, de 30 de setembro de 2003, a SME tem sua atual estrutura organizacional composta por três Departamentos:

1. *Departamento Financeiro*, com duas coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios;
- Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro, que comporta o Setor de Contabilidade;

2. *Departamento de Apoio à Escola*, com quatro coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Suprimentos, que comporta o Setor de Almoxarifado e o Setor de Transportes;
- Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar;
- Coordenadoria Setorial de Nutrição, que comporta o Setor Técnico;
- Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoal.

3. *Departamento Pedagógico*, com duas coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Educação Básica;
- Coordenadoria Setorial de Formação, que comporta: a) O Centro de Formação de Professores (CEFORMA), destinado à formação dos profissionais da Educação; b) O Setor de Assessoria de Currículo; c) O Programa e Pesquisa Educacional; d) O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE); e) O Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC). Até 2003, fazia parte deste contexto o SERES – Setor de Referência de Educação Especial - quando houve então a proposta de descentralização deste serviço, que até agora não foi implementada.

A FUMEC é uma Fundação de direito público, responsável pela Educação de Jovens e Adultos, atuando na suplência I, equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Atende atualmente cerca de 5.800 alunos, divididos em 275 salas instaladas em escolas, empresas, associações de bairros, penitenciárias, albergues, igrejas e outros locais em que exista demanda

de alunos. Através da parceria SME/FUMEC são desenvolvidos, ainda, os seguintes programas: a) Aprender Não tem Idade, para os servidores da Prefeitura Municipal de Campinas; b) Penitenciárias, para os presos já sentenciados; c) Cândido FUMEC, projeto em comodato entre o serviço de saúde Dr. Cândido Ferreira e a FUMEC; d) Estação dos Sonhos, atendendo às necessidades mais imediatas dos moradores de rua; e) Centro Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (CEMEFEJA), que funciona dentro do Externato São João e atende jovens até 18 anos em situação de risco social e pessoal, seus familiares e pessoas da comunidade; f) Letra Viva, projeto de alfabetização que funciona em todas as regiões de Campinas, através de parcerias com Entidades que oferecem espaço para sala de aula; é financiado com recurso do MEC, dentro do programa Brasil Alfabetizado, destinado a jovens e adultos, a partir de 15 anos e que conta com o apoio da sociedade civil através de educadores populares, ou seja, pessoas da própria comunidade que recebem formação, além de bolsa-auxílio.

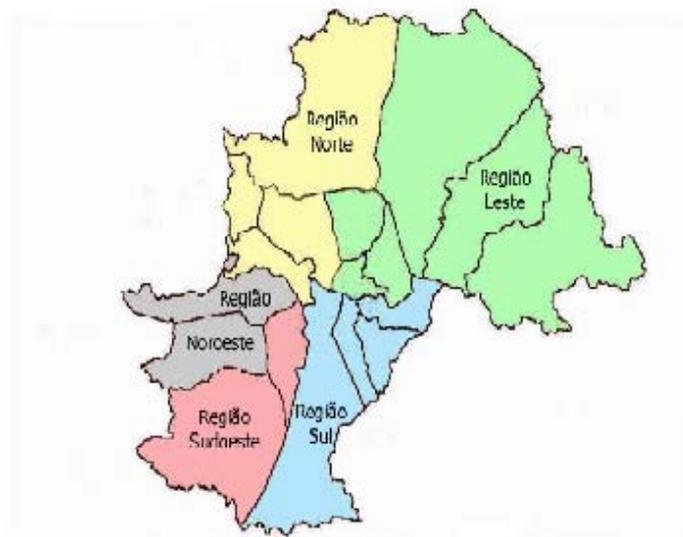
A RME conta também com o Centro de Educação Profissional “Prefeito Antonio da Costa Santos” (CEPROCAMP), que é responsável pela coordenação do Programa de Educação Profissional. O CEPROCAMP foi inaugurado em 14 de setembro de 2004 e, segundo *site*¹⁰ do governo de Campinas, é a primeira escola pública do município a oferecer, gratuitamente, educação profissional. Fica instalada em um dos barracões da antiga estação Ferroviária Paulista (FEPASA), com sua estrutura física toda restaurada, e conta com equipamentos de última geração para atender anualmente cerca de 15.000 jovens e adultos da Região Metropolitana de Campinas. Este programa foi viabilizado por meio de convênio entre a Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC – da SME e o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP -, do Ministério da Educação.

A cidade de Campinas, na área educacional, tem uma estrutura administrativa descentralizada em 5 regiões: Leste, Norte, Noroeste, Sul e

¹⁰ www.Campinas.gov.br

Sudoeste, e cada uma delas comporta um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada, - NAED, subordinado à SME, e não à Administração Regional da Prefeitura.

MAPA 2: DIVISÃO DA CIDADE EM REGIÕES ADMINISTRATIVAS



Cada NAED conta com uma Equipe Educacional composta por uma Coordenadora Regional - representante da SME -, Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de Unidades da FUMEC, Professores de Referência de Educação Especial e Profissionais de Apoio. Essa Equipe, segundo o Decreto nº.14.460 de 30/09/2003, tem as seguintes atribuições:

- I. Coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;
- II. Prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;
- III. Articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais;
- IV. Viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;
- V. Participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo;
- VI. Desenvolver projetos de formação regionalizados;
- VII. Acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;

VIII. Acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais. (CAMPINAS, SME, 2003b)

As Unidades Escolares Municipais ficam subjurisdicionadas por NAED, conforme a região onde se encontram, e contam no seu cotidiano com os seguintes profissionais: diretor educacional; vice-diretor; orientador pedagógico; professor de Educação Infantil; professor do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série; professor de Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série; professor de Educação Especial nas escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados; monitores de Educação Infantil que atendem crianças de 0-4 anos em período integral; serventes, que auxiliam no trabalho de limpeza; além dos profissionais 'terceirizados', que atuam nos serviços de cozinha e segurança.

Essas informações permitem uma visão mais global do sistema educacional na RME e da amplitude e responsabilidade da SME, nas ações desencadeadas por diferentes Coordenadorias, Departamentos ou Setores.

O Apoio Educacional Especializado da SME é prestado através dos seguintes serviços: Professores Itinerantes, Professores de Referência, salas de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais, classe hospitalar e, até 2004, contou também com o Setor de Referência de Educação Especial (SERES), que deixou de existir a partir de 2005.

Até 2004, este serviço contava com 123 Professores Itinerantes, que são professores especializados em Educação Especial, responsáveis por visitar periodicamente determinadas escolas para trabalhar diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

Os Professores Itinerantes atendem a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, e seus respectivos professores, independentemente da necessidade específica do aluno ou da própria formação

inicial, devendo realizar um trabalho em parceria com as salas de recurso quando o aluno tiver uma deficiência auditiva ou visual.

Para viabilizar o Serviço de “itinerância” na SME, as escolas são agrupadas, compondo “blocos” de Educação Especial, de até quatro unidades escolares, conforme localização e período de funcionamento. A periodicidade da “itinerância” se altera conforme o número de alunos nas unidades escolares e a complexidade da necessidade de apoio ao aluno e ao professor.

Em 2004, iniciou-se um processo de reformulação da montagem dos “blocos”, com o objetivo de agrupar separadamente as escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e de contemplar todas as escolas, não só aquelas que têm alunos com necessidades educacionais matriculados, evitando-se alterações nos “blocos” e novas atribuições no decorrer do ano letivo.

O Serviço de Apoio Especializado é composto ainda, pelos Professores de Referência de Educação Especial, que são Professores Itinerantes, eleitos por seus pares, para representar a Educação Especial junto da Equipe Educacional do NAED, nas cinco diferentes regiões. A Resolução SME/FUMEC, de 15 de dezembro de 2004, estabelece as seguintes atribuições a esses Profissionais:

- I. Compor um colegiado de discussão e encaminhamentos da Educação Especial nas cinco regiões, com reuniões semanais específicas para este fim;
- II. Prestar atendimento na região no que se refere ao acompanhamento das ações de educação inclusiva nas Unidades Educacionais da Educação Básica e FUMEC.
- III. Realizar com as entidades assistenciais um trabalho integrado para o acompanhamento dos alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- IV. Proceder levantamentos de dados quantitativos para estatísticas referentes à Educação Especial na região, encaminhando planilha à Coordenadoria da Educação Básica;
- V. Assegurar as condições necessárias para a educação de qualidade social.
- VI. Organizar parcerias e solicitação de verbas;
- VII. Estabelecer contatos sistemáticos e contínuos com as Unidades Educacionais da região;
- VIII. Realizar reuniões periódicas com os professores de Educação Especial do NAED, sem comprometer o horário do TDA;

- IX. Participar sistematicamente do trabalho da equipe educativa do NAED;
- X. Organizar e Manter em ordem a documentação necessária ao desenvolvimento do trabalho da Educação Especial na região;
- XI. Propor e realizar ações de formação continuada aos professores de Educação Especial, da Educação Básica e EJA, ampliando aos demais profissionais da educação;
- XII. Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento de projetos referentes à Educação Especial. (CAMPINAS, SME. 2004a)

As Salas de Recursos, para deficientes auditivos e visuais, têm como proposta atender aos alunos que necessitam desse serviço, em horário diferente ao da escola que freqüentam, quando então eles podem ter acesso a materiais e equipamentos específicos, conforme sua necessidade. São duas, as Salas de Recursos para Deficientes Auditivos, que funcionam nos períodos da manhã, intermediário e tarde: uma na EMEF Zeferino Vaz, no bairro Santa Lúcia, e a outra, na EMEF Perseu Leite de Barros, na região central de Campinas, ambas com professor especializado na área da surdez; e uma Sala de Recursos para Deficientes Visuais, na EMEF Humberto Castelo Branco, bairro Nova Europa, funcionando também em três períodos, contando com professores especializados na área da deficiência visual.

A classe hospitalar também conta com professores especializados, propondo um atendimento a crianças ou adolescentes que necessitam de internação prolongada para tratamento de saúde. Essa classe funciona em três períodos, junto do Hospital Municipal Dr. Mário Gatti.

Até 2004, o Serviço contou com o Setor de Referência de Educação Especial (SERES), funcionando junto do CEFORMA, na Vila Marieta, com objetivo de oferecer apoio pedagógico ao Professor Itinerante, promover e divulgar informações acerca da Educação Especial e contribuir para organização de cursos de capacitação para todos os interessados da RME. A partir de 2005, foi extinto. Existe a proposta de descentralização desse serviço através dos NAED, mas, até o momento, esta ação não foi implantada.

Em relação ao número de alunos atendidos pelo Serviço de Apoio Especializado nas escolas municipais, a SME divulgou, em publicação própria - Revista Escola Viva –, que, em 2004, foram atendidos cerca de 950 alunos, incluídos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O Censo de 2004 divulgou que Campinas teve, no total, 34.184 alunos matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), e apenas 632 tinham alguma necessidade educacional especial, representando, assim, 1,8% da demanda; se considerarmos o censo demográfico do IBGE 2000, que divulgou que em Campinas 15,8% da população possuem algum tipo de deficiência, a garantia de acesso à escolarização de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ainda tem longo caminho a percorrer.

3. CONHECENDO AS PROPOSTAS E AS AÇÕES DAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS

O Direito à Educação para Todos, expresso nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal, repercutiu de maneira positiva em vários movimentos de defesa da cidadania, principalmente em relação aos grupos “excluídos” do processo educacional, como é o caso das pessoas com necessidades educacionais especiais, particularmente as com deficiência.

Sendo nosso objetivo, a reconstrução das propostas políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas municipais de Campinas, no período de 1989 a 2004, partimos de um período em que o país, historicamente, saía de duas décadas de regime militar marcadas pelo autoritarismo, pela supressão dos direitos civis, sociais e políticos, pela perseguição policial e militar aos dissidentes e pela imposição da censura aos meios de comunicação.

Sousa (2004) afirma que a Constituição de 1988 se insere no contexto brasileiro de profundas modificações políticas e sociais, com predomínio do princípio de redemocratização, através do aumento dos recursos financeiros para os municípios e a exigência de que todos fossem regidos por Constituições Municipais próprias - Leis Orgânicas dos Municípios -, da descentralização e da municipalização da implementação de Políticas Sociais, favorecendo a criação de mecanismos de participação das comunidades locais, como a criação de Conselhos Municipais Setoriais e, mais recentemente, das experiências de Orçamento Participativo em alguns municípios.

Foi neste “clima” de luta pela conquista dos direitos sociais que Campinas iniciou uma proposta de atendimento aos alunos com deficiência nas escolas municipais.

A obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino prevista na Constituição havia sido reafirmada pela Lei Federal

nº. 7.853, em 24 de outubro de 1989, ao dispor “(...) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” e definindo como crime:

(...) o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (art.8º)

Essa Lei, regulamentada somente 10 anos depois da sua publicação, através do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, demonstra a dificuldade para o estabelecimento de consensos que garantissem a sua regulamentação. Mesmo assim, essa demora não impediu que os movimentos sociais continuassem lutando em defesa da conquista dos direitos sociais da pessoa com deficiência, e que os serviços de apoio educacional especializado no Ensino Regular fossem propostos.

Em 1990, identificado com os princípios defendidos no ECA - Estatuto que estabeleceu os Direitos da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990), em que é reafirmado o dever do Estado de assegurar “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54), o município de Campinas tem sua primeira Lei Orgânica promulgada – em 30 de março de 1990. Nela, o artigo nº. 223, assegura o atendimento especializado aos portadores de deficiência na Rede Municipal de Ensino e também a obrigatoriedade de matrícula em estabelecimentos próximos à sua residência.

A mesma Lei, no capítulo VII, que dispõe sobre a Proteção Especial, prevê, através do artigo nº. 256, três tipos de assistência à pessoa com deficiência:

I) a criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para o atendimento a pessoas com deficiência, que não tenham condições de freqüentar a rede regular de ensino, podendo para isso manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União;

II) a implantação do Sistema Braille para deficientes visuais, e da comunicação e linguagem para deficientes auditivos em estabelecimentos da rede oficial de ensino, de forma a atender às suas necessidades educacionais e sociais;

III) a Implantação e manutenção de um banco de próteses e órteses que se destinem ao uso pessoal e que permitam a correção, diminuição e superação de suas limitações, segundo condições estabelecidas em lei. (CAMPINAS, 1990)

O § 1º do artigo nº. 256 estabelece que deve ser aplicado pelo Município, no ensino de pessoas portadoras de deficiência, um percentual nunca inferior a 5% da verba pública destinada à Educação, dispositivo este que merece destaque por ser um diferencial em relação às Leis Orgânicas Municipais e, mesmo às Constituições Estaduais do País.

Na análise das Políticas Educacionais é importante conhecer como essas questões foram encaminhadas ao longo desses quinze anos de história, ou seja, como a Educação Especial interage com os sistemas educacionais na sua globalidade, em que a participação da comunidade, a análise referente ao número de pessoas com necessidades educacionais especiais já matriculadas nas escolas e fora delas, a intersecção com as demais Secretarias Municipais, a formação dos educadores e as discussões quanto às concepções e possibilidades de educação para todos são primordiais para efetivação das propostas políticas, para que essas não fiquem apenas registradas como “boas intenções”, mas sejam efetivamente implementadas através de diversas ações e programas.

A Prefeitura Municipal de Campinas, desde a década de 1970, cedia professores especializados de Educação Especial para trabalhar nas Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi, o Centro de Desenvolvimento Integrado, o Instituto Braille, dentre outras. A SME contratava em caráter de

substituição e demitia esses professores a cada ano, alegando que esta providência visava impedir que se caracterizasse a existência de vínculos trabalhistas com a Prefeitura Municipal de Campinas, o que sem dúvida gerava descontinuidade nas propostas pedagógicas das Instituições e desvalorizava o professor como profissional. A partir de 2001, a Secretaria Municipal deixou de ceder os professores e passou a subsidiar as Instituições com uma verba exclusiva para a contratação de profissionais.

Não é nosso objetivo a análise das ações desempenhadas pelas Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, portanto, não selecionamos documentos que permitissem analisar de que forma essas ações compunham a política educacional. Informações neste sentido podem ser encontradas na tese de doutorado de Silva (2000) ou mesmo através de consultas na Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social, responsável pelo acompanhamento dos convênios com tais instituições.

Em 1981 - considerado Ano Internacional da Pessoa com Deficiência - as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos formaram uma Comissão denominada “Comissão de Entidades de e para Deficientes”, que tinha por objetivo “apoiar e estudar as questões do deficiente e dos internatos para os mesmos”. (Campinas, SME. 1991). Apesar da importância desse movimento, fica claro o caráter segregacionista assumido neste período, no qual a atenção principal recaía sobre o indivíduo (deficiente), e não sobre suas relações com a sociedade.

A partir de 1983, José Roberto Magalhães Teixeira, eleito pelo PMDB¹¹ (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), governou durante seis anos, conforme previsto na legislação eleitoral da época¹². Esse período, marcado pela

¹¹ A partir de julho de 1988, passou a integrar o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), partido recém-fundado.

¹² A partir de 1989, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, o mandato dos Prefeitos e Governadores passou a ser de quatro anos.

efervescência política e pelo desejo de superação à repressão imposta pela Ditadura Militar, motiva a reivindicação de práticas de participação popular.

Em 1985, a “Comissão de Entidades de e para Deficientes” é ampliada, com a inclusão de outras Secretarias e Autarquias Municipais e Estaduais, Câmara Municipal, Legião Brasileira de Assistência (LBA) e, também, representantes de movimentos de pessoas com deficiência, transformando-se então na “Comissão Municipal de Integração do Deficiente – COMINDE”.

Mesmo com maior representatividade e visando à articulação entre serviços públicos, privados e comunidade, a COMINDE manteve um forte vínculo com a Secretaria Municipal de Assistência Social, assim como ocorria com a “Comissão das Entidades”, e não abandonou a dinâmica assistencialista estabelecida entre o poder público e as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, o que inviabilizou a discussão de um projeto de política para pessoa com deficiência que envolvesse as diversas áreas.

Segundo o Relatório do Conselho Consultivo de Educação Especial, os objetivos da COMINDE eram:

- Estabelecer e efetivar a política social de atendimento às pessoas portadoras de deficiência no município;
- Divulgar a problemática do deficiente, visando à conscientização da comunidade;
- Promover a atualização e reciclagem dos profissionais que atuam na área;
- Conhecer e integrar os recursos, no município, que atendem à pessoa portadora de deficiência;
- Propor projetos relativos à pessoa portadora de deficiência e viabilizar exames dos mesmos. (CAMPINAS, SME. 1991)

A Administração Magalhães Teixeira propunha para a educação o seguinte mote: “Nenhuma criança fora da escola”, porém, como não apresentava propostas específicas para o atendimento escolar das pessoas com deficiência, a rede pública continuou “terceirizando” os seus serviços através do repasse de

verbas e de recursos humanos para as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos (SILVA, 2000, P.19).

3.1. Gestão Jacó Bittar – janeiro de 1989 a dezembro de 1992

A eleição direta para Prefeito Municipal, realizada em 15 de novembro de 1988, a primeira após o Regime Militar, consolidava um novo quadro político no País. Campinas elegeu Jacó Bittar para Prefeito, e Antonio da Costa Santos para Vice-prefeito, ambos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT).

Nessa Gestão, três professores assumiram o cargo de Secretários de Educação: o primeiro, de janeiro de 1989 a março de 1991, foi o Professor da UNICAMP, Newton Paciuli Bryan; a segunda, foi a Professora da Rede Municipal de Ensino, Iara Lúcia Dias da Silva, que assumiu interinamente durante 6 meses, e a terceira Secretária foi a Professora Solange Kohn Pellicer - também da Rede Municipal de Ensino -, que completou a Gestão de setembro de 1991 até dezembro de 1992.

Na Gestão Jacó Bittar aconteceram os primeiros movimentos do atendimento escolar da pessoa com deficiência nas escolas municipais. Em 07 de dezembro de 1989, o Prefeito sanciona a Lei nº. 6.134/89 - até hoje sem regulamentação ou revogação -, que autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. O artigo 2º da referida Lei estabelece que o Poder Executivo “adotará normas que disciplinem a seleção de profissionais especializados e as metodologias a serem utilizadas”, pela Secretaria de Educação, com oitiva da COMINDE.

O primeiro Secretário de Educação nesse período, Professor Newton Paciuli Bryan, instituiu um Conselho Consultivo de Educação Especial, que contava com a participação de alguns professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e representantes das Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos. O objetivo principal desse Conselho era refletir sobre uma Política de Educação Especial viável para a Rede Municipal de Ensino. A primeira ação do Conselho Consultivo foi a proposta de encaminhamento de crianças que até então estavam

matriculadas nas Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, para o Ensino Regular.

As Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos que participaram desse Conselho Consultivo foram: Centro de Educação Integrado (CEI); Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI), atualmente denominado Fundação Síndrome de Down; Centro de Estudo e Pesquisa em Reabilitação Prof. Gabriel Porto, atualmente denominado CEPRE; Sociedade Pestalozzi de Campinas; Centro Cultural Louis Braille; Centro de Atendimento ao Deficiente da Audição e da Fala (CADAF), atualmente denominado Instituto de Educação Professora Maria do Carmo Arruda Toledo.

O Relatório do Conselho Consultivo (1991) registra que o Centro Educacional Integrado (CEI) - instituição especializada que atendia as pessoas com múltiplas deficiências - foi o primeiro colaborador no processo de encaminhamento dos alunos com deficiência ao Ensino Regular; posteriormente, outras Instituições aderiram à proposta.

Os profissionais das diferentes áreas públicas – saúde, assistência social e educação – ofereciam, em geral, grande resistência ao encaminhamento dos alunos para o Ensino Regular. Mesmo os Professores Especializados, que recebiam uma formação voltada para uma única área, ou seja, deficiência mental, auditiva, visual ou física, desacreditavam da possibilidade de eles próprios atuarem no contexto geral das escolas regulares.

Mesmo assim, o Conselho Consultivo de Educação Especial, com oitiva da Comissão Municipal de Integração do Deficiente (COMINDE), estabeleceu os seguintes objetivos, visando ao estabelecimento de uma política municipal de integração social:

1. Propiciar a discussão das questões relativas ao deficiente em todos os níveis da rede oficial e entrosamento das Instituições especializadas;
2. Garantir acesso e permanência da criança portadora de deficiência nas diversas unidades acima citadas;(sic)

3. Assegurar que o atendimento de crianças deficientes mais comprometidas seja realizado nas Instituições especializadas, evitando a superposição de serviços na rede municipal;
4. Proporcionar, às 11 entidades conveniadas, professores especializados e orientação pedagógica condizente com o tipo de atendimento;
5. Implementar, no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, um serviço de apoio a alunos deficientes e seus professores, encaminhando para a rede municipal; (SIC), (grifos nossos)
6. Proporcionar orientação permanente aos professores da Rede Municipal que tenham alunos deficientes em suas classes ou pretendam recebê-los, visando a um constante repensar de sua ação pedagógica;(grifos nossos)
7. Intensificar a integração das Secretarias de Saúde, Promoção Social, Cultura e Esporte, para programas e ações relacionados com o deficiente. (CAMPINAS, SME. 1991).

Entre os objetivos citados, dois traduzem a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em implementar os serviços da Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino: o item nº. 5, que propõe a criação, no Departamento Pedagógico, de um Serviço de Apoio aos alunos e professores; e o item nº. 6, que propõe uma orientação permanente aos professores da Rede Municipal que tenham alunos com deficiência em suas classes, ou que pretendam recebê-los. Os outros objetivos, continuam, ainda, vinculados aos projetos institucionais.

O Relatório do Conselho Consultivo (1991) propõe também critérios para o estabelecimento de convênios com as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, demonstrando a necessidade de melhorar o trabalho de parceria com a SME. Os critérios estabelecidos eram os seguintes:

1. A instituição deveria submeter seu Projeto Pedagógico ao exame da Secretaria Municipal de Educação. Este exame deveria constar no mínimo de:
 - 1.1- Nome da Instituição
 - 1.2- Caracterização dos alunos recebidos
 - 1.3- Especialidade dos profissionais para atendê-los
 - 1.4- Tipo de serviços oferecidos
 - 1.5- Número de alunos e critérios de admissão
 - 1.6- Número de salas de aula e critérios de organização destas salas
 - 1.7- Conteúdos ministrados em cada série

- 1.8- Teoria de aprendizagem adotada e método de ensino
- 1.9- Função da equipe técnica (inclusive pedagogos)
- 1.10- Função dos dirigentes e mantenedores
- 1.11- Projetos prioritários junto da família e comunidade no sentido de promoção educacional
- 1.12- Critérios de encaminhamento para rede comum
- 1.13- Critérios de desligamento da criança da instituição
2. Comprometimento com o aperfeiçoamento dos profissionais, através de cursos, oficinas de estudo, etc;
3. Abertura ao acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação;
4. Comprometimento com o encaminhamento das crianças à rede comum, tão logo elas se mostrarem aptas, segundo critérios estabelecidos tanto pela instituição como pela Secretaria Municipal de Educação;
5. Contribuir em contra-partida para a Secretaria Municipal de Educação, cedendo o professor especializado para discussão e prestação de serviços sempre que necessário; (grifos nossos)
6. Condições físicas, materiais e de pessoal de serviço, necessárias à educação e ao atendimento a alunos;
7. Trabalho com família;
8. Respeito ao calendário da Rede Municipal de Educação; [grifos nossos] (CAMPINAS, SME. 1991).

Os itens nº. 5 e nº. 8, exemplificam situações problemáticas na parceria com as Instituições, como, por exemplo, a falta de oportunidade para discussão das propostas de atendimento aos alunos com deficiência no Ensino Regular, uma vez que os professores, depois de cedidos para as Instituições, encontravam resistência para se ausentar delas e participar de reuniões ou cursos de formação, como era direito de todos os profissionais da RME.

Durante a pesquisa documental, não encontramos registros referentes à oficialização dos Convênios, podendo-se afirmar que a cessão de professores para atuar nas Instituições Especializadas acontecia independentemente dos critérios acima descritos. A SME continuava valendo-se apenas de um ofício das Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, solicitando um determinado número de professores, não havendo nenhuma reciprocidade ou parceria de trabalho no atendimento aos alunos com deficiência na RME.

O Relatório do Conselho Consultivo registra também que, em 1990, a SME contava apenas com uma assistente técnico-pedagógica - Professora Gisele Pierro F. de Paula Gonçalves - para garantir: o entrosamento da SME com as onze Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos conveniadas; a articulação das professoras cedidas para essas Instituições; e a integração dos alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino, que na época, eram cerca de 80 crianças. Esta situação, segundo a citada assistente, evidenciava a necessidade da existência de uma equipe especializada para viabilização dos seguintes objetivos:

- Integrar o aluno portador de deficiência na rede comum;
- Encaminhar e acompanhar as crianças portadoras de deficiência nas classes regulares;
- Assessorar e acompanhar os professores que têm em suas classes crianças deficientes;
- Proporcionar orientação às entidades conveniadas quanto ao seu projeto pedagógico e ações junto da criança e família;
- Garantir o entrosamento entre as Unidades da Secretaria Municipal de Educação e Instituições;
- Articular as ações das Secretarias afins, para o atendimento diversificado à criança; (CAMPINAS, SME. 1991).

Em junho de 1991, a SME autoriza que professores concursados para os cargos de Professor de Educação Infantil e de Professor de Ensino Fundamental, habilitados em qualquer área da Educação Especial, possam optar por atuar na área da Educação Especial.

Segundo Silva (2000), foram efetivados 50 professores em cargos de Professor de Ensino Fundamental, ainda que as vagas disponíveis fossem destinadas para o professor atuar em Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, mesmo que os convênios não estivessem legitimados do ponto de vista legal.

Essa efetivação de professores especializados constituiu um marco na carreira dos Professores de Educação Especial na SME, visto que, mesmo sendo inexistente esse cargo na SME, a formação e a prática dos professores de

Educação Especial legitimam uma nova categoria de professores no quadro do magistério municipal.

Na história da política municipal de Educação Especial, no entanto, essa efetivação de professores evidencia a falta de propostas efetivas para o atendimento ao aluno com deficiência na rede pública, uma vez que a mesma Gestão, apesar de ter efetivado Professores Educação Especial, ter promulgado a Lei nº 6134, de 07 de setembro de 1989, que prevê a criação de Serviços na própria RME, e ter constituído uma Comissão de Estudos para a implantação desses serviços, paralelamente, fortalece o atendimento nas instituições especializadas, cedendo todos os professores, mesmo sem a formalização legal dos convênios. A contradição é evidente.

Em outubro de 1991, quatro Professoras efetivas de Educação Especial - Carmem Silvia Juliano Pereira Sanches, Maria Ivone Pares Aranha Roque, Shirley Silva e Tânea Regina Pereira - encaminharam um documento à SME demonstrando preocupação com a contradição das propostas políticas para Educação Especial, principalmente as destinadas às escolas regulares. Esse texto informa que, no decorrer de 1991, um grupo de professoras especializadas, cedidas para atuar nas instituições, reunia-se semanalmente, e o eixo dessas reuniões se centrava nas suas “inserções” e “vivências” nas citadas Instituições.

Essas discussões tinham dois pontos comuns: a estruturação deficitária das Instituições e a falta de propostas comuns para atuação desses professores na RME. Diante dessas questões, o documento solicitava e destacava a importância de esclarecimentos, e reiterava a necessidade de um trabalho que possibilitasse a integração também com as outras Secretarias – Saúde, Promoção Social, Cultura e Esportes -, conforme propunha o Projeto de Orientação Pedagógica para o “Acesso e a permanência da criança portadora de Deficiência à Rede Comum de Ensino”. Não tivemos acesso a este Projeto durante toda a pesquisa, mesmo tendo sido confirmada, por vários entrevistados, a sua existência.

Ainda em outubro de 1991, a Diretora do Departamento de Ensino, Profa. Maria Helena Franca Bandiera Bittencourt, publica um Comunicado de Seleção para criação de um *Grupo de Apoio de Educação Especial* que deveria favorecer o acesso e a permanência do aluno com deficiência na Rede Municipal de Ensino. Duas Professoras foram selecionadas, Shirley Silva e Tânia Barnabé. Em 1992, Tânia Barnabé deixa o Grupo e, através de uma seleção interna, as Professoras Carmem Silvia Juliano Pereira Sanches e Mônica Cristina Martinez de Moraes passam a integrar o Grupo de Apoio de Educação Especial, juntamente com Shirley Silva.

Em julho de 1992, a Coordenadora Pedagógica - Profa. Gisele Pierro F. de Paula Gonçalves - e a Coordenadora da Divisão de Orientação Pedagógica - Profa. Juraci Beretta Rodrigues da Silva - encaminham ofício à Diretora Pedagógica - Profa. Lucia Helena Perussi Bonon -, solicitando outros professores para comporem o Grupo de Apoio de Educação Especial. O ofício especificava a necessidade de professores habilitados nas áreas da deficiência auditiva, visual e mental, devido ao aumento do número de alunos matriculados na rede municipal - 150 alunos com deficiência matriculados¹³.

O levantamento do número de alunos era realizado pelas Diretoras das escolas municipais através do preenchimento de uma “ficha”, encaminhada para a Equipe de Apoio de Educação Especial, que agendava uma visita à unidade escolar, para conhecer o aluno e propor alternativas para um melhor atendimento ou sugestões para adaptação física ou material, quando necessário.

Em março de 1991, ocorre uma ruptura entre o Prefeito Jacó Bittar e o Partido dos Trabalhadores, que o elegeu. O Prefeito foi acusado de desvios de recursos financeiros da Prefeitura Municipal de Campinas pelos militantes do Partido dos Trabalhadores que participavam da Administração Municipal, em especial, o grupo ligado ao Vice-Prefeito Antonio da Costa Santos, que rompe com Bittar, e depois, em 2001, se elege Prefeito Municipal.

¹³ Apêndice III - Levantamento anual do número de alunos atendidos pelo Programa de Educação Especial.

Essa ruptura do Prefeito com o Partido dos Trabalhadores, interferiu na dinâmica do funcionamento de vários setores da Administração Municipal, entre eles, o da Educação. Segundo Ganzeli (1993), “o distanciamento do Prefeito das propostas do Partido, refletia-se em ações descontínuas e desconexas, interrupções de propostas e substituições no Secretariado”.

3.2. Gestão José Roberto Magalhães Teixeira - janeiro de 1993 a janeiro de 1996 - e Edvaldo Orsi - fevereiro a dezembro de 1996

Em 1993, Magalhães Teixeira assume o Governo Municipal de Campinas pela segunda vez, tendo concorrido pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), numa coligação intitulada “Frente Campinas”, que reunia os Partidos: Partido Social Trabalhista (PST), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Social Cristão (PSC), Partido Democrático Social (PDS) e Partido Liberal (PL).

Maria Helena Guimarães de Castro, Professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, foi nomeada Secretária de Educação, tendo permanecido no cargo no período de janeiro de 1993 a janeiro de 1995. Em fevereiro do mesmo ano assume a Secretaria o Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, Ezequiel Theodoro da Silva, que permanece até dezembro de 1996.

Uma ação marcante desse governo foi a descentralização administrativa, efetivada através da criação de quatro Secretarias de Ação Regional (SARs), referentes às diferentes regiões da cidade, e cujo principal objetivo era:

(...) fortalecer um modelo de Gestão alicerçado em três pilares: a integração das ações na ponta dos serviços, visando à implementação de políticas e programas intersetoriais que promovessem a cidadania; a participação da população, facilitada pela maior proximidade entre o poder público e os problemas específicos de cada região da cidade, e a flexibilização organizacional, que buscava imprimir maior leveza e racionalidade à máquina administrativa, através da otimização dos recursos disponíveis e redução dos níveis hierárquicos da estrutura, criando, assim, condições propícias ao surgimento de uma nova cultura de trabalho, mais solidária e cooperativa. (FERRAZ, 2001, p. 40)

Após a criação das SARs, as escolas municipais passaram a ser gerenciadas regionalmente, no que se referia à reforma e manutenção dos prédios, compra de materiais de consumo, controle de pessoal e distribuição de merenda, porém, as ações de planejamento e acompanhamento das normas e diretrizes políticas, administrativas e educacionais, continuavam sob a responsabilidade do órgão central da Secretaria de Educação.

Nesse período, o trabalho da Educação Especial nas escolas municipais ainda se configurava como um “projeto embrionário”. A Secretaria Municipal de Educação, através de um diagnóstico do trabalho nas escolas municipais referente às dificuldades de infra-estrutura e de falta de orientação e acompanhamento das ações pedagógicas, admite, como pertinente, a criação de uma Equipe de Profissionais da Educação que oferecesse apoio especializado, viabilizando a permanência e o sucesso escolar dos alunos nelas matriculados.

A Portaria SME, nº. 6/93, publicada em 28 de janeiro de 1993, autoriza as Profas. Carmem Sílvia Juliano Pereira Sanches, Mônica Cristina M. Moraes e Shirley Silva a continuarem compondo o Grupo de Apoio de Educação Especial, com dedicação total das suas jornadas de trabalho, ou seja, 32 horas semanais. A esse Grupo, junta-se Hitomi Yamamoto, que era funcionária da Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas (EMDEC), uma vez que era a única profissional habilitada na área da deficiência visual. O Grupo propõe a sistematização de um trabalho integrado, que envolvesse tanto a escola quanto os alunos, através dos serviços de um Professor Itinerante.

Em março de 1993, a SME abre inscrição para seleção de professores efetivos, com habilitação nas áreas das deficiências, para atuar como Professor Itinerante, o qual deveria dispor de 12 horas/aulas semanais, além da sua carga horária de trabalho de 32 horas/aula semanais, para assessorar alunos e/ou professores do Ensino Regular nas escolas em que o aluno com deficiência estivesse matriculado.

A SME ofereceu 4 vagas para Professores Itinerantes, estipulando os seguintes critérios: ser efetivo na Rede Municipal de Ensino, possuir habilitação na área da deficiência mental, apresentar *Curriculum Vitae* e uma proposta de trabalho, discriminando os princípios norteadores da ação pedagógica no contexto do Ensino Regular.

Diante da nova proposta de trabalho e considerando que a demanda nas escolas era grande em relação ao número de alunos matriculados, existia um alto grau de expectativa dos profissionais (diretores e professores) de que esse “especialista” viesse para a escola “resolver”, no sentido de “sanar”, as dificuldades da criança em relação à aprendizagem. Devido à exigência de um professor que tivesse propostas de ações objetivas para esse contexto, apenas uma professora se inscreveu, demonstrando interesse em desenvolver esse trabalho.

O aspecto mais curioso é que a interessada não era uma professora efetiva de Educação Especial, mas de Educação Infantil habilitada na área da Educação Especial, como exigia o processo de inscrição. Esse fato nos permite inferir que a resistência dos professores efetivos de Educação Especial a essa nova proposta de trabalho tenha ocorrido mais pela insegurança diante do novo do que por concepções contrárias ao trabalho no Ensino Regular. Ou, mesmo, por se reconhecer como professor especializado em determinada área de deficiência, não se sentindo capacitado para responder às necessidades apresentadas pela diversidade dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

A SME continuou impulsionando o direito de todos à educação, e pública, em 15 de outubro do mesmo ano, a Portaria nº. 25/93, estabelecendo as normas para matrícula na Educação Infantil, e onde fica definido, através do artigo 2º, inciso IV, a prioridade de vagas para:

(...) criança que tenha algum tipo de deficiência, com acompanhamento necessário de:
a –equipe de Educação Especial (DM, DA, DV);
b- fonoaudiólogo(a) e psicólogo(a);

c- acompanhamento externo (centro de saúde, APAE, ambulatório de saúde mental, etc).

Essa Portaria foi um dos mais importantes atos legais dessa Gestão, visto que beneficiava diretamente a pessoa com deficiência, priorizando sua presença nas escolas regulares e servindo de referência para Portarias publicadas em anos seguintes. É importante destacar que, até hoje, o cadastramento de crianças de zero a 6 anos, para matrícula da Educação Infantil, considera como prioridade o aluno com deficiência - ou com qualquer outro tipo de necessidade educacional especial.

