

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

ROSANNA CLAUDIA BENDINELLI

Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo

Versão corrigida

**São Paulo
2012**

ROSANNA CLAUDIA BENDINELLI

Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fapesp.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo
2012

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

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

371.9(81.61) Bendinelli, Rosanna Claudia

B458r Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo/ Rosanna Claudia Bendinelli; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2012.

223 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexo; apêndices

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

1. Educação especial – São Paulo (SP) 2. Redes de apoio – São Paulo (SP) 3. Inclusão escolar – São Paulo (SP) I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosanna Claudia Bendinelli

Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fapesp.

Linha de Pesquisa: Estado, sociedade e educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto – Feusp

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar

Prof. Dra. Sandra Maria Zakia Lian Sousa – Feusp

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram que todo sonho é possível, que não existem limites e que a perseverança é o único caminho para seguir em frente;

Ao meu marido, Alfredo, e meus filhos, Paolo e Giancarlo, pelo suporte sempre presente, carinhoso e compreensivo pelos tantos momentos de ausência;

À minha sogra, Imma, que tantas vezes auxiliou na logística necessária;

À minha querida Tuca, pela companhia tão carinhosa com a qual sempre me acompanhou;

Ao grupo de pesquisa sobre políticas de educação especial, supervisionado pela Profa. Dra. Rosângela Prieto, onde tive o privilégio de conhecer pessoas incríveis que me ajudaram a crescer pessoal e academicamente;

Às amigas Elaine, Raquel e Roberta, que me auxiliaram na construção deste trabalho, lendo e relendo estas páginas, participando dos momentos de tantas angústias, preocupações e conquistas;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Rosângela Prieto, que, por meio de um trabalho incansável, ético, rigoroso, extremamente competente, constante e respeitoso, fez com que esta dissertação se tornasse possível;

À equipe da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e aos Professores de Apoio e Acompanhamento à inclusão, dos Centros de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, que cederam de forma absolutamente solícita as informações contidas nesta pesquisa;

Ao Prof. Eduardo Kanemoto, que nunca deixou de acreditar em seus alunos e de ensinar que determinismo não existe.

Muito obrigada, pois sem todos vocês este trabalho não seria possível!

E a ilha desconhecida, perguntou o homem do leme, A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver nos mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo [...]

José Saramago, 1998

RESUMO

Nos últimos anos temos lido e ouvido com certa frequência que redes de apoio são importantes aos usuários de drogas, às mulheres grávidas de baixa renda, aos profissionais que trabalham com pacientes idosos, ao público-alvo da educação especial. Contudo, no âmbito da educação, pouco se sabe sobre o que são e como se efetivam redes de apoio, uma vez que essa discussão é ainda escassa em nosso país, principalmente na área da educação especial. Após revisão de literatura formalizamos, para fins deste trabalho, um sentido de redes de apoio compreendendo-o como a articulação de diversas instâncias públicas e privadas, que possuem interface com a educação especial, por meio da institucionalização de trabalho intersecretarial para planejamento, implantação e avaliação de políticas públicas em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma vez compreendido esse conceito, procedemos aos objetivos deste estudo que foram investigar as formas com que o município de São Paulo, por meio de suas diferentes secretarias, organiza atendimentos a esse público-alvo e averiguar se tais ações se constituíram como redes de apoio, segundo o sentido dado em nossa análise. Para tanto, esta pesquisa de caráter exploratório combinou alguns procedimentos afeitos à abordagem qualitativa tais como: análise de fontes documentais, com enfoque principal na legislação municipal de educação especial; levantamento de planos e programas das secretarias que possuem interface com essa modalidade; e de depoimentos colhidos com profissionais que atuam na educação especial no âmbito municipal. Os resultados evidenciaram que os documentos legais analisados das Secretarias Municipais da Saúde, Assistência Social e da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida estabeleciam ações articuladas com a educação. Localizamos também, algumas redes de apoio pontuais que atenderam uma parcela restrita da população, não garantindo a cobertura e acesso aos direitos sociais do público-alvo da educação especial como um todo, e outras mais estruturadas, por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Concluímos também que este município vem tratando de fortalecer a política de atendimento complementar e suplementar de apoio ao processo de inclusão a esse alunado, por meio da regulamentação dos convênios com instituições privadas, ampliação de serviços, recrutamento e constituição de suas equipes, e pelo movimento percebido de formulação de políticas que fomentem ações intersetoriais e intersecretariais, embora constatemos a necessidade de aprimorá-las bem como investimento em dispositivos para sua efetivação, que consolidem, dessa forma, aquilo que compreendemos como redes de apoio, de forma extensiva e não pontual.

Palavras-chave: Educação especial. Redes de apoio. Inclusão escolar. Município de São Paulo.

ABSTRACT

For the last years we have frequently heard and read that support networks are very important to drug addicts, to low wages pregnant women, to professionals who work with elders and to special education students. However, in the field of education, very little is known about what these support networks are and how they are formed, because this discussion is not frequently held in our country, particularly in the area of special education. After literature revision we established, for this work, a support network concept that defines it as an articulation of several public and private instances which have interfaces with the special education, by institutionalization of inter secretarial work for planning, implementation and evaluation of public policies for school inclusion of students who have disabilities, global development disorders and high skills/gifted. Once this concept was understood, we present the goals of this study which were to investigate how the municipality of São Paulo, by its secretaries, is organizing support to those students and investigate if the current actions are aligned with the idea of a support network as we have stated here. In order to achieve that, this exploratory research has combined some procedures related to the qualitative approach such as: document analysis with emphasis on special education legislation; a search of public programs that have interfaces with this approach; and interviews with special education professionals who work for the municipality. The results bring evidences that all legal documents from Health, Social and Disability Secretaries established articulated actions with education. We have also found some localized support networks which served only a restrict portion of the population, not guaranteeing coverage and access of social rights for all the population in need of special education, and others more structured by the São Paulo Municipal Secretary of Education. We also concluded that this municipality has been trying to strength the complementary and supplementary serving policies to support the inclusion process to those students, through the regulation of agreements with private institutions, enlargement of services, hiring personnel to form their crew, and for some polices development which stimulate intersetorial and intersecretarial actions, although we have also perceived the need to improve them, as well as investment in order to make it effective to consolidate what we understand as support networks, in a complete and not specific way.

Key words: Special Education. Support Networks. School Inclusion. Municipality of São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APD	Acompanhante Comunitário de Saúde da Pessoa com Deficiência
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Cademe	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental
Cape	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
Caps	Centro de Atenção Psicossocial
Caps ad	Centro de Atenção Psicossocial álcool e drogas
CAT	Centros de Apoio ao Trabalho
CE	Coordenadoria de Educação
Cecco	Centro de Convivência e Cooperativa
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Cesb	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF/88	Constituição Federal de 5 de outubro de 1988
CMDA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CMPD	Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
Conae	Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa
CP	Coordenador Pedagógico
CPA	Comissão Permanente de Acessibilidade
CPAP	Centro Público de Apoio e Projetos
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
CTA	Centros de Treinamento e Apoio
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual

DM	Deficiência Mental
Dmu	Deficiência Múltipla
DOT-EE	Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnico - Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
Drem	Delegacia Regional de Ensino Municipal
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Emebs	Escola Municipal de Educação Bilíngue de Surdos
Emeda	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos
Emee	Escola Municipal de Educação Especial
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EOL	Escola On Line
Fumcad	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Giai	Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão
GTI	Grupo de Trabalho Intersecretarial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEI	Jornada Especial Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAE	Núcleo de Ação Educativa
Nasf	Núcleos de Apoio à Saúde da Família
NIR	Núcleos Integrados de Reabilitação
Nisa	Núcleos Integrados de Saúde Auditiva
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
Paai	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Papne	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
Raadi	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
Saai	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Sapne	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sempla	Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão
Seped	Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
SIR	Salas de Integração e Recursos
Smads	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
SMPP	Secretaria Municipal de Participação e Parceria
SMS-SP	Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo
SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
U.E.	Unidade Escolar

Lista de ilustrações

Esquema 1 – Redes de apoio em nível micropolítico	67
Esquema 2 – Redes de apoio em nível mesopolítico	83
Esquema 3 – Redes de apoio em nível macropolítico	88
Esquema 4 – Possíveis articulações em nível mesopolítico e as inter-relações entre os suportes municipais paulistanos	120
Mapa 1 – Distribuição dos serviços de educação especial, saúde e assistência social no município de São Paulo – 2010	134
Gráfico 1 – Distribuição de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão por modalidade de atendimento, município de São Paulo – 2010	135
Gráfico 2 – Instituições conveniadas por tipo de atendimento, município de São Paulo – 2010	137
Gráfico 3 – Distribuição de Centros de atenção psicossocial infantil, juventude e adulto por região de abrangência, município de São Paulo – 2010	139
Organograma 1 – Representação da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	141

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 – Cefai e Subprefeituras de sua abrangência, Município de São Paulo – 2011	48
Tabela 1 – Comparativo das equipes dos Centros de formação e acompanhamento à inclusão, município de São Paulo/2008 – 2010	110
Tabela 2 – Distribuição de serviços de saúde, assistência social e educação especial por Diretoria Regional de Educação, município de São Paulo – 2010	124
Tabela 3 – Distribuição de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão por modalidade de atendimento, município de São Paulo – 2010	135
Quadro 2 – Secretarias municipais de São Paulo com e sem ações voltadas ao público-alvo da educação especial – 2011	151

Sumário

1 Introdução	15
2 Metodologia	31
3 A educação especial no município de São Paulo	37
4 Redes de Apoio: sobre seus sentidos	53
4.1 Redes de apoio em nível micropolítico – a escola e o Cefai.....	59
4.2 Redes de apoio em nível mesopolítico – a política municipal de São Paulo	68
4.3 Redes de apoio em nível macropolítico – município, estado e federação	83
5 Serviços de educação especial da SME-SP e redes de apoio	90
5.1 Redes de apoio na dimensão do Cefai	101
5.1.1 Cefai, Saai e equipe gestora: redes de apoio à unidade escolar.....	102
5.1.2 O Cefai enquanto articulador de redes de apoio com serviços públicos e/ou privados	119
5.1.3 Cefai e instituições públicas e/ou privadas: redes de apoio são possíveis?.....	122
5.2 Redes de apoio em nível macropolítico	150
6 Considerações finais	177
Referências	194
Apêndices.....	208
Anexos	216

Apresentação

Nada é absoluto, nada é óbvio. Os temas que circundam nossas vidas, sejam quais forem, não se esgotam em si mesmos. Assim como Saramago e seu personagem do “Conto da Ilha Desconhecida” (1998) creio plenamente que sempre existem ilhas por conhecer, bem como que o ser humano se reinventa e se refaz a cada passo dado. Somos seres performáticos e metamórficos e nesse movimento de constante transformação, não existem verdades únicas acerca da capacidade de cada um.

Sendo essa minha convicção, sempre estive envolvida, mesmo que indiretamente, com a temática da educação. Fui traçando meu caminho e, durante meu andar, fui contemplada por professores que foram aos poucos contribuindo para a minha “reinvenção”, como o Prof. Eduardo Kanemoto, na minha adolescência, que nunca acreditou em determinismo, e o Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho que, ainda no antigo “colegial”, abriu-me as portas para conhecimentos relativos à Pedagogia, quando realizei, naquela ocasião, uma disciplina optativa sobre esse tema. Embora minha primeira faculdade tenha sido na área de Comunicação Social, a educação continuava a me espreitar, motivo pelo qual decidi fazer o curso de Pedagogia, na Universidade de São Paulo. Tive, desse modo, a oportunidade de ser aluna da Prof.^a Dra. Nely Garcia, que me encantou com a temática da deficiência visual, e da Prof.^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto, que selou meu interesse pela educação especial.

Mudando novamente o percurso já trilhado em uma carreira construída ao longo de doze anos em uma instituição financeira, fiz especialização na área da deficiência visual e busquei novas ilhas, desvencilhando-me da roupagem já em mim incrustada, adentrando em um novo universo, o da pesquisa.

Meu primeiro encontro com o tema “rede de apoio” ocorreu durante meu trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, orientado pela Prof.^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto, quando pesquisei a relação (ou falta dela) entre os diferentes atendimentos voltados a um aluno com baixa visão: a escola, a sala de recursos e a instituição de apoio pedagógico a alunos com deficiência visual, onde trabalhei por quatro anos.

Durante esse percurso ficou clara a importância da interlocução entre tais serviços e iniciei a busca por referenciais teóricos que abordassem essa temática, constatando a necessidade de chegar a um conceito de rede de apoio, o qual, na referida pesquisa, não fora aprofundado por mim.

Após a finalização desse trabalho, a Prof.^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto me convidou

para fazer parte da pesquisa intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)” (PRIETO, et al., 2010), realizada no período de agosto de 2008 a julho de 2010. Um de seus objetivos era averiguar e analisar, ainda que sem a profundidade e extensão dadas nesta dissertação, a constituição de redes de apoio no âmbito desses centros, os quais se configuram como política pública do município de São Paulo.

Percebendo que o tema “rede de apoio” possui referencial teórico escasso, principalmente no que se refere à análise de políticas públicas, e que sua discussão se faz extremamente relevante, alcei mais uma vez a vela no mastro e ajustei, da melhor forma possível, o leme de meu barco.

Convido o leitor a me acompanhar nesse novo percurso que, em busca de novas terras, navegou por águas nem sempre tranquilas, mas que, a cada remada, a cada lufada de vento e solavanco da embarcação trouxe contribuições teóricas e um aprendizado imenso.

I Introdução

Não é de hoje que o Estado brasileiro se exime de sua responsabilidade com referência, principalmente, às políticas sociais. A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 (CF/88), no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais – define os direitos sociais como sendo os da “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988, art. 6º, Capítulo II¹). Nesse sentido, Duarte (2007) lembra que a Constituição atribui ao Estado a função de garantir e fazer cumprir os direitos fundamentais nela dispostos, tendo como objetivo minimizar ou corrigir as desigualdades sociais próprias do sistema excludente, nesse caso o capitalista. Essas correções se dão por meio de políticas sociais públicas que efetivem tais direitos, de modo a favorecer tanto os indivíduos pertencentes à sociedade, com suas características sociais, culturais, biológicas específicas, quanto a sociedade como um todo, considerando a possibilidade de geração de transformações que evoquem outros valores e eliminem desigualdades.

Atendo-nos ao público-alvo da educação especial, defendemos que uma educação de qualidade não se estabelecerá enquanto o poder público não garantir de forma concreta os direitos fundamentais constitucionalmente garantidos. Mais que isso, defendemos que se faz necessária uma mudança no âmbito da formulação e implantação de políticas públicas, rompendo com a forma fragmentada de atendimento a esse público, a qual não reconhece o aluno enquanto sujeito uno e não fracionado. Dessa forma os direitos sociais devem ser assegurados de maneira articulada, ou seja, conjunta e planejada, por meio da interlocução entre as diferentes instâncias públicas que tenham interface com a educação especial.