A Equipe de Apoio de Educação Especial da SME continuava empenhada no atendimento às crescentes solicitações de apoio pedagógico, vindas dos diretores das escolas municipais. Mas, admitindo sua impossibilidade de atender à demanda crescente de todas as escolas, propunha a ampliação do número de Professores Itinerantes.

O Grupo de Apoio solicitou, então, um estudo mais direcionado dessa possibilidade e a Secretária de Educação, através da Portaria nº. 32/93, nomeou uma Comissão formada por 16 pessoas, incluindo: 4 professoras que compunham a Equipe de Coordenação do Programa de Educação Especial, 1 assessora da Divisão de Avaliação e Supervisão de Ensino de Campinas e 11 professores que atuavam nas diferentes Instituições especializadas. Essa Comissão deveria, até 10/11/93, redigir uma proposta contendo as normas mínimas de estruturação e funcionamento de um Programa de Educação Especial, visando à regulamentação da Lei nº. 6134/89¹⁴ e dos convênios com as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos.

Essa Comissão reunia-se com freqüência, mostrando interesse em elaborar uma proposta político-pedagógica, que consta ter sido socializada com os professores de Educação Especial, em reunião no dia 17 de novembro de 1993.

¹⁴ Lei promulgada pelo Prefeito Jacó Bittar, prevendo a criação de salas de recursos e equipes itinerantes para o atendimento da pessoa com deficiência, no Ensino Regular.

Nessa reunião, a Comissão solicitava aos professores a análise da proposta apresentada e sugestões para adequação da mesma, para que o documento se tornasse um instrumento normativo da estrutura e do funcionamento do Setor de Educação Especial, na SME, com legitimidade na Rede, em função das consultas realizadas e da incorporação das sugestões feitas.

Consta que este documento foi o primeiro a propor claramente a sistematização de algumas diretrizes de trabalho para os professores de Educação Especial¹⁵, e que, por ser uma proposta inovadora para a época, gerava inseguranças e preocupações, estabelecendo um clima de descontentamento que pode ser percebido na leitura da Ata da reunião do dia 17 de novembro de 1993¹⁶. Os professores alegavam não ter tido acesso a esse documento antes da referida reunião, o que impossibilitou uma análise prévia das propostas apresentadas, e solicitavam maior representatividade na Comissão de Estudos.

A mesma Ata nos permite deduzir que as dúvidas apresentadas pelos professores indicavam que pouco havia sido discutido em relação às questões diretamente ligadas às possibilidades de trabalho pedagógico com a criança, com a escola ou com as famílias, tendo-se registrado que as discussões giraram em torno das condições funcionais dos professores e da possibilidade de os mesmos permanecerem ou não trabalhando nas instituições especializadas. A reunião foi conflituosa, sendo que um grupo de professores defendeu a necessidade da atuação do professor especializado nas escolas regulares, e outro o direito de permanecer na Instituição com um trabalho especializado na sua área de formação.

A Secretária de Educação informa, na mesma reunião, que manteria no ano seguinte – 1994 - a cessão das professoras às Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, e informava que estava sendo feito um estudo sobre a

¹⁵A única cópia encontrada pertence à Professora Shirley Silva e encontra-se rasurada em função das sugestões apresentadas, estando inviabilizada para cópia. Esse documento originou a Resolução SME/93 – Anexo I.

¹⁶ Livro de Registros da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial.

possibilidade de criação de cargos de Professores de Educação Especial para atuarem na Rede Municipal de Ensino. Pela contestação havida a várias propostas do documento, a Secretária de Educação compromete-se a ampliar a Comissão de Estudos.

Em 19 de novembro de 1993, a Comissão de Estudos foi ampliada, contando, a partir desta data, com a participação de representantes do Sindicato dos Professores, de membros da COMINDE e de outras Secretarias Municipais. À Comissão coube a socialização desse Documento, nos diferentes setores da SME, nas Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, e o recebimento de sugestões até o dia 07 de dezembro do mesmo ano, para que as decisões tivessem efeito já no atendimento da demanda do ano seguinte.

O documento final¹⁷ foi entregue formalmente à SME em 22 de dezembro de 1993, junto com um resumo de sugestões vindas das Instituições Especializadas¹⁸. Esses documentos foram debatidos e socializados, porém nunca foram oficializados pela SME, no sentido de gerar um ato legal que normatizasse as decisões tomadas, tanto em relação às propostas originalmente feitas quanto às sugestões posteriores.

Em 1994, a SME elabora um “Programa de Ação Político-Pedagógico”, e reconhece o Programa de Educação Especial dentro da estrutura do Ensino Regular. Desse documento constavam os seguintes Programas de Ação:

- I. Programa de Orientação Curricular e Avaliação;
- II. Programa de Capacitação Continuada;
- III. Programa de articulação de educação formal X educação não formal;
- IV. Programa de Educação Especial

Cada um dos programas é descrito de forma minuciosa. O Programa de Educação Especial propunha:

¹⁷ Anexo I - Resolução SME/93.

¹⁸ Anexo II - Síntese das sugestões apresentadas pelas Instituições Especializadas.

OBJETIVO GERAL:

Integrar o aluno especial no Ensino Regular da rede municipal;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Oferecer atendimento aos alunos com necessidades especiais matriculados nas Unidades educacionais da rede, através dos Serviços de Apoio Especializados, dos Professores Itinerantes e da sala de recursos;
2. Oferecer orientação técnico-pedagógica aos professores da rede;
3. Estabelecer um trabalho conjunto com as entidades conveniadas;
4. Organizar um banco de dados;

ABRANGÊNCIA:

Rede Municipal de Ensino; Entidades Conveniadas com a SME;

EQUIPE DE COORDENAÇÃO:

Equipe central de Educação Especial: Professora Shirley Silva, Professora Mônica Cristina Martinez de Moraes, Professora Carmem Silva Juliano Pereira e Professora Hitomi Yamamoto.

IMPLEMENTAÇÃO:

Equipe de coordenação, professores especializados (Professores Itinerantes e professores cedidos às entidades) e professores que tenham aluno especial em sala.

ATIVIDADES PREVISTAS:

- a. Curso de Capacitação profissional;
- b. Semana de Estudos de Educação Especial;
- c. Pesquisas de aprimoramento e acompanhamento do processo de integração do educando à rede regular de ensino
- d. Atenção ao educando e ao professor na própria U.E. através do Professor Itinerante;
- e. Grupo de Trabalho para os professores envolvidos

PERÍODO: 01-02-94 a 16-12-94. (CAMPINAS SME, 1994)

Em março de 1994, a SME iniciou um processo de seleção para preenchimento de 25 vagas de Professores Itinerantes, ainda sob forma de Projeto, o que significava acréscimo máximo de 12 horas/aula por semana, respeitadas as respectivas jornadas de trabalho. Ou seja, o professor não deixaria a sua classe de alunos, mas acresceria, ao seu trabalho docente, 12 horas de "itinerância". Para participar desse processo seletivo era necessário somente:

titulação específica em qualquer área da deficiência e vínculo empregatício com a Prefeitura (efetivo ou substituto), o que abria a possibilidade dessa atuação a qualquer professor da SME.

Em setembro do mesmo ano, a Diretora do Departamento Pedagógico, Profa. Maria Helena Gadelha, encaminha documento à Secretária de Educação reiterando a preocupação com a cessão de professores para as Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos, sem que houvesse sido estabelecido um Convênio ou ato legal para esse fim. Sugere a elaboração de Projeto de Lei pelo Poder Executivo, alertando que outras Secretarias também cediam profissionais às mesmas Instituições e propondo, em função disso, elaboração de um único Convênio que legalizasse essa situação. No mesmo documento, a Diretora Pedagógica solicita urgência na definição da linha de trabalho a ser desenvolvida com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A insistência quanto à necessidade de definição da linha de trabalho se faz uma constante. O trabalho debatido e elaborado, em 1993, pela Equipe de Estudos de Educação Especial da SME e pelas Professoras especializadas, por solicitação da própria SME, fica “engavetado”, não sendo discutido pelo Executivo e nem publicado para conhecimento de toda a Rede Municipal de Ensino.

Em janeiro de 1995, a Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, deixa o cargo, devido a conflitos com os profissionais da sua pasta, dentre os quais destacam-se: o primeiro, a discordância entre os princípios filosóficos e pedagógicos da reformulação dos projetos pedagógicos e os grupos de formação; o segundo, a proposta da implantação da progressão continuada; e o terceiro, a reformulação do Estatuto do Magistério. Esses embates foram identificados pela própria Secretária da Educação. (GANZELLI, 2000, p.173).

Em fevereiro de 1995, assume a Secretaria Municipal de Educação Ezequiel Theodoro da Silva, também professor da Faculdade de Educação da UNICAMP. No que se refere à Educação Especial, foi possível verificar o aumento

de solicitações de Professores Itinerantes pelas escolas regulares, fazendo com que a SME oferecesse a possibilidade de os professores especializados dedicarem a carga horária integral de trabalho - 32 horas/aula por semana -, às escolas municipais. A partir de então, a função do Professor Itinerante deixa de ser realizada somente como “projeto”, possibilitando aos professores, pela primeira vez, que sua jornada de trabalho fosse desenvolvida exclusivamente no Programa de Educação Especial.

Esse fato incentivou o remanejamento de 10 professoras efetivas, que estavam em Instituições Especializadas, para assumirem a função de Professor Itinerante. O Programa de Educação Especial passou a contar então com 36 professoras - 10 efetivas e 26 substitutas -, demonstrando que os professores efetivos de Educação Especial ainda resistiam a atuar no sistema regular de ensino. Segundo registro constante no Livro de Anotações Diárias da Educação Especial, os Professores Itinerantes, com base nas visitas às unidades escolares que requeriam o serviço de apoio especializado, elaboravam um levantamento dos alunos que deveriam ser atendidos pelo Programa de Apoio de Educação Especial. Desse cadastramento, constavam apenas os alunos com diagnóstico médico. Os alunos sem diagnóstico, mas com suspeita de deficiência ou atraso no desenvolvimento, deveriam ser encaminhados pelas unidades escolares para avaliação médica, no Serviço Público de Saúde ou pelo médico de preferência da família.

A fim de atender à demanda dos alunos nas escolas municipais, a equipe de coordenação do programa de Educação Especial¹⁹ agrupou as unidades escolares, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, em “blocos” compostos por 3 ou 4 unidades escolares, que foram atribuídos aos Professores Itinerantes. Esses “blocos” foram formados considerando-se dois aspectos: a localização das escolas e a disponibilidade de horário das professoras. Assim, um mesmo bloco atendia alunos da Educação Infantil, do

¹⁹ Professoras Carmem Sílvia Juliano Pereira, Hitomi Yamamoto, Mônica Cristina Martinez de Moraes e Shirley Silva.

Ensino Fundamental e do Ensino supletivo, conforme fosse a demanda, qualquer que fosse o tipo de deficiência desses alunos.

Em 1995, intensificou-se o acompanhamento ao trabalho dos Professores Itinerantes, através de relatórios, realização de grupo de formação, reuniões pedagógicas e assessoramentos com o objetivo de melhor qualificá-los, uma vez que essa proposta de atuação educacional exigia conhecimento em todas as áreas de deficiência, e a formação inicial das professoras especializadas acontecia em áreas específicas.

Neste sentido, foram criados também Grupos de Formação, em parceria especialmente com a PUCCAMP, cujas vagas foram oferecidas também aos professores de sala regular que atendiam a alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

A Equipe de Coordenação freqüentava também as reuniões de assessoramento que aconteciam entre as orientadoras pedagógicas, diretoras de escola, vice-diretoras e supervisoras educacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fornecendo subsídios de discussão sobre as possibilidades concretas do trabalho da Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Em 1995 realizou-se, também, o I Ciclo de Debates em Educação Especial “Educação para Todos”, organizado juntamente com as Faculdades de Educação da PUCCAMP e da UNICAMP, que assessoravam a SME e eram responsáveis pela formação da maioria dos Profissionais que atuavam na Educação Especial. Nessa ocasião, propôs-se a discussão de temas gerais como: Políticas Públicas e Formação de Professores; Educação para Todos: Educação Regular e Educação Especial; Identificação do Público-Alvo, e também relatos de experiências bem-sucedidas das Secretarias Municipais de Educação de várias cidades do Estado de São Paulo e de outros Estados.

A Equipe de Coordenação do Programa de Educação Especial ²⁰ elabora, ainda em 1995, um minucioso Relatório, registrando os princípios norteadores do trabalho, nesta área, as metas do Programa e a descrição dos seus serviços. Foi o único documento encontrado, que descreve os procedimentos pedagógico-administrativos dos Professores Itinerantes, ou seja, as normas referentes a horários, relatórios de informações acerca da situação das escolas atendidas pelo Serviço de Apoio Especializado, da proposta de intervenção e acompanhamento das escolas, dos encaminhamentos para serviços de Saúde e também registros das escolas municipais que dispensavam a atuação do Serviço de Apoio prestado pelo Programa de Educação Especial.

A dispensa dos serviços de apoio, por parte de algumas escolas, preocupava a Equipe de Coordenação do Programa, pois essa recusa, na opinião dessa Equipe, traduzia não só o não reconhecimento do trabalho efetivo do Professor Itinerante, mas uma maneira de ignorar a possibilidade de atendimento especializado, evitando-se a matrícula do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, ou - mais grave ainda – levando-o a abandonar a escola diante das dificuldades encontradas e da falta do apoio pedagógico, conforme suas necessidades exigiam.

Em 1995, a SME publica e divulga um livreto intitulado “Programa de Educação Especial” (CAMPINAS,SME,1995b), que consta ter sido distribuído a todas as escolas municipais, traduzindo o entendimento da Secretaria, naquele momento, de que se fazia necessário o direcionamento dos trabalhos em toda rede, para a prestação de um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

Nesse livreto estão presentes os temas que haviam sido discutidos, em 1993, pela Comissão de Estudos e pelos professores, e são explicitados os seguintes Princípios e Metas:

²⁰ Neste período, a Prof^a. Shirley Silva afasta-se da Equipe de Apoio; em seu lugar assume a Prof^a. Maria Ivone Pares Aranha Roque.

1- PRINCÍPIOS NORTEADORES

- A pessoa com necessidades educacionais especiais é um ser que, em função de suas características físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, foge do ideal de homem em um determinado momento histórico-cultural, assim, sua participação social é dificultada nos grupos sociais;
- As necessidades educacionais especiais, impostas por suas características, não a impedem de se apropriar do conhecimento elaborado e sistematizado no contexto educacional;
- É redundante pensar em integração-inserção do educando com necessidades educacionais especiais como um fim em si mesmo;
- A Educação Especial é uma modalidade da Educação; portanto, é parte integrante da Rede Regular de Ensino, caracterizando-se como recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à Educação.

2- METAS DE TRABALHO

Considerando os princípios definidos anteriormente, se estabeleceram as seguintes metas para o Programa de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação:

1. Constituir política de atendimento em Educação Especial no município e implementar ações conjuntas com as Secretarias afins;
2. Implementar Serviços de Apoio Especializados na Rede Regular de Ensino que ofereçam suporte e garantam escolarização dos educandos com necessidades educacionais especiais;
3. Sugerir critérios para os termos aditivos de convênios com instituições sem fins lucrativos que atendam educandos com necessidades educacionais especiais, quando não for possível, pelo Ensino Regular, o atendimento global de suas necessidades;
4. Dar parecer às solicitações de cessão de professores às instituições em concordância com os objetivos de ambas as partes;
5. Estabelecer convênios com órgãos nacionais e internacionais relacionados com a Educação Especial para a obtenção de recursos financeiros e materiais;
6. Capacitação em serviço e assessoria técnico-pedagógicas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino e aqueles que prestem serviços em entidades de Educação Especial conveniadas;
7. Incentivar a elaboração e implementação de projetos e pesquisas relacionadas à Educação Especial, pelos

profissionais da Rede, de modo a contribuir para o fortalecimento dos Serviços de Apoio Especializados oferecidos, assim como para o desenvolvimento de novas propostas;

8. Oferecer à comunidade publicações para a divulgação de experiências, subsídios teórico-científicos e informações sobre a política da Secretaria Municipal de Educação em relação à Educação Especial (material gráfico);
9. Criar Centro de Referência em Educação Especial;
10. Criar classes hospitalares;
11. Criar Serviços de Atendimento Domiciliar;
12. Criar Serviço em Equipes Multiprofissionais;

As ações decorrentes das Metas acima propostas devem ser descritas no Plano Anual de Trabalho a ser elaborado pela Equipe de Coordenação e aprovado pela Secretaria. (CAMPINAS, SME, 1995b. p.5 e 6)

Esse documento sugeria, também, que os Projetos Pedagógicos elaborados pelas escolas municipais registrassem a ocorrência do serviço especializado, realizado pelo Ensino Itinerante ou pela sala de recursos, quando a unidade escolar possuísse, matriculados, alunos com necessidades educacionais especiais. O documento enfatizava que apesar da existência do serviço especializado, o Professor Itinerante não era o único responsável por atender às necessidades educacionais, pois o corpo docente e administrativo da unidade escolar deveria estar consciente dos objetivos da Educação para Todos. Esta proposta gerava divergências e insatisfações na RME, pois sem apoio pedagógico constante, sem o apoio dos serviços da saúde, os professores resistiam em aceitar nas escolas, as crianças com necessidades especiais, por não saberem como as atendê-las.

O mesmo livreto descrevia as funções de todos os Serviços de Apoio da Educação Especial, e, em relação ao trabalho do Professor Itinerante, estabelecia os seguintes esclarecimentos:

1. [O Professor Itinerante] Atende educandos de todas as áreas da deficiência (auditiva, visual, física, mental) e condutas típicas, que se encontram matriculados em uma unidade educacional.
2. [O Professor Itinerante] Desenvolve, na Unidade educacional, programas voltados às necessidades deste aluno e do seu

professor de classe comum, em questões da dinâmica do cotidiano escolar.

3. O atendimento pedagógico [do Professor Itinerante] é oferecido através do deslocamento do professor às unidades (no máximo três), de duração e periodicidade variáveis, durante o mesmo período em que se encontra o aluno no Ensino Regular.
4. A presença do Professor Itinerante na unidade educacional, torna-o membro integrante do quadro de profissionais da unidade.
5. O atendimento pedagógico individualizado deve ser adequado às necessidades do aluno e do horário de permanência do Professor Itinerante com o aluno.
6. Este serviço além de oferecer apoio, orientação e cooperação ao professor de classe comum do aluno com necessidades educacionais especiais, é estendido a todos os demais profissionais da unidade educacional.
7. O Professor Itinerante deve recorrer à sala de recursos quando necessitar de materiais, equipamentos e orientações referentes as áreas da deficiência visual e auditiva, e encaminhar os alunos com essas deficiências quando necessitar de atendimento pedagógico individualizado de maior durabilidade e freqüência. (CAMPINAS, SME, 1995b, p.9 e 10).

Em outubro de 1995 iniciou-se a implantação do Setor de Referência de Educação Especial - SERES -, cuja proposta era ser um Serviço de Apoio Pedagógico Especializado em Educação Especial, favorecendo a qualidade no atendimento pedagógico da Sala de Recursos e do Professor Itinerante através da promoção e divulgação do acervo do Programa de Educação Especial, tentando contribuir para a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização dos profissionais da educação. Além de viabilizar a adaptação de materiais e livros didáticos para pessoas com deficiência visual, utilizando-se dos recursos de escrita e leitura do código do Sistema Braille ou da ampliação desses materiais.

A idéia da criação desse serviço foi defendida na Dissertação de Mestrado de uma das Professoras da Equipe de Coordenação – Hitomi Yamamoto -, que na prática contemplava três “estações de trabalho”, quais sejam:

1. *Estação de produção de material pedagógico* – tinha a finalidade de elaborar material específico ao alunado da Educação Especial, principalmente a transcrição da linguagem escrita para o Braille.

2. *Estação de Dados e Comunicação de Informações da Educação Especial* – o objetivo desta estação era dinamizar a divulgação de informações referentes à Educação Especial para toda a comunidade. Esta estação começou a funcionar em 1997 e deveria subsidiar a estação de pesquisa, orientação e capacitação de professores.

3. *Estação de Pesquisa, Orientação e Capacitação de Professores* – cujo objetivo era o de estimular a produção de pesquisa e relatos de experiências referentes ao trabalho da Educação Especial no Ensino Regular, além de atualizar os educadores nas tendências atuais de educação para todos. Para isso, essa estação contaria com o suporte pedagógico do acervo especializado, seria produzido pela “Estação de Dados e Comunicação de Informações da Educação Especial”.

Em 28 de março de 1996, o Secretário Municipal de Educação publica um Comunicado aos Diretores das escolas municipais, exigindo o cumprimento das Leis voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência nas unidades de ensino da RME. Justifica essa solicitação, destacando o cumprimento da seguinte legislação:

- O Artigo VII do Capítulo da Lei Orgânica do Município de Campinas, que garante a obrigatoriedade da matrícula aos portadores de deficiência em estabelecimentos de ensino próximos à residência;
- O Artigo III Seção I da Constituição Federal, que determina o atendimento aos deficientes na rede regular do ensino;
- O Artigo III do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, que enuncia o dever do Estado em atender os portadores de deficiência na rede pública de ensino; (CAMPINAS, SME, 1996).

O Comunicado é redigido num estilo impositivo, lembrando que o não atendimento às Leis acima citadas constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa (quando) recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fizer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de

qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. (Artigo 8º, da Lei Federal nº. 7.853, de 24/10/89).

Ofício datado de 09 de abril de 1996, escrito pela Equipe de Coordenação do Programa de Educação Especial, solicita à coordenadora de Projetos Especiais - Professora Ângela Ferraz - o encaminhamento, ao Secretário de Educação, dos documentos elaborados em 1993, para estudo e providências, considerando três situações:

1. O exaustivo trabalho durante o ano de 1993 para preparação e coordenação da comissão nomeada para os estudos e elaboração das propostas referentes à Educação Especial na RME de Campinas;
2. O tempo já decorrido da elaboração teórica dos estudos sobre a proposta de regulamentação e ação pedagógica e a necessidade de dar prosseguimento à implantação das metas de trabalho que constam do Programa de Educação Especial aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e divulgado à Rede Municipal de Educação.
3. E os constantes constrangimentos da Secretaria Municipal de Educação quanto à legitimidade do Programa e, também, os desencontros referentes aos convênios com entidades especializadas em Educação Especial e a cessão de professores para essas instituições.

O Comunicado do Secretário de Educação às Diretoras, exigindo atenção à legislação específica e o ofício-resposta, escrito pela Equipe de Coordenação do Programa de Educação Especial, permitem-nos inferir a existência de um movimento de resistência, o que explicita as dificuldades em aceitar o processo de inclusão desses alunos e que os fazia questionar a legitimidade do Programa de Apoio Especializado.

Em outubro de 1996, o Secretário de Educação informa, conforme ofício nº. 555/96, de 01 de outubro de 1996, a possibilidade de ser realizado Concurso Público de Títulos e Provas para Ingresso de Professores, com duas provas: uma de conhecimentos gerais e outra de conhecimentos específicos, referentes à Educação Especial. A classificação seria feita obedecendo-se à

opção de inscrição que o candidato tivesse feito, dentre as três áreas propostas: Educação Especial, Pré-Escola ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda em 1996, amplia-se o Projeto Brinquedoteca, através de parceria com a Faculdade de Educação da PUCCAMP, o qual deveria receber crianças do Município e acompanhá-las nas atividades propostas. Este projeto também foi implantado na enfermaria pediátrica do Hospital Mario Gatti, com o objetivo de garantir que as crianças, com deficiência ou não, tivessem acompanhamento pedagógico durante o período de internação (CAMPINAS, SME. 2002).

No mesmo ano, é realizado o II Ciclo de Debates de Educação Especial, cujas discussões apresentadas versavam sobre: A Declaração de Salamanca; Currículo e Educação Especial; Gestão Escolar; Interação Pedagógica; e Relatos de Experiências de outros Estados, como Pernambuco e Tocantins, além da Cidade de São Paulo. Pode-se constatar, nos Anais publicados, que a organização e o desenvolvimento do 2º Ciclo de Debates foram mais restritos aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, não envolveram, da mesma forma que o 1º Ciclo de Debates, as Universidades locais ou instituições especializadas que atuavam na área..

O Prefeito Magalhães Teixeira afasta-se da Prefeitura, em função de seu grave estado de saúde, vindo a falecer no dia 29 de fevereiro de 1996, e, conforme os Institutos de Opinião Pública, num momento de avaliação bastante positiva de seu governo. O Vice-Prefeito, Edvaldo Orsi, assume a Administração Municipal até o final do mandato, em 31 de dezembro do mesmo ano.

3.3. Gestão Francisco Amaral - janeiro de 1997 a dezembro de 2000.

Em 1997, é eleito Prefeito Municipal de Campinas, Francisco Amaral, do Partido Popular Brasileiro (PPB), através de aliança com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Essa Gestão contou com três Secretários de Educação: em 1997, é nomeado Paulo de Tarso H. Soares, Professor de Economia da USP, no *campus* de São Paulo; em 1998, e parte de 1999, Alcides Mamizuca, vereador municipal em 2 legislaturas; e em 1999 e 2000, Therezinha de Giulio, ex-secretária de gabinete da Profa. Maria Helena Castro, primeira Secretária da Educação na Gestão Magalhães Teixeira (PSDB) – em 1993 e 1994.

Através dos registros encontrados nos documentos pesquisados, podemos afirmar que, em 1997, houve investimento na capacitação continuada dos Professores Itinerantes, visando à qualificação das relações pedagógicas nas escolas.

A Coordenação do Programa de Educação Especial²¹, a partir de uma proposta de formação continuada coordenada pela Professora Suely Galli Soares - uma assessora contratada pela SME -, propunha leituras, relatos de experiências, planejamento de atividades e palestras a fim de destacar as dificuldades que surgiam no cotidiano das escolas. Essa proposta considerava as seguintes questões referentes ao campo de trabalho dos Professores Itinerantes:

1. a especificidade do trabalho educativo do professor de Educação Especial nas Escolas, o que transcende a observação do cotidiano das relações pedagógicas estabelecidas entre aluno e professor de sala de aula;
2. a complexidade das relações hierárquicas e funcionais nas escolas;
3. o objetivo da integração no sentido mais amplo, que pressupõe a integração do aluno, do professor, da escola e da comunidade como forma de assegurar a integração do indivíduo na sociedade;

²¹ O Grupo de Coordenadores neste período era composto pelas Professoras: Carmem Silvia Juliano Pereira Sanches, Hitomi Yamamoto, Maria Ivone Pares Aranha Roque e Mônica Cristina Martinez de Moraes.

4. que tal objetivo acumula desafios caracterizados pelo universo de situações problematizantes que tentam justificar as dificuldades a serem enfrentadas e que muitas vezes instalam o desânimo e a descrença nos profissionais e estudiosos envolvidos no processo”(CAMPINAS, 1997, p. 3).

Portanto, a proposta da formação continuada visava à discussão de dificuldades comuns do cotidiano da escola e das funções do Professor Itinerante, para as quais os elementos do grupo,

(...) embora não tivessem respostas para a maioria das questões levantadas, demonstravam disposição para refletir sobre elas, projetando ações que pudessem amenizar ou até solucionar alguns problemas, assegurando os objetivos da integração com qualidade, justiça e cidadania. (CAMPINAS, 1997, P.3).

No final de 1997, a SME promoveu um Seminário de três dias (16,17,18 de dezembro), intitulado “I Reunião Pedagógica Integrada entre o Programa de Educação Especial / SME e os Professores de Educação Especial que atuam em Instituições Especializadas”. Esse Seminário foi organizado com o objetivo de possibilitar aos professores interessados, as informações necessárias para a atuação no Programa de Educação Especial, que já possuía uma forma mais definida de atuação nas escolas municipais de Campinas.

Alguns documentos consultados, referentes à participação em cursos de formação, mostram também que, nesse período, a SME era convidada com freqüência a expor a experiência do Programa de Educação Especial em diferentes instâncias. Encontramos, por exemplo, registro de apresentação do Programa no II Congresso Ibero-americano de Educação Especial, realizado de 01 a 04 de julho de 1997, em Cuba, demonstrando que o trabalho na SME Campinas era orientado por três Diretrizes:

- Garantia do acesso e da permanência de crianças e jovens com necessidades educativas especiais na escola pública; (sic.)
- Criação e implementação de serviços de apoio pedagógico especializado;
- Formação continuada em Educação Especial.

O Relatório do Setor de Referência de Educação Especial – SERES - registra que no segundo semestre de 1997, as atividades desenvolvidas pela *Estação de Dados e Comunicação de Informações da Educação Especial* encontraram dificuldades na organização dos documentos referentes à área, quando, então, duas Professoras, Adriana Ferraz e Ana Carolina Pelloni, assumiram a responsabilidade pela organização desse material que, desde 1989, se encontrava guardado aleatoriamente. As Professoras organizaram o material, agrupando-o por ano civil, e estabeleceram categorias para seu arquivamento, conforme os assuntos ali tratados.

Em função de tal trabalho, passou-se a contar com um acervo razoavelmente organizado, contendo: Pastas de Memorandos enviados e recebidos; pastas de documentos referentes às metas do Programa de Educação Especial; pastas anuais com o levantamento dos alunos atendidos, incluídas aí, fichas de caracterização das escolas e fichas individuais de cada aluno; arquivos com relatórios dos Professores Itinerantes e das salas de recursos; pastas contendo recortes de jornais; arquivos sobre eventos organizados pelo Programa de Educação Especial; apostilas informativas sobre Educação Especial e sobre deficiências; pastas contendo legislação específica da área; livros; fitas de vídeos; fitas cassetes; etc..., constituindo-se um trabalho de seleção e registro dos documentos existentes, de catalogação, classificação, encadernação e preparo para empréstimo desse material. Segundo Relatório do SERES, esse trabalho proporcionou a criação de uma Biblioteca Especializada em Educação Especial, que pode ser utilizado pelos educadores, através da Estação de Pesquisa, Orientação e Capacitação de Professores.

Apesar de constar a existência desta Biblioteca, atualmente este acervo se encontra, parte perdido e parte desorganizado, conforme registrado no capítulo que trata do desenvolvimento da pesquisa.

Essa Gestão foi marcada, também, pelo impasse relacionado à manutenção ou supressão da cessão de professores para as Instituições

Especializadas sem Fins Lucrativos. Segundo Silva (2004), o Tribunal de Contas identificava, nessa cessão, duas irregularidades que precisavam ser revistas: a primeira, que os professores estavam fora de sala de aula, ainda que vinculados aos serviços oferecidos pelo Programa de Educação Especial, e a segunda, que a cessão dos professores às Instituições era irregular, pois realizada de forma “clandestina”, uma vez que os convênios com as Instituições não estavam regularizados.

A Gestão Francisco Amaral não conseguiu solucionar esse impasse, pois, à medida que a notícia da possibilidade de cancelamento da cessão de professores às Instituições foi divulgada, os professores que se identificavam com o trabalho desenvolvido nas Instituições Especializadas mobilizaram-se juntamente com os dirigentes e pais de alunos das mesmas, contando inclusive com o apoio do Sindicato dos Funcionários Públicos, numa campanha pela continuidade da cessão dos professores por parte da Prefeitura.

Esse desacordo impulsionou, então, o Prefeito Francisco Amaral a encaminhar para a Câmara de Vereadores, em 02 de fevereiro de 1998, um Projeto de Lei propondo a transposição de 48 cargos de professores para o de Professores de Educação Especial e a criação de 152 novos cargos, a fim de suprir as necessidades da Rede Municipal de Ensino. Estes novos cargos deveriam possibilitar o funcionamento efetivo dos Serviços de Apoio Especializado, uma vez que a matrícula de crianças com deficiência nas escolas municipais vinha aumentando, significativamente. Em tempo recorde - menos de 15 dias -, o Projeto de Lei foi aprovado e, em 16 de fevereiro do mesmo ano, o Prefeito sancionou a Lei de nº. 9635, referente à transposição e criação dos novos cargos de Professor de Educação Especial.

O Relatório de Atividades, dos anos 1999-2000, informa que o Programa de Educação Especial, denominado, a partir desse período de PEE, propunha três diretrizes de trabalho:

1. Defesa do acesso, permanência e sucesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular;
2. Criação e implementação de serviços de apoio pedagógico especializado;
3. Formação continuada em Educação Especial para os Professores Itinerantes e para os professores de classe comum. (CAMPINAS, SME, 1999-2000).

Nota-se que, em relação a 1997, o PEE de 2000 substituiu, no item 1, a palavra “garantia” pela palavra “defesa”, e, no item 3, esclarece que a formação continuada em Educação Especial deve ser oferecida aos Professores Itinerantes e aos Professores de classe comum.

Durante essa Gestão, o PEE ficou vinculado à Coordenadoria de Programas e Projetos Especiais (COPPE) da SME, que, na época, estava instalada em estabelecimento alugado, na periferia de Campinas²², dificultando o acesso dos profissionais e impossibilitando a implementação do SERES, por não possuir espaço adequado para o armazenamento desse acervo.

O Relatório bienal de 1999–2000 registra, neste período, uma grande mobilização no sentido de divulgação dos trabalhos realizados pelo Programa de Educação Especial: foram produzidos informativos mensais, com notícias dos trabalhos nas escolas municipais, informações da legislação referente aos direitos da pessoa com deficiência e mensagens de otimismo aos professores que “abraçavam esse desafio”.

Produziram-se também panfletos e *folders* explicativos sobre as propostas de atendimento das Salas de Recursos para alunos com deficiência visual e auditiva; do Setor de Referência de Educação Especial; do trabalho proposto pelo Professor Itinerante; do atendimento pedagógico educacional para crianças hospitalizadas e brinquedotecas, que funcionavam nas enfermarias pediátricas no Hospital Municipal Dr. Mário Gatti e no Hospital das Clínicas da UNICAMP.

²² Vila Costa e Silva.

O Relatório mencionava, também, a iniciativa da realização de convênios com o MEC e FNDE, a fim de garantir verbas para aquisição de materiais para o SERES, para as Salas de Recursos e para o próprio Programa de Educação Especial.

No ano de 2000, encontramos também um livro de atas, identificado como “Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE”, no qual pudemos constatar que a SME tinha 126 “blocos” de escolas para serem atribuídos aos Professores de Educação Especial, porém, no PEE atuavam apenas 36 Professoras efetivas, uma vez que as outras efetivas especializadas continuavam cedidas para as Instituições, persistindo a necessidade da contratação de muitos substitutos.

No segundo semestre de 2000, quando a Secretária de Educação era Terezinha de Giulio, realizou-se um Concurso Público de Ingresso de Professores de Educação Especial, na tentativa de suprir a carência das escolas municipais de Campinas.

O final da Gestão Francisco Amaral foi bastante conturbado, fato confirmado pela Ata de Reunião datada de 9 de novembro de 2000, onde estão registrados vários conflitos relativos ao desenvolvimento do PEE e às expectativas da COPPE. Esses conflitos levaram o então coordenador do PEE, Professor Júlio André Della Corte, a afastar-se da função. A nova coordenadora da COPPE, Martha Regina Portella Machado Cereda, convoca, então, os professores de educação Especial para eleger uma Comissão²³ que os representasse e que deveria: a) estudar e deliberar metas a curto, médio e longo prazo para o PEE; b) propor Portaria de remoção ou remanejamento de professores para que as vagas remanescentes fossem atribuídas aos novos que se efetivariam no concurso anteriormente citado; e c) organizar a montagem dos “blocos” de escolas, de maneira que atendessem às necessidades da RME. Esses “blocos” seriam

²³ Comissão eleita foi composta pelos seguintes Professores: Adriana Cunha Padilha, Cíntia Ferrati Negretti, Eliana Barros M de Castro, Hitomi Yamamoto, Lorena Valsani Leme Passos, Mônica Cristina M. Moraes e Sonya Regina Ferreira Decrecci.

atribuídos aos Professores de Educação Especial, para o trabalho em 2001, já em nova Administração.

Nesse período, aconteceram reuniões freqüentes com os professores de Educação Especial, conforme registro constante das Atas datadas de 9, 13 e 17 de novembro de 2000, que relatam várias divergências quanto às propostas então discutidas, tanto que, por diversas vezes, a pessoa que lavrava as Atas indicava não conseguir registrar todas as discussões, que, em sua maioria, referiam-se a esclarecimentos sobre a situação funcional dos professores de Educação Especial e a possibilidade de deixarem o trabalho nas Instituições e atuarem nas escolas municipais como Professores Itinerantes.

Essa situação era semelhante à ocorrida em reunião realizada no início da Gestão José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB), datada de 17 de novembro de 1993, que objetivava a socialização do primeiro documento que sistematizava algumas diretrizes para o trabalho da Educação Especial nas escolas municipais. Constata-se então que a situação funcional dos docentes ainda não era clara para a maioria dos professores.

Outra questão discutida nessas Reuniões foi os critérios de formação e atribuição dos “blocos” de Educação Especial, para fins de atuação do Professor Itinerante, levando alguns professores a sugerirem uma remodelação dos “blocos” para sua melhor adequação às necessidades escolares, propondo-se uma nova escolha de “blocos” para todos os professores - a chamada “Remoção Zerada”. Outros professores defendiam a continuidade dos mesmos “blocos”, alegando inclusive que o Professor de Educação Especial não tinha direito à remoção, mas a um remanejamento interno, considerando que os “blocos” se alteravam no decorrer do ano, em função da demanda de atendimentos.

O desacordo continuava, à medida que os professores do primeiro grupo argumentavam acerca da “flexibilidade” na formação dos “blocos”, permitindo que alguns fossem privilegiados na escolha, em prejuízo de outros, pois, a escala de classificação de professores servia somente para a escolha

inicial dos “blocos”, que eram alterados no decorrer do ano conforme a demanda por serviços. O problema era que esse critério era mantido no ano seguinte, ou seja, as “vagas” das novas escolas eram oferecidas aos professores, que as incorporavam ao próprio bloco para o ano seguinte, reduzindo as possibilidades de “remanejamento ou remoção” de quem desejasse ou necessitasse de novos postos de trabalho.

Na reunião ocorrida no dia 17 de novembro de 2000, a Comissão divulga o seguinte texto, elaborado com o aval da COPPE :

“COPPE - Programa de Educação Especial

Comissão Especial Para Indicação de Sugestões para:

- Minuta de Resolução para Remanejamento 2000
- Critérios para montagem dos blocos 2001
- Critérios para organização e composição da Coordenação do PPE 2001

Minuta de Resolução para Remanejamento 2000

- Não cabe remoção aos Professores de Educação Especial, de acordo com a análise do Estatuto do Magistério e consulta à Assessora para Legislação Educacional da SME
- Cabe aos Professores de Educação Especial situação similar à dos Professores da FUMEC, que foi denominada ESCOLHA DE LOCAL DE TRABALHO (blocos)
- Para os Professores de Educação Especial que queiram atuar em Entidade de Educação Especial cabe o AFASTAMENTO para o exercício de seu cargo

Critérios para montagem dos blocos 2001

- Módulo: mínimo de duas escolas (01 EMEF e 01 Unidade de Educação Infantil) – máximo de três (01 EMEF e 02 Unidades de Educação Infantil)
- Bloco específico para Ensino Supletivo (02 ou 03 Unidades)
- Definição de período
- Situação geográfica
- Relatividade do número de alunos na Unidade
- Serviços comporão blocos (hospital em Enfermaria Pediátrica e Brinquedoteca; Sala de Recursos; SERES)
- Continuidade do Professor Itinerante

Obs: A Comissão entende que a composição dos critérios é que definirá os blocos; portanto, não há definição de ordem de prioridade.

Critérios para organização e composição da coordenação do PEE 2001

- Eleição anual entre pares, no início de cada ano letivo, mantendo a jornada do professor
- 01 professor coordenador por região geográfica do município
- mínimo de 03 anos de experiência no Programa de Educação Especial
- apresentar proposta de trabalho por escrito para ser divulgada previamente entre os pares. (CAMPINAS. SME, 2000).

No final de 2000, apesar de todas as discussões, não houve atribuição de “blocos” para 2001, pois a Gestão que saía preferiu deixar a atribuição indefinida, para que a próxima Administração decidisse como realizá-la.

Essa situação demonstra a dificuldade no estabelecimento de critérios consensuais para a organização e o funcionamento do Programa de Educação Especial. A SME insistia na formação de Comissões para organização das propostas, mas não assumia, depois, as sugestões apresentadas, evidenciando os paradoxos existentes na relação da Educação Especial com o Ensino Regular.

3.4. Gestão Antonio da Costa Santos – Governo Democrático Popular - janeiro a setembro de 2001 - e Izalene Tiene – de setembro de 2001 a dezembro de 2004

Em 1º de janeiro de 2001, o Partido dos Trabalhadores (PT)²⁴ assumiu pela segunda vez a Administração de Campinas, elegendo-se para Prefeito Antonio da Costa Santos, que administrou Campinas até 11 de setembro de 2001, quando foi assassinado. Sua Vice, Izalene Tiene, Assistente Social da Prefeitura de Campinas, assumiu então o cargo de Prefeita até o final do mandato em 31 de dezembro de 2004.

É importante destacar que as investigações sobre o assassinato do Prefeito de Campinas, conhecido como “Toninho do PT”, não foram concluídas. Sua esposa, Roseana Garcia, e outros integrantes do grupo político de Toninho, ainda contestam a tese do Ministério Público e da Polícia Civil, de que ele teria sido assassinado por acaso, depois do seu veículo “atrapalhar” a fuga do conhecido bandido e seqüestrador “Andinho”. Segundo os meios de comunicação, Roseana e o grupo político ligado a Toninho defendem a hipótese de que o crime foi encomendado porque ele interferiu no interesse de grupos poderosos da cidade, tendo determinado - dentre outras ações – uma auditoria nas dívidas da Prefeitura, reduzido os valores do contrato de limpeza na cidade, colaborado com informações sobre casos de corrupção na cidade, durante a CPI do Narcotráfico e, ainda, pretendia desapropriar área para construção de equipamentos públicos, considerada “campo de pouso” do narcotráfico nacional e internacional.

Como Secretária de Educação foi nomeada a Professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, da Faculdade de Educação da UNICAMP – que havia trabalhado na primeira Gestão do Partido dos Trabalhadores (1989-1992). Na SME permaneceu no cargo durante os quatro anos do “Governo Democrático Popular”, realidade atípica na área da Educação, especialmente quando comparada com as

²⁴ Em 2001, o PT fez coligação com o PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, considerado partido de “esquerda radical”.

três Administrações anteriores, em que ocorreram várias substituições de secretários de Educação.

Nessa Gestão, a substituição de dirigentes ocorreu no Departamento Pedagógico, ou seja, em 4 anos, a SME teve quatro Diretoras Pedagógicas: Professoras Margareth Brandini Park , Eliane Aparecida Pires da Costa, Antonieta Rabelo Leite e Rubia Menegaço.

Essa Gestão propôs para a Rede Municipal de Ensino o desenvolvimento de um projeto de trabalho identificado como “Escola Viva”, que defendia dois fundamentos para a política educacional: “a inversão de setas e a Escola como centro do processo pedagógico”, ou seja, as diretrizes que regem as práticas pedagógicas das escolas deveriam ser definidas pelo processo político - pedagógico a partir do cotidiano da escola, com a participação da comunidade escolar.

As diretrizes de trabalho da Escola Viva pautavam-se nos seguintes princípios:

- a) Democratização do acesso e permanência dos alunos na escola, desde a Educação Infantil à educação de jovens e adultos;
- b) Democratização da Gestão, oportunizando as condições de trabalho e a participação da comunidade; e
- c) Construção de uma qualidade social que permite ultrapassar o saber estabelecido para adentrar no desenvolvimento e fortalecimento da vivência plena da cidadania. (CAMPINAS. SME, 2003a).

Os eixos que deveriam subsidiar a proposta político-pedagógica das escolas eram:

- 1) A Singularidade, com ênfase na realidade específica de cada escola e seu entorno;
- 2) A Inclusão Radical, como processos de acolhimento das crianças, jovens e adultos considerando os saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e
- 3) A Participação Dinâmica - participação de todos, incluída a escola como espaço público disponível à comunidade. (CAMPINAS. SME, 2003a).

A intenção era manter um canal aberto de comunicação e informação, entre os dirigentes da Secretaria Municipal e as escolas. Em 2001, a SME publicou e divulgou, na RME, livretos intitulados “Leituras SME”, que continham textos-subsídios para o trabalho pedagógico nas escolas municipais.

Durante os dois primeiros anos de Gestão publicou-se, mensalmente, e divulgou-se no *site* da Secretaria²⁵ o “Boletim SME”, esclarecendo os princípios e as propostas de trabalho dos programas e projetos desenvolvidos, difundindo também a existência de cursos e acontecimentos de interesse geral. Nos dois últimos anos, as informações deixaram de ser publicadas e passaram a ser transmitidas somente via internet.

Com relação à Educação Especial, os Boletins SME nº. 3 e nº. 4, datados de fevereiro de 2001, informam que a SME, sob orientação do Tribunal de Contas do Estado, havia redefinido o modelo de Cooperação com as 16 Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos que atuavam no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, passando a subvencioná-las financeiramente para que elas próprias contratassem os seus professores, em vez de ceder os professores da RME. Os professores efetivos de Educação Especial que estavam cedidos a essas Instituições foram reincorporados à RME como Professores Itinerantes, onde, segundo a SME, “se tornariam agentes importantes no projeto de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, encerrando-se o “embate” vindo das administrações anteriores”.

O Boletim nº. 3, de fevereiro de 2001, ao esclarecer que muitos desses professores estavam trabalhando pela primeira vez como itinerantes, justifica a proposta de abertura do processo de discussão que envolvesse questões complexas, processo esse que necessitaria de várias reuniões semanais para estudo e encaminhamento das ações. Segundo o Boletim, essas reuniões seriam abertas a todos os professores da RME, visando à produção de orientações coletivas para o trabalho. No primeiro ano da Gestão, essas reuniões, assim como

²⁵ O site da SME é: www.Campinas.sp.gov.br/smenet

as propostas de trabalho para Educação Especial, foram acompanhadas pela Professora Eliana Aparecida Pires da Costa, que, à época, assessorava o Departamento Pedagógico.

A SME propôs mudanças para o desenvolvimento do Programa de Educação Especial. Passou a ser chamado de “Projeto de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais” e deixou de ter uma Coordenação Central, passando a contar com Professores de Referência de Educação Especial, eleitos por seus pares, para compor a Equipe Pedagógica dos NAED Sul, Sudoeste, Leste, Norte e Noroeste²⁶.

Até 2003, os Professores de Referência ampliavam a carga horária de trabalho a fim de continuar atendendo ao bloco de escolas que lhes fora atribuído, exercendo de forma concomitante as funções de Professor de Referência no NAED e de Professor Itinerante nas escolas. Essa situação, associada às dificuldades pela falta de clareza quanto ao papel desempenhado pelo Professor de Referência, na Equipe Educacional dos NAED, colaborou para a troca de alguns deles, em algumas regiões. Vejamos os eleitos nessa Gestão:

NAED Sul - Prof^a. Martha Heloísa César Cardia, nos primeiros seis meses de 2001; Prof^a. Hitomi Yamamoto, no segundo semestre de 2001 e 2002; Prof^a. Rute Terezinha Gaido Telles, em 2003 e 2004.

NAED Sudoeste – Prof^a. Rosilene Ribeiro da Silva, em 2001 e 2002, e Prof^a. Carmem Silvia Juliana Santos em 2003 e 2004.

NAED Leste – Prof^a. Elizabeth Barbosa Fontanini, durante toda a Gestão.

NAED Norte – Prof^a. Elenir Santana Moreira, em 2001, Prof^a. Margaret de Almeida, em 2002, e Prof^a. Cláudia Mara Zanandré, em 2003 e 2004.

NAED Noroeste – Prof^a. Rita de Cássia M. Lellis, em 2001, e Prof^a. Eliana Barros M. de Castro, em 2002, 2003 e 2004.

²⁶ Boletim SME nº. 4, de março de 2001.

No final de 2001, nos dias 05, 06 e 07 de novembro, a SME promoveu o “II Congresso Municipal de Educação”²⁷, com a participação direta dos trabalhadores da Educação, envolvendo não só o magistério como os funcionários de apoio das escolas, as famílias e a comunidade. As discussões no Congresso orientavam-se por de 4 eixos temáticos:

1. A função da escola nos dias de hoje;
2. Gestão democrática na formulação das políticas educacionais;
3. As condições básicas de funcionamento das unidades educacionais;
4. Políticas Públicas para Educação, que se constituíram em diretrizes para os congressos posteriores. (CAMPINAS, SME, 2001)

No ano seguinte, a SME publicou os Anais desse Congresso, apresentando um texto conclusivo dos quatro eixos temáticos. A amplitude de assuntos abordados no Congresso e o grande número de participantes, - “aproximadamente cinco mil profissionais” - dificultaram a que muitas das sugestões feitas durante o Congresso fossem submetidas à apreciação de todos na Plenária Final.

Registramos, aqui, apenas as sugestões que foram aprovadas pela Plenária Conclusiva em relação à Educação Especial:

1. Ter pelo menos um professor de Educação Especial em cada escola e/ou de acordo com as necessidades de cada escola (demanda), para atuação no trabalho pedagógico na Unidade Escolar e no caso da FUMEC em cada unidade que compõe o núcleo. Desenvolvendo um Projeto que na escola dê subsídios ao trabalho educativo com os alunos com necessidades especiais
2. Estabelecer critérios na SME/FUMEC para redução do número de alunos na classe (máximo 20) que atenda aluno/alunos com necessidades especiais juntamente com os demais.
3. Construção e adequação das estruturas arquitetônicas do prédio (rampas e escadas com corrimão, banheiros adaptados, cadeiras e carteiras adequadas, barra, etc...).
4. Viabilização do acesso da família do aluno ao conhecimento da língua de sinais, código Braille e outros recursos.

²⁷ O I Congresso Municipal de Educação havia sido realizado em fevereiro de 1990, durante a primeira Gestão do Partido dos Trabalhadores. Esta segunda Gestão do PT pretendeu retomar a regularidade dos Congressos, a partir dessa referência.

5. É preciso estabelecer um trabalho intersetorial com outras áreas, saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, dentistas), transporte, cultura e assistência social, planejamento e meio ambiente, entre outras. Porém cada qual guardando sua especificidade, no sentido de viabilizar o desenvolvimento do projeto pedagógico.
6. Construção imediata de escolas de médio e pequeno porte com todos os espaços arquitetônicos adaptados às pessoas com necessidades educativas (sic) especiais e a faixa etária dos alunos. (CAMPINAS, SME. 2002b, p.6 e 8).

Neste documento, pode-se constatar que os educadores, em geral, registraram propostas de melhorias para o atendimento aos alunos, apontando as necessidades prementes que angustiavam todos os segmentos da Educação. Essas sugestões decorrentes do Congresso deveriam subsidiar o planejamento da política educacional na área da Educação Especial, visando à qualidade do trabalho e não simplesmente à garantia do direito de matrícula.

Essa Gestão enfrentou um grande embate com os profissionais de Educação, propondo mudanças na organização do quadro de funcionários. A Rede Municipal de Ensino tinha um grande número de professores e especialistas substituindo diretores, vice-diretores, orientadores e coordenadores pedagógicos, forçando, assim, a contratação de professores substitutos para as salas de aula. A SME decide que todos os funcionários deveriam reassumir a função de origem, propõe mudanças no Estatuto do Magistério, em especial no que se refere ao acesso aos cargos públicos, e propõe, também, a realização de Concurso Público de Ingresso para os cargos de Professores e Especialistas, para solucionar, de vez, a questão dos deslocamentos, dos cargos de origem, de número significativo de profissionais da Educação.

Foi um período de muita resistência dos profissionais da Educação. Os especialistas que voltaram para a função de origem organizavam protestos e entravam com ações judiciais contra a SME, alegando, entre várias razões, a inconstitucionalidade do Concurso Público, que havia sido aberto a qualquer interessado, e não restrito apenas aos funcionários da Educação.

Concomitante a esse movimento de resistência interna, a SME enfrenta a denúncia do uso de certificados de Ensino Superior, suspeitos ou irregulares para classificação no Concurso de Acesso por professores e especialistas, evidenciando assim um clima de insegurança quanto ao seu cancelamento ou não.

Não pretendemos aprofundar essas questões legais, mas registrar que os dois primeiros anos dessa Gestão foram bastante conturbados por tais motivos, interferindo no cotidiano das escolas e nas relações sociais entre os grupos, tendo sido constatados diversos movimentos de greve envolvendo funcionários e profissionais da educação.

Solucionadas legalmente essas questões, a SME enfrentou outra dificuldade: a aceitação dos novos especialistas nas escolas e as mudanças por ela propostas ao Estatuto do Magistério, que mais uma vez “embarçaram” as relações sociais, gerando um ambiente desfavorável para as análises e discussões voltadas à democratização da escola, e comprometendo até certo ponto os fundamentos da política educacional vigente – “inversão de setas e Escola como centro do processo pedagógico”.

Entre os documentos encontrados, é importante destacar a participação da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Turismo na Pesquisa intitulada “DIVERSIDADE E EXCLUSÃO: a sensibilidade de quem as vive – Construindo alternativas de políticas de inclusão” (DIVERSIDADE... 2002), que aconteceu em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a Coordenação Geral da Prof^a. Lisete Regina Gomes Arelaro; Coordenação Local da Prof^a. Shirley Silva; e como representante da Secretaria de Educação, junto com a Prof^a. Rute Tererzinha Gaido Telles pude desempenhar a função de Assistente de Pesquisa. O trabalho contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e teve a participação de vários segmentos da comunidade campineira, do poder público, e das instituições especializadas.

A preocupação com um atendimento mais digno e abrangente às pessoas com deficiência, proporcionou a elaboração de dois tipos de materiais. O primeiro, um “Documento-Síntese” com diferentes sugestões de ações, compartilhadas pelos diferentes representantes da pesquisa (Secretarias Municipais, Instituições Especializadas, Escolas e Comunidade), sendo oficialmente entregue à Prefeita Izalene Tiene. O segundo, a produção de uma coleção de 6 (seis) vídeos-documentários, que “retratam, a partir das pessoas com deficiência, seus vínculos com os outros, as teias das relações, a condição cidadã de seus cotidianos, suas visibilidades como sujeitos de direitos civis, sociais e políticos” (DIVERSIDADE..., 2002), assim, foram produzidos 400 *Kits*, com 3 fitas VHS cada, contendo os seguintes vídeos-documentários: 1 Diversidade e Exclusão: Realidades e Utopias; 2- Diversidade e Cidadania; 3- Educação: Faces e Disfarces; 4- Conviver e Locomover; 5- Saúde: por uma vida melhor; 6- Cultura, Esporte e Lazer: Qualificar a vida.

Os Kits, contendo esses vídeos foram distribuídos para as Escolas Municipais de Campinas, Instituições Especializadas, Secretarias Municipais, e Universidades de Campinas e região, podendo, segundo a cartilha que acompanha o trabalho: “servir de referencial, de indicador de qualidade da atenção às pessoas com deficiência, orientando as propostas e avaliações de políticas públicas nesta área, além de ser um instrumento auxiliar na formação de novos olhares, para a construção de uma cidade acolhedora para todos os cidadãos e cidadãs”

Em novembro de 2002 foi realizado o III Congresso Municipal de Educação, que não contou, diferentemente do II Congresso, com a presença direta de funcionários, alunos ou familiares. Foi um Congresso composto fundamentalmente por Delegados eleitos nas escolas, pois a dinâmica estabelecida previa o envio, a essas, de texto-guia, em que os assuntos seriam debatidos conforme os eixos temáticos do II Congresso, e as emendas sugeridas, encaminhadas aos Delegados representantes de cada região. Esse Congresso foi

deliberativo e o texto final não teve as características reivindicatórias do II Congresso.

Em dezembro de 2002 a SME organizou um Seminário de Educação Especial intitulado “O Direito à Educação”, com a participação de professores e especialistas da RME, no qual foram debatidas as questões que dificultavam o trabalho do professor de educação especial, em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares, e, também, sugeridas ações favoráveis a essa política de inclusão.

Caracterizando o trabalho do professor de educação especial, o Relatório do Seminário registra que:

- A. Compete ao professor de Educação Especial trabalhar intersetorialmente, posto que tal trabalho é uma demanda constante do cotidiano. Assim, é necessário fazer contato com: Serviço de atendimento às famílias (SAFs), Centro de Apoio Psicossocial (CAPs), PAIDÉIA, Postos de Saúde, Núcleos, Conselho Tutelar, SERES, Salas de Recursos, Entidades, Centros de convivência com vários profissionais da saúde. Enfim, reconheceu-se que há um efetivo trabalho intersetorial, entretanto é necessário ampliá-lo e divulgá-lo.
- B. O trabalho com a comunidade é de suma importância para a Educação Especial, quer com os pais dos alunos com necessidades especiais, quer com todos os demais. Ressaltou-se a importância deste trabalho e a necessidade de ações específicas serem explicitadas no Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.
- C. No âmbito da Unidade Educacional foi enfatizado que o professor de Educação Especial necessita participar dos TDCs, dos eventos, das reuniões que a escola realiza. Destacou-se a importância deste profissional ter um plano de trabalho claro que inclua os encaminhamentos, as orientações aos demais profissionais e o processo de avaliação.
- D. Concluindo, acerca do trabalho do Professor de Educação Especial nas unidades educacionais, analisou-se que este profissional é membro constitutivo da equipe escolar que vai se conscientizando que a escola precisa dar conta de todos os alunos. O professor de Educação Especial nesta equipe trabalha para reestruturar a escola naquilo que ela necessita para a inclusão radical. (CAMPINAS. SME, 2002c, p.1e 2).

O Relatório coloca também alguns questionamentos dos profissionais da Educação em relação ao SERES, que iam desde o horário de funcionamento

até o sentido do trabalho que vinha sendo por ele realizado. Questionou-se, ainda a localização do SERES, sugerindo-se sua descentralização para os NAEDs.

Quanto ao atendimento hospitalar, o Relatório aponta que havia necessidade de levantamento de dados sobre esse Serviço, para uma melhor avaliação e reorientação do trabalho que vinha sendo feito.

Para as salas de recursos nas áreas da deficiência visual e deficiência auditiva, o Seminário apontou a necessidade de ampliação e descentralização do referido Serviço nas diferentes regiões da cidade, proporcionando um atendimento mais acessível à população.

Em relação aos Grupos de Formação, o Relatório deixa explícita a necessidade constante de aperfeiçoamento de todos os professores, e solicita atenção especial para a organização das datas, dos horários e da sua divulgação em tempo hábil, para que eles pudessem se organizar, em relação aos horários de aulas, e participar dos Cursos oferecidos.

O Seminário levantou também algumas sugestões relativas aos Professores de Referência que atuam no NAED, no sentido de que tivessem dedicação exclusiva; que se submetessem os interessados a processo seletivo; que se promovessem reuniões bimestrais com os professores; e que a SME definisse com mais objetividade as condições de trabalho desses professores. O Relatório enfatiza, ainda, a importância da permanência do Professor de Referência de Educação Especial, nos NAEDs, possibilitando uma efetiva descentralização dos trabalhos.

Em 2003, a segunda Diretora do Departamento Pedagógico, Antonieta Rabelo Leite, propõe um Grupo de Trabalho para produção de um texto-proposta de Diretriz Municipal para Educação Especial. A mediação desse trabalho junto do grupo de Professoras de Educação Especial coube à Professora da Faculdade de Educação da PUC - Campinas, Kátia Regina Moreno Caiado.

No mesmo dia em que o texto solicitado foi concluído e protocolado na SME, a Diretora do Departamento Pedagógico, Profa. Antonieta Rabelo Leite, se afasta do cargo, assumindo, então, a Professora Rubia Menegaço, e esse trabalho acabou não sendo discutido nem divulgado à RME até o final da Gestão, em 2004²⁸.

No final da Gestão, em 15 de dezembro de 2004, a SME publica a Resolução SME/FUMEC Nº.16, que esclarece as responsabilidades do professor de referência e sistematiza o processo de escolha; a partir dessa data, autoriza os professores a se dedicarem com carga horária total – 30/ 44 horas/aula – na função de Professores de Referência, com as seguintes atribuições:

- I- Compor um colegiado de discussão e encaminhamentos da Educação Especial nas cinco regiões, com reuniões semanais específicas para este fim;
- II- Prestar atendimento na região no que se refere ao acompanhamento das ações de educação inclusiva nas Unidades Educacionais da Educação Básica e FUMEC.
- III- Realizar com as entidades assistenciais um trabalho integrado para o acompanhamento dos alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- IV- Proceder levantamentos de dados quantitativos para estatísticas referentes à Educação Especial na região, encaminhando planilha à CEB;
- V- Assegurar as condições necessárias para a educação de qualidade social.
- VI- Organizar parcerias e solicitação de verbas;
- VII- Estabelecer contatos sistemáticos e contínuos com as Unidades Educacionais da região;
- VIII- Realizar reuniões periódicas com os professores de Educação Especial do NAED, sem comprometer o horário do TDA;
- IX- Participar sistematicamente do trabalho da equipe educativa do NAED;
- X- Organizar e manter em ordem a documentação necessária ao desenvolvimento do trabalho da Educação Especial na região;

²⁸ Em 2005, com nova Administração Municipal, a SME retomou este documento, para discussão nas escolas municipais.

XI- Propor e realizar ações de formação continuada aos professores de Educação Especial, da Educação Básica e EJA, ampliando aos demais profissionais da educação;

XII- Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento de projetos referentes à Educação Especial. (CAMPINAS, SME, 2004a)

Como metodologia que busca captar o passado, a História Oral constitui-se como espaço vivificador da relação entre a História, a memória e a identidade, pois, como afirma Saul Sosnowski(1994, p.15) “o fato de recordar incita a reflexão permanente do ser na História”. Desta forma, História e memória, enredadas na trama da reconstituição temporal, contribuem para aguçar a consciência dos sujeitos históricos de pertencimento ou não pertencimento a organizações, grupos, instituições, países... (NEVES, 2000, p.110).

4. A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ITINERANTES SOBRE SEU COTIDIANO DOCENTE

No capítulo anterior, descrevemos a evolução histórica da implementação das Políticas de Educação Especial, traduzidas na criação dos serviços de apoio especializado, dentre os quais o professor itinerante, as Salas de Recursos, o Setor de Referências de Educação Especial (SERES) e a Classe Hospitalar, e isso nos permite afirmar que, em 1989, a RME já recebia alunos com deficiência, porém, foi somente a partir de 1991 que ela passa a contar com uma Equipe Especializada para organizar e sistematizar um Programa de Educação Especial.

A descrição documental registrou situações e atos legais que nos permitiram contextualizar a história, oferecendo, ainda, dados que colaboraram para uma melhor compreensão da implementação da Política de Educação Especial nas escolas municipais, mas que, como dito anteriormente, sozinhos não são suficientes para demonstrar os conflitos, as pressões, as dificuldades travadas no dia-a-dia da escola, onde o “novo”, não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também os serviços de apoio da educação especial, tenta conquistar seu espaço.

A descrição documental dos últimos 15 anos nos permitiu, também, dividir didaticamente a história do atendimento especializado na Rede Municipal de Ensino de Campinas e apresentá-los, resumidamente, agrupados, agora, em três “períodos educacionais”, períodos estes que orientaram a organização dos diferentes “momentos” históricos mencionados nas entrevistas, que não necessariamente são coincidentes com os das Administrações Municipais, mas foram mantidos no processo de análise das mesmas, pela maior adequabilidade dos mesmos aos depoimentos dos Profissionais de Educação entrevistados.

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

O segundo, de 1993 a 2000, caracterizou-se pela ampliação dos serviços especializados, quando a SME reconhece o “Programa de Educação Especial” na RME, delega a coordenação deste Programa a uma Equipe Central de Professores Especializados, aumenta consideravelmente o número de professores contratados - chegando a contar com 120 deles no Serviço de Itinerância (substitutos e efetivos) -, amplia a capacidade das Salas de Recursos, cria a classe hospitalar, a brinquedoteca e o Setor de Referência de Educação Especial – SERES.

O terceiro momento, de 2001 a 2004, o Serviço de Apoio Especializado é reestruturado, deixando de ser considerado Programa da SME, e deixa de ter uma coordenação central. Os Professores de Educação Especial passam a vincular-se diretamente às escolas; muda-se o tipo de Convênio realizado com as Instituições Especializadas, que passam a receber subsídio financeiro, em vez da cessão direta de professores (os professores efetivos, que até então prestavam serviço nas Instituições Especializadas, são convocados para atuar na RME, que hoje conta com 122 deles); a Equipe Educacional dos órgãos regionais da educação - os NAEDs - passa a contar com um Professor de Educação Especial - eleito por seus pares - considerado agora Professor de Referência; as Salas de Recursos e as Classes Hospitalares permanecem sem alterações; para o SERES, é feita uma proposta de descentralização, através dos NAEDs, ainda não implementada.

Como todos esses movimentos contaram com a participação dos Professores de Educação Especial, as entrevistas realizadas com os Professores Itinerantes permitira-nos uma interessante análise – porque sob outra ótica – dos desdobramentos dessas histórias e repercussões desses acontecimentos no cotidiano escolar.

Conhecer o cotidiano dos professores itinerantes na escola regular e saber como esses professores de Educação Especial, que receberam uma formação “especializada” (habilitados nas áreas de deficiência auditiva, visual,

mental ou física), estão atuando no novo contexto, o da “escola inclusiva”, é importante, pois acreditamos que essas reflexões ofereçam elementos para uma avaliação das políticas de atendimento, das políticas de formação, e permitam também uma avaliação sob outro olhar das ações cotidianas implementadas pelas diferentes Administrações municipais e pelas próprias escolas.

Assim, optamos por entrevistar alguns professores que, pela sua experiência profissional, liderança na rede e participação ativa nas políticas municipais estabelecidas – apoiando-as ou criticando-as –, poderiam oferecer uma visão mais complexa e diversificada dos diferentes momentos dessa modalidade de ensino, na Cidade de Campinas, do que a simples leitura dos documentos oficiais ou, mesmo, uma consulta “formal” a um maior número de Profissionais de Educação através de questionário com questões fechadas, dentre outras alternativas possíveis. Acreditamos que a alternativa escolhida possibilita uma análise de caráter “único”, pois traz um pouco/um pedaço da história vivida, sentida, sofrida ou prazerosa de cada um desses atores da história social e educacional da implementação de outras – e novas – concepções sobre os direitos sociais, educacionais e de ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em função disso, decidimos “recortar” alguns pequenos trechos dos depoimentos e transcrevê-los, pois expressavam, de maneira objetiva, poética, ou simplesmente traduziam, um “jeito” pessoal de ver, entender e argumentar sobre um fenômeno ou fato educacional, cujas particularidades poderiam ajudar a compreender melhor a história concreta da Rede Municipal de Ensino, no período considerado.

A própria organização dos capítulos desta Dissertação foi pensada considerando-se a importância da “história oral” para melhor se conhecer o “vivido”, razão por que, após a exposição mais detalhada das ações das diferentes Administrações Públicas são analisadas as entrevistas, que, assim, ganham nova densidade, em função da identificação do contexto histórico em que os fatos

ocorreram e da consistência política de suas ponderações e críticas diante das opções dos Governos locais.

As entrevistas, como poderá ser observado, foram bastante ricas, não só em termos das novas informações trazidas, mas, sobretudo, porque nos depoimentos orais as pessoas se permitem uma maior liberdade de expressão, e uma menor “timidez” em relação à precisão terminológica de um conceito científico. Assim, as “conversas” gravadas, mesmo se desenvolvendo a partir de um Roteiro de Entrevista previamente estabelecido²⁹ e avaliado - a partir de uma entrevista “piloto”, em que foram definidos os aspectos necessários ou mais importantes a serem abordados nas entrevistas, em função dos objetivos da Pesquisa - elas escapam de um contexto rígido, tendo sido incentivadas as divagações, as impressões e as “opiniões” educacionais sobre diversos temas, que não somente os estabelecidos. Consideramos que a riqueza dos depoimentos foi obtida, em grande parte, graças a essa estratégia adotada.

É importante destacar que, por menor que fosse a intenção de se avaliar o conhecimento dos entrevistados, sobre a legislação que rege e orienta a Educação Especial e a Educação em geral, no Brasil, é evidente - pelo peso que ela tem nas ações públicas - que ao se discutir a adequação da sua aplicabilidade, em relação a pessoa com necessidades educacionais especiais, na prática, significa que considerar a pressão dessa legislação sobre o cotidiano da população, da escola e do professor.

Assim, foram perceptíveis – ainda que nenhuma questão abordasse explicitamente o tema – as concepções que os professores tinham sobre os seguintes atos legais que orientam ou orientaram as ações das Administrações em relação à Rede Municipal de Ensino de Campinas: 1) Parecer CEB nº. 04/1998 e Resolução CEB nº. 2, de 07 de abril de 1998, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; 2) Parecer CEB nº. 022/1998 e Resolução CEB nº. 1/1999, de 07 de abril de 1999, que estabelecem as

²⁹ Anexo II – Roteiro-base da entrevista.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e 3) Parecer nº. 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Depois da realização das entrevistas com os Professores Itinerantes, elas foram transcritas e os depoimentos, analisados cuidadosamente, estabelecendo-se “categorias” que permitissem agrupar os diferentes assuntos tratados, a partir de um fio condutor – o Roteiro estabelecido. Assim, podemos afirmar que as categorias de análise estabelecidas foram geradas a partir dos próprios conteúdos dos diferentes depoimentos, cuja leitura nos permitiu identificar.

Durante o processo de análise das entrevistas, sintetizamos os assuntos destacados pelos professores em 12 “categorias temáticas” – ou “temas”, simplesmente - e, após várias (re)leituras, consideramos que poderiam ser reagrupadas em 6 (seis) “temas”, em função da abrangência dos conteúdos abordados, e em 6 (seis) “subtemas”, que expressavam aspectos importantes dos depoimentos, e que consideramos necessários estar presentes pela especificidade do assunto tratado, ainda que com um caráter menos abrangente. O quadro a seguir, explicita os agrupamentos definidos:

Quadro II – Temas e Subtemas apontados nas entrevistas

Temas	Subtemas
1. As Políticas de Educação Especial	
2. A Formação dos Professores	
3. Os Alunos da Educação Especial	Os diferentes conceitos A caracterização
4. A Intersetorialidade das Políticas Sociais	
5. A Atuação do Professor Itinerante nos Diferentes Níveis da Educação Básica	Funções do Professor Itinerante
6. O Cotidiano Escolar	Planejamento Registros Relações entre o Professor Itinerante e os outros profissionais da escola

4.1. As Políticas de Educação Especial

A análise dos depoimentos dos professores permite-nos constatar, em relação às Políticas de Educação Especial, que suas concepções sobre “a política educacional de inclusão” têm uma grande abrangência, e que não se esgotam sob a perspectiva da educação, somente. Para eles, a inclusão não é um princípio específico da Educação, pois defendem que é um conceito abrangente, que deveria ser prioridade para todos os setores da sociedade. Têm consciência de que não bastam somente as Políticas Educacionais, é preciso que se implantem Políticas Sociais que garantam melhores condições de vida para a população como um todo, considerando que a escola faz parte deste todo.

Para o município, o que falta é atender às necessidades reais destes alunos; eu acho que teria que estar claro, para o município, que o professor de Educação Especial e a escola, não resolvem todos os conflitos, todos os problemas que este aluno tem, porque eles vêm para a escola com problemas emocionais, que requerem um outro cuidado que a escola não tem competência para dar; eu acho que [as famílias] precisariam ter outros atendimentos. ... criar outros recursos, porque, enquanto eu olhar só a criança na sala de aula e não considerar a realidade em que ela vive, eu não vou chegar em canto nenhum, acho que tem que pensar na questão do trabalho. (PI-B)

... cada realidade é uma realidade, ali [bairro da periferia de Campinas com alto índice de pobreza] tem que ter uma política mais ligada à saúde e ao serviço social, em parceria com a educação, acho que era o que de melhor poderia acontecer. As mães tentam... [usar os serviços]. Hoje em dia tem o passe fácil que é o passe gratuito, eu [mães] tenho o passe para levar meu filho para o médico, mas eu não tenho o médico para atender o meu filho. (PI-F)

A maioria dos professores relata a necessidade de um número maior de discussões e de participação nos processos de planejamento da Política, e, como isso não tem acontecido nas escolas, a implementação das políticas tem ficado comprometida. Sem essa reflexão, enfatizaram eles, os acontecimentos passam a ser considerados “naturais”, como se fossem “fases” que passam, que mudam,

independentemente dos planejamentos, dos objetivos e, principalmente, da sua participação.

Eu acho que falta muito conhecimento das pessoas em relação à política pública, eu acho que as pessoas precisavam querer entender um pouquinho mais, porque a gente ouve um discurso, - ah..., não gosto de política - mas o que é a vida sem ela, eu acho que é preciso levar algumas discussões mais profundas para dentro das escolas, isto é de responsabilidade de cada um de nós... (PI-B)

Questionados a respeito da implementação da Política de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas, principalmente com relação à expansão do Serviço de Apoio do Professor Especializado - que hoje atende a todas as escolas – percebem-se dois posicionamentos distintos, um de descontentamento quando entrevistado lamenta a falta de orientação para suas ações:

... é que parece que fica tudo muito solto, é um trabalho onde cada uma segue uma linha. Eu recebi na minha escola duas amigas nossas que são Professoras como nós, só que foram como substitutas, e me perguntaram: - O que é que você faz?- Como é que você faz?- Eu não sei o que eu vou fazer. Ai, eu fico até sem jeito, porque não sou eu a responsável por ensinar essas meninas, eu não sei se a minha linha [de trabalho] está certa... (PI –F)

E outro, de entusiasmo, que valoriza as mudanças propostas pela última Gestão, e no âmbito mais geral, assumindo que a implantação da Política de Inclusão, que vem sendo debatida nos últimos anos, pelos movimentos sociais e pelos Profissionais da Educação, amparados por uma legislação que defende o direito de os alunos com necessidades especiais estudarem nas classes comuns. Consideram que essa Política promove maior comprometimento entre os Serviços Especializados e as escolas, favorecendo o atendimento a todos os alunos, e não somente aqueles com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, como acontecia na década de 90.

Têm consciência de que a permanência dessas mudanças só ocorre pela prática exercida no cotidiano, e, por isso, a participação dos Professores, seja estudando, discutindo ou refletindo, é considerada muito importante. As mudanças, para eles, não devem depender somente do sistema administrativo, ligado às chefias e coordenadores, que, no caso da Administração Pública, mudam, no mínimo, a cada Gestão. No dizer deles: “as chefias e as coordenações mudam e mudam muito, conforme mudam as gestões, mas os professores e os alunos permanecem”.

... hoje nós temos as diretrizes nacionais de Educação Especial que abre um leque maior para estes alunos da Educação Especial, tem uma história, tivemos a LDB neste trajeto, então as coisas foram mudando e eu acho que o que falta para a gente hoje, para entender um pouco essas mudanças, é discutir sobre a nossa prática, a nossa formação, a questão da legislação, eu acho que nós precisamos estudar mais sobre isto, conhecer mais. (PI-B)

Essa falta de continuidade apontada pelas professoras refere-se não só à troca de pessoas, mas à concepção ideológica que elas trazem consigo, dificultando o estabelecimento de diretrizes comuns para o trabalho.

No Sistema Público de Ensino, professores e alunos têm um papel importante no estabelecimento de relações entre as diferentes Gestões, mas, no caso da Educação Especial, esse elo é considerado secundário, pequeno e pouco respeitado, sendo considerado, um sistema paralelo de ensino, específico para alguns alunos e complexo demais para o planejamento público, que delegou historicamente sua organização a terceiros – neste caso, as Instituições Especializadas.