A CF/88 também garante que haverá “padrão de qualidade” no ensino ministrado (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VII). Compreendemos, contudo, que a qualidade de ensino é perpassada pela qualidade de vida e esta é marcada pelo binômio inclusão/exclusão com que os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD²) e altas habilidades/superdotação convivem diariamente.

¹ No excerto está incluída a Emenda Constitucional nº 64/2010, que insere o direito à alimentação no rol dos direitos sociais.

² Com relação à utilização das siglas, neste trabalho nos pautamos em Terra e De Nicola Neto (1999), usando as seguintes regras: siglas com até três letras foram grafadas todas maiúsculas, aquelas com mais de três letras que podem ser pronunciadas como uma palavra, foram grafadas com a inicial maiúscula e as demais minúsculas e as com mais de três letras que não podem ser pronunciadas como uma palavra, foram registradas com todas as letras maiúsculas.

Quando Bobbio (1992) nos auxilia a pensar acerca dos direitos fundamentais do homem, ele nos remete à inquieta reflexão de que direitos fundamentais não existem, uma vez que “o elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses [...]” (p. 18). Assim, um fundamento absoluto para o direito acaba por ser inexistente em um universo de direitos historicamente relativos. O autor ressalta que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (p. 24, grifos do autor).

É voltando aos acontecimentos históricos anteriores à Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, em 1997, que compreendemos sua promulgação, visto os eventos brutais ocorridos no bojo da segunda guerra mundial. Piovesan (2004) elucida que a Declaração de Direitos Humanos é caracterizada pela universalidade e pela indivisibilidade, e é justamente a essa indivisibilidade que nos atemos neste trabalho. A autora enfatiza ainda que a proteção dos direitos humanos não depende apenas de políticas universais, mas também daquelas específicas que os determinem às parcelas vulneráveis da população. Em suas palavras:

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e em sua particularidade. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. (PIOVESAN, 2004, s/p).

Dessa forma, o atendimento ao alunado da educação especial exige, como citado no excerto acima, “uma resposta específica e diferenciada”, pautada em políticas públicas que garantam não apenas seu acesso à educação, mas a todos os direitos sociais, uma vez que estes são indivisíveis e interdependentes, reforçando nossa premissa de que se um direito social não é garantido, a efetivação do direito à educação, por consequência, será prejudicada.

Concordamos com Carvalho R. (2004) quando aponta que a concretização de uma educação de qualidade para todos não se sustenta apenas em políticas educacionais, mas na articulação destas com as demais políticas públicas. Nesse sentido, ela acrescenta que se faz necessário “[...] identificar e estabelecer melhor as co-responsabilidades dos diferentes Ministérios Brasileiros para assegurar e garantir a integração entre programas de educação com os de outros setores, em especial, com os da saúde, trabalho e assistência social.” (p. 79).

Reforçamos que essa divisão de responsabilidades deve estar presente nos planos municipais e estaduais, por meio de articulações entre suas diferentes secretarias, para garantia de todos os direitos sociais com o objetivo de proporcionar atendimento integral ao

alunado da educação especial, ou seja, de forma completa, na íntegra, sem lacunas, sem fracionar o sujeito por meio de ações desarticuladas.

Há documentos nacionais, como a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res. 2/01), e internacionais como a Declaração de Jomtien, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, a Convenção da Guatemala, de 1999, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006 estabelecendo que o Estado deve garantir tais direitos. Historicamente, no entanto, o poder público brasileiro não se responsabilizou pela educação especial. Segundo Peroni (2009),

[...] no momento em que [a educação especial] estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial. (p. 2).

A conjuntura a que a autora se refere foi a da redefinição do papel do Estado com referência às políticas sociais, o que levou à sua reforma, com a promulgação do Plano Diretor, em 1995. Esse movimento não ocorreu apenas no Brasil, mas em boa parte da América Latina, em diferentes anos. Peroni (2009) afirma que

[...] os direitos duramente conquistados com muitas lutas dos trabalhadores estavam cada vez mais ameaçados [...] A educação especial vive este mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação, mas, assim como outros avanços em termos de direitos na educação, a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. (p. 1-2).

Os elaboradores da reforma do Estado avaliavam que este se encontrava em crise, devida, em parte, ao inchaço da máquina estatal com despesas que, segundo Pereira (1997), não precisariam ser de sua responsabilidade exclusiva. Por esse motivo um dos componentes da reforma era a redução de sua atuação na garantia das políticas sociais, por meio da

[...] delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal das [sic] serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta) [...]. (PEREIRA, 1997, p. 18).

Privatização se refere à modificação de uma empresa estatal em privada; na publicização, a organização estatal se torna pública não estatal (conceito que será retomado oportunamente); e terceirização é a transferência de serviços públicos ao setor privado (PEREIRA, 1997).

Segundo o autor, a publicização difere da terceirização e da privatização, pois “[...]”

além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não-estatal.” (PEREIRA, 1997, p. 25). Já Montaño (2008) denuncia que, na verdade, o termo publicização refere-se ao processo de “[...] privatização (retirada do âmbito estatal e transferência para a sociedade civil e o mercado) dos serviços e políticas sociais e assistenciais.” (p. 40).³

Alguns autores (KASSAR, 1998; ADRIÃO; PERONI, 2005; PERONI, 2006; PERONI et al., 2009; PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009), ao analisarem as implicações das políticas neoliberais na educação brasileira, elucidam que o discurso ideológico imbuído no neoliberalismo leva a compreender a sociedade como um universo regulado por forças antagônicas, entre fracos e fortes, entre os que se sobressaem e os que sucumbem em um mundo organizado pela lógica do mercado, a da competência individual de cada cidadão, empresa ou instituição. De acordo com esse ponto de vista, acredita-se erroneamente que a transferência das políticas sociais, que são constitucionalmente de responsabilidade do Estado, para instituições privadas, garantirá de forma mais eficaz sua execução. Essa dinâmica pode ser facilmente observada no âmbito da educação especial, já que parte dos atendimentos de seu alunado⁴, tanto complementares quanto substitutivos à escola, ainda são oferecidos por essas instituições. Kassar (1998) analisa que

[o] discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se [...] sobre a crença na evolução “natural” da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas). (s/p).

Segundo dados do Censo Escolar de 2010, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram realizadas 51.549.889 matrículas na educação básica, somando-se a esfera pública e privada. Desse total, 484.332 alunos foram caracterizados como de educação especial matriculados em classes comuns, dos quais 27.096 no âmbito privado, representando 5,25% do total de matrículas. Com referência aos alunos matriculados em classes e escolas especiais, de um total de 218.271 matrículas, 142.887 correspondiam ao âmbito privado, o que representava 65,5%.

Peroni (2009) explica que as ações chamadas de parceria entre Estado e setor privado,

³ Destaque maior será dado à reforma do Estado, em capítulo posterior.

⁴ No documento “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008a), os alunos que se constituem como população-alvo da educação especial são os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

ou seja, parceria público-privado, pertencem à corrente teórico-política denominada de Terceira Via, a qual preconiza que o Estado deve atuar em parceria com o terceiro setor, que é formado pela “sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI, 2009, p. 4).

O excerto de Kassab (1998) anteriormente citado analisa o tema educação especial no período da gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1999 e 1999 - 2003), período em que se deu a reforma do Estado. Contudo, produções recentes nos mostram que a política da gestão seguinte, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007 e 2007-2010), não modificou esse quadro. Para Peroni (2009):

A prática de repasses de recursos públicos que já eram destinados às instituições públicas não governamentais, como APAE [Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais], Pestalozzi, etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente é fortalecida pelo movimento em que o Estado retira-se ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil. (p. 2).

Com referência ao terceiro setor, Gohn (2008) o compreende como aquele que está ao lado tanto do Estado quanto do mercado e é formado por “[...] ONGs [Organizações Não-Governamentais], organizações de assistência social, fundações sociais de empresas privadas [...]” (p. 53). Montañó (2008) destaca a imprecisão com que o termo é tratado, contudo aponta que o terceiro setor é formado por agentes privados para fins públicos⁵.

De forma bastante prática e até reducionista, o “Manual prático – organização social: passo a passo”, organizado pela Secretaria Municipal de Participação e Parceria (SMPP), define que as organizações que fazem parte do terceiro setor são as Associações (as quais o documento não difere das ONG), Fundações, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip⁶), Associações filantrópicas e associações beneficentes de assistência social e Cooperativas sociais (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011]⁷).

Embora constataremos que nas duas últimas décadas o Brasil tenha avançado significativamente no que se refere à promulgação e divulgação de diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como podemos verificar na Res. 2/01(BRASIL, 2001b) e na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Res. 4/09; BRASIL, 2009b), em todos esses documentos continua garantido que parte do atendimento ao seu alunado será realizado por instituições privadas. Na Res. 2/01, o art. 14 estabelece que os

⁵ Esta temática será retomada em capítulo posterior.

⁶ As Oscip se constituem em organizações que possuem permissão para que seus dirigentes tenham remuneração.

⁷ Apesar desse manual não ser datado, podemos localizá-lo entre os anos 2006 e final de 2011, quando do encerramento da pesquisa, pois é assinado pelo Prefeito Gilberto Kassab. O Prefeito José Serra assumiu a prefeitura em 2005, porém retirou-se do cargo para disputar as eleições para o Governo do Estado de São Paulo em 2006, sendo substituído por seu vice, Gilberto Kassab, quem venceu a eleição seguinte e cumpre mandato até 2012.

sistemas públicos de ensino são responsáveis pelo credenciamento de serviços públicos ou privados, para que sejam estabelecidos convênios e parcerias, como abaixo:

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, 2001b).

Por sua vez, a Res. 4/09, por meio do art. 1º, estabelece que o atendimento educacional especializado pode ser ofertado tanto por salas ou centros públicos, quanto por instituições privadas, entendidas como “comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, conforme segue:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Já com relação à importância do envolvimento de outros setores com a educação especial, a Res. 2/01 no art. 6º, inciso III, estabelece que a escola deve contar com “a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.” (BRASIL, 2001b).

Em 2005, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o “Documento Subsidiário à Política de Inclusão”, com o objetivo de proporcionar aos sistemas educacionais subsídios com vistas a transformações de “[...] escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno.” (BRASIL, 2005, p. 6). Esse documento aponta para a importância de articulações e formação de redes de apoio, utilizando especificamente essa expressão, principalmente entre a educação e a saúde.

Em consonância com os documentos nacionais, a legislação municipal de São Paulo também institui que a educação especial deve contar com a parceria de outras secretarias. Atualmente, o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de São Paulo é regido pelo Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO, 2004a) e pela Portaria nº 5.718 de 17 de dezembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004b), que regulamentam e instituem os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), os quais se tornaram referência para o desenvolvimento dos trabalhos relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

As diretrizes relativas aos Cefai serão retomadas quando o objetivo for explorar a política de educação especial que sustenta e instrui o funcionamento dos referidos centros. Por ora é importante ressaltar que essa legislação, entre outras atribuições, indica a possibilidade de serviços de educação especial conveniados e ações intersecretariais e intersetoriais como formas de estabelecer ações conjuntas, o que, de certa forma, vem ao encontro do que defendemos: todos os direitos sociais devem ser garantidos pela esfera pública para efetivação de uma educação de qualidade bem como que tais serviços devem ser oferecidos de forma articulada, com vistas a permitir a interlocução entre diferentes setores para atender demandas diferenciadas dos alunos.

Ao lançarmos o foco em ações intersecretariais, temos que concentrar o olhar também naquelas que as outras secretarias, além da de educação, preveem em sua legislação, enquanto procedimentos de articulação com diferentes serviços e ações voltadas ao público-alvo da educação especial. Isso porque reiteramos que a responsabilidade pelo atendimento de forma integral a esse alunado, bem como pelos movimentos de articulação com outras secretarias, não deve recair apenas sobre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Deve, sim, ser um movimento conjunto e não unilateral, compreendendo que todas as áreas são igualmente importantes no atendimento desse alunado. Enquanto a responsabilidade recair apenas sobre a SME-SP, políticas públicas não serão elaboradas conjuntamente, e a utilização de serviços como os da saúde e assistência social, entre outros, continuará a ser realizada como vem sendo há anos: por meio de ações pontuais, sem trabalhos articulados e sem uma real modificação na estrutura do sistema.

Ao avaliarmos políticas públicas temos que ter em mente que isso implica relacionar o desenho inicial e o resultado final dessa política. Arretche (2001) esclarece que, para poder de fato avaliar uma política pública, se faz necessário compreender que a elaboração de um programa depende de uma série de variáveis, bem como sua implementação, seu desenvolvimento e percurso dependem diretamente das referências, ideologias e contextos sociais, políticos e econômicos em que seus elaboradores e implementadores se encontram. Ou seja, nenhum processo de criação e implantação de um programa é neutro ou desvinculado do contexto em que se encontra.

Faria (1998) adverte que a idealização de um programa muitas vezes está desarticulada e desvinculada da realização do mesmo e Arretche (2001) aponta que esse quadro é factível e inclusive ocorre com frequência, já que nem sempre, ou poucas vezes, existe um consenso nesse processo de criação e implantação de uma política pública. Dessa forma, a autora destaca que colocar um programa em prática conta com um jogo de relações, negociações e

barganhas que, se não for muito bem articulado, pode levar à dificuldade ou insucesso em sua implantação. Assim, a configuração final de uma política pode não ser exatamente como ela foi vislumbrada no início do processo de elaboração, mas sim, o que se conseguiu realizar e obter após muitos entraves e negociações (ARRETCHE, 2001).

Outro apontamento feito pela autora é que além dos interesses divergentes que operam no processo de implantação de uma política pública, o cenário em que ela ocorre (político e econômico) é extremamente mutável. Assim, o próprio programa se torna também alterável, tomando, muitas vezes, formas diferentes daquela que possuía no início de sua elaboração.

Por esses motivos, se faz importante o levantamento histórico da educação especial no município de São Paulo para compreender em que contextos políticos ela foi se consolidando. Além disso, é preciso dar voz aos elaboradores e implementadores das políticas públicas neste trabalho estudadas, as quais visam a ações intersecretariais com vistas à constituição de redes de apoio. Para tanto foi fundamental fazer um movimento de visitação aos exercícios de conceituação do termo “rede de apoio” e, quiçá, aprimorá-lo, bem como sistematizar e analisar as condições para sua implantação no âmbito dos Cefai, braços da implantação da política municipal de educação especial do município de São Paulo, considerando que as diretrizes do Decreto nº. 45.415/04 e da Portaria nº 5.718/04 contemplam essa possibilidade.

Referente ao aprofundamento teórico do conceito “rede de apoio”, é importante salientar que em nossa busca de referenciais bibliográficos foram localizadas poucas produções na área da educação, o que nos levou ao exame de referenciais de outras áreas como a psicologia, saúde e administração. Com relação às pesquisas que se aproximavam de nosso trabalho, encontramos as que seguem.

Araújo (2006), que não é da área da educação, mas do serviço social, analisou a relação entre os setores público e privado no tangente à educação especial, na rede estadual de ensino de São Paulo. O autor avaliou também, por meio de levantamento histórico da educação especial, os impactos da legislação de âmbito educacional, promulgada entre os anos 1996 e 2006. Em sua pesquisa, realizou levantamento das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) existentes, bem como das diversas formas de contratos que podem ser efetuados entre instituições privadas e o Estado. O autor também apresentou um histórico da educação especial, principalmente no que se refere à abertura de instituições privadas para o atendimento desse público e, posteriormente, realizou levantamento da legislação que rege a educação especial.

Como achados, ele destacou o grande aumento, após o marco da reforma do Estado, de organizações privadas e principalmente de Oscip. Segundo o autor, o período de maior

expansão dessas organizações foi entre 2004 e 2006. Araújo (2006) enfatiza também que, apesar de a Secretaria de Educação Especial (Seesp)⁸ sinalizar possuir uma política em prol da educação pública de qualidade para todos, ela trata, por um lado, de “[...] garantir a ampliação da oferta dos atendimentos educacionais em escolas públicas e, por outro, promover a manutenção de algumas organizações privadas [...]” (p. 146).

Outra produção encontrada foi a de Jordão (2008), que tampouco atua na área da educação, mas na de administração de empresas e ciências sociais. Em seu trabalho, o pesquisador analisa as políticas sociais do município de Maringá, discutindo a descentralização de políticas públicas e suas consequências no atendimento às demandas sociais. Seu objeto de estudo foi a relação estabelecida entre o governo municipal e o chamado Projeto Portal da Inclusão, o qual não era voltado ao público-alvo da educação especial, mas às pessoas sem teto. A pesquisa interessa ao nosso tema, no entanto, por mostrar que uma das estratégias de atuação do poder público foi a parceria com o setor privado, por meio de financiamentos. O projeto analisado por Jordão (2008) se configurou como o resultado da parceria entre Governo do estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, e a Prefeitura do Município de Maringá, através da Secretaria da Assistência Social e Cidadania de Maringá, entidade coordenadora e executora do projeto. Uma vez que este atendia a uma quantidade pequena de pessoas, foram também realizadas outras parcerias com instituições filantrópicas.

O autor destaca que o processo de municipalização fez com que os governos locais não conseguissem absorver todas as funções que passaram a lhes ser delegadas e, como forma de atender à demanda, se fez necessário efetivar interações entre governo municipal e sociedade civil. Em suas palavras:

A existência de mecanismos de Parcerias entre Governo Estadual e Governos Municipais, ou entre Governos Municipais e Instituições Sociais Filantrópicas constitui-se um fator importante no aperfeiçoamento dos mecanismos governamentais de assistência social. (JORDÃO, 2008, p. 135).

Trabalhos que analisam serviços de educação especial no âmbito público também foram localizados, em especial aqueles oferecidos por sistemas municipais de educação. Dentre esses, o de Tezzari (2002) analisou a implantação de salas de recursos em Porto Alegre e os de Prieto e Sousa (2001, 2006a; 2006b) examinaram as políticas públicas de educação especial no município de São Paulo.

A pesquisa de Tezzari (2002) é voltada à avaliação das Salas de Integração e Recursos

⁸ A partir de 2011 a Seesp deixou de existir, ficando a educação especial à cargo da nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

(SIR), criadas em 1995, para apoio a alunos com necessidades educativas especiais⁹. A autora averiguou o funcionamento das salas, bem como a concepção de educação especial de seus professores e dos da classe comum, buscando localizar, entre outros elementos, trabalhos colaborativos entre estes e quais as consequências/resultados em suas práticas e no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo sua pesquisa, as SIR iniciaram sua atuação com o atendimento mais voltado ao aluno, realizando, apenas com o passar dos anos, ações direcionadas a apoiar professores.

Por meio da análise das entrevistas, a autora relacionou essa mudança ao reconhecimento da importância do professor da classe comum ser assessorado em sua prática com alunos com necessidades educativas especiais. Segundo a autora, “[...] esse trabalho conjunto possibilitaria uma alternativa de interlocução entre a educação especial e o ensino comum, favorecendo a diminuição da dicotomia histórica entre as duas modalidades.” (TEZZARI, 2002, p. 161). A autora conclui também que se faz necessária uma rede de apoio para possibilitar “[...] não apenas o acesso dos alunos à escola, mas sua efetiva permanência e educabilidade.” (p. 162). Para ela, a SIR é um dos pontos dessa rede. Muito embora seu significado não seja aprofundado em seu trabalho, ele nos permite interpretar que a mesma está sustentada na parceria e colaboração dos professores especializados com os da classe comum, que, segundo estes últimos, têm atingido resultados positivos, embora se evidencie a necessidade de espaços de trocas dentro das próprias escolas.

Com relação às pesquisas de Prieto e Sousa (2001, 2006a; 2006b), foram analisadas a criação e implantação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne)¹⁰ criadas em 1993, e, anos depois, as trajetórias escolares dos alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados nesse serviço, naquele ano. Essas salas configuravam-se como apoio ao alunado da educação especial, por meio de atendimento complementar, como será visto com maior detalhamento no próximo Capítulo.

As autoras evidenciaram na primeira pesquisa (PRIETO; SOUSA, 2001), entre outros dados, que havia “[...] fragilidade dos vínculos existentes entre o atendimento escolar especial e a dinâmica da organização escolar como um todo, não se evidenciando uma articulação do *especial* ao comum, o que por si só revela-se *segregador*.” (p. 114, grifo das autoras). Observaram também que era raro o atendimento exclusivo nas salas de recursos, um precedente da normativa municipal para funcionamento das Sapne. Contudo havia alunos

⁹ Termo utilizado pela autora.

¹⁰ Hoje essas salas são denominadas Sala de Atendimento e Apoio à Inclusão (Saai). Tanto as Sapne quanto as Saai serão vistas com maior detalhamento no capítulo reservado ao levantamento histórico da educação especial no município de São Paulo.

nessas condições, ainda que poucos. Alguns constavam como regularmente matriculados na classe comum e casos mais graves eram direcionados a instituições privadas, segundo foi apreendido em depoimentos dos professores entrevistados.

O motivo que se mostrou ser o mais frequente para o atendimento de alunos pelas Sapne era o baixo desempenho escolar, o que levava a encaminhamentos errôneos de alunos a essas salas quando estes não possuíam, de fato, deficiência intelectual. Embora as professoras soubessem que o encaminhamento às Sapne deveria ser feito, segundo rezava a lei, mediante laudo médico e avaliação pedagógica que atestasse ou indicasse tal necessidade, isso não era usual. Como a obtenção do laudo, realizado por instituições conveniadas à Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), dependia de um processo muito lento, o início do atendimento nas referidas salas acabava por anteceder a confirmação de sua indicação pela via do diagnóstico clínico.

Outras constatações indicaram uma concentração maior de salas na região Leste da cidade. Como as autoras não identificaram outros motivos para essa concentração regional para além de relatos de professoras que atribuíram a abertura das Sapne a iniciativas dos gestores escolares, elas concluíram que não houve planejamento prévio por parte da secretaria para a abertura das mesmas. Além disso, o fato de que a maior parte do alunado era da 3ª série (hoje 4º ano do ensino fundamental I) e séries anteriores levou as autoras a questionar se não havia atendimento de alunos com Deficiência Intelectual (DI) em séries posteriores ou se esses simplesmente não se encontravam mais na escola por serem encaminhados para atendimentos substitutivos à classe comum.

Esses apontamentos nortearam as análises de outra de suas pesquisas (PRIETO; SOUSA, 2006a), com o foco na trajetória escolar dos alunos atendidos pelas Sapne. Durante essa pesquisa, as autoras localizaram 61% dos alunos atendidos pelas salas em 1997, o que evidenciou que os registros do alunado atendido ao longo dos anos no âmbito das escolas era frágil. Como apontado na pesquisa anterior, de fato, grande parte dos alunos com vínculos com as Sapne não contava com laudo médico ou psicológico que indicasse se possuíam DI. Assim, apenas 62% da totalidade dos alunos sobre os quais as autoras conseguiram resgatar informações foram encaminhados com laudo de profissionais de diferentes áreas (médica e psicológica, predominantemente).

Desse universo de alunos, segundo relato dos professores, 26% não permaneceram no ensino regular e apenas 12% dos alunos deixaram de ser atendidos nas Sapne por não precisarem mais do serviço e puderam prosseguir seus estudos na classe comum. Parte dos alunos que saíram da rede de ensino não estava em mais nenhum tipo de atendimento e outros

foram encaminhados a diferentes serviços, o que levou as autoras a concluir que serviços municipais, para além das Sapne, se faziam necessários para o atendimento do público-alvo da educação especial.

Localizamos, ainda, pesquisas que elucidam as ações de parcerias entre professores especializados e professores da classe comum, como as de Capellini V. (2004) e Almeida et al. (2007). Ambos os trabalhos abordam a fundamentação teórica e prática do ensino colaborativo, partindo do pressuposto de que a educação especial não deve se firmar na atuação seccionada do professor da classe comum ou do professor especializado em educação especial. O ensino colaborativo é, para essas autoras, uma alternativa de trabalho conjunto entre esses dois profissionais, com vistas à complementação e não sobreposição de saberes. Capellini V. (2004) aponta que o compartilhamento de tarefas entre os professores nem sempre foi facilmente alcançado, o que é explicado pela existência de uma divisão histórica entre as responsabilidades atribuídas ao professor da classe comum e ao especializado. Apesar disso, as atuações conjuntas foram reconhecidas, na sua pesquisa, como positivas. A autora indica que essas atividades podem variar conforme os profissionais envolvidos nesse modelo compartilhado e que o “fazer junto” deve ser aprendido. Isso é traduzido de forma clara quando ela aponta que “[...] não se trata mais apenas de pensar a ‘minha prática’, se trata de juntos pensarmos as nossas práticas, compreendê-las e transformá-las, pois assim podemos pensar em transformação social efetiva.” (p. 225).

Enquanto Capellini V. (2004) realizou sua pesquisa com alunos com DI, Almeida et al. (2007) focalizaram alunos com Deficiência Visual (DV), apontando o ensino colaborativo, ou coensino, como

[...] proposta de ensino [que] surgiu como uma alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais) visando, também, responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (s/p).

Embora não seja da área da educação, dentre as pesquisas encontradas, a que mais se assemelhou à nossa foi na área de saúde, quando da avaliação de políticas públicas voltadas às pessoas com Aids¹¹. O que mais nos chamou a atenção nessa pesquisa foi o seu modo de identificar e analisar a “rede de apoio social” – termo utilizado pela autora – criada durante o processo de implantação das políticas públicas voltadas ao atendimento aos portadores do vírus HIV¹²/Aids. Em seu trabalho, Gonçalves (2006) buscou identificar e analisar as articulações entre as diversas secretarias estaduais de São Paulo e a Secretaria Estadual da

¹¹ Acquired Immune Deficiency Syndrome (Aids) ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Sida).

¹² Human Immunodeficiency Vírus (HIV).

Saúde, bem como com as secretarias municipais, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e Casas de Apoio à Aids existentes nesse estado.

Apesar de não elucidar o significado do termo “rede de apoio social”, a pesquisa analisa tanto as relações entre Estado e ONG quanto as articulações intersecretariais localizadas entre as Secretarias Estaduais da Saúde, de Educação e de Assuntos Penitenciários. A participação da Secretaria Estadual da Educação ocorreu no sentido de incorporar temas sobre a Aids na grade curricular; quanto à Secretaria de Assuntos Penitenciários, foram previstas ações da saúde para populações confinadas portadoras do vírus HIV. Para tanto, a Coordenação Estadual DST¹³/Aids possuía o papel de “[...] fomentar a articulação local, promovendo um maior envolvimento da Secretaria Municipal de Educação e instâncias regionais, uma vez que cabe a essas instituições a execução das ações.” (GONÇALVES, 2006, p. 43).

Em nosso trabalho realizaremos movimentos investigativos semelhantes, analisando se existem articulações entre a SME-SP e outras secretarias desse município, privilegiando aquelas que atuam em interface com a educação especial.

Não foram encontradas pesquisas que analisassem as articulações formadas por meio de parcerias entre diferentes setores públicos objetivando o apoio ao próprio sistema de ensino, ou seja, saindo do universo escolar e lançando-se à análise de políticas públicas. É importante também ressaltar, como apontamos anteriormente, que não foi com facilidade que encontramos referenciais teóricos sobre a expressão “rede de apoio”.

Outra importante observação foi que diferentes referenciais citam as redes de formas distintas. Na legislação municipal encontramos “rede de cooperação” (SÃO PAULO, 2007a), “rede de proteção social” (SÃO PAULO, 2004b), “rede de apoio” (SÃO PAULO, 2010b; SÃO PAULO, 2007a); na nacional (BRASIL, 2001b; 2005; 2009a; 2009b) também identificamos a expressão “rede de apoio”; e na literatura localizamos, além desses, outros como: “rede de apoio social” e “rede de apoio social e afetivo” (COSTA, L., 2009; GONÇALVES, 2006; LAMPERT, 2009; PAULA, 2005; SIQUEIRA, 2006), “rede de políticas” (BÖRZEL, 1997), “rede de cooperação” (SOUZA, C., 2005) e “redes de apoio” (SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999).

Tendo em vista o exposto até o momento, o presente trabalho possuiu dois desafios centrais: contribuir para a compreensão do conceito de redes de apoio por meio de sistematização dos diferentes sentidos atribuídos pela literatura de diversas áreas, para poder

¹³ Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

fazer uso de um desses, visando sua análise na educação especial, e investigar as formas de sua concretização no município de São Paulo, por meio das ações de parceria criadas ou em que houve participação dos Cefai e da Diretoria de Orientação Técnica-Educação Especial (DOT-EE), setor responsável pela educação especial da SME-SP.

Como consequência, algumas perguntas foram propostas como orientadoras deste estudo: existem diretrizes explícitas emanadas pela SME-SP que prevejam ações intersecretariais, objetivando o atendimento ao público da educação especial? Os serviços correspondentes de diferentes secretarias – saúde, educação, assistência social, entre outras – possuem articulação com a educação? Existem diretrizes legais que as garantam? Qual a visão dos profissionais dos Cefai e da DOT-EE a esse respeito? Quais campos de conhecimento oferecem subsídios para dar sentidos às redes de apoio na educação especial?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar, descrever e analisar as formas pelas quais o município, por meio dos serviços de suas diferentes secretarias, se organizava para realizar ações de apoio ao atendimento do alunado da educação especial. O objetivo específico foi averiguar se tais ações se constituíram como redes de apoio por meio de sistematização e análise dos seguintes itens:

1) Das ações desenvolvidas pelos Cefai no período entre 2008 e 2011, cotejando-as com a legislação municipal que rege a educação especial, tendo como foco a constituição de redes de apoio, uma vez que os centros são um braço da política e responsáveis por sua implantação;

2) Das ações desenvolvidas pela DOT-EE;

3) Da legislação que rege as ações dos serviços das diferentes secretarias municipais que possuem interface com a educação especial, bem como de seus planos e programas.