Uma das questões destacadas é que esse afastamento entre a Educação Especial e o Ensino Regular não se resolve somente com a criação de Serviços de Apoio Especializado, é preciso que os gestores considerem a opinião e os ideais daqueles que implementam diretamente a política educacional - os alunos, os professores, as famílias – ,caso contrário, afirmam, “a política transforma-se em mera repetição de ação”, um eterno recomeçar.

... se juntavam pessoas para elaborar documentos, para poder contar a história, de como até então tinha sido a Educação Especial, essas coisas se perderam, se perdiam, até agora se perdem, não chegam a nenhum objetivo, todos os documentos que tentaram[os professores] fazer para ajudar as pessoas que estavam na Secretaria e que queriam ter uma idéia melhor de como funcionava[o trabalho da Educação Especial], a gente não viu o resultado disso. (PI-A)

Os professores entrevistados mostraram convicção em relação aos direitos de cidadania, afirmando que o Direito à Educação, conforme afirma o Parecer nº 17/2001 (BRASIL, MEC, 2001), corresponde ao “direito de preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos”, e, em função desta convicção, não concordam que se possa definir a inclusão escolar como sinônimo de uma simples obrigação legal.

No entanto, eles têm consciência de que seria ingenuidade ou irresponsabilidade acreditarem que esse processo acontece naturalmente. Admitem que as resistências existem, que elas são históricas, e que aquele aluno “diferente” requer, algumas vezes, de técnicas e metodologias diferentes no seu processo de aprendizagem, tendo o direito de recebê-las, de forma prioritária, ou suplementar no ambiente escolar.

As entrevistas com os Professores Itinerantes mostraram, no entanto, também neles, uma ambivalência de postura; ainda que essa ambivalência não seja uma característica apenas dos professores do Ensino Regular, constata-se que eles, especialmente os Professores Itinerantes, que estão nas escolas com o objetivo de facilitar o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem, algumas vezes se contradizem, e assumem uma postura, que eles mesmos, consideram “retrógrada” e é criticada por eles, quando estão se referindo a outros professores que a adotam:

Eu estou assim, eu não sei se muito tempo no mesmo assunto [direito a educação], tentando essa conscientização, com livros, com palavras, com textos, com tudo mais e agora, eu estou numa situação assim, é obrigação, agora não é você querer ou não querer, é uma lei que está vindo de cima. Eu acho que a discussão

agora, de que se deve ter a inclusão ou não, [de pessoas com necessidades especiais] já encerrou, a inclusão está aí, então agora nós temos que arrumar meios para trabalhar isso, e o pessoal ainda está resistindo muito, eles ainda querem discutir a inclusão, se é viável ou não, se o aluno aprende ou não aprende, e eu estou em outro momento... (PI-H)

Como se pode observar neste depoimento, a dubiedade na concepção do direito oscila entre a preocupação objetiva do atendimento às crianças e as condições da sua formação intelectual e profissional e a infraestrutura de que as escolas dispõem, levando-o a duvidar do direito de atendimento escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo – e aí ficam explícitas a contradição e a ambivalência - que busca meios e alternativas para dar conta de sua tarefa “pedagógica”, ou seja, sua “missão”.

4.2. A Formação dos Professores

A formação dos professores, tanto os especializados quanto os de classe regular, foi outra questão abordada nas entrevistas, pela importância que quando se discute a qualidade de ensino que as escolas públicas vêm ofertando, questão esta considerada o “calcanhar de Aquiles” da crise educacional brasileira.

Todos os Professores Itinerantes que atendem às escolas municipais de Campinas possuem formação de nível superior, com Habilitação em uma ou duas áreas da deficiência - a maioria com especialização na área da deficiência mental e auditiva. Essa situação excepcional de formação se explica porque, na sua maioria, esses Professores são ex-alunos da UNICAMP E PUCCAMP, que ofereciam essas modalidades de formação.

As entrevistas realizadas revelaram que os Professores Itinerantes têm consciência de que a sua formação é condição decisiva para um atendimento competente e adequado às crianças com necessidades educacionais especiais. Preocupam-se com as propostas que vêm sendo discutidas, em nível nacional, visando ao estabelecimento de diretrizes para a organização dos Cursos de Pedagogia no Brasil, entendendo que estas propostas caminham no sentido de minimizar a dicotomia existente entre as funções do Professor de Classe Comum e do Professor de Educação Especial.

Enxergam como tendência a exigência de que o Professor do Ensino Regular adquira algum conhecimento básico que lhe permita encarar uma população que possua características peculiares e, ao mesmo tempo, exige que o Professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características, e passe a se preocupar com o currículo, com os níveis de ensino, com a avaliação do desempenho do aluno, com o fracasso e a evasão escolar, para contribuir de fato com o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Regular.

Avaliam, porém, que essa situação não se tem revelado, com frequência, no cotidiano atual, constituindo-se ainda numa meta a ser alcançada. No entanto, os professores entrevistados reconhecem que essa meta é possível e que a presença do Professor Itinerante nas escolas regulares pode ser suprimida ao longo dos anos, se os Cursos de Formação Inicial incorporarem alguns temas pertinentes à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Consideram, porém, que, atualmente, o recurso especializado se faz necessário, como forma de garantir atenção e cuidado aos alunos e orientação aos professores que buscam a qualidade do ensino.

O depoimento da Professora vai nessa direção:

... se o currículo das Faculdades que fazem a formação do professor, qualquer que fosse, de educação física, a turma do ginásio, que são várias áreas, se nós tivéssemos uma matéria, ou quantas fossem necessárias, relacionadas à Educação Especial, a presença do Professor Itinerante pode não ser necessária, só que como estes professores não têm nenhuma formação e não existem cursos para eles, eu acho que o Professor Itinerante ainda é imprescindível dentro da escola, a gente ajuda muito. (PI-F)

Sob essa ótica, percebemos que, na prática, ainda permanece a distinção entre a escolarização dos “normais” e a escolarização dos “deficientes”, e se as ações básicas do Professor Itinerante se restringem apontar ou oferecer subsídios aos professores do Ensino Regular, no que se refere às dificuldades específicas do alunado “deficiente”, esse trabalho realmente será desnecessário no futuro.

Eu penso, que com a inclusão, vamos colocar aí, mais ou menos, daqui a vinte anos, o nosso trabalho de Educação Especial, não precisa existir mais, porque todo mundo vai ter conhecimento, vai ter passado pela experiência de ter algum aluno especial. Então, os recursos que se precisem adotar, talvez seja o conhecimento, textos, bibliografia, como nós fomos formados para trabalhar com classe especial e hoje trabalhamos com a inclusão, então, onde que nós fomos buscar isso? No estudo, então eu penso, que este trabalho que a gente faz hoje, de estar levando isso [informação] para o professor, logo, logo, vai ser obsoleto, ele vai, pela própria história, ter condições tranquilas de buscar sozinho essas informações. (PI-J)

As tentativas de implementação da Política de Educação Especial nas escolas municipais, em Campinas, revelam sérias dificuldades vivenciadas pelos Professores de Educação Especial e do Ensino Regular, em função de uma formação – mesmo em nível superior - que vem se apresentando cada vez mais de forma abrangente, porém pouco sistematizada. Esse fato é agravado por ainda não se garantir a capacitação de todos os professores através dos Sistemas Públicos de Ensino, transferindo-se aos professores a tarefa de buscar essa formação.

Segundo relato dos professores entrevistados, a partir de 1997, com a LDB apontando para a necessidade de capacitação dos professores do Ensino Regular visando ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, a SME oferecia esse tipo de capacitação para os professores, especializados ou não, que atuavam na RME.

Mas, existiam limitações a essa formação, pois os professores especializados tinham flexibilidade nos horários, compatibilizando a atuação nas escolas com a frequência aos cursos de capacitação; já os professores do Ensino Regular não tinham essa possibilidade, pois cumpriam um horário fixo, que dificultava a escolha dos cursos oferecidos, limitando a opção aos que se enquadrassem no seu horário de serviço, e não à necessidade ou desejo de aperfeiçoamento em determinado assunto.

Os professores especializados cedidos para as Instituições Especializadas também não tinham essa possibilidade, pois a SME priorizava a formação dos professores que estavam na RME.

Eu fui fazer curso fora, de sábado, estudo na minha casa, tanto que o trabalho dos surdos, aqui na escola foi crescendo tanto, que começamos a trabalhar sinais na sala de aula, porque a aluna não tinha língua de sinais, a Professora também não conhecia, daí nós começamos a trabalhar na sala e virou uma febre na escola. (PI-H)

Os Professores entrevistados relatam que, a partir de 2001, quando a SME rompe o Convênio de cessão de professores para as Instituições e todos os professores efetivos são convocados para desempenhar suas funções na Rede Municipal de Ensino - cerca de 50 Professores de Educação Especial são incorporados à Rede Municipal de Ensino, sem nunca terem exercido a docência nela - vive-se um momento crítico em relação às Políticas de Educação Especial do município, pois, além de incorporar esse número considerável de “novos” professores, a SME altera a estrutura que o Programa de Educação Especial possuía até então. Ou seja, o grupo de Professores Especializados, que, até então, se encontrava subordinado a um único órgão central da SME – o próprio Programa de Educação Especial - foi descentralizado para os NAED, onde passaram a ter uma atuação sem nenhuma orientação centralizada, devendo reportar-se, exclusivamente, às escolas que compunham seu “bloco” de atendimento, tanto para o planejamento quanto para a implementação das ações pertinentes a sua função de Professor Itinerante, ou seja, um Profissional da Educação que oferece um “apoio especializado” a outros colegas Professores.

Conforme os entrevistados, a SME, após diversas reuniões com os Professores de Educação Especial, propôs que um deles - na ocasião, denominado “professor de referência” - fosse eleito por seus pares, para participar da Equipe Pedagógica dos NAED, responsabilizando-se pelo acompanhamento do trabalho da Educação Especial nas às escolas e da organização dos dados referentes a esse serviço.

Os Professores entrevistados relataram, no entanto, que as funções desse professor também não eram claras e, em conseqüência, cada região passou a sistematizar, de seu modo, os encontros e as discussões, seja quanto à freqüência, aos objetivos das reuniões, mas, principalmente, em relação às concepções de “Educação para Todos” e de “Educação Inclusiva”, que fundamentavam as mudanças propostas pelo Ministério da Educação e que

vinham influenciando a capacitação inicial ou continuada dos Professores em todo o país.

Sem uma diretriz clara por parte da SME, relataram os Professores, o sentimento de “abandono” tomou conta deles. Justificam esse sentimento de isolamento, uma vez que não se consideravam capacitados para atuar na rede de Ensino Regular, como apoio especializado, em áreas que eles próprios desconheciam. O relato de uma das Professoras entrevistadas é eloqüente, quando expressa sua insegurança. Diz ela: “quem disse que o Professor de Educação Especial conhece todas as deficiências?”

No processo de formação, faltam discussões sobre quem são os alunos da educação da Educação Especial, o que o Professor Itinerante pode fazer dentro da escola, o que é competência minha e o que é competência do Orientador Pedagógico, como eu faço para interagir com a equipe, porque, às vezes, **você vai para uma escola e lá encontra o deficiente mental, o deficiente físico, o deficiente auditivo e a gente só não fala igual ao professor da classe regular, que não tem experiência para isso, ou porque a gente tem vergonha, ou então porque a gente se sente incomodado....** Quem diz que o Professor de Educação Especial conhece todas as deficiências? Eu fiz Pedagogia, com Habilitação em deficiência mental, depois da especialização eu vi outras deficiências, mas surdo, eu nunca ouvi falar de surdo na faculdade. Língua de sinais? Eu não sabia nem fazer oi. Braille? Eu não conhecia nada, então, acho que este conhecimento, a gente precisa adquirir ao longo do tempo. Eu acho que isso é que precisa ser discutido nas reuniões que acontecem nos NAEDs. [grifos nossos]. (PI-B)

... falta é informação, para os Professores Itinerantes também, eu nunca tinha trabalhado com o aluno com deficiência auditiva e a Rede não me deu nada para eu trabalhar com o surdo, formação alguma, nada, nada, nada, eu tive que procurar cursos fora, pagar e fazer fora do meu horário de trabalho. (PI-H)

Não restam dúvidas, para os entrevistados, que a formação dos professores deve focar, além de outros tantos assuntos, a “despatologização” dos alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando a prioridade do atendimento pedagógico sobre o clínico, reconhecendo, no entanto, o direito

dessas pessoas de terem acesso ao apoio especializado garantido pela legislação nacional.

Defendem, também, que os conteúdos da Formação Inicial devem ser comuns a todos os professores – com ênfase numa formação humanista, que destaque a importância da convivência com a diversidade social - ,podendo a qualificação específica acontecer de forma complementar.

Eu acho que a formação seria melhor alcançada se a gente conseguisse trabalhar mais os professores da escola, com palestras mais interessantes, com pessoas mais interessantes que viessem falar sobre Educação Especial, sobre formas diferentes de aprender, porque as dificuldades não estão só na questões da Educação Especial, as Professoras acreditam muito naquela coisa de todo mundo aprender junto, de todo mundo aprender igual, então assim, com ou sem necessidade educacional especial, cada criança aprende de uma forma e num tempo, e eu acho que isso é muito difícil de os professores entenderem. (PI-H)

... o investimento maior tem que ser na formação, mas quando eu falo formação, eu não falo formação de professores, eu falo na formação humana, qualquer pessoa que passa pela escola tem que saber que o deficiente existe, ele está no mundo, ele está aí nas ruas. (PI-B)

Ponderaram, também, que ainda falta sistematizar a formação continuada, no sentido de atualizá-los em relação aos estudos das novas teorias e propostas que estão surgindo. Defendem, como condição de exercício competente de sua profissão, que não podem ficar “presos” só dentro da escola, pois precisam de atualização, e essa atualização ocorre fora de seu local de trabalho.

... não fizemos os cursos [oferecidos pela SME], eles não eram abertos para quem estava nas Instituições, era só para quem estava na rede regular. Esse ano [que a Professora é itinerante] teve um curso de libras, que eu me interessei, mas ele aconteceu dentro do meu horário de trabalho, e a escola não permitiu que eu me ausentasse (PI-B)

Outro enfoque deles é referente à possibilidade de a capacitação em serviço ser realizada através de reuniões previstas no calendário escolar. Hoje, a

SME define a obrigatoriedade de 2 horas/aula semanais para discussão do trabalho docente coletivo (TDC) e 1 hora/aula semanal para o trabalho docente individual (TDI), além de uma reunião de formação continuada de 5 horas/aula bimestralmente, espaços estes exclusivos para formação direcionada às necessidades ou interesses de cada escola, dos seus Professores e dos seus alunos. Porém, as questões da Educação Especial não aparecem como prioridade nestes momentos, dentro do contexto geral da escola. Como afirma a Professora

Eu acho que uma das coisas que ajudariam um pouco a gente, seria ter um espaço maior na escola para a gente estar colocando mais o nosso trabalho, falando mais de Educação Especial, falando dos casos de Educação Especial, porque é assim, por mais que a escola fale que vai abrir esse espaço, é difícil, porque você tem que estar falando com o professor e o único momento que o professor tem, é a reunião de TDC e as monitoras no TMC, são reuniões curtas, onde se resolvem quatrocentos mil problemas. Eu consegui uma vez só, numa reunião de TDC, fazer uma palestra, estar falando sobre o trabalho, falando sobre os alunos, então eu acho que isto ajudaria um pouco, eu acho que o professor de Educação Especial, teria que ter esse espaço. (PI-G)

No TD, sempre tem um tempinho para a gente falar... Sempre pequeno. Geralmente [os professores] participam dos TDs, mas geralmente ficam calados, não se envolvem na discussão, não conversam. A tentativa é ouvir, ouvir, ouvir e uma hora acreditar, aceitar... (PI-H)

... as pessoas, elas são assim disponíveis a trabalhar com a criança, mas, não a estar buscando muito não, elas reclamam muito que elas não têm conhecimento, isso e aquilo e tanto que eu já pedi várias vezes na escola que eu gostaria no momento de TDC estar falando sobre Educação Especial, mas é difícil, por que... É uma reunião que... é enrolada, tem mil assuntos, ah, então nós vamos fazer, nós vamos fazer, mas nunca faz, então, então, temos que ficar por aí.(PI-G)

Outra dificuldade relatada nesse sentido, especificamente no caso dos Professores Itinerantes, é conciliar os horários para participarem integralmente

dos momentos definidos para a formação em serviço, uma vez que atendem várias escolas.

... todas as escolas têm o seu TD, mas eu tenho que cumprir o meu, o meu horário de TD, então em cumpro, onde eu fico mais, que é a CEMEI, mas assim, às vezes, acaba coincidindo de eu estar no dia em que está tendo TD naquela determinada escola, aí eu acabo ficando um pouquinho mais, acaba até aparecendo em alguma discussão, então, quando eu posso, eu estou colocando, eu estou abrindo espaço nesse sentido, mas quando tem uma folga, porque elas estão sempre discutindo sobre festa, sobre o projeto pedagógico alguma coisa assim, aí quando sobra alguma coisa [tempo], a gente se coloca. (PI-C)

As entrevistas trazem também “histórias criativas”, de professoras que, em meio às exigências da sua função, transformam diferentes situações consideradas “negativas” em “positivas”, mantendo a possibilidade do aprendizado constante, no cotidiano de sua prática escolar.

... que para mim assim, foi uma coisa muito rica, foi com uma aluna surda, aliás, nós tínhamos duas lá na escola, uma delas sabia muito bem a língua de sinais, e a outra, muito pouco. Então nós fizemos um grupo de estudo de língua de sinais, na escola, e trabalhamos... Nós convidamos professores, alunos, a comunidade, mãe, irmão, quem quisesse participar e nós fizemos um estudo, acho que durante um ano e meio, fui eu e a [cita o nome da Professora da sala de referências] que realizamos este trabalho. a gente fez um trabalho muito legal para a escola, que me fez gostar muito da língua de sinais, porque eu não conhecia, antes de trabalhar com ela. Me fez conhecer bastante este universo, da pessoa surda, então, eu penso que a Educação Especial é um pouco isso, você não ama aquilo que você não conhece, então eu acho que tem que conhecer, para poder gostar do trabalho, para poder amar aquilo que você faz. (PI-J)

Outra questão valorizada, que aparece em diferentes momentos em suas falas, são as trocas de experiências entre os Professores Especializados, pois sendo uma função relativamente nova para a maioria deles, elas colaboram no sentido de conhecerem e discutirem diferentes maneiras de atuação, levando o grupo a ter uma postura mais uniforme, em relação às novas teorias ou práticas

aprendidas. E passam a adotar atitudes um pouco mais coerentes, em relação às suas convicções pedagógicas.

Destacam, ainda, valorizando esses momentos, que essa prática incentiva o estabelecimento de relações, mais solidárias, porque, como já se conhecem, criam espaços pedagógicos para discussão de situações ainda conflituosas no cotidiano escolar, o que acaba gerando um clima de maior “honestidade” no relato e avaliação de suas práticas docentes.

... eu acho que é muito difícil, com tantas pessoas, você formular uma diretriz que agrade a todo mundo, porque as pessoas pensam diferentes, são diferentes, graças a Deus. Eu acho que o que nós precisamos para conseguir fazer um trabalho legal é ter oportunidade de reuniões, que a gente consiga se encontrar, que a gente consiga estudar nessas reuniões, que a gente consiga trocar idéias, porque foi assim, que eu aprendi em 99, nós tínhamos assessoramento toda semana e eu estava entrando no grupo, tinha pessoas que já estavam no grupo há cinco anos, dois anos, um ano, então, eu falava assim: gente eu tenho um aluno assim lá na escola, vocês já tiveram, o que é que vocês fizeram? Aí as pessoas que já tinham tido, falavam, “olha, eu tive, fiz isso”... ah, eu tive também, mas eu não fiz isso, eu fiz... então, eu acho que essa troca de experiência, é uma coisa fantástica, para que você aprenda, para que você melhore o seu trabalho, para que você corrija as coisas que você vê que não estão certas, então eu acho que isso é fundamental. E a gente se constituir enquanto grupo, eu acho que isso é o principal. (PI-J)

4.3. Os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

➤ Os diferentes conceitos

Há quase um consenso nas falas dos professores entrevistados, quando se referem aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, particularmente, aos com deficiência, admitindo que eles ainda se deparam com tratamento educacional desigual, seja pela ausência de recursos especiais que lhes permitam ter um desenvolvimento significativo no sistema escolar, seja pela indevida exclusão de que ainda são vítimas, no ensino comum.

Mas, quem são esses alunos? Como podemos avançar no processo de inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, e no oferecimento de recursos especializados se não os conhecemos? Faz-se necessário conhecer a quem se destinam esses serviços; sem essa clareza, como já afirmou Mazzotta, “o trabalho da Educação Especial poderá ter um comprometimento ético, ideológico e até pedagógico que acaba comprometendo a sua validade” (1996, p.74),

No documento “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL. MEC, 1994b), bastante divulgado, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto definiu que os alunos genericamente chamados de “Portadores de Necessidades Educativas Especiais” classificam-se em: “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e/ou múltiplas); portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)”.³⁰

Todavia, o artigo 5º da Resolução nº. 2, de 2001, CNE/CEB, considera “educandos com necessidades educacionais especiais” os alunos que, durante o processo educacional, apresentarem:

³⁰ Para esclarecimentos mais detalhados, ver: Mazzotta (1996), em que sugere e justifica a necessidade da mudança da terminologia “educativas” para “educacionais”, acatada pelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial/2001; e Sasaki (2003), que, segundo reivindicação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, apóia o uso da terminologia “pessoas com deficiência”, em vez de “portadores de deficiências”.

- 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.MEC, 2001b).

Segundo os professores entrevistados, a SME tem considerado, como fundamento de suas ações, o conceito apresentado pela Resolução nº. 2/2001, deixando à escola e aos seus professores a função de definir quais deverão ser os alunos atendidos pelo Professor Itinerante.

Destacam que, na década de 90, o Programa de Educação Especial da SME de Campinas tinha como determinação clara que somente os alunos diagnosticados pelo Sistema de Saúde deveriam ser atendidos pelos Professores Itinerantes, evidenciando, assim, a utilização do diagnóstico classificatório, próprio do modelo clínico ou médico-psicológico, de avaliação e de encaminhamento dos alunos para determinados “atendimentos” de Apoio, educacional ou de saúde.

... tem uns alunos que já vem com diagnóstico e alguns alunos que a gente vê a necessidade, o professor fala dessa necessidade, ou até mesmo nós percebemos quando entramos na sala de aula para auxiliar o professor. A gente também percebe, detecta e tenta auxiliar ,então, não é só com diagnóstico que a gente trabalha aqui na escola... (PI-H)

... tinha uma época que a gente tinha, uma coisa estabelecida no papel, que a gente acabava seguindo e hoje não tem, hoje tem as diretrizes educacionais, que dão uma orientação bem geral, mas a gente vê muita divergência, até mesmo em relação ao alunado. Tinha uma época que a gente só atendia crianças diagnosticadas, mas acho que não dá para ser assim... (PI-I)

Eu acho que isto, hoje, está muito mais livre, eu acho que antigamente, nos tínhamos determinado: - os alunos da Educação Especial são estes... Isto até 99, estava bem específico, mas eu acho que, principalmente de 2002 para cá, há um leque muito grande sobre quem são os alunos de Educação Especial, eu acredito que hoje, essa questão se pauta muito mais no conhecimento pessoal de cada professor, não tem uma diretriz dentro da escola que diga quem são os alunos de Educação Especial, eu acho que fica muito do bom senso de cada profissional que atende. (PI-B)

... se você pegar as diretrizes educacionais, para Educação Especial, você tem uma clientela, se você pegar os parâmetros curriculares, você tem outra clientela, se você pegar outra determinada lei, então, o próprio MEC tem orientações diferenciadas em vários documentos dele, a gente tem essa realidade, mas a gente está trabalhando, meio que em consenso com as pessoas com deficiência, e pessoas com necessidades especiais momentâneas ou não. Um aluno, por exemplo, que sofre um acidente, e tem que ficar ou internado, ou em casa durante um período, para mim, este aluno tem necessidades educacionais especiais por este momento, então, eu posso estar ajudando, fazendo este trabalho de ponte, com o professor da sala, com este aluno, então eu acredito que a nossa clientela é bem essa. Teve aquela época, no próprio programa de Educação Especial, que você só podia trabalhar com aluno que tem diagnóstico fechado pelo médico, hoje, isso já não acontece mais, se você pegar as normas, as leis, as diretrizes, a clientela da Educação Especial, já não é mais essa. (PI-J)

Admitimos que as concepções se transformem ao longo do tempo, mas no Brasil, a legislação que embasa as Diretrizes Educacionais da Educação Especial tem variado tão amiúde que tem dificultado a relação coerente entre teoria e prática, na implementação das Políticas Educacionais.

As entrevistas realizadas evidenciam a dificuldade para se estabelecer um planejamento de trabalho que conceba práticas docentes tão diferenciadas, determinadas pelo compromisso pedagógico e não somente pela prática tradicionalista da avaliação do aluno, da situação “da deficiência” e do seu encaminhamento para outros Serviços.

... essa questão do diagnóstico, eu nunca me apeguei muito a diagnóstico, é claro que eu busco sempre ter uma definição, eu não trabalho com criança com problema de comportamento, não trabalho com criança com distúrbio de aprendizagem, agora se a criança tem um problema de fala, - é impressionante como tem - eu não vou deixar de dar uma orientação pra família, de fazer o encaminhamento, porque essa a criança não tem diagnóstico. (PI-D)

... a partir do momento que você começa a trabalhar em sala de aula com os professores, há profissionais que dizem: - eu não sei? fulaninho, parece que é diferente. Então a partir desse momento você vai observar mais essa criança, aí quando você percebe que realmente tem alguma coisa, você chama os pais, você conversa com os pais, aí você acaba descobrindo um monte de coisas, aí você faz o encaminhamento, só que esse encaminhamento também é demorado, porque normalmente tem que ser via posto, e aí o próprio posto que vai estar encaminhando, ou para um neurologista, ou para uma psicologia, ou um psiquiatra, dependendo da necessidade, mas tem uma lista de espera muito grande...(PI-C)

Queixam-se, coerentemente com as observações realizadas, que a escola sozinha não consegue atender às necessidades do alunado, e que sempre vai precisar da parceria, no atendimento, de outros setores que não só o educacional, mas o da saúde, o da assistência social, o do transporte. Assim, no caso da Educação Especial, considerar que todos os alunos podem um dia necessitar do apoio especializado não é suficiente; se almejamos melhorar a qualidade do ensino nas nossas escolas, precisaremos sim, nos preocupar com a melhoria de atendimento de todas as Políticas Sociais da Cidade.

É necessário, também – insistiram os professores - que se tenha clareza da complexidade e da diversidade de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, quando se estabelecem critérios de caracterização desse alunado, não no sentido de imputar à pessoa a causa das dificuldades apresentadas, mas para que essas causas ganhem força social e passem a fazer parte da Agenda Política, e não simplesmente constituam uma discussão médica, psicológica ou educacional.

Os professores entrevistados têm clareza de que não basta usar uma terminologia “politicamente correta”, se esta não estiver voltada para a criação de instrumentos que permitam o levantamento de dados precisos para avaliação do que existe e para o planejamento do atendimento a uma demanda real, questão essa fundamental para haver mudanças no contexto escolar.

➤ **A caracterização do aluno da Educação Especial**

Apesar de os Professores Itinerantes concordarem que a SME acata as orientações da Resolução nº. 2/2001, desvinculando o apoio especializado à pessoa com deficiência, na prática, consideram que essa orientação ainda é confusa.

Os Professores relatam que o levantamento dos alunos atendidos pelas Professoras Itinerantes se faz de diferentes maneiras, podendo ocorrer tanto por encaminhamento feito pela área da saúde, por escolas especializadas ou, mesmo, por escolas regulares que o aluno tenha freqüentado anteriormente.

Outras vezes, a dificuldade é percebida no contexto escolar, pelos próprios professores de sala, que solicitam uma orientação do Professor Itinerante.

Então, eu também entendi que quem pode fazer esse primeiro diagnóstico é o professor da sala, é o professor da sala, porque é o professor da sala que vai ver que aquela aluninha que está sentada lá atrás tem dificuldade de enxergar, que vai ver que aquele aluno é super inquieto, muito, muito inquieto, que vai ver que aquele outro aluno não é inquieto, mas ela cansou de ensinar para ele tal coisa, tal coisa, tal coisa, e ele não está pegando o que ela está falando, continua usando caderninho de ponta cabeça, continua apresentando alguns problemas que faz com que ela desconfie que ele é uma criança, que precisaria de alguma ajuda para aprender num ritmo, que seria o ideal para a idade dele.
(PI-F)

São vários casos, tem aquele caso que o aluno já vem com diagnóstico, ou seja, ele é já atendido em algum centro de reabilitação, ou já passou no Centro de Saúde, já foi diagnosticado, existe uma deficiência e ele vem encaminhado de algum lugar ou tem realmente uma deficiência visível, por exemplo, uma Síndrome de Down, ou então, o professor começa a perceber alguma dificuldade na criança, aí eu dou uma observada, nessa criança e se eu achar que há necessidade de fazer uma investigação - são crianças muito pequenas, as vezes a criança está se desenvolvendo num ritmo diferente da outra, mas, as vezes você percebe realmente que ela está com alguma dificuldade - então, geralmente eu chamo a família...a mãe e oriento ela a estar marcando uma consulta com o pediatra. (PI-G)

As entrevistas, no entanto, destacam que essas situações nem sempre acontecem num clima harmonioso, ficando explícita a “confusão” de orientação ainda presente, quando, por exemplo, a família sente a necessidade de omitir informações da escola, com receio de não conseguir matricular o filho; ou quando o professor da classe solicita que o Professor Itinerante atenda às dificuldades de determinados alunos fora da sala de aula; ou, mesmo, quando imputa a esse Professor Itinerante a responsabilidade de atender aos alunos que apresentam dificuldades de comportamento, desconsiderando a dinâmica da própria aula e do contexto social da escola como um dos motivos da tão generalizada “falta de atenção” apontada pelos professores.

Normalmente, assim, quando é feito o cadastro inicial da Educação Infantil, já vem o diagnóstico desse aluno. Seja pela família ou pela escola de Educação Especial de onde ele vem. Mas, muitas vezes, a família acaba omitindo, por medo de não ter uma vaga, o que é o contrário, ela falando, a criança recebe uma pontuação maior e tem mais chance de entrar na Educação Infantil, mas eles acabam omitindo... (PI-C)

... os professores, eu percebo, que eles não têm muito a noção de quais são as crianças da Educação Especial, a direção da escola também, não tem, eles querem que todos os problemas de comportamento sejam da Educação Especial e aí, parece que todas as crianças da escola devem ser suas e você só tem dois dias na semana e duas horas nesses dois dias, você não dá conta,

se sente uma inútil, não sei se sou só eu que me sinto inútil, mas algumas vezes, eu me sinto. (PI-D)

Meu trabalho não agrada o professor da classe, porque para agradar, eu tiraria a criança com necessidade especial da sala. Eu tiraria e levaria para um cantinho e o pior é que nem é a criança com necessidade especial, porque eles misturam tudo numa panela só; as crianças que têm problema de comportamento, as crianças que têm problema de conduta, as crianças que têm dificuldade de aprendizagem... Quero te contar uma passagem: a Professora tem na sala uma criança com hidrocefalia, que já foi atendida pela saúde, usa válvula e tem um atraso no desenvolvimento. Eu levei um texto sobre hidrocefalia para Professora, bem básico e instrumentei esta Professora para ela saber que estava lidando com uma criança que necessita de algum cuidado especial. A Professora da sala falou assim: - você disse que tal aluna é da Educação Especial, mas ela não me dá um pingão de trabalho, quem me dá trabalho é o aluno A, B, C e D e eu preciso que você vá lá à sala para dar uma olhadinha neles para mim, quer dizer, o que é que significa essa uma olhadinha? (PI-F)

A maior crítica dos professores, em relação à caracterização do alunado da Educação Especial, é revelada quando citam a pouca consideração da SME acerca dos dados coletados sobre esses alunos. Conforme relato deles, a SME envia, semestralmente, uma planilha a ser preenchida pelo Professor Itinerante, com a ciência do Diretor da escola, na qual ele coloca o nome do aluno atendido, a idade, a série, o tipo de necessidade especial e os atendimentos que o aluno tem fora do ambiente escolar³¹. No entanto, como as orientações para o preenchimento dessa planilha são ambíguas, elas impossibilitam o uso dos dados como instrumento de formulação de Políticas Públicas.

Os professores destacam, ainda, que esse levantamento de dados parece só atender ao objetivo de organização dos “blocos” de escolas que são atribuídos aos Professores Itinerantes, mas, acreditam que nem a isso atende de

³¹ Anexo III - Planilha utilizada para o levantamento de informações acerca dos alunos atendidos pelo Programa de Educação Especial.

maneira eficiente, uma vez que os critérios para preenchimento dessa planilha não têm uma orientação uniforme, invalidando sua generalização.

No dia-a-dia não tem problema se você trabalha com todas crianças que necessitam mas na hora do critério de formação de blocos ou atribuição os professores eles consideram só o número de crianças com deficiência. (..)por exemplo, criança com problema de fala, você não vai ficar na sala de aula porque a criança tem um problema de fala, você dá um respaldo ali para o professor, você ajuda, mas você não fica na sala de aula, como eu fico com uma criança que tem realmente uma dependência do meu trabalho. (PI-E)

Nessa listagem, a gente só coloca quem tem diagnóstico, porque, pelo o que eu entendi, até agora, da rede, seria para a gente trabalhar só com alunos diagnosticados, então, nessa lista, eu coloco só os diagnosticados, só os que vêm com o diagnóstico médico, os outros, eu atendo sem colocar naquela lista. (PI-H)

Essa ficha, pra mim, é punitiva. Nas reuniões que nós fazíamos e a orientação que nós tínhamos, era para pôr nessa ficha os alunos que tinham alguma deficiência já comprovada, como eu trabalho numa realidade diferenciada [Ensino Supletivo], nós temos muitas pessoas fora de escola há muito tempo, então, se eu fosse colocar ali as pessoas que tem dificuldades de aprendizagem, eu colocaria muitos alunos, porque tem gente que não sabe ler nem escrever, mas isso não está relacionado com a deficiência. Como a maioria dos alunos já são adultos, eles sabem o que têm, então, eu coloquei os surdos, os deficientes mentais, o disléxico, enfim, na minha lista do ano passado tinha onze alunos. Quando chegou o final do ano, a representante da NAED disse assim pra mim: - ano que vem você vai ter mais escolas no seu bloco. E eu disse a ela: - por que? E ela falou assim: - porque você tem poucos alunos, e eu falei: - mas qual foi o critério? E ela disse: - a ficha de alunos atendidos. Enquanto, na mesma NAED que eu, tinha Professoras com uma lista de 38 alunos, e eu falei: - nossa, mas tem 38 pessoas com deficiência? E ela respondeu: - ah, não, aí são todos que eu atendo. Mas não pense você que eu fiquei quieta e que fiquei chorando em casa não, eu levantei uma discussão; a gente precisa definir dentro dessa NAED, pelo menos, como se preenche esta ficha. Nós tínhamos um acordo com o grupo, outras pessoas fizeram diferente e ficaram numa escola só, então, acho que essa ficha, fica muito a critério do bom senso de cada profissional, de

cada um, eu acho que é um critério muito pessoal que não ajuda em nada. (PI-B)

Os professores revelam, na própria fala, os conflitos que vivem no seu cotidiano, quando afirmam acatar uma concepção “aberta” de inclusão, que desvincula o alunado do atributo da deficiência, e, ao mesmo tempo, se perdem na prática da docência, quando não encontram o caminho teórico que aprenderam a trilhar, segundo sua formação profissional e os objetivos dos Serviços de Apoio Especializado.

Como eu já estou lá [na escola de Educação Infantil] há muito tempo, elas confiam muito em minha opinião, por exemplo, aquela criança que eu acho que tem uma necessidade especial, mas não a ponto de incluí-la na lista dos alunos de Educação Especial, eu não deixo de fazer atendimento, eu não deixo de dar orientação para a mãe, eu não deixo até, às vezes, de conversar com o profissional que atende essa criança, mas eu não a incluo na lista, mas eu trabalho com ela e tem crianças que às vezes têm o diagnóstico fechado, como o caso de uma criança que tem a “acondoplasia”, que é aquele problema do nanismo e eu fiz um trabalho sistematizado com ela, porque ela tinha uma deficiência motora muito grande, ela precisa de exercícios específicos, fazia fisioterapia na UNICAMP, então eu fui na sessão, aprendi alguns exercícios, ensinava o pessoal, fazia e tal. Depois que ela começou a andar, ela não mostra mais dificuldade, então eu passo uma vez por mês na sala e às vezes, um aluno que não tem um diagnóstico, eu faço um trabalho com mais frequência. Se você for ver a gente às vezes trabalha muito mais do que as pessoas pensam que a gente trabalha, porque a supervisão às vezes pede, eu quero os alunos que são atendidos pela Educação Especial, você manda os que têm diagnóstico, você manda dez e você trabalha com vinte. (PI-G)

4.4. A Intersectorialidade das Políticas Sociais

A necessidade de uma atuação intersectorial nas Políticas Sociais foi tema recorrente em todas as entrevistas realizadas com os Professores, confirmando, portanto, as preocupações presentes nas propostas de ação e nas diretrizes que fundamentam a Educação Básica no Brasil, e alertam para a “necessidade de equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família como a Educação, a Saúde, o Serviço Social, a Cultura, a Habitação, o Lazer e o Esporte, considerando essa questão um desafio necessário e desejável, porém raro de acontecer em todo o país” (BRASIL, MEC, 1999a).

O trecho abaixo expressa com pertinência essa preocupação, manifestada por um dos Professores entrevistados. Diz ele:

... eu sei que uma das professoras de educação especial, [cita o nome da professora] participa de um trabalho intersectorial fantástico, ela faz um trabalho com a Saúde, com a Assistência Social e com os líderes religiosos do bairro, todos participam das reuniões intersectoriais. Eu acho que, para que funcione, para qualquer aluno, independente dele ser deficiente ou não, é fundamental, que todos no bairro estejam trabalhando, aquilo que eu falei, é um trabalho de equipe, para que todo mundo fale a mesma língua, para aquela família, para aquele aluno, para aquela criança, para quem seja. (PI-J)

Visando à existência de um projeto pedagógico compartilhado com a comunidade escolar, os Professores Itinerantes de Campinas revelam a necessidade eminente de uma parceria, principalmente entre as áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social, como forma de atender, acolher, estimular, apoiar e educar as crianças, cuidando delas e atendendo suas necessidades primordiais.

Ao mesmo tempo, os professores apontam as diversas dificuldades para a sistematização dessa parceria, pois têm consciência de que o setor da Saúde, tanto quanto o da Educação, enfrenta dificuldades na administração dos

seus recursos, uma vez que faltam profissionais em muitos de seus equipamentos. Os Postos de Saúde, por exemplo, encontram-se desfalcados em relação às especialidades médicas, que estão centralizadas em locais nem sempre acessíveis à maioria da população.

Alertam, ainda, para a falta de informações – claras, objetivas, em linguagem popular e em número suficiente - acerca dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e dos recursos existentes no próprio município.

Os trechos selecionados expressam, de forma clara, essa problemática enfrentada por eles, no cotidiano de suas ações:

Eu até acho que este trabalho deveria ser muito mais conjunto do que é, eu, por exemplo, não tenho ainda essa experiência, embora tenha ido ao posto, conversado com a psicóloga, conseguido fazer uma ponte, para alguns alunos isso é muito pouco. A gente precisa de muitas coisas que a Saúde não oferece, por exemplo, eu tenho um aluno que tem uma dificuldade motora do lado direito, e não consegue ser atendido em nenhum posto de saúde. A mãe tem que trabalhar fora, a gente vai buscar onde esse atendimento? Na PUCC, na UNIP, na UNICAMP? Vai ficar numa fila de espera. Fono, a mesma coisa, então, a gente sabe que o atendimento médico é precário, pelo menos, em relação às necessidades dos alunos. (PI-J)

...uma coisa que precisa ser feita, é que às vezes, não é só os pais que não sabem, a que eles têm direito, eu, enquanto profissional, não sei a que têm direito as minhas crianças, entendeu? Então, eu tenho ouvido falar muito, na Secretaria da Cidadania. Eu preciso saber se a Cultura pode me ajudar de alguma maneira. Eu tenho usado, tenho telefonado, tenho atormentado a Secretaria do Transporte, porque agora tem as peruas adaptadas, para fazer a remoção das crianças com deficiência física, tem fila, mas lógico, tudo tem fila, mas eu vou, fico na fila, ligo, sei com quem falar, sei a quem me reportar e consegui retorno, eles estão indo buscar o meu aluno, para levar para o Centro de Reabilitação em Sosas, mas fazem isso quinzenalmente, é melhor que antes, pois eles não faziam de jeito nenhum. (PI-F)

O trabalho intersetorial é mais com a Secretaria da Saúde, e com a Assistência Social. Eu nunca tive contato com as outras Secretarias, nunca precisamos fazer adaptação no prédio da escola, porque eu nunca tive alunos com deficiência física que exigisse uma [adaptação], apesar de que toda escola deveria ter. Por exemplo, na minha escola, se chegar um aluno, com uma deficiência física muito severa, vai ser complicado. Quando eu entrei lá, tinha uma menina, mas ela ficou pouco tempo, e já saiu. (PI-G)

Os entrevistados justificam a falta de profissionais e de recursos na área da saúde pública pela grande demanda social hoje existente, o que significa que um expressivo número de pessoas pobres da população campineira necessita de atenção e cuidados emergenciais, absorvendo grande parte dos serviços próprios da Saúde, restando pouco investimento/prioridade para o atendimento direcionado às crianças, em idade escolar, que necessitam de atendimento clínico ou terapêutico – que englobam atendimentos de fonoaudiologia, de fisioterapia, de terapia ocupacional, de psicologia e outros -, além de serviços médicos especializados, como é o caso de oftalmologistas, otorrinolaringologistas, neurologistas e psiquiatras, e que enfrentam uma longa fila de espera.

Eu acho que a relação com a Saúde melhorou, mas ainda falta muita coisa. Você encaminha uma criança pra Fono, e essa criança fica seis meses em uma fila de espera, eu acho que está tendo uma parceria, mas, a gente tem uma outra realidade, o poder público ainda não atende às necessidades da comunidade em geral, essa dificuldade não é só com os alunos da educação especial. (PI-B)

...eu busquei um posto de saúde, porque eu precisava encaminhar uma criança para psicologia, eu ligava, ligava e nunca conseguia falar com o pessoal, deixava o número da escola, deixava o número de casa, essa pessoa não retornava. Só consegui falar quando eu fui até o posto. Conversei com a psicóloga e ela pediu para fazer um encaminhamento por escrito. Eu fiz o encaminhamento, a mãe levou, era uma criança que não era deficiente, mas que precisava desse acompanhamento. A resposta da psicóloga foi de que o caso não era sério. Ela disse: - a gente está atendendo somente os casos mais sérios. A criança ficou sem o atendimento, eu acho isso complicado. (PI-I)

Não existe intersecção com os outros setores da comunidade, eu sinto que isso é necessário, as nossas crianças são muito carentes. E estou falando pela minha realidade. Minha escola atende às crianças das invasões do [cita o nome de dois bairros considerados de extrema pobreza], onde as crianças dependem do serviço público, dependem dos postos de saúde, dependem de PUCC, dependem de todos os órgãos que possam estar atuando juntos e assim eles ficam meses na lista de espera, por exemplo, não são todos os postos que têm equipe de saúde mental, então crianças que precisavam muito de um atendimento de psicólogo, porque viviam uma realidade muito difícil, que interferia tremendamente no cotidiano escolar, situações que você não é capaz de imaginar eram encaminhadas para o posto que tem a equipe de saúde mental, mas essa equipe atende 4 bairros, muito difíceis, a maioria, 90% das crianças que são infratoras, estão naqueles 4 bairros, então eles não dão conta, os alunos encaminhados pela escola ficam na lista de espera por 18 meses, você sabe o que é 18 meses? Um ano e meio, muita coisa já rolou, nesse um ano e meio. A mesma coisa acontece com Fono, os postos de saúde não dão conta, eles encaminham para outros postos que também não dão conta, então as crianças apresentam uma dificuldade na educação infantil, e continuam no fundamental com o mesmo problema (PI-D)

Os depoimentos acima revelam que as dificuldades para a efetivação de um trabalho integrado da Educação com os outros setores sociais do Município geram a sensação de frustração em relação à “incompletude” de uma proposta de trabalho que visa ao atendimento integral da pessoa.

... tem gente que não gosta que você fale na questão da Saúde, tem Supervisoras, antigas mestras nossas, que não gostam, elas querem que você se limite ao pedagógico, só que se limitar ao pedagógico é muito pouco nesta realidade em que os alunos se encontram, eu poderia sim - tá vendo eu estou encontrando resposta p/a minha pergunta - me limitar só ao pedagógico, adaptando material, orientando o professor, a família, se essa criança tivesse sendo assistida nas outras necessidades básicas, só que como a criança não está sendo assistida, fica complicado, como é que quem está fora da escola pode julgar... (PI-F)

... como é que eu vou cuidar só do pedagógico, se essa criança é surrada em casa de manhã, se ela vê a mãe apanhar, se sabe que o pai está preso, se ela passa fome, se ela vê o tio estuprando a irmã, então como é que eu vou cuidar desta realidade? Acaba mexendo também com o emocional da gente, entendeu. Essa criança lê, escreve, interpreta, só que ela não pára, ela chuta todo mundo, ela rouba coisas da mochila do outro, então, é um problema que tem mais coisas que precisam ser feitas, e a educação sozinha não consegue. Eu não estou sabendo como cuidar disso. (PI-E)

A falta da intersectorialidade dos diferentes programas das áreas sociais implica um “truncamento” das possibilidades de atendimentos oferecidos aos alunos, particularmente quando esses necessitam de cuidados que atendam a diferentes especificidades. Segundo os Professores entrevistados, além dessa situação interferir negativamente no processo educacional, o professor da rede, diante dessa realidade, se vê compelido a afastar-se do trabalho pedagógico para atender a uma demanda social e familiar, em geral, inadiável.

... Na escola que eu estou, eu preciso encaminhar dois alunos para fono, existe esse atendimento na policlínica, mas tem uma fila enorme, você encaminha para o posto, o posto não encaminha para lugar nenhum, eu acho que é complicado, nem sempre você tem o retorno dos atendimentos, e aí as coisas ficam paradas. É lógico que você dá uma orientação ou outra para os professores, mas, que não vai bastar, a criança precisa de um atendimento específico. (PI-I)

.... eu chamo minha atenção e penso assim: espera aí, a tua parte é só pedagógica, pedagógico é só ensinar, limite-se a ensinar, mas como é que eu posso ensinar uma criança, que eu sei que precisa tomar um determinado medicamento, porque ela tem um quadro neurológico, e não está medicada? Se ela não tivesse esse quadro neurológico, ela não seria especial. Como é que eu vou ensinar sossegada, se eu sei que se aquela criança tivesse uma terapia de fono, seu jeito de falar ia mudar, o jeito dela ler interfere na compreensão que ela faz da leitura, seu processo de abstração e tudo mais, então quer dizer, o pedagógico, com a criança com necessidade especial, tem que estar aliado a questão das outras terapias, da saúde, não dá p/a ficar desvinculado. (PI-F)

... na Secretaria da Saúde, eu peço muita ajuda, eu peço psicólogo, neurologista infantil, psiquiatria infantil, eu vou no CEVI que é da Saúde, só que se eu vou ficar indo, indo, indo, e como fica o meu trabalho dentro da escola? A gente acaba se excedendo, facilitaria se a gente tivesse uma planilha com todos os telefones das Secretarias, uma orientação para recorrer a todos que estivessem dispostos a trabalhar perto da gente. (PI-E)

Eles fizeram algumas sugestões visando à minimizar as dificuldades existentes nessa área, mas revelam que essas idéias não são consensuais, nem foram discutidas no coletivo, representando, apenas, experiências individuais, ou “desejo de mudar essa situação”, sugerindo a urgência de maior aproximação com o Programa de Saúde da Família³² - PAIDEIA -, e com as Universidades, e até mesmo a possibilidade de o município disponibilizar equipes itinerantes – à semelhança dos Professores Itinerantes da Educação - que priorizassem a saúde escolar.

... um dos trabalhos que está sendo feito pela Saúde, que é um trabalho que dá um retorno rápido para gente, é o PAIDÉIA, que funciona com as agentes de saúde, por exemplo, tem um aluno que está vindo muito suquinho, com fome, ele te conta que a mãe está bebendo muito, que não dá tempo de fazer a comida, então, a gente passa para as agentes de saúde do posto e esse pessoal vai fazer a visita na casa dessa criança, vai fazer a coleta de dados, depois passa para a gente e já passa também para o posto, naquelas reuniões que eles têm de todo mundo junto [intersectoriais], para ver o que pode ser feito com aquela família. (PI-H)

A gente precisa do apoio, do acompanhamento, até porque a gente não trabalha com essa parte clínica, a gente trabalha com o pedagógico mesmo, então eu acho que deveria ampliar a parceria, não só com Prefeitura, com Posto de Saúde, mas vincular com as Universidades, que poderiam estar dando esse apoio técnico, de profissionais como Fono, Psicólogo, que até poderiam atuar mais junto, dentro das unidades escolares, porque isso é uma coisa que

³² Programa da Secretaria Municipal de Saúde, reconhecido internacionalmente, em que os Postos de Saúde foram reorganizados com Equipes Locais de Referência, responsáveis pelo atendimento básico integral às famílias. Essas equipes vão até as casas com objetivo de um atendimento global às famílias.

falta demais, para esclarecimento de professor, para nós mesmos, enquanto itinerantes, para podermos direcionar o trabalho com as crianças, para que tivessem profissionais com quem a gente pudesse contar, para dar palestras nas escolas, orientações aos pais, isso é uma falta muito grande, a Secretaria da Educação poderia se organizar nesse aspecto, aumentar o vínculo com as Universidades, eu acho que isso aí falta. (PI-A)

É interessante observar que os Professores Entrevistados têm clareza da complexidade de ações que a Educação Especial envolve, e que, apesar de apresentar propostas de soluções para esses impasses intersetoriais, têm consciência de que o atendimento aos direitos sociais do conjunto da população tem tido prioridade sobre o da criança com deficiência.

... A Educação Especial está dentro da Secretaria de Educação e só. Se você precisar de algum outro atendimento, é só via posto. Hoje tem o Centro de Reabilitação que está em Sousas, então você pode estar fazendo encaminhamento para lá, mas como minha região é muito distante de lá, mesmo você fazendo encaminhamento, as famílias acabam não indo. Inclusive, em nossas reuniões, nas NAEDs, a gente até solicitou várias vezes equipes, que percorressem as escolas ou que ficassem em um determinado local, com os profissionais como Fono, psicólogo, para que a gente possa ter alguma orientação. (PI-C)

... quando você participa das reuniões com a Saúde, você tem uma outra visão, você passa a viver os problemas deles. Eles também têm dificuldades, então a gente não tem noção da questão de outras Secretarias e da questão da Prefeitura como um todo. Mas, o serviço público precisaria ter uma equipe, talvez uma equipe itinerante, que pudesse estar nos NAEDs e que atendesse apenas às crianças da Rede Municipal. Eu acho que é uma discussão que nós teríamos que ter, para que essas questões pudessem ser agilizadas, porque a gente percebe que o nosso trabalho fica truncado, ele pára, emperra, não tem como continuar. Eu já descobri que não adianta a gente ficar culpando a Saúde, porque eles também não são culpados, eles também vivem esse problema. (PI-D)

4.5. A Atuação do Professor Itinerante nos Diferentes Níveis da Educação Básica.

➤ Funções do Professor Itinerante

O relato dos Professores Itinerantes demonstra que eles têm consciência de que ao Professor de Educação Especial cabe, além das funções destacadas e previstas na formação básica de todos os professores, o aprofundamento em questões específicas que permitam o atendimento especializado, direto aos alunos com necessidades educacionais especiais, como prevê a Resolução CEB/CNE nº. 2, de 11 de setembro de 2001.

Destacam, porém, nos seus discursos, situações conflitantes que enfrentam na prática docente para realizar os objetivos previstos na referida Resolução, pois se deparam com um conjunto de variáveis e dificuldades que envolvem o ensino público, na sua rede regular. Dificuldades estas que vão desde a falta de recursos financeiros, materiais e humanos - situação bastante freqüente - até as dificuldades no estabelecimento de relações profissionais que, de maneira subjetiva, sutil ou não, ultrapassam a dinâmica de um trabalho cooperativo, desgastando-se pelas relações de poder, vaidades e disputas nestes espaços de atuação educacional.

Os Professores destacaram, também, que é preciso clareza, no sentido de concepção, para perceber que o apoio especializado proposto, seja ele prestado pelo Professor Itinerante, pela sala de recursos, ou pela classe hospitalar, vise à integração do aluno excluído no processo escolar.

Segundo ainda os Professores entrevistados, essa concepção vêm se modificando, pois o número de alunos tem se ampliado, a partir de uma proposta de formação mais generalizada, o que exigiu que o *local* de atuação da Educação Especial tenha se expandido para as escolas regulares. E o profissional que atua nesses serviços especializados vive, portanto, um difícil momento de transição, tentando definir novas funções, em um espaço que “estranha” ainda sua presença,

pois, conforme revelam as entrevistas, o Professor Itinerante só está na escola regular porque lá estão os alunos que foram historicamente segregados, e que, hoje, tentam ali “sobreviver”.

Afirma um dos entrevistados:

...eu acho que é uma questão humana, eu acho que é uma questão de transformação, talvez é a gente faça outra coisa no futuro, mas porque que existe esse professor [itinerante]? A gente só existe em função de uma segregação, a gente não pode esquecer isso, eu existo porque este deficiente não é acolhido nesta escola, porque ele não foi respeitado, porque se fosse uma sociedade diferente, nós não existiríamos com certeza. (PI-B)

As entrevistas revelam, também, que a presença do Professor Itinerante nas unidades escolares não passa despercebida para a comunidade, pois ela expõe o “diferente”, e sua presença pode ser até mais ou menos discriminatória, dependendo das suas ações e da sua proposta de trabalho.

O Professor de Educação Especial pode, na opinião deles, colaborar para melhorar a compreensão e respeito das diferenças existentes, ou corroborar para a permanência do sistema paralelo de ensino, quando assume este com exclusividade.

Dizem eles, até com certo “orgulho” de suas novas funções:

... eu acho que sem a nossa presença aqui [professor itinerante], seria muito mais difícil dos professores aceitarem, dos pais conseguirem entender as diferenças de aprendizagem, em que cada um aprende de uma forma, cada um aprende em um momento, eu acho que o nosso trabalho facilita bastante, eu acredito que seja muito importante. (PI-H)

... eu sou como uma segunda professora da sala, que todas as crianças me buscam, todas as crianças me pedem ajuda, quando precisam, mas o que eu percebo é que as crianças se ligam que eu estou lá especificamente por conta daquele aluno. Quando eu chego na sala eles falam: “ah, fulaninho não veio”, então, assim, eu não quero discriminar, mas as crianças percebem por que eu fui para sala. (PI-I)

... o que eu faço é entrar na sala, eu procuro falar para a professora, que estou lá por conta da criança, aí ela vem me passar as dificuldades, mas eu não fico na aula, especificamente do lado dessa criança. Normalmente na Educação Infantil são várias mesas, então eu fico na mesa da criança com necessidade educacional Especial, mas também fico na mesa que não tem nenhuma criança especial, porque eu acho que eu não tenho que deixar claro que eu estou lá só por causa daquela criança, porque eu acho que é uma maneira de você discriminar, nosso papel é fazer a inclusão, não posso ficar só do lado dela, porque eu acho assim vou estar discriminando, é lógico que existem casos e casos os casos mais complicados, de crianças mais dependentes, às vezes precisam do meu apoio direto. (PI-I)

Outra função relacionada ao trabalho dos Professores Itinerantes, apontada nas entrevistas, refere-se ao trabalho familiar, como forma de proporcionar maior segurança aos pais das crianças com necessidades educacionais especiais, esclarecendo-lhes as dificuldades e as possibilidades no que se refere ao aprendizado escolar, ao seu apoio nas atividades desenvolvidas, às prioridades estabelecidas na escola e, também, oferecendo esclarecimentos quanto às peculiaridades do desenvolvimento da criança, seus hábitos e suas necessidades, aliando assim, de forma plena, um dos objetivos maiores da educação infantil – cuidar e educar.

As entrevistas destacam, ainda, que a presença do Professor Itinerante, nas escolas, sensibiliza também as famílias que compõem a comunidade escolar, defendendo e expondo, os direitos e a importância de esse alunado frequentar o Ensino Regular.

Os dois depoimentos abaixo exemplificam bem essa situação:

... a diretora quer que eu faça um trabalho de grupo com os pais, porque, os pais acham muito difícil ter uma criança tão comprometida como essa, são duas alunas com paralisia [cerebral], dentro da sala de aula, eu não sei o que eles [pais] estão pensando ainda, porque eu ainda não tive chance de fazer este trabalho, eu só coloquei a importância das diferenças dentro da escola, no dia da primeira reunião de pais, e perguntei se alguém tinha alguma pergunta, mas no dia ninguém tinha

nenhuma pergunta. E a mãe dessa criança está muito feliz de a criança estar dentro da escola. Ela sabe que a criança dela é tratada como todas as outras. (PI-D)

... se você não tiver uma postura de trabalhar também com a família, essa criança não vai render. Tem que trabalhar com a família, a mãe de uma criança que tem deficiência mental, ela tem que entender que o tempo de aprendizagem dessa criança é outro, para ela não cobrar e não massacrar a criança em casa, porque a criança vai ficando cada vez mais aflita. A mãe de uma criança que tem uma visão subnormal tem que saber que aquela criança tem, por exemplo, uma visão central, ou ela tem uma visão só lateral, a mãe tem que saber como essa criança enxerga o mundo, para ela não brigar com a criança, quando a criança tropeça, quando a criança senta grudada na televisão, e para as mães da minha escola é muito bom poder fazer isso, mas é muito difícil, porque tem muita mãe ali que não tem estudo, são ignorantes e têm dificuldade para ajudar os filhos. (PI-F)

Os depoimentos dos Professores entrevistados demonstram, também, que as funções desempenhadas pelo Professor Itinerante nas salas de aula, promovendo um trabalho diferenciado em função das necessidades dos alunos, podem beneficiar a classe toda, se este trabalho for planejado e realizado em comum acordo com a professora responsável pela sala de aula.

Os três depoimentos escolhidos explicitam essa atuação do Professor Itinerante:

... eu tenho um aluno com “transtorno invasivo do desenvolvimento”, na escola em que eu trabalho, então, assim, uma das coisas que para ele é importantíssimo é a rotina, é que ele saiba qual será a rotina do dia, porque todas as escolas têm uma rotina, mas para esse aluno isso deve ser evidenciado, através de um cartaz, por exemplo. Então, estou começando a confeccionar isso com a Professora [da classe], essa é uma necessidade que esse aluno tem, e que vamos atender, mas é claro que isso vai beneficiar todos os alunos da classe, é uma maneira de organização do trabalho. (PI-J)

... de início, eu passo em todas as escolas observando os alunos e conversando com os professores, pedindo para que se

perceberem alguma criança com dificuldade me avise, porque às vezes eu não estou presente, eu atendo quatro escolas, então eu montei um calendário próprio, de segunda-feira eu vou em determinada escola, na terça em outra, e vou cumprindo o meu horário, então, assim, aquela sala que tem um aluno deficiente ou uma criança que tem alguma necessidade diferenciada, eu fico na sala e acompanho o professor e a criança. Eu não tiro a criança da sala, tudo que é feito, é conforme o planejamento da professora. Eu procuro estar auxiliando, às vezes tem necessidade de auxiliar não só aquela criança diagnosticada, mas, uma outra criança que está fazendo uma adaptação, então procuro ajudar esta adaptação, conversando com a professora, definindo a melhor maneira de ajudar aquela criança, eu procuro trabalhar em conjunto, estar sempre presente na sala, ajudando no que for necessário. (PI-C)

... a gente [da educação especial] tem uma história enorme, que mostra tantos passos que a gente já deu quantas coisas que já ocorreram para que a gente chegue no ensino regular, mas não é porque o professor de Educação Especial está lá, que ele dá conta do aluno{com necessidades educacionais especiais}, porque ele não conhece o aluno, o professor da classe conhece muito melhor, então o que ele [PI] pode trazer, é oferecer recursos, sugestões, idéias, para o professor trabalhar de uma maneira mais tranqüila, a função é estar trazendo conhecimento, estar trazendo o assunto da inclusão, para discussão na escola, e as decisões a serem tomadas têm que partir da equipe escolar e não somente do professor de Educação Especial. (PI-E)

Os Professores entrevistados ponderaram, também, sobre o fato de a amplitude das suas funções ultrapassar os limites do trabalho pedagógico, alcançando a comunidade e o uso de seus recursos. Relatam que a falta de sistematização do atendimento oferecido pelos serviços públicos, principalmente os realizados pela Saúde, impele-os a uma ação pessoal na solução das dificuldades encontradas nas escolas.

... eu acredito que a nossa função, enquanto Professor de Educação Especial, é sempre estar fazendo um trabalho conjunto com a escola, com os professores, com a OP, com a direção, com a família desse aluno com necessidade especial, então meu papel, nesse momento, é conhecer as crianças. Eu fico um pouco na sala de aula com o professor, participo de algumas atividades, para conhecer este aluno dentro da realidade de classe. Chamei as

mães para fazer uma entrevista inicial, para eu estar conhecendo um pouquinho da história desses alunos, que eu acho que é uma coisa muito importante, para saber dos atendimentos que esses alunos têm e procuro também fazer contato com esses profissionais, com a Fono, com a Fisio, com a Psicologia, que o atendem fora da escola, porque eu acredito na importância de um trabalho conjunto, até para que estes profissionais possam estar vindo na escola, nos orientando, nos sugerindo. (PI-J)

... a gente até brinca com essa história, porque a gente acumula funções, eu não fico só nessa questão pedagógica, eu tenho essa coisa, de ser o contato com a saúde, para poder estar encaminhando e acompanhando as crianças, para poder ter retorno do que está sendo feito. Vou atrás também de outros serviços, já que não tem no Posto de Saúde do bairro, então, eu penso assim, que abrange mais funções, e eu não fico só na questão pedagógica não. (PI-A)

As entrevistas evidenciam a relação do Professor Itinerante com os aspectos ligados à Saúde e ao desenvolvimento dos alunos, como já foi destacado no item anterior. Os depoimentos relatam que o encaminhamento de alunos para os serviços médicos ou terapêuticos, e o acompanhamento desses atendimentos, geralmente ficam sob a responsabilidade do Professor Itinerante, que tem incorporado, às suas funções, a prática de elaborar relatórios, contatar os profissionais da Saúde, de maneira indireta - via telefone, relatórios, e-mail -, ou direta, acompanhando as consultas médicas, pessoalmente, caso acredite ser necessário e a família concorde com o procedimento.

Segundo os relatos, essa situação não é sistematizada, ela acontece de acordo com as necessidades e as condições das famílias e das escolas, e dos Professores que têm clareza da necessidade de parceria com a área da Saúde, especialmente, quando acreditam no princípio da inclusão.

... há situações graves, há situações de falas infantilizadas, há situações apenas de trocas ou omissão de letras, que precisam de um encaminhamento, o professor sabe quais são as dificuldades, mas ele geralmente passa para mim, ele fala assim: ah, eu não sei fazer esse encaminhamento, talvez até por comodismo; como eu estou na escola, eu acabo fazendo. (PI-D)

... eu posso estar indo junto [com o aluno e sua família] em uma consulta, tirando minhas dúvidas, pedindo encaminhamentos para o pediatra, ou eu faço uma cartinha para o pediatra, falando da minha preocupação com relação àquela criança, ou então eu peço para a mãe mesmo estar passando [as informações para o médico], mas, geralmente, quando eu vejo que o caso exige uma investigação mesmo, eu procuro ir junto, porque, na consulta com o pediatra, muitas vezes, ele nem conversa com a mãe, ele não investiga, não conversa com a criança, não vê se a criança está falando ou se não está falando, se ela anda, a criança vai no colo da mãe, eles olham a condição geral da criança, a criança às vezes chora, não quer sair do colo da mãe, então ele não percebe que a criança tem uma dificuldade motora, que a criança não está falando. (PI-G)

Outra função desempenhada pelos Professores Itinerantes, apontada nos depoimentos, é a conscientização dos funcionários da escola, não só dos professores e especialistas (Diretor, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico), mas da Equipe de Apoio, como um todo: o guarda, a cozinheira, a faxineira, no sentido de proporcionarem esclarecimentos sobre as condições reais dos alunos, no cotidiano escolar, evitando-se o paternalismo desnecessário, que segundo eles, não deixa de ser uma forma discriminatória de relacionamento com o outro – percepção, esta, destaque-se, nem sempre comum entre eles.

Os dois depoimentos abaixo são exemplares sobre esse processo de conscientização dos funcionários de escola:

Na escola em que eu trabalho, tinha uma criança com Síndrome de Down, que brinca de boneca o tempo todo; enquanto as outras crianças cuidam da horta, vão ao parque, andam de motoca, essa criança fica sentada perto da professora ou perto do guarda, quando eles estão fora da sala, segurando uma boneca. Quando ela tem fome, ela simplesmente se levanta, sai da classe e vai comer o que tiver na sala dos professores ou na cozinha, e todo mundo acha engraçado. Tive que conversar com todos os funcionários, e explicar que, se a gente não acredita na capacidade do outro, ou a gente exclui ele daquilo que a gente faz, ou a gente ignora essa criança e permite que ela faça o que quiser independente do que está acontecendo com o grupo. (PI-E)

... tenho trabalhado com os funcionários da escola, eles têm essa visão muito paternalista, de super-proteção com as crianças que têm deficiência, por exemplo, tem uma aluna com paralisia cerebral, ela anda, usa um aparelho na perna, e eles [funcionários] acham que ela pode sair correndo a qualquer momento de dentro da sala de aula e ninguém fala para ela voltar, porque coitadinha, entendeu? Essa aluna não tem nenhum ritmo de sala de aula, embora ela esteja na escola há mais de um ano, porque eles sempre acharam que tudo bem, se ela saísse, entendeu? Eu penso diferente, eu acho que ela está dentro da escola, a qual tem regras, ela precisa se adaptar, porque a vida é com regras. Você não pode fazer tudo o que quer e não é porque você tem alguma limitação que você vai poder. (PI-D)

Os Professores revelam, ainda, que a presença do Professor Itinerante na escola é explicitamente relacionada ao direito de o aluno estar lá e receber o apoio especializado. Segundo eles, a SME e os Diretores das escolas argumentam que o professor especializado está na escola para contribuir em três direções: 1) auxiliar o Professor “comum” da sala de aula, que alega não saber trabalhar com o “diferente”, 2) conversar com os pais, que estranham a presença de um aluno “diferente” junto com seu filho, e 3) ajudar o próprio aluno, em relação ao atendimento de suas necessidades.

O oferecimento desse apoio, conforme os entrevistados, fortalece o direito à matrícula, mas não garante, nem a permanência, nem a qualidade do trabalho com esses alunos. Conforme relatam, é necessário que a SME invista em outros recursos.

O exemplo, na citação abaixo, mostra como a falta de adaptação da estrutura física da escola ou a percepção da pouca aceitação da criança e suas especificidades levam as famílias a optar por outros sistemas de atendimento escolar, ou, mesmo, manter a criança em casa, ao cuidado de familiares.

... havia uma criança, que tinha uma história de paralisia cerebral, uma deficiência física, uma dependência física, muito grande, ela andava em cadeira de rodas e ela atingiu uma idade em que tinha que sair do Cemei e ir para a Emei. A Emei, com toda aquela rampa enorme que tem, não tem banheiro adaptado e tudo mais... eu tive que convencer a escola que ia ser possível, convencer que

era preciso envolver todos os funcionários da escola, porque se a Professora fosse carregar realmente a criança na rampa todos os dias, ela podia ter um problema de coluna, então ia ter que fazer uma troca entre as ajudantes. No final, o menino nem ficou lá, mas assim mesmo, ele foi matriculado, mas ele não foi aceito, ele foi “engolido” pela escola, porque eu insisti. A Emei ficou resistente, mas eu acho que a minha presença, o meu convencimento garantiu que ele fosse matriculado, só que ele não ficou, porque aí, depois, a avó resolveu que era realmente muito complicado... lá é muito inadequado, o prédio é muito inadequado (PI-G)

➤ Na Educação Infantil

Os Professores entrevistados relatam que o trabalho na Educação Infantil ocorre de maneira mais natural, e argumentam que isso acontece porque o sistema de Educação Infantil é mais “aberto”, não exigindo dos alunos a aquisição de conteúdos determinados, como acontece no Ensino Fundamental. Apontam, também, a diferença da avaliação, pois na Educação Infantil são englobados aspectos mais gerais do desenvolvimento da criança, com registros sob a forma de relatórios no decorrer do ano, e não com “provas” ou avaliações de conhecimentos específicos, como ocorre no Fundamental.

Dizem eles:

... parece que no infantil as coisas funcionam melhor, a inclusão funciona um pouco melhor do que no fundamental. No fundamental o professor tem que dar conta, existe a cobrança do conteúdo no final do ano, ele tem que ter trabalhado aquele conteúdo como grupo, aí eu vejo que o aluno da educação especial acaba ficando meio de lado, e se você não está todo dia dentro daquela unidade ele fica de lado. Na educação infantil, não existe a proposta da alfabetização, a rede funciona de uma maneira diferente e a proposta da educação infantil não é alfabetizar, é o letramento, é a funcionalidade da leitura e escrita, a função social da escrita, então, a criança fica melhor contextualizada, ela está participando das coisas, porque não há uma cobrança sobre ela ser alfabetizada ou não, diferente do que acontece no ensino fundamental e aí eu vejo que fica muito difícil. (PI-D)

No berçário, com as crianças menorzinhas, eu entro mesmo na rotina deles, mas eu atuo mais livremente; por exemplo, às vezes, na creche, é difícil acontecer alguma coisa diferente com criança muito pequena, geralmente você entra na sala, tem aquele monte de brinquedo no chão, então eu procuro criar algum trabalho, eu puxo uma criança, faço um grupinho, procuro fazer alguma coisa. Tem a hora de almoçar, então eu procuro estar junto dando [o alimento], vendo como está a dificuldade da criança, se a criança tem alguma restrição com a alimentação, eu faço um trabalho com o pessoal da cozinha. Eu faço também no meu dia-a-dia um trabalho muito efetivo que eu chamo de serviço com a comunidade, eu faço contato com o pessoal do Centro de Saúde, com os agentes de saúde, então, eu também faço um trabalho fora da escola, então o trabalho é bem diversificado. (PI-G)

Os Professores Itinerantes ponderam que o fato de a Educação Infantil ter um caráter mais lúdico, ou de estimulação global, possibilita que as crianças com necessidades especiais ali permaneçam por mais tempo, e afirmam que a amplitude ou não da sua função na escola depende também da relação social estabelecida com o Professor responsável pela sala.

Segundo os entrevistados, as funções do Professor Itinerante na Educação Infantil, no entanto, não são claras, nem para ele nem para os professores da sala, podendo, inclusive comprometer o seu trabalho pedagógico, pela falta de uma orientação explícita e/ou de um acompanhamento mais sistematizado do desempenho dessas funções.

É interessante observar que, apesar das ressalvas feitas pelos Professores entrevistados, em relação à avaliação mais global do desenvolvimento da criança e a inexistência de pressão, nesse nível de ensino, para a aprendizagem de conteúdos específicos, permanece a “tensão” sobre a atuação desse Professor.

Os quatro trechos escolhidos explicitam, de forma dramática, a situação vivida:

... eu trabalho em 3 unidades, em várias salas de aula, eu “itinerô” pelas escolas e pelas salas, e o meu dia-a-dia é bem diversificado, porque cada hora eu estou num lugar, e o trabalho varia muito de uma sala para outra. Varia conforme a necessidade da criança, varia conforme o professor que está ali na sala, porque tem professor que dá uma abertura para você estar atuando mais dentro da sala, tem professor que não dá abertura, então às vezes você fica ali, mais colada na criança, dando uma ajuda para a criança, então é assim, eu vou dançando conforme a música, por exemplo: eu trabalho desde o berçário até crianças com 6 anos, tem uma sala de aula com duas crianças surdas, então a Professora dá o espaço, eu trabalho com língua de sinais, eu trabalho com todo o grupo, não só com aquela criança deficiente. Já em outra sala, em que eu tenho uma criança que tem um atraso global de desenvolvimento, a Professora já é mais fechada, ela não gosta que nada saia do seu programa, tudo tem que estar na rotina dela, então eu entro na rotina dela, eu fico ali na sala, às vezes eu me sinto uma ajudante, às vezes eu me sinto uma monitora, porque é muito chato você ficar grudado ali na criança. (PI-E)

... nós temos uma criança com paralisia cerebral e ela não anda, ela não fala, ela é muito comprometida, o trabalho com ela na escola é muito limitado, e eu me vejo assim, empurrando cadeira, e eu sei que não é só isso, porque eu já vi algumas conquistas dela e eu fico feliz, mas a “perueira” chegou para buscá-la e eu estava sentada do lado dela, aí ela falou assim: ah, você é a babá da [cita o nome da criança]? E eu me senti assim uma inútil, uma inútil, foi horrível, foi horrível aquilo, fui embora muito deprimida para casa, porque, algumas vezes, parece que seu trabalho assim, você não vê o rendimento dele. (PI-D)

Eu já trabalhei no berçário com bebês e, numa determinada situação, as monitoras, super ocupadas com o banho das crianças, e a menina que eu atendo, que tem uma deficiência, fez cocô na calça; eu fui lá e limpei a menina, troquei a menina, têm pessoas que falam: não, você não pode fazer isto, isto aí não é seu trabalho. Ou, então você entra numa sala de aula, você entra por uma porta, a Professora sai por outra. A professora fala:” - ah, eu vou ali e já venho”, e larga a sala com você, aí você não vai deixar o caos se instalar, você começa a fazer alguma coisa ali dentro. Aí as colegas falam: - não, você não pode fazer isto, então eu não sei direito o que eu tenho que fazer ou não, eu vou seguindo o que eu acho que eu tenho que fazer, porque eu estou ali e não tem jeito. (PI-G)

➤ No Ensino fundamental

Os Professores entrevistados relatam que a função do Professor Itinerante, no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, está direcionada para o reforço e acompanhamento das atividades que o professor da sala oferece, quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem.

Os depoimentos demonstram que, quando o Professor Itinerante está na sala de aula, ele proporciona uma possibilidade diferenciada de aprendizagem para o aluno, com um tipo de atenção que o Professor da sala sente dificuldades em oferecer, diante uma realidade de salas superlotadas e poucos recursos pedagógicos.