Para o cumprimento desses objetivos, foram realizadas diversas ações que estão descritas no capítulo em que tratamos da metodologia de trabalho.

Acreditamos que este trabalho se torna importante, por um lado, pela busca e construção de um referencial sobre redes de apoio que possa se adequar às especificidades da educação especial, já que essa expressão, no âmbito educacional, é pouco explorada; por outro, pela proposição de analisar os apoios existentes no município de São Paulo, bem como as ações de diferentes instâncias públicas para além das da educação, e suas possíveis articulações em prol da garantia do direito à educação de qualidade para a população composta por alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação que requerem atendimento educacional especializado.

A perspectiva teórica desta pesquisa está pautada em autores que vêm estudando o

tema das redes de apoio desde a década de 1990, como Schaffner e Buswell (1999), Stainback e Stainback (1990, 1999), que as analisam no âmbito da escola; Mandell (1999) e Börzel (1997), Inojosa (2001) Inojosa e Junqueira (2008), que analisam a formação de redes no âmbito da administração pública; Bourguignon (2001), Carvalho M. (2003), Junqueira et al. (2009), que trataram da Gestão Social; em autores que têm aprofundado os estudos acerca da inclusão escolar, discutindo analítica e criticamente as políticas públicas que permeiam a educação especial no Brasil como Bueno (1993, 2008), Prieto (2000; 2006), Prieto e Sousa (2001; 2006a; 2006b), Prieto et al. (2010), Carvalho R. (2004) e Mendes (2002); em Kassar (1998), Adrião e Peroni (2005), Peroni (2006, 2009), Peroni et al (2009), que problematizam a relação entre os setores público e privado na educação brasileira; e Capellini V. (2004), Mendes (2006a), Almeida et al. (2007) que nos trazem reflexões acerca do conceito de colaboração.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Iniciamos apresentando a metodologia utilizada, na qual optamos pela abordagem qualitativa de caráter exploratório por tratar de um tema ainda pouco estudado na área da educação especial, cujos procedimentos combinaram o uso de fontes documentais e a realização de entrevistas semiestruturadas.

No capítulo seguinte, traçamos o histórico da educação especial no município de São Paulo, finalizando com a legislação de 2004, que institui os Cefai, e a mais atual, promulgada em 2010, que institui o “Programa Incluir” (SÃO PAULO, 2010b). O capítulo traz explicações e análises acerca dessa legislação que estabelece, entre outras ações, a formação de articulações com vistas à constituição de redes de apoio. Essas ações podem ser realizadas tanto entre setores públicos quanto com privados, na forma de convênios e parcerias.

Na sequência, para podermos realizar nossas análises, tratamos de desvelar o significado de redes de apoio, para que estas possam (ou não) ser identificadas tanto na legislação quanto na prática.

Logo após, apresentamos os resultados da pesquisa, contando com informações quantitativas e qualitativas coletadas por meio de entrevistas realizadas, bem como do mapeamento e análise dos serviços de educação especial, saúde e assistência social encontrados na cidade de São Paulo. Além disso, apresentamos o levantamento dos planos e programas de todas as secretarias municipais de São Paulo, averiguando se estes possuem diretrizes que visam atender ao público da educação especial, bem como se preveem articulações com a SME-SP. Ainda nesse capítulo contemplamos a relação existente entre a educação especial e o setor privado, elucidando também conceitos como “terceiro setor” e “público não-estatal”, que estão diretamente ligados às ações de terceirização de políticas

públicas. Realizamos também análise da legislação que referenda a ligação entre os dois setores.

As considerações finais sintetizaram os achados e conclusões da pesquisa, seguidas das referências, apêndices e anexos.

Dando sequência ao nosso trabalho, apresentamos a seguir a metodologia utilizada nesta pesquisa.

2 Metodologia

Esta pesquisa tem seu início com o primeiro problema a ser resolvido: encontrar referenciais teóricos que respondessem à nossa pergunta inicial: afinal, o que são redes de apoio? Uma vez investigado e burilado esse significado, outra indagação precisava ser verificada: existem redes de apoio que atendam ao público-alvo da educação especial, no município de São Paulo?

Para responder a esses questionamentos, sempre levando em conta a escassez da discussão sobre redes de apoio em nosso país, nos valem da perspectiva teórica qualitativa de caráter exploratório. Lembremos, primeiramente, que a pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador seja seu principal instrumento e que a mesma possua o ambiente natural como sua fonte de dados. E isso porque, para que se tenha uma compreensão mais ampla do objeto estudado, se faz necessária proximidade para conhecê-lo de forma abrangente, lembrando que todas as informações e observações feitas são importantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). É relevante também observar que, nesse tipo de pesquisa, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, tratando de averiguar como o problema é manifestado nos procedimentos, nas atividades e nas interações cotidianas.

Com relação ao estudo exploratório, concordamos tanto com Apolinário (2004), que o considera como aquele que “[...] tem por objetivo aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido [...]” (p. 87), quanto com Gil (1999), quando afirma que esse “[...] tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]” (p. 44). Como identificamos neste trabalho, não encontramos balanço de produção sobre o tema das redes de apoio, o qual, de fato, é ainda pouco explorado na área da educação especial.

Considerando o exposto, utilizamos os seguintes conjuntos de dados e procedimentos:

- Levantamento de referenciais bibliográficos sobre redes de apoio em diferentes áreas além da educação, bem como de referenciais teóricos que estudam as políticas públicas de educação especial;
- Fontes documentais advindas de legislação federal e municipal de São Paulo, bem como referenciais organizados pela SME-SP;
- Fontes documentais colhidas nos *sites* de todas as secretarias municipais de São Paulo;
- Entrevistas com os profissionais dos 13 Cefai e com a coordenadora da DOT-

EE, totalizando 24 sujeitos;

- Banco de dados de pesquisa em que a autora também participou no período de 2008 a 2010.

Vejamos então, cada um desses momentos.

Referenciais bibliográficos:

A busca pelo referencial teórico acerca da temática das redes de apoio teve início na área da educação especial, o que nos levou, em um primeiro momento, ao encontro de autores americanos. Por meio dessas leituras, começamos a entender que essas redes devem compreender trabalhos conjuntos e articulados. Também foram encontradas algumas palavras-chave, como “cooperação”, “colaboração” e “parceria”, o que nos levou à utilização de referenciais brasileiros que estudam o trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o professor especializado, bem como pesquisas que analisam e problematizam tais termos.

Contudo, essas produções não davam conta das informações necessárias para a formulação de um sentido de redes de apoio que se adequasse à educação especial e comportasse o universo das políticas públicas e não apenas o da escola.

Diversos descritores foram utilizados em nossa busca, combinando educação, educação especial e educação inclusiva com: rede(s) de apoio, convênios, parcerias, ONG e terceiro setor, que nos levaram a temas tanto tangenciais ao nosso, quanto importantes para nossa discussão, pois se referiam à análise da relação entre os setores público e privado na educação.

Decidimos então utilizar apenas os descritores “rede(s) de apoio” e “rede(s)”, desassociando-os da educação. Fomos encaminhados, assim, a diversas produções nas áreas da psicologia, saúde, teologia, administração, comunicação, sociologia entre outras. De modo geral, essas produções descrevem redes de apoio ou como um rol de serviços disponíveis aos diversos usuários, mas sem explicar a expressão; ou, ainda, utilizam-na como sinônimo de rede social, fazendo com que sua compreensão ficasse confusa. Contudo, algumas dessas referências foram utilizadas para nos auxiliar em nossa conceituação e estão no capítulo específico sobre redes de apoio.

Foi na área da saúde e da administração que encontramos definições que se amoldavam à nossa busca, a qual se referia mais às articulações entre instâncias e políticas públicas do que a um rol de serviços desarticulados. Essas produções nos levaram a outras: as

da saúde, àquelas que discutem gestão social e as da administração, majoritariamente americanas, àquelas que analisam o que eles chamam de redes de políticas e *network*.

Fontes documentais (legislação e referenciais)

Segundo Kobashi (1996), a elaboração de informações documentárias compreende a leitura dos textos selecionados e a apreensão, nestes, dos conteúdos pertinentes à pesquisa. O objetivo desse procedimento é que, por meio de análise e aplicação, esses conteúdos se tornem manipuláveis e, conseqüentemente, acessíveis ao leitor. Ao escrever acerca da documentação obtida, o texto deve ser fiel ao conteúdo informacional. Nas palavras do autor:

Embora a informação documentária seja obtida, de um lado, pela neutralização do poder expressivo do texto e, de outro, seja moldada segundo regras previamente determinadas, prevalece a idéia de algo que, apesar de ser formalmente diferente do original (portanto, “representação”), é equivalente a ele, do ponto de vista do conteúdo informacional. Nesse sentido, a informação documentária é uma representação condensada, construída a partir de um objeto efetivamente presente – o documento. (KOBASHI, 1996, p. 12).

Segundo Lüdke e André (1986), a escolha dos documentos não ocorre de forma aleatória, mas por meio de seleção de objetivos, propósitos e/ou hipóteses que sustentam a análise de dados, o que justifica a análise dos documentos legais que regem as ações das diferentes instâncias públicas por nós pesquisadas. Assim, de forma concomitante ao levantamento do referencial bibliográfico, foram examinadas as fontes documentais pertinentes à nossa pesquisa, quais sejam: legislação municipal e nacional que rege a educação especial, e indicações e referenciais elaborados por equipes da SME-SP, sendo seu conteúdo analisado com vistas à exploração de seu(s) sentido(s) e abrangência de seu significado.

Além da legislação educacional, realizamos o levantamento da legislação, planos e programas das áreas que possuem interface com a educação especial.

Fontes documentais colhidas em *sites*:

Para podermos tecer um panorama de como as diversas secretarias municipais de São Paulo atuam junto ao público-alvo da educação especial, nos valem da ferramenta da *internet*, podendo, por meio dessa, ter acesso a todas as secretarias. Em cada *site*, acessamos todos seus *links* em busca de informações sobre planos, programas e leis que atendessem à população em questão e observamos se esses documentos previam articulação com a educação. As secretarias consultadas foram:

Secretaria Municipal de Saúde
Secretaria Municipal de Assistência Social
Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
Secretaria Municipal de Relações Governamentais;
Secretaria Municipal do Governo Municipal;
Secretaria Municipal Executiva de Comunicação;
Secretaria Municipal de Finanças dos Negócios Jurídicos;
Secretaria Municipal de Cultura;
Secretaria Municipal de Habitação;
Secretaria Municipal de Relações Internacionais;
Secretaria Municipal de Serviços;
Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras;
Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente;
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano;
Secretaria Municipal de Segurança Urbana;
Secretaria Municipal de Controle Urbano;
Secretaria Municipal dos Transportes;
Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação;
Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras;
Secretaria Municipal de Participação e Parceria;
Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão;
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho;

Em relação à Secretaria Municipal de Educação, foram realizados procedimentos que transcenderam consultas ao *site*, como análise de suas diretrizes legais e entrevistas com parte de seus atores, procedimentos detalhados neste capítulo.

Vale ressaltar que as informações coletadas nos *sites*, embora sejam oficiais trazem limitações de análise já que emanam a ótica e perspectiva do governo no qual foram divulgadas, não contando dessa forma, com imparcialidade.

Entrevistas:

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (p. 34). As autoras ressaltam que a entrevista, quando feita de forma criteriosa, viabiliza abordar assuntos de forma pessoal e abrangente. Para tanto, o ideal é a realização de entrevistas que permitam uma interação mais

livre com o entrevistado. Trata-se, portanto, de uma forma menos estruturada e mais flexível, por meio da qual o entrevistador possa ter liberdade para adicionar, excluir ou modificar as perguntas quando julgar ser pertinente.

Acreditando na necessidade de dar voz aos implantadores da política pública de educação especial paulistana – os profissionais que atuam nos Cefai – realizamos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), no final de 2010, com 23 sujeitos, abrangendo os 13 centros.

Manzini (2008) aponta para a importância da gravação das entrevistas:

Atualmente, a entrevista que não é gravada não tem sido aceita como *científica*. Esta crítica procede porque o que se busca por meio da entrevista é a *versão do entrevistado*, e essa versão é definida pela fala, pela organização que a linguagem possibilita, por meio da língua, a apresentação das nuances do pensamento. Portanto busca-se a fala do outro. Quando o entrevistador toma nota, torna-se impossível registrar essas nuances, torna-se impossível recolher a fala do outro, e na anotação o que é apresentado é a compreensão que o entrevistador pôde captar, entender e registrar por escrito, portanto, torna-se o relato do pesquisador e não a fala do entrevistado. (p. 74-75, grifo do autor).

Dessa forma, pedimos permissão a todos os entrevistados para gravar, bem como todos assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE C), autorizando a utilização de suas entrevistas, sempre resguardando sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Após essa etapa realizamos sua transcrição, e as enviamos para os Cefai.

Além desses sujeitos, entrevistamos a coordenadora da DOT-EE (APÊNDICE B), em 2011, podendo assim captar a visão de profissional que faz parte da elaboração de políticas públicas municipais de educação especial, tratando de compreender se e como ocorrem ações intersecretariais (entre secretarias que podem ser, inclusive, de esferas diferentes – município, estado e federação) e intersetoriais (setores de uma mesma secretaria). Essa entrevista, assim como as outras, foi gravada, transcrita e enviada à entrevistada, que também assinou o termo de consentimento livre e esclarecido.

Com referência à análise dos dados coletados, Manzini (2008) alerta que a quantidade de material advindo de entrevistas geralmente é extensa e diversificada. O entrevistado muitas vezes, ao responder uma pergunta, adentra em temas outros que não têm relação direta com o questionamento realizado. O autor então sugere que seja feito um desmonte da entrevista por meio de uma sistematização previamente definida. Em nosso caso, não houve o desmonte, mas a utilização de cores diferentes para destacar os temas a serem cuidadosamente estudados.

Além disso, foram tabulados os dados quantitativos coletados, como quantidades de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) em funcionamento, alunos atendidos,

convênios utilizados, parcerias realizadas, entre outros.

Utilização do banco de dados:

Esta dissertação contou com dois conjuntos de informações: aquelas coletadas especificamente para este trabalho, as quais acabamos de descrever, e outro advindo de uma pesquisa da qual participamos no período de 2008 a 2010, intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)” (PRIETO et al., 2010). Essa pesquisa foi coordenada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto e pela Dra. Simone Girardi Andrade, cujo grupo, embora rotativo, contou, ao final, com oito integrantes: alunos de graduação e pós-graduação, assim como ex-alunos da faculdade de educação. Seu principal objetivo foi averiguar e analisar o processo de implantação dos Cefai, no que se refere tanto à sua estrutura e funcionamento quanto às ações de formação recebidas e oferecidas pelos centros. A pesquisa passou também pelo eixo da formação de redes de apoio, porém sem o aprofundamento buscado na presente dissertação. Os dados analisados nessa pesquisa, doravante chamada de Pesquisa Cefai, provêm de observações de campo realizadas por meio de visitas aos centros e de aplicação de entrevistas semiestruturadas com membros das equipes dos 13 Cefai, bem como com profissionais da DOT-EE.

Vale assinalar que a utilização de algumas informações da Pesquisa Cefai se fez importante, pois a atualização de dados realizada no final de 2010 forneceu um quadro mais completo de se e como as ações previstas na legislação do Cefai, no tangente à constituição de redes de apoio, foram modificando-se ao longo desses três anos.

Como utilizamos relatos colhidos em diferentes anos — dos profissionais dos centros tanto de 2008 quanto de 2010, e da coordenadora de DOT-EE, em 2010 e 2011 — após todas as falas colocamos entre parênteses a data da entrevista e o nome fictício do entrevistado.

Vale ressaltar também, que as entrevistas realizadas com a equipe dos Cefai em 2008 e com a de DOT-EE em 2010 se deram por ocasião da pesquisa Cefai, e aquelas com os Paai, em 2010 e com a coordenadora de DOT-EE, em 2011, ocorreram por ocasião de nossa pesquisa.

Para que possamos avaliar e analisar as políticas públicas municipais e se as mesmas possuem diretrizes com vistas a um trabalho conjunto, se faz imperativo apresentar um levantamento histórico da evolução da educação especial no município com o intuito de ampliar nosso estudo e entender de que maneira e por que a educação especial se configura como nos dias atuais.

3 A educação especial no município de São Paulo

Para compreender a configuração da educação especial no município de São Paulo e os serviços de educação especial estabelecidos e ofertados pela já referida legislação — Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 5.718/04 — se faz necessário, primeiro, esclarecermos qual a população elegível da educação especial. Em seguida, é preciso que pousemos brevemente o olhar na história da constituição do atendimento da educação especial dessa cidade, com o foco nas ações integradas entre as diferentes secretarias que possuem interface com essa modalidade.

Ainda não há total consenso na delimitação e denominação de quem é o público-alvo da educação especial, fazendo-se uso principalmente das terminologias “necessidades educacionais especiais” e “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação”, as quais não são sinônimas. Existe, por exemplo, o entendimento de que o público com necessidades educacionais especiais compreende também as pessoas com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)¹⁴, entre outros, e mesmo em documentos legais ou de orientação não há uma diretriz única, como podemos observar a seguir.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) possui um entendimento extremamente amplo, compreendendo que os alunos com necessidades educacionais especiais são as “[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (p. 3).

Já a Res. 2/01, no art. 5º, restringe essa população, definindo como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles com:

- 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, 2001b).

¹⁴ Genericamente, considera-se dislexia o transtorno de leitura e escrita que chega a interferir no rendimento escolar do aluno, que, em relação à idade cronológica, potencial cognitivo, ou à sua escolaridade, mostra-se atrasado (CAPELLINI et. al., 2007). O TDAH é caracterizado pela desatenção do sujeito, que pode ou não estar combinada com inquietação e impulsividade, denotadas na hiperatividade (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Os documentos normativos a partir de 2008 passaram a adotar como público-alvo da educação especial aquele compreendido por pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, como é o caso da “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008a), do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), do Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), da Res. 4/09 (BRASIL, 2009b) e do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a) que revogou o Decreto nº 6.571/08.

Em âmbito municipal, no Decreto nº 45.415/04, art. 4º, § 1º, encontramos que o município de São Paulo compreende por alunos com necessidades educacionais especiais “[...] aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (SÃO PAULO, 2004a). E mais recentemente o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que institui o “Programa Incluir” (SÃO PAULO, 2010b), no art. 1º, também se estabelece como público-alvo da educação especial alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, definição que utilizaremos neste trabalho.

Percebemos assim, que as pessoas com dislexia, TDAH e outras dificuldades de aprendizagem não fazem parte do público-alvo da educação especial, bem como esclarecemos que nem toda pessoa que faz parte desse alunado possui, necessariamente, necessidades educacionais especiais.

Feita esta breve explanação, adentremos na história da educação especial no município de São Paulo. Prieto (2000) elucida que foi a partir da década de 40 que o município iniciou sua atuação na educação especial, tendo como marco de sua expansão a gestão do Prefeito Jânio Quadros (1986 - 1988)¹⁵. A partir de então, a cidade, após as gestões de Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf (1993-1996), Celso Pitta (1997-2000), Marta Suplicy (2000-2004) e finalmente José Serra/Gilberto Kassab¹⁶, organizou paulatinamente, por meio de diferentes políticas públicas de educação especial, o atendimento ao seu público-alvo. Neste resgate histórico demos enfoque às gestões das Prefeitas Luiza Erundina, Marta Suplicy e dos Prefeitos José Serra/Gilberto Kassab, uma vez que foi nas duas primeiras que pudemos notar a preocupação em efetivar políticas integradas, e pela última ser a gestão em que este trabalho está situado.

¹⁵ Para maiores informações sobre a história da educação especial no município de São Paulo indicamos a tese de Prieto (2000).

¹⁶ O Prefeito José Serra assumiu o cargo em 2005, porém retirou-se da prefeitura para disputar as eleições para o Governo do Estado de São Paulo em 2006, assumindo o cargo de Prefeito seu vice, Gilberto Kassab, até o final do mandato em 2008. Gilberto Kassab disputou as eleições seguintes continuando como Prefeito da cidade de São Paulo (2008-2012).

Mesmo que rapidamente, vale lembrar que as primeiras formas de atendimento se deram por meio de escolas especiais, com a criação da primeira escola municipal especial para surdos, chamada de I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, intituladas de Escolas Municipais de Educação Especial (Emee) até o final de 2011, quando passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (Emebs¹⁷); e por convênios com instituições privadas, como a Fundação para o Livro do Cego, hoje Fundação Dorina Nowill (criada em 1946), a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (criada em 1950), hoje intitulada Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), e com a APAE, criada em 1954, cujo terreno, em 1964, foi cedido pela PMSP.

Na gestão do Prefeito Jânio Quadros ocorreu a ampliação das escolas especiais para surdos¹⁸; foi criado o “Setor de Educação Especial” no âmbito da SME-SP e elaborado um programa intitulado “Sistema Integrado de Educação Especial”, que previa salas de recursos especiais, mas que não chegou a ser implantado (PRIETO, 2000).

Foi na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) que a educação especial municipal deu um salto qualitativo. É importante lembrar que sua gestão foi marcada por uma série de mudanças políticas no país, extremamente significativas. Entre os documentos legais que passaram a reger a União, o estado e o município de São Paulo estão a CF/88, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, a Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também de 1990. Todos esses documentos estabelecem que o atendimento aos alunos com deficiência¹⁹ deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Segundo análise de Prieto (2000), durante os quatro anos do mandato de Luiza Erundina (que teve, nos dois primeiros, o professor Paulo Freire como Secretário de Educação) houve investimento na educação básica, em todos os níveis, incluindo a educação especial e a educação de jovens e adultos. Essa mesma gestão instituiu um Grupo de Trabalho Intersecretarial que contava com representantes das Secretarias Municipais da Educação, da Saúde, do Bem-Estar Social, da Cultura, dos Esportes, Lazer e Recreação e, finalmente, da Secretaria dos Transportes. O trabalho conjunto desse grupo resultou em um programa intitulado “Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais” (Papne),

¹⁷ Por meio do Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011q), as Escolas Municipais de Educação Especial (Emee) passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (Emebs) uma vez admitida a necessidade de reestruturação dessas escolas, para adotar a perspectiva de educação bilíngue. Contudo, neste trabalho continuaremos a nos referir às Emee, visto utilizarmos os documentos legais anteriores a esse decreto.

¹⁸ Intituladas, à época, de Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos (Emeda).

¹⁹ Os documentos utilizam a terminologia “portadores de deficiência”.

estabelecido pelo Decreto nº 32.066 de 18 de agosto de 1992 (SÃO PAULO, 1992a).

Assim, com novas tendências despontando, Prieto (2000) explica que:

[...] a partir de questionamentos acerca do modelo que imperava na educação especial, em que a estratégia para a integração dos que apresentavam necessidades educacionais especiais era, primeiro, *aproximar essa clientela dos padrões ditos “normais” (critério da homogeneização), para depois integrá-lo socialmente*, propunham a sistematização de uma política de atenção a esta população baseada no critério de heterogeneidade, onde o *jogo e os embates das diversidades* seriam as *estratégias de integração no presente*. (p. 144, grifos da autora).

Avaliamos que as ações de pesquisa acerca das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para poder então traçar um plano de ação no âmbito de políticas públicas denotaram uma mudança na forma de pensar a educação especial, já que o foco estava em compreender o alunado a ser atendido, para que o sistema escolar possa oferecer-lhe melhores condições para sua inclusão escolar e social.

Concomitantemente ao Papne, foi elaborado um texto chamado “Educação Especial ou EDUCAÇÃO? A busca de novos caminhos”, organizado conjuntamente pelas Secretarias do Bem-Estar Social, Educação e Saúde, com o intuito de registrar e avaliar a experiência intersecretarial desse Programa. Dentro da proposta de articulação desse grupo intersecretarial, encontramos a iniciativa de criação do Centro Público de Apoio e Projetos (CPAP), que atendia a uma demanda de pais de alunos com necessidades educacionais especiais²⁰ de uma escola municipal da Zona Sul de São Paulo. A escola abriu uma sala com o intuito de prover atendimento educacional especializado a esses alunos e, para tanto, angariou doações de materiais do Núcleo de Ação Educativa (NAE) (antiga Delegacia Regional de Ensino Municipal – Drem – e atual Diretoria Regional de Ensino – DRE), verbas da SME-SP, bem como contou com mobilização da comunidade. A SME-SP, por outro lado, convidou a Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (SMS-SP) para fazer parte desse projeto.

Diferentemente do modelo de classe especial, o CPAP formalizava-se como apoio às escolas e aos alunos com Deficiência Mental (DM)²¹, Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Física (DF) que frequentariam a classe comum. Competia então, ao centro, “[...] organizar-se, proporcionando atividades especializadas, que [facilitassem] a integração dos portadores de necessidades especiais em classes comuns ou creches.” (SÃO PAULO, 1992a, art. 5º). Além dessas diretrizes, o programa instituía uma Equipe Regional em cada NAE, que era composta por profissionais de três secretarias: da educação, da saúde e do bem-estar social.

²⁰ Terminologia utilizada por Prieto (2000).

²¹ Terminologia utilizada à época.

No final da gestão da Prefeita Luiza Erundina, havia um total de 29 CPAP, cada um dando suporte a um tipo de deficiência, sendo elas a auditiva, a física, a visual, a intelectual e a múltipla, atendendo a um total de 354 alunos (PRIETO, 2000). A autora ressalta que, para tentar garantir que os avanços alcançados não fossem perdidos no mandato do próximo prefeito, foi promulgada a Lei n.º 11.326, de 30 de dezembro de 1992 (SÃO PAULO, 1992b), estabelecendo que a PMSP instalaria os Centros de Treinamento e Apoio (CTA), os quais seriam responsáveis pela acomodação de salas para atendimento de pessoas com necessidades especiais, garantindo equipamentos e professores especializados, conforme excerto abaixo:

Art. 1º - A Prefeitura do Município de São Paulo instalará espaços adequados nas Escolas Municipais para a complementação do atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, através de Centros de Treinamento e Apoio.

§ 1º - Centro de Treinamento e Apoio, é o espaço na Escola equipado com materiais que permitam receber os alunos com necessidades especiais oferecendo-lhes retaguarda e atendimentos específicos.

§ 2º - O Centro de Treinamento e Apoio contará com professores especializados nas áreas de deficiências:

I – visual;

II – auditiva;

III – mental;

IV – física. (SÃO PAULO, 1992b).

Embora não esteja elucidada nessa lei a população elegível como aqueles com “necessidades especiais”, o Decreto nº 32.066/92 já havia estabelecido que:

Entende-se por necessidades especiais o conjunto de problemas apresentados pelos alunos, decorrentes de deficiências de condições de saúde que os expõem à discriminação e exclusão dos equipamentos sociais e do processo pedagógico, exigindo por parte do poder público uma atenção especial, através de ações *intersecretariais* e multidisciplinares. (SÃO PAULO, 1992a, art. 2º, grifo nosso)

Observamos que esse Decreto refere-se a ações intersecretariais. É interessante apontar também que o documento, ao instituir o Papne, cria equipes intersecretariais conforme abaixo:

[...] Equipes Regionais e Central, integradas por servidores das Secretarias Municipais de Educação, Bem-Estar Social e Saúde, objetivando o atendimento aos portadores de necessidades especiais nas creches e escolas municipais, com a participação dos Serviços de Saúde. (SÃO PAULO, 1992a, art. 1º).

Nesse documento estavam inclusive estabelecidas as configurações dessas equipes conforme o art. 7º:

A composição das Equipes Regionais é a seguinte:

I - dos quadros da Secretaria Municipal de Educação:

a) 1 (um) professor, com habilitação em Pedagogia, que a coordenará;

b) 4 (quatro) professores especializados, sendo 1 (um) por área de deficiência: física, auditiva, mental e visual;

c) 1 (um) servidor administrativo;

d) 1 (um) servidor que atuará como multiplicador de informações em saúde, quando

necessário;

e) 1 (um) servente, quando necessário.

II - dos quadros da Secretaria Municipal de Saúde:

a) 1 (um) pediatra;

b) 1 (um) fonoaudiólogo;

c) 1 (um) terapeuta ocupacional;

d) 1 (um) psicólogo;

e) 1 (um) fisioterapeuta.

III - dos quadros da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social:

a) 1 (um) técnico de nível universitário;

b) 1 (um) assistente social. (SÃO PAULO, 1992a).

A equipe central contava também, segundo o referido Decreto, com as secretarias já mencionadas e com equipe do então Conselho Municipal da Pessoa Deficiente (CMPD). Podemos então concluir, a partir da análise desses documentos, que se tratava de uma política pública que considerava a importância em se estabelecer articulações entre as diferentes instâncias públicas para o atendimento do alunado da educação especial.