O dia em que o professor [itinerante] está na classe, por exemplo, naquele dia, ele está mediando aquilo que o professor [da classe] está falando, ele [professor itinerante] vai adaptando algumas atividades, por exemplo, o professor [da classe] chega, dá uma folhinha, e pede que os alunos procurem a palavra “tal”; se o itinerante está na sala, ele fala: olha, vamos procurar a letra “tal”, o itinerante pode estar com uma outra folha, ele desenha a letra e diz: procure a letra igual a essa. Então, são alguns cuidados, que o professor itinerante tem, no sentido de estar integrando a criança com aquela atividade, com aquele texto, com aquela disciplina, com tudo que está acontecendo na sala. (PI-D)

Eu acho que a nossa função é a mesma tanto na educação infantil quanto no fundamental, eu acho que o que difere, são as informações, os tipos de textos, de trabalhos que você traz em relação ao trabalho mais pedagógico na sala de aula, então é o tipo de recursos, por exemplo, que eu vou levar para uma escola de Ensino Fundamental para trabalhar matemática, para trabalhar é... ciências, sei lá, qualquer outro conteúdo, história, eu acho que os recursos são um pouco diferenciados por conta do próprio currículo, mas eu acho que o trabalho em si é o mesmo, essa questão de orientação, de recursos pedagógicos, de materiais, de necessidade que este aluno tem ou não tem de estar fazendo uma fono, uma fisio, eu acho que o processo é o mesmo, muda mais o currículo mesmo, eu acredito. (PI-J)

Conforme os relatos, nas escolas de Ensino Fundamental é mais freqüente a retirada do aluno da sala de aula para um trabalho pedagógico mais específico, direcionado à aquisição de conceitos e ao reforço nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

As Professoras entrevistadas afirmaram que o trabalho em grupo é importante, que ele é usado, comumente, pois motiva os alunos, mas que, às vezes, é necessário um ambiente mais tranqüilo, com recursos diferenciados, a fim de possibilitar ao aluno o apoio especializado, seja ele material ou humano, que favoreça sua aprendizagem.

... quando eu entrei aqui, a [cita o nome da professora de referência] me disse que eu teria autonomia de trabalhar a necessidade da escola, o que a escola tivesse necessidade e da forma que eu achasse que tivesse um melhor resultado, então eu organizei meu horário por salas, todas as salas que têm aluno com deficiência, eu trabalho, geralmente eu trabalho com o aluno, e depois falo com o professor, do que eu trabalhei, como que o aluno está, a gente tem essa troca. Eu tiro o aluno da sala de aula, não trabalho só em sala, principalmente as primeiras séries [do fundamental], trabalho também em sala, mas tiro, primeiro, porque eu acho que os alunos da primeira série estão vindo bem “cruzinhas”, muita dificuldade de coordenação motora, atenção, concentração, precisam trabalhar mais no concreto mesmo, conteúdo de grande-pequeno, maior-menor, muitos deles não têm, então, quando eu tiro de sala de aula, eu trabalho com material concreto mesmo. Quando eu tiro algum aluno da sala, eu nunca tiro só aquele que tem uma deficiência diagnosticada, então, assim, quem mais está com dificuldade, para fazer esse exercício, para fazer isso que você está ensinando, eu pergunto para professora, ah, fulano e fulano, então vêm três, quatro alunos, então é tipo um reforço mesmo, e daí, com uma atenção especial para o aluno diagnosticado. (PI-H)

Consideram que, a partir da 5ª série, essa situação se altera, sendo que o atendimento aos alunos no ambiente de sala de aula torna-se mais regular, pois, como são várias disciplinas e oferecidas por professores diferentes, que utilizam metodologias diferentes de ensino, a retirada do aluno da sala de aula, para um atendimento individualizado, fica inviável, impossibilitando o encontro do aluno com o seu professor “especializado”.

Relataram que o atendimento em horário inverso ao das aulas regulares já foi uma prática, mas que, atualmente, isso não acontece, pois a SME exige que o Professor Itinerante atenda aos alunos durante o seu período da aula.

A razão da possibilidade ou não de um atendimento especializado “competente”, no entanto, é justificado pela existência de salas mais “homogêneas”.

Dizem eles:

... com os alunos de 5^a a 8^a série do noturno é diferente, dá para você trabalhar só em sala de aula, pois está todo mundo mais ou menos igual, então dá mais para trabalhar em sala. Os alunos da quinta série é que, às vezes, precisamos tirar da sala um pouquinho mais, para ver alguma dificuldade maior. (PI-H)

Os Professores Itinerantes, que atuam no Ensino Fundamental, relatam, também, o cuidado em não constranger seus alunos – adolescentes e adultos –, respeitando sua decisão de aceitar ou não apoio especializado, na própria sala.

... na minha prática diária, eu entro em sala de aula, peito isso p/a qualquer um porque eu sou professora, eu não estou na escola como especialista, eu só não entro na sala de aula quando o aluno diz: não precisa, não quero, vou me intimidar com sua presença. Com os professores, eu sempre converso anteriormente. (PI-B)

Destacam, no entanto, que no Ensino Supletivo noturno a atuação do Professor Itinerante é feita de maneira menos diferenciada, pois a maioria dos alunos se encontra fora da faixa de idade para aquela etapa de escolaridade e já passou por dificuldades no processo escolar. Assim, tanto alunos quanto professores aceitam de forma mais natural, tanto a presença do Professor Itinerante quanto a de um aluno com qualquer tipo de deficiência.

... o deficiente, dentro dessa escola, não se destaca como em outras, porque a maioria das pessoas estão há cinco, dez anos sem estudar, então são várias pessoas que têm dificuldade de aprendizagem, isso é tão comum, então, o deficiente, ele acaba é ficando ali meio que igual a todas as pessoas. (PI-B)

No decorrer das entrevistas, foi comum o Professor Itinerante fazer referências ao Orientador Pedagógico – especialista da rede municipal de ensino –, comparando suas funções com as dele, pois, esse Especialista deve, entre suas diversas funções, trabalhar aspectos voltados para a formação dos professores, orientar e organizar a dinâmica escolar, estabelecendo horários, programas, sugerindo metodologias, acompanhando as rotinas estabelecidas nas salas de aula, bem como o desenvolvimento dos alunos.

Segundo os Professores entrevistados, essas funções coincidem com algumas das do Professor Itinerante - e acabam sendo conflituosas, na prática - sendo portanto, necessário que as propostas estejam integradas, para que não se estabeleça um “campo de tensão” entre esses dois profissionais, e, ao contrário, haja uma parceria, um trabalho de ajuda mútua, que melhore a qualidade do trabalho de ambos, que motive os professores das salas de aula e que beneficie os alunos.

Eu acho que o professor de Educação Especial acaba assumindo coisas que não seriam dele, eu acho... que nem teve uma sala, no começo do ano, em que eu entrei, a Professora veio e falou assim: olha, tem essa criança que eu não entendo o que ela fala, essa bate em todo mundo, empurra xinga, joga tudo no chão. Tem essa outra que se masturba na hora que ela deita, então assim, eu acho que se mistura tudo, até a questão da família que usa drogas, que a criança fica abalada, são coisas que não têm a ver com o nosso trabalho, então eu digo: nós vamos conversar com a OP, eu posso até participar da reunião porque eu faço parte da equipe, mas não que eu tenha que assumir tudo isso; teve coisas que eu acabei assumindo, uma criança que é muito agitada, a gente está buscando os médicos e tal, mas o duro é conseguir o atendimento, eu observo, converso com a professora, faço um encaminhamento, mas eu acho que nosso papel ainda se confunde muito com o da Orientadora Pedagógica. (PI-I)

Eu procuro dar um apoio ao professor, mas muitas vezes eu não consigo atingir isso, porque, quando você fala dar um apoio ao trabalho do professor, por exemplo, é uma coisa às vezes até difícil, porque, se o professor coloca uma barreira a este trabalho, fica complicado; um exemplo, estou numa sala de aula e estou observando a atividade da Professora, então ela está trabalhando

com um grupinho de crianças de 5 anos, o nome das crianças, e eu tenho uma aluna, lá, que tem um atraso no desenvolvimento, uma paralisia cerebral leve, mas ela é dispersa, muito dispersa e ela [Professora] começou a trabalhar com umas fichas com o nome das crianças, ela fez umas fichas com uma cartolina mesmo, e ela trabalha muito com estas fichas, mas a cartolina é azul, ela fez a letra inicial com uma caneta verde, muito próxima do azul, não destacou a letra, não fez num tamanho maior, em uma cor mais viva, então eu vejo que na hora das atividades em que ela usa as fichas, o trabalho que ela propõe é muito legal, mas a criança que eu atendo não tem interesse, porque ela não consegue se prender àquela atividade e aí eu conversei com ela [professora], e falei: - olha, eu posso pensar em algum material diferente, e eu fiz um material para ela usar não só para minha criança, fiz para a sala inteira, uma ficha, fiz com um papel-cartão, fiz com uma letra grande, cores bem vivas, plastifiquei, porque minha aluna põe a ficha na boca, ela amassa, mas a professora não gostou, você entendeu? Ela não aceitou. Você procura dar o apoio, mas se você encontra esta barreira, você fala: ah! Gente, que é que eu estou fazendo aqui. Eu acho que tem dificuldades minhas também de lidar com estas situações, porque às vezes eu desanimo; então, por exemplo, esta Professora, ela colocou esta barreira e eu já não estou mais a fim de propor nada, eu fico ali mais no apoio, como eu falei para você, às vezes eu me sinto uma monitora; então, assim, eu precisava superar, aconteceu, mas eu vou tentar de novo, eu não posso desanimar, porque às vezes eu desanimo. (PI-G)

As entrevistas destacaram, ainda, que, no cumprimento das suas funções, o Professor Itinerante enfrenta “uma batalha diária”, pela complexidade de situações que tem que atender, e, para isso, ele precisa se sentir seguro, precisa estar “bem” consigo mesmo, em especial para exercer a função de “agente transformador”, considerada uma das principais funções de todos os Profissionais da Educação.

Alguns depoimentos evidenciam – e isto é bastante esperançoso – a crença numa ação educacional competente e solidária, que construa uma nova escola – esta, verdadeiramente inclusiva – que garanta uma nova qualidade de ensino para essas crianças e jovens.

Afirmam eles que as leis já estão postas, alcançando um avanço significativo na garantia do direito à Educação, e que, agora, cabem às pessoas, em especial, aos Profissionais da Educação, as novas (e outras!) ações.

... a gente tem que ser agente nesta mudança, chamar o porteiro, o aluno para uma discussão, o que é que ele precisa, não se fala tanto que temos que ouvir o deficiente, tá bom, ouvir e daí? O que é que a gente vai fazer? Acho que é um pouco igual àquela coisa da arquitetura, ah, a escola foi construída, e não tem nada adaptado. Ninguém viu? Vai esperar a escola ficar pronta para fazer alguma coisa. Tem as reuniões intersetoriais, tem o fórum de educação e daí, qual é a minha participação, eu acho que a gente tem que tentar, a mudança pode começar em mim, a gente vai propondo, um dia alguém vai ouvir, vai incomodar. Por exemplo, não têm vagas em creches, e a diretora aceita isto, por que ela não faz um memorando por dia e encaminha para o secretário de educação? Faz um por dia, vai todo dia lá, manda alguém ir todo dia, vai incomodando, mas não, parece que as leis chegam, e a gente se acomoda, porque elas são postas e aí não muda nada, acho que a gente tem, a cada dia, uma batalha, eu tenho que me sentir bem para participar dessa batalha, eu tenho que me sentir capaz de pelo menos querer começar. (PI-B)

4.6. O Cotidiano Escolar

➤ Planejamento

A análise das entrevistas revela que o planejamento escolar não se dá como uma ação coletiva, pois ele acontece de maneira fragmentada, quase individualizado, ou envolvendo pequenos grupos de professores, em meio à dinâmica “fervilhante” da escola.

Os Professores entrevistados reconhecem a importância do horário destinado para o trabalho docente individual (TDI) e para o trabalho docente coletivo (TDC), como espaços destinados, também, ao planejamento pedagógico. Revelam que estes são momentos difíceis para se conseguir a atenção dos professores, pois, em geral, eles se utilizam deste horário para o planejamento de assuntos comuns à rotina escolar. Quando o Professor Itinerante consegue sua atenção, no entanto, e ela é direcionada às questões da inclusão ou do planejamento conjunto de ações que viabilizem a aprendizagem daquele aluno que tem uma necessidade educacional especial, a satisfação dos professores envolvidos é imediata.

... eu acho que o TD é o momento onde surgem as discussões e é onde você pode colocar essa visão de inclusão dentro das salas das professoras. Uma coisa que eu falo muito é que elas fazem a inclusão sem nem perceber que estão fazendo ou fazem a exclusão sem perceber também que estão fazendo, então eu acho que neste momento, a gente consegue “pegar os ganchos” e levantar propostas... Eu entro na sala e trabalho junto com ela [professora], e acho muito importante a gente ter, nos momentos de TD, conversas em que você possa propor algumas atividades que possam auxiliar aquele aluno. (PI-J)

... a partir do momento em que a gente avalia que esta criança tem as questões pedagógicas para ser resolvidas, eu tenho que estar falando com o professor, então, aí é a parte mais difícil, porque a gente tem o espaço do TDI e TDC, mas é muito difícil conseguir a atenção do professor, e quando você consegue, você vê que o professor te olha assim apaixonado, fala, “- gente, realmente eu tenho que olhar este aluno de maneira diferente”, e é muito difícil a

inclusão, se o professor não assume que ele está lidando com uma criança especial, com necessidade especial, então, eu tenho que falar com este professor no horário do TD. (PI-F)

As entrevistas revelam também que, apesar da consciência de todos os professores quanto à importância das reuniões de trabalho docente como forma de proceder a um planejamento coletivo, na prática, essa idéia ainda não acontece. Nas escolas, é comum a prática de agrupamento dos professores de um mesmo nível, setor ou série, para a realização do planejamento pedagógico, e o Professor Itinerante participa de todos os grupos, mas não se sente incluído em nenhum. Essa situação leva-o a procurar momentos alternativos para tratar dos assuntos específicos do planejamento das suas ações, já que, no momento da reunião, não foi possível discuti-los.

No TDC é que a gente faz algumas discussões. Agora a gente está fazendo o planejamento, o projeto pedagógico, então eu fico junto, mas, eu me sinto muito sozinha, nesse sentido, eu fico sempre me infiltrando num grupinho, me infiltrando noutro grupo, mas eu não tenho uma pessoa para estar discutindo, para estar questionando, o meu trabalho é muito só mesmo, eu é que penso no como é que eu vou fazer. Com as professoras, são nessas brechas que a gente conversa muito, em momentos informais mesmo, por exemplo, na hora do refeitório a gente está conversando, eu sempre procuro estar conversando... (PI-G)

... mesmo quando não é TDI, procuro chegar um pouco mais cedo no dia em que eu sei que elas fazem projeto na escola, e como acabam almoçando lá, levando lanche para comer, eu chego mais cedo, porque a gente come na biblioteca. Enquanto a gente come a gente conversa, então, eu tenho tentado encontrar espaço, mesmo que não sejam os meus espaços, dos meus horários, de estar dentro da escola. (PI-D)

Os professores afirmam também que a incompatibilidade de horários do Professor Itinerante e do professor de sala regular prejudica o planejamento pedagógico. O primeiro atende a várias escolas, estando impossibilitado de comparecer a todas as reuniões de TD; em função disso, ele define uma escola para cumprir seu horário - geralmente aquela em que ele tem mais alunos - e,

eventualmente, conforme a necessidade da escola e da própria disponibilidade de horários, ele participa das reuniões das outras escolas.

Eu faço um TD numa escola, outro TD noutra escola, então eu pego sempre o bonde andando. Eu acho que se a gente tivesse um trabalho mais sistemático, em sala de aula, com o aluno, a gente estaria mais integrada, porque a gente fica muito à parte, as pessoas discutem em reuniões, coisas que você não faz, discutem na reunião, por exemplo, um tema que está sendo trabalhado, um tema gerador que está sendo trabalhado na sala, uma festa de comemoração não sei do quê, você fica ali meio à parte, você não entra nesta discussão. (PI-G)

Quanto à organização dos horários de trabalho com os alunos, os Professores entrevistados afirmam que os critérios estabelecidos variam conforme a demanda e a necessidade dos alunos ao apoio especializado. Assim, o horário do Professor Itinerante, geralmente, é dividido entre as escolas que compõem um mesmo "bloco", e entre as "salas" que compõem uma mesma escola. Para aquele, que tem 3 ou 4 escolas no seu "bloco", o acompanhamento do aluno fica bastante dificultado.

... é uma quantidade grande de crianças que precisam de apoio, de trabalho, assim, conforme essa necessidade, eu faço um horário de atendimento na semana para poder dar conta, e, mesmo assim, fica difícil. Eu me organizo semanalmente, tem dias que eu fico o período todo com um aluno de uma determinada sala, agora, tem dias que não, que eu fico das 7:30 até umas 10:00h numa sala com alguns alunos, depois em outras salas com outros alunos; é pelo número de crianças e pela necessidade. (PI-A)

As entrevistas evidenciam, ainda, a ausência de um planejamento pedagógico coletivo. Na prática, o professor da sala faz um para a sala, e o Professor Itinerante trabalha sobre esse planejamento, adaptando as suas atividades conforme as condições apresentadas pelo aluno com necessidades especiais.

Os Professores entrevistados denunciam que, em âmbito municipal, o planejamento visando implementar a proposta política de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais, nas escolas municipais, está

desvinculado de um sistema maior, que envolva, por exemplo, as escolas estaduais, as escolas privadas e, mesmo, as Instituições Especializadas.

Em função disso, o Professor Itinerante admite que sua atuação está restrita à unidade educacional, e somente o reconhecimento das famílias, o respaldo da direção da escola, além do desenvolvimento das crianças, é que o motivam e mostram que seu trabalho vale a pena.

... eu não quero ser malcriada, mas o meu trabalho, ele é visto por mim, pelos ganhos que temos tido na escola, porque tem época que você realmente senta e chora e fala assim: no ano que vem eu sumo daqui, eu não volto. Mas, quando você vê uma criança que demorou dois anos para aprender a escrever, e está escrevendo, que está lendo... Você entendeu? Quando você vê uma criança que o professor não apostava nela e vê que, mesmo naquele “burburinho” todo da escola, ela está crescendo, e você tem como provar isso para o professor, então você não pensa mais em programa... o meu ganho está em conseguir o retorno junto com as mães, com a direção da escola, que me dá realmente autonomia, e que confia no meu trabalho. (PI-F)

Os Professores entrevistados ponderaram, também, sobre a necessidade de a SME planejar ações conjuntas entre os NAEDs, mantendo a formação de equipes regionalizadas, porém, com um núcleo comum de objetivos. As entrevistas evidenciam, por exemplo, diferentes dificuldades, relacionadas à formação de professores, como uma das ações que têm acontecido de forma pouco planejada entre as diferentes regiões.

Acho que a Secretaria, ela não implantou totalmente um Programa de Educação Especial, ela acolheu algumas coisas, na medida que aceitou ter o cargo do professor de educação especial, de ter tido um concurso, acho que isto a gente não pode esquecer, só que a formação, eu acho que hoje ele está mais ligado aos NAEDs. A Secretaria da Educação, eu não sinto preocupação, eu sinto preocupação do representante de educação especial do NAED, que está procurando organizar esta discussão de legislação, uma sessão de estudo, mas a Secretaria é assim, não nega que este deficiente existe, não nega que ele esteja na escola, então, manda para lá o Professor de Educação Especial, é só com sua formação é que ela não se preocupa. O ano passado, nós tivemos alguns cursos de formação e foi tudo em cima da hora,

para usar a verba que existia ali, eu acho que é isso que acontece, sem muito planejamento. (PI-G)

Os Professores acreditam que a falta de esclarecimento quanto à própria função e a falta de embasamento teórico para suas ações prejudicam também, as iniciativas de um planejamento coletivo. “Como avaliar e programar uma situação, se não temos os dados do que acontece no cotidiano?”, reclamam eles. Se o professor está inseguro, a tendência é que omita a própria opinião a respeito do que vê e assiste nas escolas.

... eu acho que o que causa muita angústia no professor hoje, de educação especial, é assim: qual é o aluno que eu atendo, como que eu atendo, eu entro na sala, eu não entro, eu tiro ele fora da sala, eu dou reforço, eu chamo ele num outro período, o que é que eu faço com este aluno, então, eu acho que eles estão muito perdidos, eu acho que precisamos estudar o que é este aluno especial, hoje, neste contexto histórico em que estamos, porque a escola muda muito rápido, a gente está num processo muito dinâmico. Será que os alunos que as diretrizes englobam são os alunos que nós temos na escola? Acho que precisa conhecer a realidade do lugar em que a gente está inserido e discutir isso, e quando eu falo discutir, é você poder falar do seu trabalho, sem censura, porque, quando você abre a boca para falar - igual outro dia - eu entro em sala para atender o aluno e uma colega diz: mas você está errada, você não tem que entrar. Se eu não tenho conhecimento, se eu sou uma pessoa mais medrosa, eu me calo, eu não argumento. Eu acho que isto falta no nosso “corpo” de professores, humildade para ouvir e respeitar as diferenças dos nossos colegas de trabalho. (PI-B)

Os Professores entrevistados – e isso é recorrente - alertam novamente sob o aspecto mais geral do planejamento, que compromete sua implementação: a falta de comunicação e de ações conjuntas com a Saúde e com outras Secretarias de ação social, mas reconhecem que a solução está no planejamento integrado das políticas sociais, que deveria priorizar essa questão.

... nosso trabalho não caminha sozinho, a gente precisa dessa parceria com a saúde, as crianças necessitam e a gente não consegue ter esse apoio, porque os postos de Saúde estão com problemas; em relação às equipes de Saúde eu acho que deveria ter um planejamento mais global, porque a própria Secretaria da

Saúde também está com problemas para poder atender à população. (PI-A)

➤ O Registro

Os depoimentos evidenciam a falta de critérios para o estabelecimento dos registros das ações desenvolvidas pelo Professor Itinerante, seja em relação a sua rotina de trabalho, seja em relação às ações desenvolvidas com e para os alunos que necessitam do apoio especializado. Segundo eles, os registros são feitos de forma assistemática e descontínua, sendo que cada professor ou cada escola estabelece como irá realizá-los.

Algumas escolas optam pelo registro sob forma de relatórios individuais dos alunos e os arquivam em pastas “da Educação Especial”; outros, organizam livros de registros, ou seja, um tipo de “Livro de Atas” no qual o professor registra as situações vivenciadas pelos alunos, ou as reuniões com as famílias. Alguns dos entrevistados explicitaram que todos os registros dos atendimentos à criança, ou às famílias, ficam arquivados no prontuário do aluno, na secretaria da escola, e outros, que não fazem registros individuais dos alunos, e, sim, somente registros da própria atuação, ou seja, relaciona suas atividades do dia - o que ele fez - e não o desempenho dos alunos.

As diferentes possibilidades de registro ficam evidentes na fala dos Professores, assim como a “confusão” – já descrita em item anterior - causada pela falta de consenso nos critérios de como e quando fazê-lo, resumindo o trabalho da educação especial no “fazer”, sem a preocupação do registro histórico das situações trabalhadas. Isto pode implicar na freqüente repetição de avaliações das reuniões com pais, com profissionais terapeutas – fonoaudiólogo, fisioterapeuta e psicólogo –, tentando retomar um histórico já foi levantado, porém, como não foi registrado e arquivado adequadamente, precisa ser repetido.

... eu não sei nada sobre a criança, a criança já estava lá o ano passado, é uma criança com paralisia cerebral, que já era aluna da

escola e que eu sei que ela é atendida na UNICAMP, mas eu não sei por quem, eu não sei quais os setores que atendem, eu não sei como é que é feito esse trabalho, eu sei que toda sexta ela não vai à escola, porque ela tem atendimento de fono, mas não existe nada sobre o trabalho que está sendo desenvolvido com ela, absolutamente nada, então lá está tudo na estaca zero, eu estou começando o trabalho lá. (PI-D)

... quando eu cheguei à escola, eu não colocava o relatório no livro porque eu achava muito confuso. O livro começa, começa o ano, aí tem registro da Maria, do Pedro, de repente vem outro da Maria, então achava isso confuso, e comecei a pôr os relatórios em pastas, ficavam folhas soltas que eu comecei a organizar por ano; por exemplo: Guilherme 1999, 2000, 2001. Eu fazia um registro semestral, se o aluno tinha fisioterapia, se eu o acompanhei ao médico. Mas eu tive problemas, começou a desaparecer relatórios, então eu achei que deveria colocar isso tudo no livro, tipo livro ata e aí peguei os relatórios, coleí numa seqüência do aluno, de todos os anos que ele esteve lá, eu comecei a achar que teria que ser mesmo registrado nesse livro, para não se perderem. (PI-I)

O que eu percebo, nas três escolas em que eu estou, é que não tem nada, tem alguns registros, que estavam numa caixinha, alguns Relatórios, mas assim, têm relatórios: um pouquinho na biblioteca, um pouquinho na Diretoria, assim, uma coisa que não está organizada. (PI-E)

Eles reconhecem a necessidade do registro como forma de acompanhar o desempenho dos alunos, mas consideram um equívoco a falta de orientações comuns, por parte da SME, para o estabelecimento de normas de registro a serem adotadas pelas escolas.

Eu nunca recebi essa orientação[de como fazer o registro], houve, em outras ocasiões, talvez eu não fizesse parte do programa; desde que eu faço parte do programa, eu nunca tive essa orientação, eu faço porque eu gosto de me organizar, entendeu, mas eu nunca recebi nenhuma orientação nesse sentido. (PI-D)

... quando eu cheguei na EMEF, não tinha nada registrado, nada, hoje eu tenho registros de cada sala, a coisa mais gostosa é pegar

uma avaliação diagnóstica de escrita, que o aluno fez comigo há dois anos, e que naquela época ele usava quinze letras para escrever circo, e hoje ele vem, eu dou a mesma folha, e ele já está escrevendo corretamente. Eu pego a folha de dois anos atrás e mostro, está vendo isto aqui, olha isto aqui quem fez, ele fica feliz demais e mostro isso para a mãe, aquela mãe que acha que o filho não faz nada; eu falo assim; “calma querida, calma, olha o que ele fazia, e olha agora”. (PI-F)

Os Professores reconhecem que a sistematização do registro não deve significar a burocratização do trabalho docente, mas deve ter como objetivo evitar a repetição de ações que comprometem: o tempo de atenção destinado às crianças e a qualidade das informações registradas.

... eu encontrei, por exemplo, no ensino fundamental, um livro preto, onde eram colados os laudos das crianças e, no final, tinha algumas coisas a respeito daquele aluno, poucas coisas, mas existia, por exemplo, uma conversa com pai, lá, por um motivo especial, uma orientação do o neurologista; então aquilo tinha sido registrado naquele livro, que eu poderia chamar de livro de ata, e eu não precisei procurar essas pessoas de novo. (PI-D)

... quando eu entrei [na atual escola] ,tinha um registro, tinha uma pasta; por exemplo, eu peguei uma criança que tinha uma síndrome de “TAR”³³, nunca tinha ouvido falar dessa síndrome, então, tinha um relatório muito bom da professora itinerante anterior, que me deu uma luz, me deu um caminho, me ajudou, me orientou no acompanhamento do aluno. (PI-G)

Outra observação dos Professores Itinerantes é que o registro de suas ações, além de proporcionar um acompanhamento dos alunos, resguarda-os de críticas ao seu trabalho, comumente apontadas pelos colegas, por ter uma rotina de trabalho muito diferente daquele professor que tem só uma sala e um grupo de alunos sob sua orientação.

³³ Síndrome de Trombocitopenia com Ausência de Rádio (TAR) - desordem congênita rara que causa malformações esqueléticas e anormalidades hematológicas.

O Professor de Educação Especial tem maior flexibilidade nos seus horários, sendo comum ausentar-se da escola para participar de reuniões, buscar esclarecimentos com outros profissionais ou atuando na Sala de Recursos, acompanhando famílias em atendimento médico. Eles admitem, ainda, a necessidade de registrar esses momentos em que se ausentam da escola como uma estratégia de se resguardarem de comentários infundados - e, em geral, malévolos.

... existe uma pasta e, todo final de ano, eu faço o relatório de cada aluno e deixo nesta pasta. E eu tenho um registro pessoal das minhas atividades, e, para ser bem sincera, nem sempre eu mantenho este registro atualizado, por exemplo, eu faço registro diário de tudo que eu faço e, semestralmente, eu faço registro do aluno. Eu me preocupo muito em registrar o meu trabalho, porque eu saio muito da escola, acho legal ter registrado para não ter nenhum desconforto depois. (PI-G)

Conforme os depoimentos, podemos afirmar que os registros ocorrem, em geral, da seguinte forma:

A) As reuniões que acontecem fora da escola são registradas em 3 vias: uma para escola, uma para o professor de classe e uma fica com o Professor Itinerante.

... quando eu volto [de reunião com especialistas da saúde], eu faço relatório; geralmente, sento diante do computador, digito tudo que a gente conversou, e entrego uma cópia para a escola, para a direção, que fica no prontuário da criança, uma cópia para o professor e fico com uma cópia; então, ele está sempre a par de tudo que eu tenho feito. (PI-D)

B) O Professor Itinerante prontifica-se a fazer todos os registros de reuniões e/ou orientações realizadas junto das famílias, profissionais de fora da escola ou professores, mas o registro de avaliação ou acompanhamento do desenvolvimento dos alunos é realizado em conjunto com o professor da sala.

... eu gosto de ter alguma coisa minha, sempre faço um registro meu de tudo que eu falo para o professor, às vezes, de alguma coisa especial, às vezes, eu preciso retomar: "olha, em tal dia eu dei a seguinte sugestão para o professor ou a seguinte orientação

para o pai”. Eu costumo fazer um registro, quando eu converso com o pai e a professora. O pai geralmente assina o registro e a escola fica com uma cópia, mas quando se trata de fazer um relatório de avaliação, aquele relatório que todas as crianças têm dentro da escola, eu sento junto com o professor e nós fazemos juntos, justamente porque é a minha maneira de pensar e que essa criança é como qualquer outra da escola, e é papel do professor fazer a avaliação dela também. Ela não é minha, exclusivamente, então eu posso orientar em algumas coisas, mas nós vamos sentar juntos e, quando a gente assina essa avaliação de semestre, de bimestre, a gente assina juntas a avaliação. (PI-D)

C) No Ensino Fundamental, esses professores fazem um Relatório Semestral dos alunos atendidos, que fica arquivado na secretaria da escola, e, no final de cada ano, fazem um Relatório juntamente com a professora da sala, que é entregue ao professor do ano seguinte.

... eu faço relatório, semestralmente, eu faço relatório de todo mundo que eu atendo. Esses relatórios ficam no prontuário do aluno, na secretaria, onde todo mundo tem acesso, e no fim de todo ano, a gente faz um relatório, eu e a professora da classe. No início do ano, é passada uma cópia para cada professor que vai ficar com aquele aluno que foi atendido no ano anterior. (PI-H)

➤ **Relação entre o Professor Itinerante e os profissionais da escola.**

Os Professores Itinerantes deixam claro que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar são bastante complexas. E que a sua função exige um contato profissional com todos os funcionários da escola, uma vez que atendem crianças que apresentam dificuldades, trabalho que ultrapassa os limites e as possibilidades da sala de aula.

...você tem que se relacionar com a escola inteira, e isto é bastante cansativo, tem que se relacionar desde com o porteiro, às vezes a criança tem alguma dificuldade para caminhar, você tem que pedir para ele estar ajudando; com a faxineira, o aluno que não tem controle de esfíncter, ela precisa estar disponível para estar limpando; com a cozinheira, que às vezes precisa providenciar uma alimentação diferenciada, com o pessoal da administração... (PI-G)

Revelam, também, que ainda não se sentem completamente integrados no novo ambiente escolar, onde são vistos com um certo “estranhamento” pelos colegas de trabalho. São professores designados para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, especialmente aqueles que têm uma deficiência, e que necessitam de um apoio especializado, e essa “novidade” ainda não foi absorvida no cotidiano escolar.

... as Administrações mudam e a gente sempre continua meio que um braço, um braço solto, eu me sinto como uma perna mecânica, um braço mecânico, você tira, coloca, você não é mesmo parte daquele corpo... (PI-D)

Os Professores entrevistados reconhecem que as dificuldades de relacionamento não são, pois, exclusivas da Educação Especial, fazem parte do cotidiano da escola, onde o trabalho com o ser humano exige respeito ao limite que o outro nos impõe no desenvolvimento das propostas coletivas que envolvem profissionais com concepções e interesses muito diferentes.

Foi freqüente, nas entrevistas, a valorização ao apoio dado pela Direção das escolas às propostas que se referem à inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais e às propostas diferenciadas de trabalho sugeridas pelos Professores Itinerantes.

... o pessoal da Direção, da Administração, elas me apóiam muito, só que elas também têm dificuldade, então a gente se apóia uma na outra, no sentido de estar conversando, estar trocando e às vezes até desabafando, mas elas também esbarram nestas dificuldades, porque não é fácil você lidar com professor, tem alguns que eu falei que são ótimos, mas tem uns que têm esta barreira profissional enorme. (PI-G)

As entrevistas mostram, também, que não são todos os Professores Itinerantes que encontram resistência a sua presença e aos seus trabalhos, mas reconhecem que a relação é dificultada por fatores que evidenciam resistências às concepções de inclusão, como, por exemplo, a aceitação da criança com uma necessidade especial - principalmente aquela que apresenta uma deficiência

visível – e, conseqüentemente, exige a presença de um outro professor na sala de aula.

... eu nunca tive problema de chegar numa escola e o diretor não me aceitar, ou o professor não querer que eu entrasse na sala de aula, eu sei que tem algumas amigas minhas que comentam sobre isso, acho que tive a sorte de ter diretores e professores que confiaram muito no meu trabalho, que confiaram naquilo que eu estava fazendo. Muitas vezes a gente fica muito preocupada, se sentindo muito incapaz, porque é aquela coisa que a gente sabe, o trabalho tem uma resposta lenta, é um trabalho que nem todo mundo aceita, então você recebe muitas críticas, você não vê grandes resultados num curto período de tempo; então, eu acho que é um trabalho bastante desgastante, mas que tem sua importância, pelo menos nesse momento histórico que nós estamos vivendo. (PI-J)

Em diferentes momentos das entrevistas eles enfatizaram que um outro fator que dificultava o relacionamento do Professor Itinerante, no contexto escolar, era a falta de clareza das suas funções para o conjunto de profissionais das escolas, questão essa já discutida anteriormente, mas que reaparece, com freqüência, no depoimento dos Professores.

Eu acho super importante o papel do professor itinerante na escola, só que eu ainda acho que falta uma estrutura para esses professores dentro das escolas; eu acho que deveria haver um trabalho entre os professores da rede, para entender melhor o papel do itinerante. Faz tempo que existe esse trabalho, mas ainda há professores que têm dúvidas, têm dificuldade para estar se relacionando com esses Professores. (PI-A)

... o ideal é fazer um trabalho junto com os professores, a gente poder estar na sala, e fazer um trabalho juntos com eles, mas a realidade nem sempre é essa... são poucos os professores com que é possível dar aula junto, planejar, não porque eles são ruins ou porque eles não têm competência, eu não acredito nisso, acho que é porque eles aprenderam que eles são os regentes das aulas e que eles é que têm que ensinar. (PI-B)

Fica evidente que o Professor Itinerante, assim como o aluno com necessidades educacionais especiais, não passa despercebido na classe, e,

principalmente no Ensino Fundamental, a sua presença interfere na dinâmica da aula, assim como pode estabelecer dinâmicas de atuação que nem sempre correspondem às expectativas do professor de sala.

É humanamente impossível atuar em sala de aula com a criança, ao lado do professor da sala. Essa prática eu já adotei em outras ocasiões. Eu entendo que você tem que orientar o professor mesmo, para o professor tocar a sala, porque eu entrando na sala de aula, eu sou uma pessoa diferente, a sala de aula é dele [professor regente], Ele corre com a sala a semana inteira, a hora que eu entro lá, as crianças já falam, “- ah, a professora do - vamos usar Caio, que é um nome fictício - a professora do Caio chegou”, e “- sai daí, deixe ela sentar”. A professora da sala está dando uma atividade, como eu sou a professora do Caio, eu sento lá do lado dele e começo a orientá-lo: “- Não, Caio, preste atenção aqui”, “- filho, não faz assim”, daí vem cinco cadernos na minha frente, “- tia, vê o meu, olha o meu”, “- tia, ensina eu”, “tia, faz para mim”, “tia, risca aqui”, então, eu tumultuo a sala, por mais que eu não queira, além de deixar claro que aquele menino precisa de um apoio, eu tumultuo a sala... (PI-F)

Os Professores enfatizaram a importância de os setores administrativos e das especialistas da SME conhecerem e discutirem as questões referentes à Educação Especial. Valorizam, também, que antigos Professores de Educação Especial ocupem cargos de especialistas, como Supervisão Escolar, Orientação Pedagógica e Coordenação Pedagógica, levando as discussões da Educação Especial para outros níveis, como o da gestão, da administração ou do planejamento.

... agora, tenho me sentido um pouco mais integrada, em função de ter uma coordenadora [professora de referência] no NAED, que está junto com a supervisora, trazendo para a gente o que está acontecendo e, talvez no caso específico da região sul, a presença da Shirley como supervisora, por ela ter vivido a história da educação especial na rede, me parece que ela está muito atenta, a presença da educação especial dentro daquele NAED, não sei como funciona nos outros NAEDs, mas agora parece que estou me sentindo um pouco mais ligada ao corpo da rede, um pouco mais. (PI-D)

Outra observação importante que fizeram, visando à construção de um melhor relacionamento entre os Profissionais da Educação, foi referente à

confiança e à credibilidade da equipe administrativa, no sentido de delegar ações, acreditando na capacidade de atuação dos Professores em situações atípicas para a realidade escolar.

... tive uma diretora na minha escola que tinha muito medo de delegar poderes, ela tinha medo da concorrência, eu não sei que medo era esse, porque no meu caso específico, eu não tenho talento nenhum para ser Diretora, a gente deve conhecer as nossas limitações, e eu, administrativamente, sou um caos, mas é assim, se eu dissesse "olha, eu vou no posto de saúde conversar com a psicóloga", ela falava: "eu vou junto". Ela tinha medo do que eu ia dizer no Posto de Saúde, então, ela ia junto comigo, era impressionante, quando nós entrávamos na sala, a psicóloga falava: "- E aí, quem vai falar?", eu olhava para ela que, afinal de contas, ela era minha Diretora e ela falava assim: "- Fala você, eu só vim aqui para escutar"; e aí eu falava tudo que tinha para falar sobre aquele aluno e ela só ouvia, ela não abria a boca o tempo todo, mas ela queria saber o que eu iria falar. (PI-D)

... é um convite (reuniões intersetoriais), vai quem quer, então, por exemplo, se essa reunião for fora do horário de trabalho, é preciso fazer um acordo entre o professor e a direção da escola, e a gente sabe que o trabalho do professor de educação especial depende muito da direção e de como o professor trabalha isso com a direção, porque às vezes você precisa sair do seu horário de trabalho e tem diretor que não deixa, e o professor acaba não tendo argumentos e não participa de nada. (PI-B)

Questionados sobre as possibilidades de melhorar a relação pedagógica entre os profissionais da escola, os entrevistados revelam que sentem falta de maior apoio, dos órgãos centrais de SME, para estruturarem o trabalho; e, ainda opinam, sugerindo a criação de uma Coordenação Central da Secretaria, na estruturação dos Serviços da Educação Especial.

Dizem eles:

... eu acho que falta uma coordenação, que pudesse orientar, que pudesse melhorar, estimular mais o trabalho dentro das escolas, para que houvesse mais participação de todos, para que o professor de educação especial não ficasse tão separado, tão desvinculado, um professor diferenciado em relação aos outros. (PI-A)

... eu penso que deveria ter uma coordenadoria técnica a quem a gente pudesse se reportar, justamente pelos problemas que a gente enfrenta e, daí, seria também uma forma de os diretores e professores poderem ter um lugar de apoio, mais centralizado, direcionado dentro da nossa área, eu acredito, mas eu não sei como funcionaria isso. (PI-A)

Esses depoimentos revelam que o Professor Itinerante, por ter uma formação básica diferenciada da maioria dos professores, provoca “ciúmes” em outros profissionais da Educação, como se fosse mais “capaz” ou competente que os outros, ou seja, como se ele fosse um “Super-Professor” que tivesse respostas para todas as dúvidas ou dificuldades da escola.

Os entrevistados defenderam como posição correta, no momento atual, que cabe ao Professor Itinerante expor suas fragilidades, não no sentido de ser falsamente humilde, mas de ser sincero e honesto em relação às suas limitações, podendo afirmar que o trabalho coletivo e as discussões nos colegiados é que lhe permitem aprender junto com os demais.

... eu vejo que os professores nos olham como se nós soubéssemos tudo, parece que a gente dá um pouco de medo neles. Eu acho que nós temos que fazer parte dessa equipe, mostrar as nossas fragilidades, as nossas imperfeições, que nós não sabemos todas as coisas. Muitas vezes, essas professoras chegam para mim e me perguntam alguma coisa que eu não sei e eu não posso inventar a resposta na hora, simplesmente falo: olha, isso eu não sei neste momento, eu vou pesquisar e eu vou trazer para vocês e eu realmente pesquiso e trago. Eu vou para a internet, vou para livro, vou para a biblioteca e procuro ser parte desse grupo, inclusive em relação à direção. (PI-D)

... eu nunca tive concorrentes dentro da escola, só aliados, porque eu divido as minhas preocupações com eles, eu chego e falo: olha, eu não sei o que fazer em relação a isso, eu acho que eu vou ter que conversar com alguém que já tenha passado por isso, para me ajudar também. Cheguei para a Professora de Referência e falei: “- Olha, eu nunca trabalhei com paralisado cerebral, o que é que eu faço? Eu não sei o que fazer.” Cheguei à escola e falei

para a minha professora: olha, a gente vai aprender juntas, então, a gente está crescendo juntas. Eu nunca tinha trabalhado mesmo, e vou mentir para ela? ...Aquela história de adaptar colher, de adaptar tesoura, quando eu cheguei lá, eu pensei, “- Gente do céu! Eu não sabia que tinha que adaptar uma colher, então eu estou aprendendo, e quando você mostra que você também tem o que aprender, elas confiam em você”. (PI-D)

Segundo os Professores entrevistados, o trabalho cooperativo também ajuda a melhorar as relações, assim, quando ele planeja suas ações e solicita a participação dos professores de sala no desenvolvimento delas, o relacionamento melhora.

... tem uma professora que não me aceitava de jeito nenhum, ela não me queria na sala dela, mas depois de trabalharmos juntas, ela acabou sendo minha grande parceira; em todas as escolas por onde eu passo, eu tenho orientado os pais junto com os professores da classe, a única coisa que eu faço sozinha é quando eu vou visitar os técnicos que atendem as crianças - fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc... -porque eu tenho uma maleabilidade no horário, e tenho mais facilidade para sair da escola, e o professor não. E, justamente a professora que me rejeitou, tem sido minha grande parceira mesmo, e o mais interessante é que, atualmente, ela quer as crianças da educação especial na sua sala, porque assim podemos trabalhar juntos... (PI-D)

... eu tenho muito esse apoio dos professores lá [na escola], a gente tem esse trabalho de pensar junto, de organizar, para até ver um horário que é melhor para eu estar na sala para atender o aluno, trabalhar junto em sala de aula, então tem esse trabalho, essa conversa mesmo, entre os professores e eu. (PI-A)

Outra situação relatada por eles, que interfere nas relações profissionais e pessoais nas escolas, refere-se à escolha do momento adequado para o Professor Itinerante proceder a uma orientação pedagógica que implique uma abordagem do professor, seja para um elogio ou para uma crítica.

... eu vejo como objetivos do Programa aquele de você estar orientando tanto a escola como a comunidade, como manter um contato com a equipe que trabalha com esta criança e tudo mais, eu acho, assim, que dá conta de a gente fazer, de uma forma até legal; eu não tenho encontrado problemas em trabalhar com os

professores e com as crianças dentro da escola, também pelo meu temperamento, eu sou uma pessoa muito acessível, eu não interfiro no trabalho do professor, a não ser que ele me peça, entendeu, de uma maneira geral, eu não falo assim: olha, isso que você está fazendo, não faça assim, mesmo que, no momento, eu não esteja concordando. Depois, a gente vai ter o momento para estar conversando, então, eu nunca tive nenhum atrito com os professores. (PI-D)

Outro aspecto considerado “dificultador” das relações com os profissionais da escola é a eventual ausência de argumentação teórica – ou, mesmo, uma argumentação pouco convincente - dos Professores Itinerantes que, diante dos conflitos e das dificuldades do processo de inclusão, em que se exige a criação de novas maneiras de trabalhar, não sabem propor alternativas de ação, e, realmente, não sabem o que deve ser feito. Em curto prazo, serão, argumentam eles, profissionalmente repelidos ou rejeitados pelo Grupo Escola, com difícil processo de reabilitação.

Eu acredito que esta questão do acolhimento, e de se sentir parte ou não de uma Equipe, depende muito da relação profissional que a gente estabelece dentro da instituição em que a gente trabalha, da unidade escolar que a gente está. Eu acho, também, que se a gente não tiver voz, se a gente não tiver argumentação teórica, você acaba sendo posto de lado, sim ... (PI-B)

... o professor hoje, o Professor Itinerante, que não tiver uma argumentação teórica mínima, ele não vai fazer muita coisa, porque hoje nós temos excelentes professores na rede, temos professores estudiosos em todas as escolas, não digo que todos eles sejam maravilhosos e que estejam beneficiando os alunos, isto é um outro critério, mas se a pessoa não estiver bem fundamentada, ela vai se calando, vai se calando e acaba sendo só mais um dentro da escola. Eu acho que a gente tem que ser diferente, não porque somos professores de educação especial, mas porque somos educadores. ... (PI-B)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta inicial, de conhecer e analisar a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas, no período de 1989 a 2004, destacando seus avanços, impasses e contradições, constituiu-se em trabalho árduo, complexo e constantemente mesclado por informações e sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo em que proporcionava prazer, pelo desafio de desvendar um pouco da história local da Educação Especial, já denunciada como ainda “clandestina” em grande parte dos municípios do Brasil, o fato de descrever aspectos de uma história em que também fui “participante” ativa, em especial, no confronto de documentos oficiais com os depoimentos de colegas e especialistas da área, algumas vezes nos invadia à tentação de concluir por eles, e substituir uma resposta inconclusa ou insuficiente, - pela nossa participação nessa história narrada - introduzindo uma variável não assumida na Pesquisa Científica, pelo pesquisador: a variável do “confesso que vivi”.

Invadia-nos, também, algumas vezes, um sentimento de tristeza – e até de inutilidade deste trabalho científico -, ao vermos, em cada situação relatada pelos colegas de profissão, que, apesar da dedicação à proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, ainda encontram muitas dificuldades na sua prática, que ocorre por um caminhar lento, com trajetos ainda a ser descobertos, outros refeitos, e às vezes, alguns já percorridos, esquecidos.

É necessário ressaltar que o estudo de Políticas Públicas apresenta algumas características que precisam ser consideradas e que, de certa forma, explicam as dificuldades para sua realização cientificamente satisfatória. A primeira destas características é decodificar o contexto histórico, político e social em que as Políticas foram pensadas e planejadas, e os pressupostos e concepções teóricas que fundamentaram a escolha de uma ou outra alternativa, ou estratégia de ação.

No caso da Educação Especial, a discussão sobre o atendimento especializado implica conhecer as propostas – e pressões – internacionais e nacionais referentes à área e o processo histórico-social que o movimento educacional acumulou sobre esse assunto, bem como as reivindicações que diferentes grupos sociais, Entidades Científicas ou Associações de Profissionais da Educação faziam em relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiências.

Nesse sentido, cabe lembrar que a SME de Campinas inovou, propondo, já em 1989, um trabalho pautado na proposta de integração do aluno com deficiência no ensino regular, em uma época em que, apesar das orientações nacionais indicarem essa possibilidade, nem a Rede de Ensino Estadual, a Privada ou as Instituições Especializadas acreditavam que ela pudesse se viabilizar.

Ficaram explícitas, através das entrevistas e da leitura dos documentos, as dificuldades na implementação dessa Política na Cidade, pois, apesar, de as propostas terem sido elaboradas com a participação de profissionais que atuavam na área da Educação Especial, com o aval da SME, redigindo inclusive documentos a respeito, elas não foram sequer oficializadas.

Os dados coletados e as entrevistas realizadas permitem-nos afirmar que isso não ocorreu pela negligência dos Gestores, ou pelas mudanças na Administração Municipal – com constante substituição dos Dirigentes da Educação – e, nem mesmo, pela contrariedade às propostas apresentadas, mas, pela pressão social, exercida, naquele momento, ainda, de forte resistência à integração da pessoa com deficiência no ensino regular, pelos próprios profissionais de ensino, pelos funcionários das escolas, pela comunidade e até pelos pais dos alunos “sem deficiências”.

A SME apresentava, naquela ocasião, uma proposta nova de educação inclusiva, nacionalmente pouco difundida, sendo as experiências em outros municípios quase inexistentes, e contando, ainda, com o parecer contrário das

Instituições Especializadas, que, até então, eram as únicas responsáveis pelo processo educacional das pessoas com deficiência.

Estas circunstâncias, em consequência, interferiram na escolha das propostas de Políticas de Atendimento na Educação Especial, como os serviços de “itinerância”, as salas de recursos, ou a sala hospitalar, e no “tempo” necessário para que fossem implementadas.

O estudo evidencia a necessidade, nesse novo momento histórico, de um planejamento pedagógico-educacional voltado para a melhoria do atendimento desses alunos na escola, uma vez que o Serviço de Apoio já está criado e em funcionamento, mas é necessário avaliá-lo e repensá-lo com outros referenciais de atuação.

Em relação a este aspecto, concordamos com o que foi ressaltado, inúmeras vezes, pelos Professores entrevistados, o de que o professor especializado não é um recurso suficiente para a garantia da qualidade do trabalho educacional, assim como a escola integradora – proposta pela Declaração de Salamanca -, considerada espaço ideal para promover a integração social dos alunos com necessidades educacionais especiais, pode não garantir, por si só, a apropriação do conhecimento por todas as crianças, necessitando - o professor e a escola - de parcerias com outros recursos sociais ou educacionais.

Outra característica comum nos estudos do planejamento das Políticas Públicas, da qual as Políticas Educacionais não são exceção, é a falta de informações disponíveis, e no caso, de forma agravada, sobre a área da Educação Especial, seja pela falta de registro em documentos oficiais, seja pela falta de cuidado no arquivamento desses documentos.

Sabemos que essa é uma situação geral no Brasil, que foi confirmada também em Campinas, quando precisamos, inclusive, recorrer a arquivos pessoais para obter informações que deveriam estar sob os cuidados da SME, em

especial, após a extinção do SERES – setor que se responsabilizava pelo arquivamento dos dados e materiais da Educação Especial -, pois, como foi visto, o que existia arquivado foi distribuído entre as diferentes NAEDs. Não estamos discutindo aqui a oportunidade e conveniência da distribuição dos materiais de uso coletivo – livros, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores, etc - porém, acreditamos que os documentos históricos mereciam um outro tratamento, tratando-se da memória oficial de um Programa implementado na SME de Campinas, que traduz esforço e luta na implantação de um Direito Social, demonstrando mais uma vez o descaso tradicional com a história e os “trajetos” das políticas oficiais, o que permitiria – se resguardados, pelo menos, os documentos – uma avaliação mais objetiva, sistemática e permanente deles.

Além de as informações – de diferentes fontes – representarem a memória do “vivido”, e constituírem subsídio fundamental para sua avaliação e para o planejamento de novas políticas, ficaram explícitos, nas entrevistas com os Professores, o desejo e a necessidade de que as propostas atuais de Políticas Públicas na área da Educação Especial sejam modificadas, na direção de sua ampliação para outras áreas sociais. A reivindicação de uma melhor organização dos documentos que registram o atendimento especializado que vem sendo realizado na área da Educação, em local apropriado e com centralização dos documentos é inadiável; além disso, para que possam subsidiar e fundamentar uma proposta “ampliada” de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais é necessário que outras áreas, da própria Prefeitura Municipal, conheçam o que vem sendo ou que já foi realizado, evitando-se o risco de as informações serem “pulverizadas” em diferentes setores sem articulação entre si, já que, como ficou evidenciado no trabalho, uma Secretaria não conhece o que a outra faz, ou como vem atuando nos diferentes atendimentos sociais que a Prefeitura Municipal oferece.

Não por acaso, a inexistente ou insuficiente intersetorialidade dos atendimentos nas áreas sociais do Município foram apontadas, em todas as

entrevistas, como uma das principais razões para as dificuldades de parceria com a Saúde, a Assistência Social, os Transportes ou outras, impossibilitando um atendimento mais consistente e complexo, como exige o aluno com necessidades educacionais especiais.

Foi interessante observar, no entanto, que, em nenhuma das entrevistas realizadas, aparece expressa, com a mesma objetividade e clareza, a falta de integração - e, portanto, de intersetorialidade - entre as propostas da própria área da Educação, seja considerando as propostas de integração entre as próprias escolas das redes públicas de ensino - municipais e estaduais - e, entre essas, e as escolas privadas, seja entre o próprio pessoal da escola - Orientadores Pedagógicos e Professores, Professores entre si, e, particularmente, o Orientador Pedagógico e o Professor Itinerante de Educação Especial.

Um exemplo esclarecedor – e grave - dessa falta de integração das ações, apontada na pesquisa, é que a criança matriculada na rede municipal de Educação Infantil, que conta com recursos especializados – o Professor Itinerante e a Sala de Recursos, dentre outros, quando vai se matricular no ensino fundamental, o estabelecimento do sistema vigente na Cidade, de geoprocessamento de dados, em convênio com a Divisão Regional de Ensino do Estado, encaminha, automaticamente, essa criança para um local próximo de sua residência, que tanto pode ser uma escola municipal ou uma escola estadual, escola esta que, atualmente, tem propostas e diretrizes educacionais e de atendimento à criança com necessidades educacionais especiais muito diferenciadas das da rede municipal de ensino, não sendo isso suficiente, no entanto, para qualquer ação intersetorial pública.

Os próprios NAEDs, como Órgãos Regionais da Educação Municipal, não têm estabelecido, entre si, a mesma dinâmica de atuação com os alunos e professores; no entanto, esta falta de sintonia de ações, que aparece, com clareza, como “cobrança” da necessidade da ação intersetorial, em especial da Saúde com a Educação, para garantir um atendimento “de qualidade” às crianças,

não aparece como essencial, para os Professores entrevistados, em seus próprios órgãos.

Outra questão que chama atenção no nosso estudo refere-se às terminologias adotadas. Pudemos constatar que a SME adota a terminologia – “alunos com necessidades educacionais especiais” - nos documentos oficiais, desde 1993, mas, na prática, os professores entrevistados demonstraram dificuldade na caracterização do alunado contemplado pelo Serviço de Apoio Especializado, não conseguindo estabelecer, por exemplo, uma relação clara entre a caracterização do alunado (previsto nos atos legais) e os registros a serem efetuados para levantamento de informações dos alunos atendidos.

A terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” é considerada “politicamente correta” quando não queremos discriminar nenhuma diferença, quando pretendemos olhar para todos igualmente, porém, para o planejamento de Políticas Educacionais, especificamente no caso das Políticas de Educação Especial, essa terminologia é muito difusa, abrangendo, no Brasil, pelas nossas precárias condições do trabalho escolar, boa parte do alunado, e esse sentido lato do conceito pouco tem colaborado no sentido de incentivar a criação de Serviços, direcionados a uma população que necessita de alternativas educacionais, que não são oferecidas no contexto da escola regular. Mazzotta (1996), já havia ressaltado esse aspecto há quase dez anos:

... a simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. (MAZZOTTA, 1996, p.199).

Portanto, definir de maneira mais precisa a terminologia a ser utilizada é uma questão que deve ser considerada pela SME, a curto prazo, pois qualquer planejamento educacional, seja ele no âmbito das políticas educacionais ou no

âmbito do cotidiano escolar, deve partir do conhecimento autêntico e real das características e possibilidades dos alunos, das condições de ensino existentes e da comunidade onde esses alunos se inserem. É possível que, com essa providência, os Professores Itinerantes possam ser mais coerentes com sua prática, seus registros e seu discurso sobre quais alunos devem ter prioridade de atendimento.

Merece, também, reflexão especial a questão da formação dos professores. Não podemos negar que Campinas é um centro privilegiado no que se refere à formação inicial de professores, uma vez que contamos com duas grandes Universidades – PUCCAMP e UNICAMP –, que são responsáveis pela formação especializada da maioria dos que hoje atuam nas escolas municipais, mas cabe sinalizar que eles tiveram uma formação específica, em determinadas áreas da deficiência.

Em Campinas, por exemplo, as Universidades ofereciam habilitações e formavam os professores nas áreas da deficiência mental e auditiva, em uma época em que os locais privilegiados de atuação dos Professores de Educação Especial eram as Instituições Especializadas e as Classes Especiais. Em conseqüência, ficam evidentes, nas entrevistas, as dificuldades apresentadas, no estabelecimento de metodologias ou estratégias de ensino, na condição de “professor de apoio especializado”, designado para colaborar com o Professor da Classe e com o aluno que apresenta necessidades especiais em áreas que ele desconhece.

Na década de 90, por exemplo, a SME tinha como proposta de formação continuada, a capacitação em serviço, ou seja, os Professores Itinerantes participavam semanalmente de reuniões chamadas de “assessoramento”, ocasião em que trocavam informações sobre as experiências vividas nas escolas e decidiam em conjunto, como proceder em diferentes situações.

Paralelamente a essas reuniões, os Professores tinham possibilidade de freqüentar Cursos de Especialização, oferecidos pelas Universidades de Campinas e região, e de participar de oficinas pedagógicas e de Grupos de Formação, que visavam à capacitação dos Professores de Educação Especial nas áreas em que eles não tinham formação específica.

Como o Grupo de Professores Itinerantes foi aumentando, as reuniões de assessoramento passaram a ser regionalizadas, e, a partir de 1997, como a LDB aponta a necessidade de capacitação dos professores do Ensino Regular para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a SME autoriza que eles também possam participar da programação de Formação Continuada, que era específica para os Professores da Educação Especial – que consistia de palestras, grupos de formação e grupos de estudo – e que aconteciam separadamente, das que eram direcionadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Com as informações levantadas na Pesquisa, podemos afirmar que a SME de Campinas vem proporcionando variadas formas de capacitação dos Professores em serviço, oferecendo subsídios para questões básicas, mas, fica claro que essa formação não está atendendo às necessidades apresentadas na Rede municipal de Ensino, no sentido de atender principalmente o aluno “cego” ou o aluno “surdo”, que requerem metodologias e recursos específicos, que exigem conhecimento do professor.

É importante destacar nossa preocupação em relação à Formação Inicial do Professor de Educação Especial. As novas “Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia” (BRASIL, MEC, 2005), – recém-aprovadas pelo CNE - não resolverão os impasses *formação geral x formação especializada*, já apontados como geradores da insatisfatória e incompleta formação destes profissionais, em todo o País, quando, por exemplo, coloca em extinção as habilitações do curso de Pedagógica, mas insiste que a formação especializada ocorrerá nos cursos de pós-graduação, ou seja, mais uma vez nos deparamos com uma mudança apenas

de estrutura organizacional dos cursos de formação dos professores, não atingindo a mudança esperada da concepção teórica abordada por essa formação.

Outra questão que merece destaque refere-se às funções desempenhadas pelo Professor Itinerante. A primeira tentativa de estabelecimento de tais funções, descritas com certa objetividade, foi encontrada no livreto publicado em 1995, durante a Gestão do Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira (CAMPINAS, SME, 1995b), porém, consideramos que tal descrição colaborou mais do ponto de vista pedagógico-educacional, sistematizando a organização de funcionamento do trabalho de apoio, do que esclarecendo as suas reais funções.

É preciso considerar que o contexto histórico atual é diferente do de 1995. O alunado previsto para o atendimento especializado mudou; a formação dos “blocos” de escolas atribuídos aos Professores de Educação Especial também mudou; e o relato dos Professores entrevistados evidencia as dificuldades cotidianas, dentre outras, de serem reconhecidos como membro da Equipe da escola, conforme previsto no livreto publicado em 1995, ou, ainda, de definir o atendimento ao aluno conforme a sua necessidade individual e os horários que menos interferissem nas aulas, principalmente em se tratando do ensino fundamental, além das dificuldades do Professor Itinerante ser um profissional de apoio especializado para toda a comunidade escolar, com um horário de trabalho dividido entre várias unidades escolares, que a organização das escolas, em blocos, provocou.

No âmbito nacional, o Parecer CEB/CNE nº. 17, de 03 de julho de 2001, que estabeleceu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, também esclarece muito pouco quando se refere aos serviços especializados. Quando se refere aos Serviços de Apoio Pedagógico, no espaço escolar, diz que podem ser desenvolvidos através de diferentes funções, tanto na classe comum

quanto na sala de recursos, através, por exemplo, de Professores Intérpretes e Professores Itinerantes.

Quanto a função do Professor Itinerante, o Parecer nº. 17/2001 registra apenas:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas, para trabalhar com **os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.** [grifos nossos]. (BRASIL, MEC, 2001a, p.23).

Como pode ser verificado, o Parecer nº. 17/2001, se comparado à organização e às funções estabelecidas pela pelo Programa de Educação Especial em 1995, apresenta duas diferenças significativas: a primeira refere-se à ampliação do alunado a quem se destina o apoio especializado:

- [o professor itinerante] Atende educandos de todas as áreas da **deficiência** (auditiva, visual, física, mental) e **condutas típicas**, que se encontram matriculados em uma unidade educacional. [grifos nossos]. (Campinas, SME.1995b, p. 9)

A segunda diferença, refere-se à abrangência do apoio à comunidade escolar:

- Este serviço, além de oferecer apoio, orientação e cooperação ao professor de classe comum do aluno com necessidades educacionais especiais, **é estendido a todos os demais profissionais da unidade educacional.** [grifos nossos]. (CAMPINAS, SME. 1995b, p. 10)

É urgente, em consequência dessa dubiedade, a revisão das funções do Professor Itinerante em Campinas, pois o trabalho demonstra o quanto eles têm dificuldade de estabelecer o planejamento das suas ações, que ora consideram as orientações do Parecer nº. 17/2001, e ora da Secretaria Municipal de Educação.

Campinas tem uma experiência de 15 anos neste serviço, que deve ser revisto e melhorado, podendo, inclusive, servir de referência a outros municípios que ainda não criaram nada que viabilize o atendimento do aluno com

necessidades educacionais especiais, no ensino regular. A divulgação da experiência da Prefeitura Municipal de Campinas, tanto em relação aos seus aspectos positivos quanto aos que não foram bem-sucedidos, poderia ser útil para evitar a repetição dos mesmos equívocos por outros municípios, ou para incentivar experiências que, partindo do que já se fez na Cidade - objeto dessa Pesquisa -, ousassem iniciativas inovadoras.

No entanto, a falta de clareza no desempenho das próprias funções desencadeia também dificuldades com relação à formação da identidade do Professor Itinerante no ambiente escolar. Sabemos que a identidade depende das relações de “pertencimento”, que implica aceitar - e se identificar com - os valores, as regras, as rotinas que são estabelecidas pelo contexto social. É nesse contexto que acontecem as relações interpessoais e o processo de identidade vai-se definindo, razão por que a função que cada um desempenha não deve ser desconsiderada.

Na SME de Campinas, por exemplo, as funções desempenhadas pelo Professor Itinerante e pelo Orientador Pedagógico, como relatam os entrevistados, é um outro aspecto que precisa ser revisto. Quando se trata, por exemplo, da orientação aos professores, a função de ambos profissionais aparece como sobreposta, gerando certo desconforto profissional, uma vez que o Professor Itinerante atua em sala de aula, tendo possibilidade de vivenciar situações que podem passar despercebidas para o Orientador Pedagógico, e se ambos tiverem clareza das suas funções e dos seus objetivos comuns na escola e no processo de inclusão, as informações podem compor um todo, uma unidade de esforços, uma ação interdisciplinar, em vez de servirem de motivo para o afastamento técnico e pessoal desses dois profissionais.

Na sala de aula, como se pode verificar nos depoimentos, as relações também podem ficar comprometidas, pois na escola pública não temos a prática de trabalhar em conjunto e de forma coletiva – no caso, dois professores, o da classe e o Itinerante – e com os mesmos alunos. Esse é um aprendizado novo e,

na prática cotidiana, o trabalho de Equipe é difícil, precisa de acompanhamento cuidadoso, e se esse aspecto for negligenciado, corre-se o risco de o Professor Itinerante, na tentativa de evitar maiores conflitos, transformar-se em “Ajudante da Sala”, em vez de propor alternativas coerentes com sua formação e seu objetivo de trabalho, com os alunos que necessitam do Apoio Especializado.

Em relação à eventual falta de clareza das funções e dos objetivos do Professor Itinerante, na Educação Infantil, os depoimentos permitem-nos afirmar que esse é um conflito mais relacionado aos Professores da Educação Infantil do que aos da Educação Especial, em que as questões – e contradições ainda presentes - do “cuidar” e do “educar” aparecem com a presença do segundo Professor em classe, mesmo que para uma ação ou colaboração especializada.

No Ensino Fundamental, a existência de um sistema de avaliação “externa” – as provas, os trabalhos para “nota”, as apresentações das “produções” dos alunos – dá aos impasses sobre a função do Professor Itinerante conotação própria, que justificam uma atuação sempre mais complexa nesse nível de ensino, apresentando diversas situações que se cruzam na definição do seu papel, pois, de um lado, não há consenso sobre a retirada do aluno, que vai receber atendimento especializado, da sala de aula; de outro, há Professoras Itinerantes que alegam que se retirarem o aluno da sala para um atendimento individualizado não conseguem introduzi-lo novamente, pois para o professor da sala essa seria uma solução cômoda; e, ainda, há professoras que argumentam que, quando os alunos com necessidades educacionais especiais “aprendem”, a valorização dessa aprendizagem não é dada ao aluno, mas às condições diferentes que lhe foram possibilitadas. Alegaram, também, ser freqüente a escola esperar do Professor Itinerante uma postura doce, carinhosa, até “benevolente” – “miss sorriso”, como se auto-denominou, com bom humor, uma Professora entrevistada - e quando ele precisa impor algumas condições para poder desenvolver seu trabalho, ele é criticado pelos colegas, não sendo bem aceito, o que o leva, às

vezes, a fazer do próprio trabalho especializado, um recurso puramente assistencial das escolas, comprometendo os seus objetivos.

É evidente que parte dos conflitos originados pela falta de clareza dessas funções poderia ser perfeitamente solucionada, com o estabelecimento de pequenas rotinas e do registro sistemático – mesmo que sintético - das intervenções realizadas e das propostas recebidas pelo Professor Itinerante. O fator “descontinuidade” de registros e rotinas tem um peso considerável no agravamento da definição das funções, seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Assim, se algumas “regras” não são estabelecidas e justificadas, o Professor da classe pode alegar, simplesmente, não saber trabalhar com aluno “especial”, delegando esse trabalho, totalmente, ao Professor Especializado, à SME ou à Direção da Escola, e transferindo, inclusive, para o Professor Itinerante a responsabilidade de decidir sozinho a maneira como vai trabalhar com esse aluno. Se não houver registro formal das decisões “combinadas” com os professores de cada classe e/ou de cada disciplina, fica difícil o estabelecimento das responsabilidades na construção do processo cidadão de inclusão social e educacional.

Contraditoriamente, a Pesquisa mostrou, também, que as relações interpessoais e a objetividade do trabalho podem gerar alternativas criativas de trabalho e, ao mesmo tempo, criar situações pedagógicas e de tarefas coletivas entre Professores, sem relação significativa com o serviço de apoio educacional especializado. O depoimento abaixo, de um dos Professores entrevistados, deixa claro que cabe a nós essa escolha.

.... outro dia, uma Professora perguntou se eu sabia alguma coisa sobre dislexia, eu nunca me aprofundi em dislexia, mas como ela queria saber, e eu me propus a responder à sua necessidade - ou curiosidade - e fui atrás, pesquisei e consegui um texto ótimo. Aí, a gente acabou montando uma pasta de textos informativos para todas as escolas em que eu atuo, e, então, o trabalho conjunto vai surgindo, conforme a necessidade da escola. E eu procuro auxiliar em tudo o que for necessário para a equipe de professores. Auxílio

em recortes, e até mesmo no mimeógrafo; a gente está lá para ajudar em qualquer coisa, pois essa pode ser a condição deles aceitarem e entenderem o nosso trabalho de “apoio especializado”. (PI-C)

Esta situação sugere a oportunidade de se retomar o Parecer nº. 17/2001, e sua importante recomendação, ao propor que: é imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na Gestão e na prática pedagógica.

Nossa pesquisa mostrou, de forma inequívoca, que se a Administração opta pela contratação de Professores Especializados, sem estabelecer com clareza suas funções no contexto do Ensino Regular, ela pode se tornar uma ação indiferente e até prejudicial ao sistema, se considerarmos que a esses professores pode ser imputada, sutilmente, a tarefa de manter uma espécie de Sistema Paralelo de Ensino, no qual as crianças com deficiências não estarão sendo incluídas, mas, sim, “suportadas” na nova convivência, que será tornada mais “leve” pela atuação do Professor Itinerante.

A análise dos documentos nos permitiu observar, também, a existência de um canal de comunicação coletiva, pouco considerado, em geral, pelos Professores Itinerantes. Encontramos, no registro documental, informações sobre o Seminário – O Direito à Educação – promovido pela SME, em 2002, na Gestão Izalene Tiene (CAMPINAS, SME, 2002C). quando os próprios Professores, elencaram diversas sugestões em relação ao apoio educacional prestados pela Educação Especial, as quais constatamos que necessitavam de determinações administrativas, e que foram incorporadas pelos órgãos centrais da SME, no processo de re-planejamento do trabalho: - descentralização do SERES, levantamento de dados sobre a classe hospitalar, sistematização da escolha e definição das funções do Professor de Referência.

A pesquisa permite-nos afirmar que, com relação às decisões referentes às determinações pedagógicas, houve, de fato, e em certo grau,

“estagnação” e inércia, pois no âmbito escolar não têm sido observadas mudanças significativas, por exemplo: a necessidade de contatar e levantar os recursos da comunidade, como condição de melhor qualidade no atendimento, tem ficado a critério de cada professor. A SME não tem sistematizado esses recursos, nem colaborado para que as escolas, no seu conjunto, e como norma de trabalho, os realize. O trabalho de esclarecimento da comunidade escolar sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiências e do trabalho do Professor Itinerante constitui aspecto que raramente compõe o projeto pedagógico das escolas; e até a elaboração de um plano de trabalho específico do Professor de Educação Especial também raramente compõe o projeto pedagógico das escolas. A omissão, pelos órgãos centrais da SME, no acompanhamento e priorização desses aspectos de caráter pedagógico-educacionais, também é questionável.

A pouca abordagem ao tema da inclusão escolar, seja no interior das escolas ou no âmbito mais geral da SME, dá-nos a impressão de que a inclusão já aconteceu, de forma e em número satisfatórios, e que tudo que era possível fazer por ela, está feito. Paira a impressão, de que, no cotidiano escolar, tudo acontece na direção esperada de construção da cidadania, e, portanto, nada mais precisaria ser dito. Nossas entrevistas, no entanto, deixam claro que, ao contrário do que parece, o assunto não é quase nunca tratado, e uma das razões aventadas de por que isso acontece é que não estão definidos os procedimentos e as alternativas de atendimento especializado, que podem e devem ser realizados na escola regular.

Outro aspecto fundamental, que não se pode deixar de abordar num trabalho científico de avaliação de Políticas Públicas, é a questão do investimento de recursos financeiros nessas Políticas. Não era nossa proposta analisar essa questão, e não o fizemos, mas temos clareza da importância e da necessidade de realizar pesquisa específica para esse fim, e, por isso, nos permitimos deixar a outros pesquisadores a sugestão de realizá-la com urgência, pela inexistência de informações a esse respeito.

Durante o processo de seleção de documentos, encontramos, por exemplo, inúmeras Notas Fiscais utilizadas em Prestações de Contas dos materiais e equipamentos adquiridos pela SME; porém essa documentação (extensa, mas pulverizada) não nos permitiu uma visão mais globalizada dos recursos gastos na Educação Especial, no período analisado.

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

Finalizando, podemos afirmar que as Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na rede de Ensino Regular, evidenciada na Cidade de Campinas, desde o final da década de 80, podem ser consideradas “novas”, pelo tempo histórico de implantação, mas “maduras” o suficiente para serem avaliadas e repensadas, se referenciadas ao “tempo de vida” das pessoas que delas dependem para terem a garantia do acesso à escola pública e sua permanência nela.

Considerando os dados quantitativos disponíveis, podemos afirmar que, apesar das dificuldades já relacionadas pela Pesquisa, as Políticas de Inclusão

implementadas na Cidade de Campinas foram bem-sucedidas, pois, o poder público municipal tem atendido a um número cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais, em um número também, cada vez maior, de escolas.

Dos dados coletados, relativos aos anos de 1991, 1996 e 2003, e apresentados, de forma mais completa, no apêndice III deste trabalho, destacamos:

Anos de Referência	1991	1996	2004
Nº. de alunos atendidos pelos Professores Itinerantes	96	168	1054
Nº. de professores especializados	-	41	125
Nº. de escolas atendidas pelo Serviço de Apoio Especializado - Professor Itinerante	-	116	137
Nº. total de escolas municipais	-	-	191

Com certeza, mesmo apresentando um crescimento de cerca de 600% nos atendimentos, não se podem considerar os resultados acima como tradutores do ideal educacional de Inclusão, nem que a Cidade de Campinas tenha atingido o patamar de construção de cidadania desejável, mas, sem dúvida, a Pesquisa realizada mostra que as Políticas implementadas, no conjunto de escolas municipais, constituíram experiências válidas e inovadoras, e que a vontade política do Poder Público Municipal de “ousar fazer”, mesmo que na área de Educação Especial esse “fazer” represente um aprender constante e quase permanente, pela ausência de estudos comparativos nos quais a Cidade possa se subsidiar, já que essa é uma luta que a maioria dos Municípios brasileiros ainda não teve a ousadia de implementar.

A maior contribuição que essa Pesquisa apresenta talvez seja, exatamente, mostrar que, em termos de Políticas Públicas, em especial, as Políticas destinadas aos cidadãos ainda “clandestinos” dos Direitos Sociais, a sua oferta, ainda que o resultado final constatado não seja o melhor, nem o mais completo, é preferível – sempre! – ousar experimentar “o possível”, hoje, do que lamentar “o ótimo” não tentado, amanhã!

Bertold Brecht (1898-1956) já nos alertava sobre os riscos de continuarmos incompreendidos por todos, se não fizermos de nossas convicções – políticas, éticas, educacionais - ferramentas para ampliar a cidadania dos excluídos, na construção – sempre utópica e necessária – de uma sociedade menos injusta e mais solidária, no seu poema “*Aos que hesitam*”:

*Daquilo que dissemos,
o que agora é falso:
tudo ou alguma coisa?
Com quem contamos ainda?
Somos o que restou,
Lançados fora da corrente viva?
Ficaremos para trás,
por ninguém compreendidos
e a ninguém compreendendo?*

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOGDAN, Robert; SARI, Biklen. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. **Família - representação e cotidiano:** reflexão sobre um trabalho de campo. São Paulo: Ceru, 1989.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade:** Revista quadrimestral de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas, n. 80, p.168-200, 2002.

FERRAZ, Ângela. **Educação Continuada de Professores:** um estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas 1993/1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2001.

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1993.

_____. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas:** 1983/1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2000.

GERALDI, Corinta. Escola Viva: Política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva:** Elementos para a construção de uma Educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (epu), 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **A evolução da Educação Especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 1989.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial..** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (epu), 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Diversidade na Educação: Desafios para o Novo Milênio**. Foz do Iguaçu, 1998. p. 48 - 53.

MORETO, Júlio Antonio. **A Educação Continuada do Diretor de Escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2002.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: Substratos da identidade. **História Oral**. São Paulo: ABHO, n. 3, p.109-116, jun. 2000.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001 -2004): contribuições para o entendimento da “Escola Viva”**. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2005.