No ano seguinte, com o Prefeito Paulo Maluf (1993-1996) na gestão do município de São Paulo, foram dissolvidas as equipes intersecretariais e, em 8 novembro de 1993, foi regulamentada aquela lei (n.º 11.326) por meio do Decreto nº 33.793, que passou a chamar os CPAP de Sapne conforme estabelecido no art. 2º, § 2º, que dispõe que os “[...] Centros Públicos de Apoio e Projetos já instalados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino serão transformados em Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNE” (SÃO PAULO, 1993a).

Em dezembro desse mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993b) que detalha o anterior. Prieto (2000) elucida que, na verdade, as Sapne eram a continuidade do que foi iniciado na gestão de Jânio Quadros. Em suas palavras:

Em verdade, a idéia que deu origem a SAPNE, ainda que tenha sofrido modificações, é a da sala de recursos que compunha, na gestão de Jânio, o “Sistema Integrado de Educação Especial”, que depois foi retomada, na gestão Erundina, como CPAP e por fim CTA.

Constata-se, assim, a utilização de várias denominações para os recursos especiais que, no fundo, eram propostas que se aproximavam ao modelo de sala de recursos. (PRIETO, 2000, p. 187).

Uma vez dissolvidas as equipes intersecretariais e renomeados os serviços já existentes na rede, essa gestão estabeleceu as primeiras diretrizes das Sapne, em 1994, pelas Portarias nº 873 e n.º 1.358, ambas revogadas pela Portaria nº 6.159 de 9 de dezembro (SÃO PAULO, 1994) desse mesmo ano. No que diz respeito à solicitação de instalação dessa sala, a Orientação Normativa 3/95, Item 1 previa que a solicitação da instalação de uma Sapne ficava a cargo da escola e da Drem em que essa Unidade Escolar (U.E.) estava circunscrita, mediante informações, com diagnóstico, sobre a demanda da região da escola, a comprovação

da existência de espaço adequado e informação sobre a existência de professor regente (SÃO PAULO, 1995 apud PRIETO, 2000). Essa normativa trazia como consequência a dificuldade na abertura de novas salas de recursos e sua distribuição geográfica desigual pelo município, já que nem sempre a equipe gestora da unidade escolar, embora houvesse demanda, estava de acordo com sua instalação.

Nesse sentido, a autora analisa que a pequena quantidade de Sapne abertas no período da gestão do Prefeito Paulo Maluf pode ter decorrido da vinculação da instalação das salas ao interesse de cada escola, que, tendo profissionais com pouca informação e formação no que se refere à educação especial, muitas vezes não compreendiam a importância de sua abertura. Além disso, a ausência de espaço disponível na escola poderia ser um fator impeditivo da criação desse recurso de atendimento educacional especializado (PRIETO, 2000).

O mandato seguinte ficou a cargo do Prefeito Celso Pitta (1997-2000), durante o qual não foram localizados novos documentos acerca da educação especial.

Nossa pesquisa sinalizou que a gestão seguinte, da Prefeita Marta Suplicy (2000-2004), tratou de resgatar as ações intersecretariais da precursora Luiza Erundina. A Portaria n.º 6.159/94 (SÃO PAULO, 1994) permaneceu em vigor até o final de 2004, quando terminou o mandato da Prefeita Marta Suplicy. Antes de seu término, contudo, foram aprovados o Decreto n.º 45.415 de 18 de outubro de 2004 e a Portaria n.º 5.718 de 17 de dezembro também desse ano, que criaram e regulamentaram os Cefai e modificam o nome das Sapne, para Saai. Foi aprovada também a Portaria Intersecretarial n.º 22 em 10 de dezembro de 2004, que instituiu um Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão (Giai), do qual deveriam fazer parte representantes das então Coordenadorias Regionais de Educação, das Secretarias Municipais da Saúde, da Assistência Social e das Subprefeituras, estando este também aberto a outras coordenadorias (SÃO PAULO, 2004c). Constatamos, porém, segundo nossa pesquisa, que essa Portaria não se efetivou.

Se até a Portaria n.º 6.159/94 o paradigma presente nas políticas de educação especial era o da integração, uma vez que contava com o ingresso gradual do alunado da educação especial na classe comum, segundo suas possibilidades de acompanhar a rotina desse ambiente escolar, a legislação municipal de 2004 passou a se pautar no paradigma da inclusão, uma vez que os Cefai têm como objetivo principal o suporte às escolas e aos professores para que estes possam modificar e readaptar sua prática para o recebimento desse público.

Ao fazermos o levantamento da legislação nacional, percebemos que os documentos que regem os centros contemplam diretrizes da União, contando com avanços significativos,

pautando-nos para esta afirmação, na CF/88, na LDB/96 e na Res. 2/01, uma vez que todos os documentos dão prioridade ao atendimento do público-alvo da educação especial na classe comum.

Tais avanços podem ser destacados quando observados os textos legais. Pousemos nosso olhar primeiramente na CF/88, a qual estabelece que o “[...] dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Esse artigo, no que se refere ao termo “preferencialmente” foi interpretado, por muitos anos, de forma a admitir que é o aluno quem deve estar preferencialmente na rede regular, ou seja, admitindo que o mesmo possa também não estar, já que o termo “preferencial” abre essa possibilidade. Contudo, o documento do Ministério Público (MP) intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” de 2004, (BRASIL, 2004a) abre uma nova interpretação do inciso, compreendendo que não é o aluno que deve estar preferencialmente na rede regular de ensino, mas sim o atendimento educacional especializado.

O documento aponta que “[o] atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular” (p. 8) e destaca que a interpretação que o aluno pode estar em um sistema substitutivo à classe comum é errônea, uma vez que o atendimento especializado visa complementar conhecimentos, assim como outras disciplinas escolares. Conseqüentemente, “[...] esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular.” (p. 8).

Na legislação municipal não existe essa possibilidade de interpretação dúbia, embora ainda permita o atendimento substitutivo, pois deixa claro que o aluno deve estar na classe comum, independentemente do serviço especializado se encontrar ou não na escola regular. Ainda, na CF/88 não constam quais ações se fazem necessárias para tal atendimento, e tampouco quais as responsabilidades da escola, visando uma modificação do sistema educacional e não do aluno, com vistas a uma educação de qualidade e com aquisição de conhecimento.

A LDB/96 também conserva o termo “preferencialmente” e estabelece que haverá apoio especializado na escola, quando necessário, e que o atendimento ao público da educação especial dependerá das condições dos alunos de “se integrarem” nas classes comuns conforme abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

Já a legislação municipal paulistana de 2004 não faz uso do termo “preferencialmente” quando da referência ao atendimento na classe comum. Ela admite, no entanto, que as Saai realizem atendimento exclusivo. O Decreto nº 45.415/04, nos art. 2º e 3º, garante atendimento a todos os alunos, independentemente de suas especificidades:

Art. 2º. Será assegurada, no Sistema Municipal de Ensino, a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação, observada a legislação que normatiza os procedimentos para matrícula.

Art. 3º. O Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, propiciará condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas mediante:

I - elaboração de Projeto Político Pedagógico nas Unidades Educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;

II - avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais especiais e reorienta tal processo;

III - adequação do número de educandos e educandas por classe/agrupamento, quando preciso;

IV - prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos complementares ao seu pleno desenvolvimento;

V - atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio, mediante discussão da situação com o próprio aluno, a família, os profissionais da Unidade Educacional, os que realizam o apoio e o acompanhamento à inclusão e os profissionais da saúde, acionando, se for o caso, as instituições conveniadas e outras para orientação dos procedimentos a serem adotados pelos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa. (SÃO PAULO, 2004a).

Percebemos que no art. 3º, inciso V, as instituições conveniadas deverão ser acionadas não para permitir atendimento substitutivo, mas para orientar os profissionais tanto da escola, quanto dos serviços de educação especial que atendem tais alunos. Contudo, o art. 4º desse mesmo Decreto, deixa aberta a possibilidade de encaminhamento desses alunos aos serviços de educação especial, conforme abaixo:

Art. 4º. As crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados serão encaminhados, durante o processo educacional, aos serviços de Educação Especial²² quando, após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem, ficar constatada tal necessidade. (SÃO PAULO, 2004a).

²² Lembramos que os serviços de educação especial são, segundo Decreto 45.415/04, o Cefai, os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai), as Saai, as Emee e as instituições conveniadas às SME-SP.

Ao averiguarmos as atribuições das Saai, constatamos, no art. 7º, que às mesmas compete “[...] o serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo voltado aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais [...]” (SÃO PAULO, 2004a). Ou seja, está aberta aqui a possibilidade de atendimento em caráter substitutivo. E, ainda, o art. 9º abre a possibilidade de esse alunado ser atendido por instituições conveniadas à SME-SP, caso “[...] comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial.” (SÃO PAULO, 2004a). Porém, tais serviços de educação especial “[...] serão oferecidos em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum.” (SÃO PAULO, 2004a, art. 10). Portanto, se a lei prevê o retorno à classe comum é porque também admite que o atendimento poderia ser realizado fora dela. Logo, embora a legislação municipal não utilize o termo “preferencialmente” no corpo do texto, há possibilidade de o atendimento ser realizado fora da classe comum, mesmo que em caráter transitório e temporário.

Essas diretrizes estão de acordo com a Res. 2/01, de âmbito federal, que, pautada no Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001 (Parecer 17/01) “Institui dispositivos para as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.” (BRASIL, 2001a). No art. 2º dessa Resolução, está estabelecido que a escola deve matricular os alunos com necessidades educacionais especiais e que cabe a esta preparar-se para tanto:

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2001b).

Ressaltamos que as escolas conseguirão cobrir essa diretriz desde que tenham respaldo técnico e financeiro do sistema de ensino ao qual pertencem.

No art. 7º está estabelecido que “[o] atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001b). Aqui já não é utilizado o termo “preferencialmente”, mas o verbo “dever”, embora, ainda assim, esteja garantido o atendimento em classes ou escolas especiais. Agora, porém, em caráter “transitório” e “extraordinário”, conforme previsto no art. 9º e 10:

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, 2001b).

Sem dúvida é importante ressaltar que o texto do Decreto municipal de 2004 (SÃO PAULO, 2004a) traz avanços, uma vez que enfatiza que todo o aluno deverá ser matriculado na classe comum e, quando necessário, será atendido fora dela, de forma transitória. Isso difere da LDB/96 que, no art. 2º, §2º, prevê que “[o] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.” (BRASIL, 1996).

Outro avanço identificado foi que pela primeira vez a cidade de São Paulo passou a contar com centros de apoio, em todas as DRE, com vistas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e ao suporte, de forma direta ou indireta, tanto à equipe escolar, quanto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essas não são todas as atribuições dos Cefai, as quais serão retomadas em capítulo posterior. Dessa forma, os Cefai contemplam a legislação nacional e passam a ser referência da educação especial municipal, tornando-se ferramenta fundamental no processo de inclusão escolar desse alunado, uma vez que possuem como objetivo principal o atendimento às U.E..

A partir de 2005 (mandatos dos Prefeitos José Serra/Gilberto Kassab) até o final desta pesquisa, no âmbito da SME-SP, a distribuição das U.E. se dava em 13 DRE, que abrangiam escolas de diversos distritos, abarcando mais de uma Subprefeitura. Cabe ressaltar que a PMSP estava subdividida em 31 Subprefeituras e que, portanto, existia um total de DRE equivalente a menos da metade do total de Subprefeituras, o que levava a um universo muito grande de escolas a serem atendidas por diretoria. No final do mandato da Prefeita Marta Suplicy, existiam 31 Coordenadorias de Educação (CE), responsáveis pelas escolas das 31 Subprefeituras da cidade, ou seja, cada CE era responsável pelas escolas da Subprefeitura à qual pertencia. No mandato do prefeito posterior, estruturou-se uma nova configuração

administrativa do município por meio do Decreto nº 45.787 de 23 de março de 2005 (SÃO PAULO, 2005) que reorganizou as CE (posteriormente denominadas de Diretorias Regionais de Educação – DRE), deixando-as responsáveis por duas ou mais Subprefeituras. Assim, a partir desse ano, não seriam mais 31 CE e sim 13 DRE.

Esse dado se faz extremamente importante, pois a legislação que rege os Cefai foi elaborada levando em consideração uma organização político-administrativa diferente das vigentes quando de sua implantação. As consequências diretas dessa modificação foram o número de Cefai implantados e o grande aumento de escolas pelas quais cada DRE, e logo cada Cefai, ficou responsável. Ora, se cada Cefai, segundo art. 3º, § 1º da Portaria nº 5.718/04, “[...] será parte integrante de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras [...]” (SÃO PAULO, 2004b), existiriam hoje 31 centros e não 13, e, conseqüentemente, a abrangência de U.E. de cada um deles seria menor. Com efeito, até o momento desta pesquisa, a divisão dos Cefai, em conformidade com a divisão administrativa do município, estava da seguinte forma:

Quadro 1: Cefai e Subprefeituras de sua abrangência, Município de São Paulo – 2011

Cefai	Subprefeituras
Butantã	Butantã e Pinheiros
Campo Limpo	Campo Limpo e M’Boi Mirim
Capela do Socorro	Capela do Socorro e Parelheiros
Freguesia do Ó/Brasilândia	Casa Verde, Cachoeirinha, Freguesia do Ó e Brasilândia
Guaianases	Cidade Tiradentes e Guaianases
Ipiranga	Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente
Itaquera	Aricanduva, Vila Formosa, Carrão e Itaquera
Jaçanã/Tremembé	Jaçanã, Tremembé, Santana, Tucuruvi e Vila Maria, Vila Guilherme
Penha	Ermelino Matarazzo, Moóca e Penha
Pirituba	Lapa, Perus e Pirituba
Santo Amaro	Cidade Ademar, Jabaquara e Santo Amaro
São Mateus	São Mateus e Sapopemba
São Miguel	Itaim Paulista e São Miguel

Fonte: Decreto nº 45.787/05 (SÃO PAULO, 2005)

Segundo a Portaria nº 5.718/04 os Cefai podem ser instalados “[...] em espaço adequado, em salas da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, que aloje: a) formações b) produção de materiais c) acervo de materiais e equipamentos específicos d) acervo bibliográfico e) desenvolvimento de projetos.” (SÃO PAULO, 2004b).

Quanto às suas atribuições, os centros devem:

- I – manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- II – organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- III – acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;
- IV – promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;
- V – implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições;
- VI – desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;
- VII – desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;
- VIII – dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;
- IX – promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;
- X – discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;
- XI – realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;
- XII – sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;
- XIII – elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados. (SÃO PAULO, 2004b, art. 7º).

Por meio dessas atribuições, compreendemos que a configuração em 13 centros ao invés de 31, como era até final de 2004, de fato, se fazia problemática, ainda mais pensando que a equipe dos centros era constituída, na sua maioria, por um coordenador e quatro Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai), conforme art. 3º dessa Portaria, que estabelece o módulo mínimo de “[...] 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º). Como a área que cada um deve abranger, contudo, não está especificada,

podemos inferir que seja um professor em cada área da deficiência ou um em cada área da educação especial, o que extrapolaria o número de quatro profissionais, pois além das deficiências visual, auditiva, intelectual e física, compreenderia as deficiências múltiplas, surdocegueira, TGD e altas habilidades/superdotação.

Apontamos também que esse artigo, ao estabelecer um módulo mínimo de profissionais, desconsidera as especificidades de cada região, que possui quantidades de escolas e alunos distintas, bem como particularidades específicas. Durante nossa pesquisa pudemos depreender que, devido a diferentes fatores, não era com facilidade que o módulo de professores era aumentado. As dificuldades estavam relacionadas diversos aspectos. Eles vão desde o nível de articulação que o Cefai tinha com o diretor da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) para ter o processo de pedido de mais professores de apoio de fato encaminhado à SME-SP, até ter aprovada a ampliação do módulo, mas não conseguir professores na rede para serem os Paai — o que poderia se dar, seja por não encontrarem pessoas com esse interesse e/ou perfil exigido pelo Cefai, seja por localizarem professores, mas estes não possuírem substitutos para poderem sair da sua unidade.

As atribuições dos Paai estão estabelecidas no art. 8º, o qual institui que este realizará o “[...] serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à comunidade educativa [...]” (SÃO PAULO, 2004b), por meio de atividades como: o atendimento aos educandos, individual ou em pequenos grupos, em horário diverso ao da aula regular e em caráter complementar ou suplementar e, ainda, na sala de aula do aluno, em período regular e em consonância com o trabalho desenvolvido pelos demais profissionais; articulação de suas ações com aquelas do Cefai; colaboração com o regente da classe comum para a elaboração de mediações facilitadoras do processo pedagógico e da inclusão do alunado da educação especial; colaboração com as equipes e comunidades para a elaboração de mediações com vistas à inclusão escolar (SÃO PAULO, 2004b).

Quanto às Saai, o mesmo documento estabelece, no art. 9º, que estas devem instalar-se nas escolas da RME-SP, e destinam-se ao “[...] ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo²³ de crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]” (SÃO PAULO, 2004b), em todas as áreas da educação especial, sejam alunos da mesma U.E. ou de outras onde não haja esse serviço. No art.16, o documento especifica que o professor

²³ Durante nossas observações por ocasião da Pesquisa Cefai, não nos foram relatadas Saai que atendessem alunos em caráter substitutivo, ou seja, fora da classe comum; tampouco encontramos alguma que tenha admitido atender alunos com altas habilidades/superdotação. Contudo, isso não significa que esses tipos de atendimento não ocorram, pois, embora tivéssemos elaborado um formulário específico para preenchimento das Saai sobre alunado atendido, poucas nos retornaram com tal informação. Ressaltamos também que não era objetivo da referida pesquisa o aprofundamento das observações nessas salas de apoio.

regente de uma Saai deve comprovar “[...] habilitação em educação especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou de pós-graduação [...]” (SÃO PAULO, 2004b). O parágrafo 1º desse artigo estabelece que, aos professores que já atuavam nas antigas Sapne sem que possuísem formação especializada, foi dado o prazo de quatro anos, contados a partir de 2005, para obtê-la, sendo que a oferta dessa formação continuada, segundo parágrafo 2º, é responsabilidade da SME-SP (SÃO PAULO, 2004b).

Com referência à Portaria Intersecretarial nº 22/04, após a análise do histórico do município de São Paulo, pudemos depreender uma possível justificativa para a mesma não ter se efetivado, conforme mencionado anteriormente. Uma vez que o referido documento foi aprovado no final de um mandato, cabendo ao próximo sua implantação, pareceu-nos que a gestão de 2005 não priorizou, em sua forma de trabalho, as ações intersecretariais previstas nessa Portaria. Assim, não havia uma perspectiva de construção de trabalhos conjuntos no âmbito de plano de governo e, conseqüentemente, suas ações com vistas a articulações entre as secretarias não foram transferidas aos demais órgãos e serviços municipais.

De toda forma, no que se refere ao objeto de nosso estudo, o Decreto nº 45.415/04 e a Portaria nº 5.718/04 indicam como uma das atribuições dos Cefai articulações intersetoriais e intersecretariais. Essas ações teriam, por sua vez, o objetivo de estabelecer o que denominamos redes de apoio²⁴, da qual fazem parte também os Paai e as Saai.

O Decreto dispõe, em seu art. 3º, inciso VIII, que o sistema municipal de ensino, em suas diferentes instâncias, garantirá para o atendimento à diversidade de seu alunado, o “estabelecimento de parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para que os educandos e educandas com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente da vida social.” (SÃO PAULO, 2004a), bem como a Portaria nº 5.718/04, no art. 3º, parágrafo 2º, prevê que:

A equipe do CEFAl poderá contar, em sistema de cooperação e de maneira articulada com as demais Coordenadorias da Subprefeitura e Secretarias Municipais, com profissionais da Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuência dos respectivos Coordenadores. (SÃO PAULO, 2004b).

E o art. 7º, inciso V, confere como uma das atribuições dos Cefai

[...] implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições. (SÃO PAULO, 2004b).

²⁴ Termo que será explorado no próximo capítulo.

Observemos que nos excertos acima, a ação a ser desenvolvida pelo Cefai é a de realização de parcerias entre ONGs, universidades e diferentes setores e secretarias do município, e não o estabelecimento de convênios, ficando estes, segundo equipe de DOT-EE, a cargo de setor específico da SME-SP.

Finalmente, em 14 de setembro de 2010 foi aprovado o Decreto nº 51.778 que “institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.” (SÃO PAULO, 2010b). Esse programa integra diferentes projetos que possuem objetivos específicos “[...] desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família [...].” (SÃO PAULO, 2010b). Essa legislação é retomada no próximo capítulo, quando exploramos a expressão “rede de apoio” e a cotejamos com as normativas vigentes. Por ora, vale apontar que essa rede integra projetos relativos à ampliação de Saai, do módulo de Paai, estagiários para atuarem na escola regular, contratação de Auxiliares de Vida Escolar (AVE), acessibilidade de comunicação, física e arquitetônica, adequação dos convênios com a SME-SP, reestruturação das Emee, entre outros.

Analisando o Decreto e a Portaria de 2004, bem como o Decreto de 2010, percebemos que existe uma preocupação com a constituição de parcerias e articulações entre os Cefai e outras secretarias, bem como com as instituições conveniadas e universidades. O Decreto de 2010 inaugura o termo “rede de apoio” na legislação municipal, e trata de envolver outros setores públicos nas ações junto à SME-SP, o que está instituído por meio do art. 11 conforme abaixo:

Caberá às Secretarias Municipais de Educação, da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, de Assistência e Desenvolvimento Social e da Saúde promover, no âmbito de sua atuação, o desenvolvimento de ações integradas com o programa incluir, de modo a assegurar o atendimento dos alunos que integram o público-alvo do programa ora instituído. (SÃO PAULO, 2010b).

A legislação do Cefai e do Programa Incluir será retomada posteriormente. Vale neste momento compreender os sentidos atribuídos às redes de apoio para podermos prosseguir com nossas análises e reconhecê-las, ou não, tanto na legislação, quanto nas ações dos Cefai e da DOT-EE.

4 Redes de Apoio: sobre seus sentidos

Para podermos cumprir com os objetivos deste trabalho, relativos à análise das políticas públicas da SME-SP para a constituição de redes de apoio, fez-se necessário, primeiro, compreender o significado dessa expressão. Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, levantamento bibliográfico e conceitual, tratando de realizar uma costura entre os diferentes sentidos encontrados construindo, ao longo do texto, um que se ajuste às especificidades e necessidades da educação especial.

Durante nossa busca de referenciais teóricos, pouco foi encontrado na área da educação, entretanto, o termo “rede” tem sido abordado em trabalhos de áreas diferentes e com perspectivas distintas. Encontramos produções na psicologia, administração, saúde, urbanismo, teologia, ciências políticas e ciências sociais. Percebemos também que são adotadas diversas terminologias como redes de cooperação, redes organizacionais, redes sociais, rede de apoio social, rede de apoio social e afetivo, redes de políticas, entre outras. Contudo, utilizamos neste trabalho as conceituações que mais se amoldaram à nossa pesquisa, com vistas à elaboração de um referencial voltado à inclusão educacional do público-alvo da educação especial.

Em sua pesquisa em torno do conceito em pauta, Börzel (1997), que analisa as “redes de política”, também constatou que existem diversas áreas que fazem uso do termo “rede”, desde a biologia até a informática, da sociologia à economia e, finalmente, nos estudos de políticas públicas. Dessa forma, a autora conclui que esse termo tem se tornado um conceito da moda, tendo, contudo, pouco aprofundamento de sua concepção e dimensão. Sua afirmação se justifica por ela ter encontrado na literatura “[...] uma confusa variedade de convenções diferentes e aplicações do conceito.”²⁵ (BÖRZEL, 1997, s/p, tradução nossa), o que vai ao encontro do nosso levantamento bibliográfico, por meio do qual compreendemos que, dependendo da área, diferem as terminologias e suas aplicações.

Daremos início ao nosso estudo analisando o conceito de “redes sociais”. Trabalhos que as estudam as compreendem como uma nova forma de “comunidade” (COSTA R., 2005). Comunidade, para o autor, é fruto de constantes negociações entre preferências individuais, que levam a uma construção coletiva sempre em formação e em movimento. Tais comunidades contam com laços comunitários e com responsabilidades entre cada um de seus

²⁵ “[...] una confusa variedad de convenios diferentes y aplicaciones del concepto.” (BÖRZEL, 1997, s/p, tradução de María Angela Petrizzo Páez).

componentes, como, por exemplo, a comunidade familiar, de vizinhos entre outros. Contudo, o autor aponta que é necessário quebrar esse senso tradicional de comunidade para enxergar as novas formas que surgiram. Nas suas palavras:

De fato, se focarmos diretamente os laços sociais e sistemas informais e troca de recursos, ao invés de focarmos as pessoas vivendo em vizinhanças e pequenas cidades, teremos uma imagem das relações interpessoais bem diferente daquela com a qual nos habituamos. Isso nos remete a uma transmutação do conceito de “comunidade” em “rede social”. (COSTA, R., 2005, p. 239).

O autor explica que aspectos de solidariedade, vizinhança ou parentesco, que eram predominantes nas comunidades tradicionais, são hoje apenas um dos aspectos entre tantos outros que fazem parte de um novo conceito de comunidade. Por meio de diferentes motivações e objetivos, os indivíduos não estão mais limitados à sua comunidade, mas se inter-relacionam e caminham entre as diferentes comunidades, formando o que autor chama de rede social.

Existe, nas redes sociais, um capital social acumulado, que significa a “[...] capacidade de os indivíduos *produzirem* suas próprias redes, suas comunidades pessoais.” (COSTA R., 2005, p. 239, grifo do autor), ou seja, a capacidade de interação entre os indivíduos, sejam estes próximos ou distantes. Marteleto e Silva (2004) acrescentam que o capital social “[...] é definido como as normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que permitem a cooperação dentro ou entre os diferentes grupos sociais.” (p. 44).

Para Costa R. (2005), a consolidação de redes sociais depende, principalmente, do sentimento de confiança mútua entre os integrantes da rede e ressalta que a construção dessa confiança depende da relação que cada indivíduo possui com o outro, reconhecendo nele suas habilidades, competências, conhecimentos entre outras questões particulares de cada um. Nessa rede um indivíduo não sabe mais que o outro, sabe *diferente*, cada um possui seu conhecimento, assim, essa

[...] dinâmica do reconhecimento é com certeza uma das bases para a construção da confiança não apenas individual, mas coletiva. Redes sociais só podem ser construídas com base na confiança mútua disseminada entre os indivíduos.” (p. 243).

Nesse mesmo sentido, Mesquita et al. (2008) descrevem que “[...] redes sociais são construções de sujeitos articulados de maneira ativa, voluntária e não hierárquica” (s/p) que interagem apontando para alguma mudança concreta nas suas vidas, no coletivo ou em organizações. Para tanto, é fundamental que seja delineado o objetivo do grupo que se está formando e qual o papel de cada integrante dessa rede.

Marteleteo e Silva (2004) elucidam que muitas redes têm seu início a partir do reconhecimento de determinado problema dentro de uma comunidade ou a partir de mobilizações. O fluxo de conhecimento e de informações produzidos pelos indivíduos dessa comunidade “[...] dependem de características culturais, sociais, econômicas e políticas que também determinam a participação de cada um [...]” (p. 46). Da mesma forma, depende desse capital social o tamanho e alcance da rede social e de seus colaboradores para que sejam criadas ligações com outras comunidades de interesses semelhantes com vistas a ampliar o poder de alcance dessa comunidade.

Apropriamo-nos então desse referencial, dos princípios de não hierarquia entre os indivíduos participantes de uma rede, da necessidade de definição de um objetivo comum a ser alcançado e da importância do capital social acumulado destes para o estabelecimento de relações com diferentes indivíduos. Estes princípios possuem relação com os conceitos de colaboração e cooperação existentes principalmente nas atuações colaborativas entre professores e cooperativa entre alunos, que veremos mais adiante.

Segundo nossa pesquisa, tanto na psicologia como na saúde os termos encontrados foram “rede de apoio social” e “rede de apoio social e afetivo”, os quais se relacionavam aos vínculos e relações estabelecidas entre indivíduos, havendo compartilhamento de informações e suporte, com objetivo de diminuição de momentos de estresse, dor física ou psíquica, melhora de autoestima (COSTA, L., 2009; LAMPERT, 2009; PAULA, 2005; SIQUEIRA, 2006). Esses apoios se configuram como uma interface entre os indivíduos e suas relações sociais e/ou afetivas. Para Costa L. (2009), a rede de apoio social se constitui como uma forma de proteção ao desenvolvimento social e pessoal daqueles que dela necessitam. Ela ressalta também que essa rede é constituída por “sistemas que se sobrepõem” (p. 15), a saber: o microsistema, formado pelas relações diretas com familiares e outros que façam parte do cotidiano do indivíduo; a junção desses elementos forma o mesossistema, o qual conta com os microsistemas: família, escola e ambientes frequentados pelo indivíduo; o exossistema, do qual fazem parte “[...] governos, direções e conselhos [...]” (p. 15); e, finalmente, o macrossistema, em que são encontrados “[...] valores, ideologias, cultura, estilo de vida e nível socioeconômico [...]” (p. 15). Contudo, não há maiores detalhamentos sobre o papel dos atores que fazem parte do exo e do macrossistema.