OMOTE, Sadao. As diferenças: o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4., 1990, Londrina. **Anais IV- Encontro Paranaense de Psicologia**. Londrina, 1990. v. 1.

_____. Perspectivas Para Conceituação de Deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 2, n. 4, p.127-135, 1996.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação é um direito de todos?. In: **Políticas públicas de educação inclusiva**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2004. p. 10-16.

SILVA, Shirley. **A deficiência Mental, os espaços educacionais e o processo de integração**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1994.

_____. **Educação Especial: Um esboço de política pública**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 2000.

_____.A Política Educacional Brasileira e as Pessoas com Deficiências. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas:** educação, tecnologia e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Celina. Governos Locais e Gestão de Políticas Sociais Universais. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 18, n. 2, p.27-41, 2004.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 123-136.

YAMAMOTO, Hitomi. **Unidade de Referência e Recursos para Educação Especial:** elaboração e acesso aos materiais didáticos para o aluno com deficiência visual. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Londrina, 1995.

DIVERSIDADE E EXCLUSÃO: a sensibilidade de quem as vive. Produto da Pesquisa: USP/Faculdade de Educação; CAMPINAS/ Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Turismo. Apoio Fapesp. Coordenação Lisete Regina Comes Arelaro e Shirley Silva. Gravação Duplic Vídeos Campinas LTDA. 3 fitas VHS contendo 6 vídeos documentários. Sonoro, com tradução simultânea em LIBRAS. 2002.

DOCUMENTOS CITADOS/CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____.**Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____.**Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____.**Emenda Constitucional nº. 14 de 17 de setembro de 1996.** Modifica os artigos 37, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC. **Subsídios para formulação da política de Educação Especial.** Brasília, 1993.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003.** Brasília, 1994a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial: um direito assegurado.** Brasília, 1994b.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 4 de 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 07 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. DOU em 15/04/1998, Seção I, p. 31. 1998b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 22 de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOU em 23/03/1999, Seção I, p.8. 1999a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 1 de 07 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOU em 13/04/1999, Seção I, p.18. 1999b.

_____. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999c.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 17 de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001, Seção I, p.46. 2001a.

_____. **Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001.** CEB/CNE - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001, Seção I E, p.39-40. 2001b.

_____. **Censo Escolar 2004.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia. 2005

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca:** linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2000.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília, 2000.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Lei nº. 6.134 de 07 de dezembro de 1989.** Autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. 1989.

_____. **Lei Orgânica do Município.** 1990.

_____. **Lei Orgânica do Município.** 2002.

_____. **Mapa da Exclusão/Inclusão.** 2004.

CAMPINAS, SME. **Projeto de Acesso e Permanência do Portador de deficiência na Rede Pública Municipal.** 1991a.

_____. **Relatório do Conselho Consultivo de Educação Especial.** 1991b.

_____. **Projeto Político Pedagógico de Educação Especial.** 1993.

_____. **Programa de Ação Político-Pedagógica.** 1994.

_____. **Relatório do Programa de Educação Especial de 1993/1994.** 1995.

_____. **Anais do 1º Ciclo de Debates de Educação Especial: Educação Para Todos.** 1995a.

_____. **Programa de Educação Especial.** 1995b.

_____. **Comunicado nº. 18 de 28 de março de 1996.** Alerta para a obrigatoriedade da matrícula do portador de deficiência próximo à própria residência. 1996.

_____. **Programa de Educação Especial:** capacitação continuada de professores. 1997.

_____. **Relatório do Programa de Educação Especial.** 1998.

_____. **Programa de Educação Especial: relatório de trabalho.** 1999–2000.

_____. **Livro de Atas das reuniões de Educação Especial.** SME/COPPE. 2000.

_____. **Comunicado sobre textos conclusivos do II Congresso Municipal de Educação.** DOM. 22 de novembro de 2001. 2001.

_____. **Relatório de trabalho da Classe Hospitalar.** 2002.

_____. **Proposta de Mudança no Estatuto do Magistério:** por uma carreira única para os professores da Rede Municipal de Ensino. 2002a.

_____. **Anais III Congresso Municipal de Educação.** 2002b.

_____. **Relatório do Seminário de Educação Especial:** Direito à Educação. 2002c.

_____. **Plano de Trabalho em Desenvolvimento, no Município de Campinas/SP.** Agenda "Escola Viva". 2003a.

_____. **Decreto nº. 14. 460 de 30 de setembro de 2003.** Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. 2003b.

_____. **Resolução SME/FUMEC de 15 de dezembro de 2004.** Regulamenta o processo de atribuição e remoção para os professores efetivos de educação especial e atribuição para os professores função atividade e reintegrados judicialmente de educação especial. 2004a.

_____. **Revista Escola Viva,** 2004b.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.** Jontiem, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

OBRAS CONSULTADAS

BUENO, José Geraldo Silveira. A integração social das crianças deficientes:: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 57-61.

_____. José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalistas ou especialistas: generalistas ou especialistas?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. 1998, Caxambú. **Anais da 21ª Reunião Anual**. Caxambú: Anped, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Deficiência Mental: a problemática formação de professores no Estado de São Paulo. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 42, n. 12, p.1225-1229, 1989.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-12.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PIRES, Nise. **Educação Especial em Foco**. Rio de Janeiro: Inep, 1973.

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) - Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (Org.). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: T.a. Queiroz, 1991.

_____. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: Ceru, 1992.

SANFELICE, José Luis. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Caderno CEDES**: Educação Especial. São Paulo, n. 23, 1989.

SANTOS, Wanderley Guilherrme. **Cidadania e Justiça**: a política social na nova ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória e Identidade Sociocultural. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 10., 1998, Rio de Janeiro. **X - Conferência Internacional de História Oral**. Rio de Janeiro: (mimeo), 1998.

_____. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento: O exemplo do centro de memória da Unicamp. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-74.

7. APÊNDICES

7.1. APÊNDICE I - Legislação e documentação municipal considerada para o relato histórico nas diferentes Gestões

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
1989	1989 – 1992 / Gestão Jacó Bittar		
	Lei Municipal nº. 6134/89 de 07/12/89 - Autoriza o poder executivo a criar salas de recurso e ensino itinerante	Prefeitura Municipal de Campinas	Diário Oficial do Município de Campinas SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
1991	Relatório do Conselho Consultivo demonstra a situação da Educação Especial em Campinas. 12 de março de 1991	SME Campinas	SERES – Encadernação nº. 009 NAED - Norte
	Ofício nº. 11 de 31/07/91 - Solicita profissionais da área da EE, para atuar na RME;	Divisão de Orientação Pedagógica – Assistente Técnico-Pedagógica Gisele Pierrô Franco de Paula Gonçalves;	SERES – Pasta de documentos recebidos NAED - Norte
	Ofício de 15/10/91- Registra a reunião semanal de um grupo de Professoras efetivas de Educação Especial na SME, para discussão sobre a Educação Especial na RME;	Professoras Shirley Silva, Carmem Silvia Juliano Pereira Sanches e Tânea Barnabé;	Arquivo pessoal Profª. Shirley Silva
	Comunicado de 03/10/91 – Abre processo seletivo para formação de um grupo de apoio de Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino;	SME Campinas Secretária municipal de educação: Profª. Maria Helena F. Bandiera Bittencourt;	Publicação Diário Oficial do Município – 03,04 e 05/10/91; Arquivo pessoal - Profª. Shirley Silva;
1992	Ofício de 10/06/92 – Reitera a necessidade de um grupo de apoio especializado para atuar na RME de Campinas	Divisão de Orientação Pedagógica: Coordenadora da Divisão, Profª. Juraci Beretta Rodrigues da Silva e Assistente Técnico-Pedagógica, Profª. Gisele Pierrô Franco de Paula Gonçalves	SERES – Pasta de documentos recebidos NAED - Norte
1993	1993 - 1996 / Gestão José Roberto Magalhães Teixeira e Edvaldo Orsi		
	Portaria 06/93 de 27/01/93 – Designa Professoras para complementar o Grupo de Apoio de Educação Especial	SME – Secretária de Educação: Maria Helena Guimarães de Castro	Publicação Diário Oficial do Município em 28,29 e 30 /01/93 SERES – Encadernação 004 / Volume-IV NAED - Norte

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
1993	Comunicado de 08/03/93 – Abre inscrição para seleção de professores efetivos com especialização em DM para o “projeto de Educação Especial” - 12 horas semanais	SME Campinas Diretora pedagógica: Maria Helena de O. Barreto Gadelha	Publicação em Diário Oficial do Município em 09, 10 e 11/03/93; SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
	Política de atendimento em Educação Especial / 1993	Grupo de Apoio de Educação Especial: Carmem Silvia Juliano Pereira Sanches, Hitomi Yamamoto, Mônica Cristina Martinez de Moraes e Shirley Silva,	Arquivo pessoal Profª. Shirley Silva (documento rasurado em função das sugestões de mudanças) – Deu origem à Resolução SME/93
	Portaria 25/93 de 15/10/93 Dispõe sobre as normas de matrícula nos Centros Municipais de Educação Infantil	SME Campinas Diretora Pedagógica: Maria Helena Guimarães de Castro	Publicação Diário Oficial do Município de Campinas – 16,19 e 20/10/93 SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
	Portaria SME nº. 32/93 Designa formação de uma Comissão de Estudo de Educação Especial e dos serviços desenvolvidos no município.	SME Campinas Diretora Pedagógica: Maria Helena Guimarães de Castro	Publicação em Diário Oficial do Município – 31/12/1993 SERES – Encadernação 004 / Volume-IV NAED - Norte
	9/10/93 - Professores de Educação Especial solicitam planejamento, legislação educacional específica e criação de 40 cargos de professor de Educação Especial.		Arquivo pessoal - Profª. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	14/10/93 – Nome dos representantes das instituições especializadas que fazem parte da Comissão de Estudo		Arquivo pessoal - Profª. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para assuntos em Educação Especial
	10/11/93 - Apresentação da Resolução SME/93, dispondo sobre o atendimento educacional especializado pela SME		Arquivo pessoal - Profª. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
1993	17/11/93 - Apresentação do estudo realizado pela Comissão de Representantes, aos professores de Educação Especial que atuavam nas Instituições especializadas.		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	19/11/93 - Ampliação da Comissão de Estudos e proposta de cronograma de trabalho		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	22/11/93 - Oficialização e publicação em Diário Oficial sobre a formação da Comissão de Estudos		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	24/11/93 – Oficialização de convite de participação nas reuniões da Comissão de Estudo, às Instituições especializadas e Conselhos Municipais		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	02/12/03 - Necessidade de regularização das funções do grupo de apoio para 1994		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	9/12/94 – Análise das propostas enviadas pelas salas de recurso e instituições especializadas		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	15/12/93 - Leitura das sugestões de mudança do texto e do Projeto Pedagógico, vindas das instituições especializadas		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	16/12/93 – Socialização aos professores do novo texto e sugestão de continuidade da Comissão de Estudos para elaboração de termo de convênio entre a SME e as instituições especializadas		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	22/12/93 - Síntese das sugestões apresentadas pelas instituições para a definição das diretrizes da Educação Especial na SME Campinas		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
	Publicação dos nomes dos professores que compõem a Comissão de Estudos sobre a Educação Especial em Campinas	SME Campinas	Publicação retroativa no Diário Oficial do Município - 30/12/93 SERES – Encadernação 004 / Volume-IV
1994	Ofício de 24/01/94 – Autoriza o reconhecimento do documento como “Resolução SME/93”	Secretaria de Negócios Jurídicos – Divisão Técnico-legislativa	Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	Programa de ação político-pedagógica 1994 - Propõe o estabelecimento e a implementação de uma política de EE	SME Campinas	Arquivo pessoal Profª.. Shirley Silva
	Comunica abertura do processo de seleção para preenchimento de vagas de professor de Educação Especial .	SME Campinas	Publicação Diário Oficial do Município de Campinas - 25/03/95
	18/05/94 - Revisão dos artigos 5º e 6º da “Resolução SME/93”		Arquivo pessoal - Profª.. Shirley Silva – Livro da Comissão de Estudos para Assuntos em Educação Especial
	Documento Setembro 1994 - Informa preocupação com a oficialização dos convênios com as instituições e necessidade de uma linha de ação para a RME.	SME Campinas Diretora do Departamento pedagógico: Profª.. Maria Helena Gadelha	Arquivo pessoal- Profª.. Shirley Silva
1995	Livro de anotações diárias da Equipe de coordenação do Programa de Educação Especial	Equipe de Apoio de Educação Especial – Diário de registro e comunicação entre os componentes da equipe	SERES NAED - Norte
	Publicação de um livreto com esclarecimentos sobre o Programa de Educação Especial	SME Campinas Equipe de Apoio de Educação Especial	SERES – Encadernação nº. 006 e nº.009 NAED - Norte
	Anais do 1º Ciclo de Debates de Educação Especial – Educação Para Todos	FE – UNICAMP; Puccamp e Prefeitura Municipal de Campinas	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Profª.. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Relatório da Educação Especial no ano de 1995	SME Campinas Equipe de Apoio de EE	SERES – Encadernação nº. 005 NAED - Norte
	Relatório da Educação Especial referente ao trabalho desenvolvido nos anos de 1991 a 1995	SME Campinas Equipe de Apoio de Educação Especial	SERES – Encadernação nº. 005 NAED - Norte

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
	Publicação das metas do trabalho do Professor Itinerante para 1996	SME Campinas Equipe de Apoio de Educação Especial	SERES – Encadernação nº. 005 NAED - Norte
1996	Comunicado 18 / 96 Alerta para a obrigatoriedade da matrícula do portador de deficiência próximo à própria residência	SME Campinas Secretário de Educação: Profº. Ezequiel Theodoro da Silva	Divulgado à RME em 28/03/96 SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
	Ofício de 09/04/96 - Solicita encaminhamento e providências da “Resolução SME/93”	Equipe de Apoio de Educação Especial - Assinado pela Profª.. Mônica Cristina de Moraes	SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
	Ofício de 01/10/96 - Comunicando a possibilidade de um concurso específico de Educação Especial	SME Campinas Secretário de Educação: Profº. Ezequiel Theodoro da Silva	SERES Pasta de documentos NAED - Norte
	Anais do 2º Ciclo de Debates de Educação Especial – Educação para Todos	Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação e Equipe de Apoio de Educação Especial	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Profª.. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Relatório de trabalho da brinquedoteca, em parceria com a PUCC - e ofício solicitando continuidade das ações - 25/11/96	SME – Coordenadoria de Projetos especiais – Profª.. Ângela Ferraz ; Faculdade de Educação PUCCAMP – Profª.. Kátia Regina Moreno Caiado	SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
1997	1997 - 2000 / Gestão Francisco Amaral		
	Junho de 97 - Programa de Capacitação Ccontinuada dos Professores de Educação Especial	Equipe de Apoio de Educação Especial e Profª.. Suely Galli Soares	SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
	Programação da Iª Reunião Pedagógica Integrada entre o Programa de Educação Especial / SME e os Professores de Educação Especial que atuam em Instituições Especializadas	Equipe de Apoio de Educação Especial: Carmem Silvia P. Juliano, Hitomi Yamamoto, Maria Ivone P.A . Roque e Mônica Cristina M Moraes	Publicado e distribuído para as Professoras de EE ; Arquivo pessoal – Profª.. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Registro do Trabalho de Educação Especial de Campinas, apresentado no II Congresso Ibero Americano de EE – de 01 a 14 de julho de 1997	Equipe de Apoio de Educação de Educação Especial	SERES – Encadernação nº.006 NAED - Norte
	Relatório semestral do SERES - 15/12/97	Equipe responsável pelo SERES Viviane Mattos, Adriana Ferraz e Ana Carolina Pelloni	SERES – Pasta de documentos NAED - Norte

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
1998	Lei nº. 9635 de 12-02-98 - Dispõe sobre a criação de 152 cargos de professor de EE e 44 cargos para Transposição.	Prefeitura Municipal de Campinas – Francisco Amaral	Publicação em Diário Oficial do Município em 17 de fevereiro de 1998 SERES – Pasta de documentos NAED - Norte
1999	Publicação de <i>folders</i> informativos sobre o Programa de Educação Especial, Professor Itinerante, salas de recurso e classe hospitalar.	SERES	Arquivo pessoal – Profª. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
2000	Relatório de trabalho do Programa de Educação Especial 1999/2000	Coordenação do Programa de Educação Especial – Júlio André Della Corte e Maria Ivone P. Aranha Roque	Arquivo pessoal – Profª. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	09/11/00 - Eleição da Comissão representativa dos interesses dos professores do Programa de Educação Especial		SERES - Livro de Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE NAED - Norte
	13/11/00 - Reunião informa o desligamento do coordenador do programa de Educação Especial e solicita formação de uma Comissão de coordenação;		SERES - Livro de Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE NAED - Norte
	16/11/00 - Carta de afastamento do Coordenador do Programa de Educação Especial	SME Campinas Coordenador do Programa de Educação Especial: Profº. Júlio André Della Corte	SERES - Livro de Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE NAED - Norte
	17/11/00 - Carta da coordenadora da COPPE explicitando os motivos para o afastamento do coordenador	Coordenadora da COPPE – Prof.ª Marta Cereda	SERES - Livro de Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE NAED - Norte
	17/11/00 - Socialização da Minuta escrita pela Comissão Representante dos Professores;		SERES - Livro de Atas de reuniões especiais ocorridas na COPPE NAED - Norte
	2001	2001 - 2004 / Gestão Antonio da Costa Santos e Izalene Tiene	
	Plano de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - Gestão do Governo Democrático e Popular	SME Campinas	Publicado na Agenda “Escola Viva –2003”; Arquivo pessoal – Profª. Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Boletim SME nº. 3 e 4 - Informações sobre acontecimentos na Rede Municipal de Ensino	SME Campinas	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Profª. Rosângela do C. Vendramel Joaquim

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
	“Leitura SME” – Textos para subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas municipais	SME Campinas	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Comunicado sobre os textos conclusivos do “II Congresso Municipal de Educação”	SME Campinas	Publicado em Diário Oficial do Município – 22/11/2001; Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim
2002	Proposta de mudança no Estatuto do Magistério - Fevereiro 2002	SME Campinas	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Anais “III Congresso Municipal de Educação” - Novembro de 2002	SME Campinas	Publicado e distribuído para RME Campinas; Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim
	Ofício 23/12/2002 Fundamentos para formação e organização de “blocos” de Educação Especial	Professoras de Referência de Educação Especial para Departamento Pedagógico	Departamento Pedagógico – Pasta de documentos da EE
	Relatório do Seminário de EE – Direito à Educação		Departamento Pedagógico - Pasta de documentos da EE Dezembro 2002
	Ofício 002/04 de 13/03/04 - Questiona o processo de formação dos “blocos” de Educação Especial e as funções a serem desempenhadas pelo Professor de Referência de Educação Especial dessa região	Supervisoras educacionais lotadas na região Sul	Departamento Pedagógico - Pasta de documentos da EE Dezembro 2002

Ano	Identificação do documento	Autoria	Arquivo
	Kit composto por 6 vídeos documentários, produto da pesquisa “DIVERSIDADE E EXCLUSÃO: a sensibilidade de quem as vive” . 1- Diversidade e Exclusão: Realidades e Utopias; 2- Diversidade e Cidadania; 3- Educação: Faces e Disfarces; 4- Conviver e Locomover; 5- Saúde: Por uma vida melhor; 6- Cultura, Esporte e Lazer: Qualificar a vida;	Coordenação: Prof ^a . Lisete Regina Comes Arelaro (Faculdade de Educação / USP) e Prof ^a . Shirley Silva (SME/Campinas). Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Turismo.	400 Kits, distribuídos para as Escolas Municipais; Secretaria Municipais; Instituições Especializadas de Campinas; e Universidades de Campinas e Região
2003	2003 Texto-proposta de Diretriz Municipal para Educação Especial, conforme solicitação do Departamento Pedagógico, publicado no Diário Oficial do Município em julho de 2003	20 Professores de Educação Especial, que atuam na RME de Campinas. O trabalho foi desenvolvido com a coordenação da Prof ^a . Kátia Caiado	Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim
2004	Resposta ao Ofício 002/04 – 15/04/04	SME Campinas Diretora do Departamento Pedagógico: Prof ^a . Rúbia Cristina Cruz Menegaço	Departamento Pedagógico
	Revista da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – “Escola Viva”	SME Campinas	Publicada e distribuída na RME Campinas, em julho 2004; Arquivo pessoal – Prof ^a . Rosângela do C. Vendramel Joaquim

7.2. APÊNDICE II - Roteiro-base considerado para as entrevistas

Caracterização do entrevistado

- Nome
- Formação?
- Onde se formou?
- Quando se formou?
- Após a formação inicial realizou outros cursos? Por quê?
- Há quanto tempo trabalha na SME?
- Substituto
- Efetivo
- Que funções exerceu?
- Escola regular ou especial? Quanto tempo?
- Infantil ou fundamental? Quanto tempo?
- Já trabalhou em outros lugares fora da SME?

Questões sobre o trabalho especializado

- Como é o dia-a dia do Professor Itinerante?
- Como percebe o papel do Professor Itinerante na política educacional?
- Como percebe o próprio trabalho, diante dos objetivos do programa de Educação Especial propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas?
- Quem identifica os alunos que serão acompanhados pelo Professor Itinerante nas unidades educacionais? Existem critérios para essa identificação?
- Acontece alguma interseção entre a proposta da Secretaria Municipal de Educação e as outras Secretarias Municipais para um melhor atendimento às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais?
- Como aconteceu o trabalho, nas diferentes administrações municipais? Identifique semelhanças e diferenças.
- Quais as propostas ou sugestões para tornar o trabalho do Professor Itinerante mais eficiente?
 - Em relação ao processo educacional dos alunos;
 - Em relação à equipe de profissionais das Unidades educacionais;
- Quais propostas ou sugestões você teria para o programa de Educação Especial proposto pela SME Campinas como política educacional?

7.3. APÊNDICE III - Levantamento anual do número de alunos atendidos pelo Programa de Educação Especial nas escolas municipais de Campinas

Esse levantamento de dados resume-se na somatória de informações encontradas durante a leitura dos documentos oficiais, permitindo-nos perceber a evolução quantitativa do número de alunos, de professores e de escolas atendidos, pelo Programa de Educação Especial, no decorrer do período estudado.

Os dados são coletados anualmente pelo Departamento Pedagógico da SME, porém, não mantém os mesmos critérios, inviabilizando uma análise comparativa, mas, permitindo, que tenhamos uma visão geral do que significa o trabalho de apoio especializado em termos quantitativos.

De 1991 a 1995, os dados foram obtidos nos relatórios do Programa de Educação Especial. Nesse período, segundo as informações obtidas na leitura dos documentos e nos depoimentos dos professores entrevistados, somente os alunos com diagnóstico médico eram atendidos pelo Programa de Educação Especial.

De 1996 a 2004, os dados foram obtidos através de materiais de divulgação do Programa de Educação Especial, arquivados no SERES.

1991 -

	Auditiva	Visual	Mental	Física	TOTAL
0 A 6	11	05	19	02	37
1º Grau	20	08	07	24	59
Supletivo	-	-	-	-	-
TOTAL	31	13	26	26	96

1992 -

	Auditiva	Visual	Mental	Física	TOTAL
0 A 6	28	06	30	10	77
1º Grau	31	10	07	24	112
Supletivo	-	-	-	-	-
TOTAL	59	16	37	34	189

1993 -

	Auditiva	Visual	Mental	Física	TOTAL
0 A 6	17	12	36	13	78
1º Grau	34	83	39	18	193
Supletivo	-	03	-	-	03
TOTAL	51	98	62	31	265

Em 1994 e 1995, nota-se a inclusão de duas novas categorias: Deficiência múltipla e Autista; e percebe-se concomitantemente um decréscimo no número total dos alunos atendidos. Os dados quantitativos não nos permitem conclusões sobre os motivos desse decréscimo. Porém, os professores entrevistados relatam, que haviam controvérsias, e orientações diferenciadas para o preenchimento das fichas utilizadas para o levantamento das informações, fazendo-nos supor que os dados apresentados não exatos, uma vez que os critérios de classificação não eram claros..

1994 -

	Auditiva	Visual	Mental	Física	Múltipla	Autista	TOTAL
0 A 6	17	11	21	11	03	-	63
1º Grau	21	10	13	17	01	01	63
Supletivo	01	05	-	-	-	-	6
TOTAL	39	26	34	28	04	01	132

1995 -

	Auditiva	Visual	Mental	Física	Múltipla	Autista	TOTAL
0 A 6	10	08	28	16	01	02	65
1º Grau	34	13	19	20	01	-	87
Supletivo	-	06	-	02	-	-	8
TOTAL	39	27	47	38	02	02	160

1996 -

Não encontramos dados coletados pelo município, que possibilitassem a elaboração de quadro discriminando quantos alunos foram atendidos, segundo o tipo de deficiência, porém, encontramos algumas informações, que permite identificarmos as ações mais gerais do Programa de Educação Especial:

Programa/Atividade	Situação em novembro de 1996
Programa de Capacitação	4
Professores especializados	41
Oficinas realizadas	21
Eventos pedagógicos realizados	4
Grupos de Formação	22
Assessor contratado	1
Alunos atendidos	168
Escolas atendidas	116

1997 -

Não encontramos informações coletadas pela SME que permitissem o levantamento do número de alunos atendidos.

1998 -

Em 1998, os dados encontrados estavam detalhados conforme os seguintes critérios:

Regiões/NAEDs – Norte, Sul, Leste, Oeste³⁴;

Nível Escolar: U.E. atualmente denominado Ensino Fundamental; USE, Educação Infantil; e CS, Centro Supletivo; e

Tipo de Deficiência: Deficiência auditiva, mental, visual, física, múltipla, condutas típicas, quadros psiquiátricos, quadros neurológicos e síndromes.

Conforme o quadro a seguir:

³⁴ Posteriormente a Região Oeste foi subdividida em noroeste e sudoeste.

UNIDAD. DEFIC	Norte			Sul			Leste			Oeste			Total
	UE	USE	CS	UE	USE	CS	UE	USE	CS	UE	USE	CS	
DA	4	8	0	10	8	1	4	2	0	15	8	0	60
DM	4	4	0	8	8	2	1	6	1	16	10	2	62
DV	2	0	0	5	1	6	0	2	0	6	3	1	26
DF	2	4	0	8	8	2	1	1	0	9	6	1	42
MULT	2	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5	0	10
COND. TIPIC.													
PSIQ	1	0	0	1	0	0	0	4	0	3	4	1	14
NEUR	1	2	0	1	1	0	0	1	0	1	3	0	10
SIND	3	5	0	7	11	0	1	3	0	0	7	0	37
Total	19	23	0	41	37	11	7	19	1	52	46	5	261

1999 -

Foram encontrados três documentos, com informações diferentes sobre os alunos atendidos, num mesmo pacote de material para divulgação, levando-nos a supor a falta de critérios adotados, a falta de orientação de quem forneceu os dados, ou simplesmente os dados foram coletados em períodos diferentes, uma vez que só estava registrado o ano da informação e não a data mensal da coleta dos dados.

1-	mental	física	auditiva	visual	Sindr.	Transt.	Sem/diag.	Total
0 A 6	8	23	24	6	29	6	-	96
1º Grau	25	19	36	12	23	7	-	122
Supletivo	3	1	8	2	0	1	-	15
TOTAL	36	43	68	20	52	14	43	276

2-	mental	física	auditiva	visual	Sindr.	Transt.	Sem/diag.	Total
0 A 6	-	-	-	-	-	-	-	128
1º Grau	-	-	-	-	-	-	-	179
Supletivo	-	-	-	-	-	-	-	15
TOTAL	74	57	77	20	52	14	28	322

3-	mental	física	auditiva	visual	Sindr.	Transt.	Outras	Total
	110	62	83	31	63	33	9	382

Sendo:

Educação Infantil	186
Ensino Fundamental	181
Ensino Supletivo	15
Total	382

Em 1999, encontramos também, dados informando a distribuição dos professores nos diferentes serviços de apoio pedagógico, oferecido pelo Programa de Educação Especial.

Serviços	Nº. de Professores
Cemei / Emei e Supletivo	42
Sala de Recurso	5
Atendimento Hospitalar e brinquedoteca	9
Seres	2
Total	58

2000

	DM	DA*	DV	DF	Sindrom.	Transt.	Múltipl.	Total
Norte	6	9	0	7	6	2	0	30
Sudoeste	11	8	10	11	9	7	1	57
Leste	5	4	2	11	9	12	0	43
Sul	14	10	17	8	20	7	5	81
Noroeste	12	19	7	12	6	6	1	63
TOTAL	48	50	36	49	50	34	7	274

* Sendo 23 com visão sub normal, 1 com catarata congênita, 3 cegos, 9 deficientes visuais não especificados

2001

DESP	CEMEI	EMEI	EMEF	TOTAL
Leste	9	14	20	43
Noroeste	21	9	57	87
Norte	18	13	49	60
Sudoeste	25	9	79	113
Sul	27	30	96	153
TOTAL	100	75	301	476

2002

As Informações de 2002, foram levantadas pelos Professores de Educação Especial, sob a orientação dos Professores de Referência dos NAEDs, e os dados foram sistematizados pelo SERES em agosto de 2002.

	Norte	Sul	Leste	Sudoeste	Noroeste	Total
Nº. total de escolas da RME	31	56	28	50	27	192
Nº. de professores especializados	23	42	21	26	16	126
Nº. de alunos com necessidades educacionais especiais	124	236	56	182	118	716
Sala de recurso D.V	-	1 sala 24 alunos				24
Sala de recurso D.A	-	-	1 sala 27 alunos	1 sala 17 alunos		44
Classe hospitalar	-	1 classe média 300 alunos/ mês				

Dados complementares de 2002:

- 130 escolas com professores de educação especial;
- 120 alunos em processo de avaliação;
- 128 professores de educação especial, distribuídos nos seguintes serviços de apoio:

- 112 nas unidades escolares, como professores itinerantes;
- 3 na Sala de Recursos para pessoas com deficiência visual;
- 3 nas Salas de Recursos, para pessoas com deficiência auditiva;
- 3 Classe Hospitalar – Hospital Dr.Mário Gatti
- 5 como Professores de Referência nos NAEDs;
- 2 no SERES

2003

As informações obtidas em 2003, correspondem ao primeiro semestre.

- 191 Escolas
- 137 Escolas com alunos com Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais
- 124 professores de EE

	Escolas	Alunos com Deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais	Alunos com Deficiência auditiva
Sudoeste	31	277	26
Norte	22	133	20
Noroeste	18	150	21
Leste	17	99	14
Sul	49	299	15
Total	137	958	96

Total de Alunos – 1054

2004 –

Não encontramos informações coletadas pela SME que permitissem o levantamento do número de alunos atendidos.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I - Resolução SME/93

OBS- Transcrição Ipsi Litteris

RESOLUÇÃO SME/93

Dispões sobre o atendimento educacional especializado pela Secretaria Municipal de Educação.

Á Secretaria Municipal de Educação para uso das atribuições legais e considerando:

As Constituições da Republica Federativa do Brasil e do Estado de São Paulo;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

A Lei Orgânica do Município de Campinas;

O Estatuto da Criança e do Adolescente;

A construção /reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação;

Os fundamentos sócio-políticos da Educação Especial e os avanços da ciência pedagógica;

Resolve:

ARTIGO 1º - A Educação Especial configura-se como um recurso educacional mediador que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à Educação.

ARTIGO 2º - São considerados educandos com necessidades educacionais especiais os sujeitos que devido a condições físicas, mentais, sensoriais ou emocionais, necessitem de recursos educacionais além das

situações comuns de ensino, para desenvolver e utilizar os próprios recursos na vida familiar, escolar e profissional.

ARTIGO 3º - O aluno somente poderá ser considerado como educando com necessidades educacionais especiais quando esta condição for caracterizada por profissionais credenciados e equipe interdisciplinar que recomendem a necessidade de encaminhá-lo ao atendimento educacional especializado.

ARTIGO 4º - O atendimento educacional especializado deverá ser oferecido prioritariamente na própria Rede Pública Municipal, através do serviço de apoio educacional, a saber:

- I. sala de recursos;
- II. ensino itinerante.

Parágrafo único – os educandos que em decorrência de suas condições específicas não puderem ser atendidos nas unidades, da própria rede, deverão ter assegurado o seu atendimento em instituições especializadas que atendam ao Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e sejam conveniadas com a mesma.

ARTIGO 5º - O órgão técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação contará com uma equipe de Pedagogos habilitados nas diversas áreas abrangidas pela Educação Especial, visando assessorar a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Educação Especial e coordenar a implementação das diretrizes por ele definidas, com as seguintes atribuições:

- I. Assessorar e acompanhar a construção-reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Educação Especial;
- II. Coordenar a implementação das diretrizes definidas no Projeto Pedagógico;
- III. Analisar e dar parecer nas propostas de convênios com Instituições Especializadas;
- IV. Participar do planejamento, acompanhamento e avaliação de todas as ações que visem a capacitação dos profissionais docentes em Educação Especial que atuam na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Especializadas;

- V. Promover ações interdisciplinares entre os profissionais da RME;
- VI. Incentivar a elaboração e implementação de Projetos e Pesquisas relacionados à Educação Especial que contribuam para o fortalecimento dos serviços de apoio educacional oferecidos, assim como o desenvolvimento de novas propostas;
- VII. Oferecer subsídios teórico-científicos, através de publicações para divulgação de experiências e informações.

ARTIGO 6º - O atendimento aos educandos com necessidades educacionais específicas deverá ser realizado por professores com habilitação específica em nível superior nas diferentes áreas de atuação.

Parágrafo Único – Os professores responsáveis pelo atendimento são docentes titulares de cargo ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação, conforme critérios estabelecidos.

ARTIGO 7º - Enquanto a oferta de profissionais habilitados, conforme legislação pertinente, não bastar para atender às necessidades, o atendimento dar-se á através de profissionais com capacitação mínima obtida através de:

- I. Especialização em áreas de Educação Especial obtida em nível de Ensino Médio;
- II. Especialização ou aperfeiçoamento nas áreas de Educação Especial, obtida nos termos da Lei Federal nº.5.540/68, artigo,17, letra C;
- III. Certificado de curso de especialização e aperfeiçoamento, nas áreas da Educação Especial, homologado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV. Capacitação em serviço a cargo das entidades conveniadas, conforme clausulas dos termos de Convênio estabelecidos entre a Secretaria Municipal de Educação e as Entidades e o Projeto Político Pedagógico em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.
- V. ARTIGO 8º - Os serviços de apoio educacional especializado serão oferecidos às Unidades Educacionais e Unidades Sócio-educacionais, da RME, à vista das necessidades por ela detectadas.

ARTIGO 9º - Os serviços de apoio educacional especializado, oferecidos à Rede Pública Municipal e nela instalados serão caracterizados da seguinte forma:

SALA DE RECURSOS – alternativa de serviço de apoio especializado oferecido às Unidades Educacionais e Sócio-Educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais.

PARAGRAFO 1º Esta sala deverá funcionar em uma Unidade onde se concentre a maioria dos educandos que dela necessite ou em uma unidade que agrupe uma determinada região;

PARÁGRAFO 2º - O atendimento dar-se à de forma periódica , dependendo das necessidades educacionais do aluno inscrito neste serviço;

PARÁGRAFO 3º - Na hipótese da sala de recurso não contar com número mínimo de alunos inscritos para seu funcionamento, esta deverá ser remanejada para local onde se justifique necessidade, conforme critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e análise do órgão técnico-Pedagógico.

I. ENSINO ITINERANTE – Alternativa de serviço de apoio especializado oferecida a educandos com necessidades educacionais especiais, caracterizada pelo atendimento periódico e regular, através do deslocamento do professor especializado às Unidades Educacionais e Unidades Sócio-Educacionais onde se encontram matriculados os educandos.

ARTIGO 10 - Para a criação dos serviços de apoio referidos no artigo anterior, deverá ser ouvido o órgão técnico-Pedagógico especializado subsidiado pelas informações dos demais níveis técnico-administrativo e pedagógico.

PARAGRAFO ÚNICO – Poderá haver transformação e/ou remanejamento dos serviços de apoio educacional especializado, se este for o caso, mediante proposta devidamente justificada com parecer do órgão técnico-pedagógico competente

ARTIGO 11 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Campinas, / / .

8.2. ANEXO II - Síntese das sugestões apresentadas pelas Instituições Especializadas

O Documento Original apresenta uma tabela demonstrando o nome das Instituições e as sugestões enviadas. Transcrevemos a síntese das sugestões apresentadas que foram descritas em uma ordem que representa o número de vezes em que mais aparece determinada sugestão - Trabalho elaborado pela Prof^a Suely Castro A. Pereira .

Melhor explicação sobre os critérios para os convênios entre a SME e as entidades de EE – reuniões periódicas, divulgação do estatuto do magistério;

Estabelecimento dos critérios para os programas propostos para salas de recursos, para o professor itinerante e para o processo de triagem

Rever os critérios para a continuidade do trabalho da EE na SME envolvendo todos os professores especializados da SME

Necessidade de grupos de estudo permanente, realização de cursos de capacitação e elaboração de textos para publicação;

Plano de carreira para os professores especializados e efetivação dos substitutos;

Explicar, adequar e completar a terminologia quanto ao entendimento da SME, dos tipos de deficiência e o conceito de “diferenças”;

Quais secretarias estariam envolvidas na EE e que seja divulgada pela SME a utilização dos 5% da verba para EE.

Detalhar o histórico da EE;

Contemplar salas de recursos para DM e portadores de Problemas de aprendizagem

Titulo para o documento – Resolução ou Portaria?

Constar a formação da comissão recentemente formada;

Atuação do Coordenador Pedagógico para a educação especial com os professores especializados e entidades;

Observações:

As sugestões foram colocadas em ordem numérica conforme o número de vezes que foram citadas nas sugestões vindas das instituições.

Houve manifestações quanto ao tempo insuficiente para análise do documento – CEI, PESTALOZZI, e APAE.