Assim como ela, estamos de acordo que apoios se fazem necessários para o desenvolvimento emocional e social dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas nosso enfoque está relacionado aos apoios advindos do que ela chamou de exossistema, que correspondem, neste caso, ao nível das secretarias municipais de

São Paulo e seus respectivos serviços como os da saúde, transportes, assistência social entre outros. Não podemos deixar de destacar, contudo, que redes de apoio também (e não só) se constituem pelos suportes provenientes das relações sociais, principalmente no ambiente escolar, os quais levam ao aumento da confiança pessoal, da constituição de ferramentas para enfrentamento de problemas, do melhor desempenho escolar, entre outros aspectos. Porém, tanto no trabalho de Costa L. (2009) quanto no dos outros autores apontados, as redes de apoio social sustentam-se em diferentes indivíduos e serviços que não necessariamente se articulam, ou seja, que não realizam trabalhos conjuntos. São apoios que estão à disposição da comunidade, podendo ser utilizados quando necessários, sem que haja, entretanto, vínculo entre eles, seja de trabalho coordenado ou de cooperação²⁶. Contudo, seu trabalho nos é interessante ao organizar os diferentes apoios em níveis que se sobrepõem, ou seja, para que haja redes de apoio existem intersecções de ações. Nessa abordagem de diferentes sistemas ou níveis, Carvalho R. (2008) nos contempla, no que se refere à educação especial, com análises sobre os níveis micro, meso e macropolíticos.

A autora descreve que em nível micropolítico encontram-se as ações realizadas dentro da sala de aula, para que ocorra uma educação com aquisição de conhecimento voltada a todos os alunos. Para que isso se efetive, são necessárias algumas estratégias tais como a elaboração de um plano de trabalho que contemple toda a turma, o qual deve ser flexível, semanal ou diário (o que implica a prática de avaliações e planejamentos constantes); formação de grupos de trabalhos heterogêneos incentivando que todos os alunos produzam e possuam participação ativa, propiciando que se formem laços mais estreitos de amizade, cooperação e sentimento de pertencimento; apoio do professor especializado da sala de recursos ao professor da classe comum ou até mesmo dentro da sala de aula, trabalhando de maneira conjunta.

O nível mesopolítico compreende a instituição escolar e suas atribuições, planos e programas para que sejam garantidos ingresso, permanência e qualidade de ensino a todos os alunos. Para além das ações da educação, Carvalho R. (2008) ressalta que outras imprescindíveis são aquelas “[...] que fogem das responsabilidades tipicamente escolares, como a saúde, higiene, alimentação, transportes para as quais há órgãos gestores específicos [...]” (p. 62). Para a autora, enquanto todas as questões relacionadas direta ou indiretamente com a educação especial não forem contempladas, a inclusão escolar se torna insustentável.

Finalmente, em nível macropolítico estão as ações dos órgãos gestores de educação

²⁶ Esses termos serão elucidados mais adiante.

nas esferas federal, estaduais e municipais. Comungamos com Carvalho R. (2008) quando afirma que:

[...] se, por um lado, ainda são insuficientes as articulações internas entre os diferentes órgãos gestores de políticas educacionais de orientação inclusiva, também é verdadeiro afirmar que precisamos intensificar as articulações entre as diversas políticas públicas. (p. 57).

A autora sinaliza, entre outras, as seguintes ações, para que exista um trabalho efetivo de inclusão escolar:

[...] articulações internas permanentes entre todos os segmentos que integram os órgãos gestores da educação; [...] parcerias intersetoriais para a efetivação da integração entre as diferentes políticas públicas no que têm em comum com questões educativas [...] compromisso conjunto da instituição escolar e dos responsáveis pela administração educacional. (CARVALHO R., 2008, p. 58-59).

Estando de acordo com a autora, nos apropriamos dos termos por ela utilizados, adequando-os, contudo, às nossas análises. Assim, para fins deste trabalho, em nível micropolítico estão as ações do universo escolar; em micro e mesopolítico, as dos Cefai, cujos profissionais transitam em ambos os níveis: em micropolítico quando de seu apoio à equipe escolar e das articulações entre o Cefai com os demais setores de sua DRE, e mesopolítico em relação às suas articulações com os diferentes serviços de secretarias que possuem interface com a educação especial; e no macropolítico estão as articulações entre as diferentes secretarias municipais e/ou estaduais na elaboração e implantação de políticas públicas.

Também no âmbito da educação especial, encontramos Stainback e Stainback (1990, 1999) e Schaffner e Buswell (1999) que utilizam a expressão “rede de apoio”. Para os primeiros, a rede de apoio se faz importante, pois tanto o público da educação especial quanto seus professores demandam uma série de suportes. Dessa forma, essa rede se dá no espaço escolar por meio da atuação de diversos indivíduos tais como: gestores, educadores, especialistas, alunos, familiares e membros da comunidade. Em suas palavras:

Geralmente, há a necessidade de entrelaçar uma rede de apoios variados [...], por exemplo, tem se dado apoio por meio do envolvimento de diversos educadores, especialistas, alunos, pais, administradores e membros da comunidade, seja de forma voluntária ou paga, para dar auxílio e/ou sugestões por meio de consultoria, colaboração, de maneira informal e formal²⁷ [...]. (STAINBACK; STAINBACK, 1990, p. 27, tradução nossa, grifo nosso).

Vamos nos ater às palavras grifadas no excerto, para analisá-las com maior cuidado. Nessa citação fica clara a necessidade de existirem diversos apoios, não independentes, mas

²⁷ “Generally, there is a need to interweave a network of variatying supports [...] for instance, support is being provided by involving a variety of educators, specialists, students, parents, administrators, and community members on a volunteer or paid basis to give assistance and / or suggestions through informal and formal consultations, collaboration [...]”

articulados, tanto para professores quanto para alunos. Contudo, não podemos deixar de destacar a forma voluntária ou paga da participação dos diversos elementos que podem dar suporte, assim como a informação de que estes possam atuar formal ou informalmente.

Com relação ao voluntariado, destacamos que não defendemos que a educação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação dependa de atuações voluntárias, já que estas estão sujeitas à flutuação da participação dos profissionais e/ou membros da comunidade. Sendo nosso estudo voltado ao sistema público de ensino, defendemos que redes de apoio sejam formuladas por meio de políticas públicas, com diretrizes precisas e institucionalizadas, portanto, pelo poder público. Com referência aos apoios formais e informais, os autores apontam que “[...] tem se focado atenção em encorajar apoios informais e não profissionais na forma de amizades, assim como apoios profissionais por meio de especialistas e professores²⁸” (STAINBACK; STAINBACK, 1990, p. 27, tradução nossa). Isso nos leva à compreensão de que os apoios informais são aqueles compostos por meio dos relacionamentos dentro da escola, como na aprendizagem cooperativa, e que os formais estão ligados à contratação de profissionais especializados para o trabalho relacionado às especificidades escolares, tais como aprendizagem do sistema Braille, língua de sinais, entre outros de cunho educacional.

Lembramos que no sistema público de ensino brasileiro, a U.E. não realiza contratação de profissionais, sendo as secretarias de educação as responsáveis por tais ações, por meio de “concurso público de provas e títulos” (CF/88, art. 37, inciso II). A formalização dos apoios requeridos pela escola e/ou alunos deveria ser feita, no âmbito da U.E., por meio do Projeto Pedagógico e em âmbito político, por meio da legislação e planos de governo.

Reforçamos também que os diferentes tipos de especialistas — como psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, professores especializados entre outros — já se encontram, no caso do município de São Paulo, na rede pública, por meio de diferentes frentes de atuação como Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (Caps) entre outras que exploraremos oportunamente. Isso endossa nosso apontamento acerca da importância de serem elaborados programas, no âmbito da política pública municipal, que articulem essas instâncias públicas em prol de um atendimento que extrapole a educação especial, sem o qual esta não se sustenta, uma vez que a mesma não pode ser responsável pelo transporte dos alunos que necessitem dele, bem como por atendimentos clínicos, ações de assistência social e assim por diante.

²⁸ “[...] attention has focused on encouraging informal, nonprofessional support in the form of friendships, and the like as well as professional support from specialists and teachers.”

Com referência aos apoios informais, os autores referem-se àqueles dados pelos colegas de classe, trabalhos de tutoria entre pares, incentivo de amizades.

Após essas análises percebemos que redes de apoio podem ser constituídas em diferentes níveis. Vejamos, então, com maior detalhamento, três deles.

Embora nosso estudo tenha como foco de análise as ações provenientes dos serviços da SME-SP com os demais serviços municipais de outras secretarias, o que chamamos de nível mesopolítico, iniciamos nossa explanação no universo mais restrito, o micropolítico. Isso se deve a dois motivos. Em primeiro lugar porque foi nesse ambiente que localizamos autores da educação especial que nos auxiliaram a compreender e optar por um sentido de redes de apoio. Em segundo, porque é nesse nível que atuam os Paai quando do apoio à U.E. e se localizam as articulações internas entre o Cefai e os demais setores da DRE da qual os centros fazem parte.

4.1 Redes de apoio em nível micropolítico – a escola e o Cefai

No universo escolar, diversas redes de apoio podem ser formadas, envolvendo desde os alunos na sala de aula, passando pelos professores da classe comum por meio de trabalho colaborativo com os professores especializados, até a equipe escolar como um todo, contando com seus gestores para impulsionar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Vejamos, então, cada uma dessas dimensões.

Capellini V. (2004) nos apresenta o conceito de aprendizagem cooperativa a qual ocorre quando há interação entre aprendizes²⁹. A autora reforça que esse tipo de aprendizagem, que pode ocorrer por meio de “[...] tutoria entre pares, trabalho em equipe, pequeno grupo cooperativo, agrupamento por projetos, etc.” (p. 86), possibilita o aumento da autoestima do alunado da educação especial. Blanco (1995) refere-se à aprendizagem cooperativa como uma forma de organização de atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula em que os

[...] alunos estão estreitamente vinculados, de forma que cada um deles possa atingir seus objetivos [...]. Os resultados que cada membro do grupo almeja são, portanto, benéficos para o restante dos alunos com os quais está interagindo de forma cooperativa.” (p. 317-318).

Assim, os apoios informais anteriormente vistos (STAINBACK; STAINBACK, 1990)

²⁹ Para a autora a relação entre esses aprendizes pode ser tanto entre aluno-aluno quanto entre professor-professor.

nos remetem ao nível micropolítico, os quais se mostram extremamente importantes para o desenvolvimento tanto afetivo, quanto social e cognitivo do alunado da educação especial. Segundo Stainback e Stainback (1990), esses apoios são aqueles advindos de amigos, colegas de classe e pessoas da comunidade, e destacam a importância da aprendizagem cooperativa, do trabalho por meio de tutoria entre pares e pelo desenvolvimento de amizades. Para eles,

[...] todos esses apoios, quando utilizados de forma coordenada com suportes físicos e tecnológicos como rampas de acesso, [...] computadores, sintetizadores de voz, e/ou máquinas braille, compreendem *rede de apoio* para professores e alunos na classe regular.³⁰ (p. 27, grifo dos autores, tradução nossa).

Schaffner e Buswell (1999) elucidam que as redes se sustentam em diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função de acordo com sua configuração. Em suas palavras:

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades, para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores. (SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999, p. 74).

Para que esse trabalho seja bem sucedido, os autores defendem que devem ser realizados planejamentos e discussões contínuas, em um trabalho conjunto. Eles sinalizam a

[...] importância de um processo de planejamento deliberado contínuo, que não seja apenas um evento isolado, anual ou semestral. As equipes precisam reunir-se regularmente, para que o apoio ao aluno possa ser sistematicamente monitorado. Se surgirem situações desafiadoras, a equipe deve estar capacitada para modificar o plano de apoio de maneira oportuna e eficiente, evitando a ocorrência de uma crise na busca de soluções. (SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999, p. 76).

Essa equipe de apoio se assemelha ao que Almeida et al. (2007) apontam como consultoria colaborativa, a qual conta com o apoio de profissionais especializados na escola. Nesse sentido, Mandell (1999) esclarece que “*network structures*” (estruturas de trabalho em rede) podem ser concebidas desde que exista continuidade e articulação nas ações desenvolvidas. Se o trabalho for posto em prática de forma separada, ele não será suficiente para a resolução de dado problema, ainda que sejam mantidas algumas ligações ou articulações em comum entre os diversos atores. Estruturas de trabalho em rede devem incluir as articulações entre seus atores, bem como formar uma força-tarefa que se configure em um trabalho efetivamente conjunto visando à solução do que foi consensualmente determinado como o problema a ser resolvido. Percebemos, assim, que a colaboração é um dos componentes principais para a constituição de redes de apoio.

³⁰ “All of these supports, when used in a coordinated fashion with physical and technological supports such as ramps, [...]computers, voice synthesizers, and/or braille typewriters, can provide a comprehensive *support network* for teachers and students in regular classrooms [...]”.

Além do termo “colaboração”, a palavra “cooperação” também é muito utilizada em diferentes referenciais. Segundo o dicionário Houaiss, ambas as palavras são sinônimas. Cooperar nesse dicionário refere-se ao ato de “atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar” (HOUAISS, [2010], s/p)³¹. Em contrapartida, Capellini V. (2004) afirma, a partir de pesquisa de referencial teórico sobre aprendizagem cooperativa, que, embora no dicionário tais termos constem como sinônimos há autores que distinguem seus sentidos. Alguns se referem à cooperação como ajuda mútua de indivíduos que possuem posições hierárquicas distintas, enquanto que, na colaboração, não há essa distinção, contando com diversos atores trabalhando conjuntamente em prol de um objetivo comum. Outros elucidam que a cooperação engloba a ação colaborativa. Endossando essa distinção, Maçada e Tijiboy (1998) concluem que o primeiro termo é mais complexo que o segundo, pois a cooperação

[...] pressupõe a interação e a colaboração, além de relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. Percebemos que a diferença fundamental entre ambos conceitos reside no fato de que para haver colaboração um indivíduo deve interagir com o outro [...]. Para existir cooperação deve haver, interação, colaboração, mas também objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas. (s/p).

Para todos os autores utilizados por Capellini V. (2004), o termo “cooperação” é mais abrangente que o de “colaboração”. A discordância está em relação à posição hierárquica que cada indivíduo possui no grupo: alguns defendem que não deve existir essa distinção ao passo que outros acreditam que sim. Apesar dessas distinções, na literatura da educação especial (ALMEIDA et al., 2007; CAPELLINI, V., 2004; MENDES, 2006a) utiliza-se comumente o termo “cooperação” quando se trata da relação entre alunos — aprendizagem cooperativa — e colaboração no trabalho entre professores e equipes profissionais de apoio — ensino colaborativo e consultoria colaborativa.

Destacamos ainda que ambos os conceitos compreendem a ideia de “parceria” e “articulação”, uma vez que entendemos, assim como definido pelo dicionário Houaiss que parceria consiste em “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum” e articulação em “tornar(-se) ligado; unir(-se), juntar(-se); unir-se por entendimento; acordar-se” (HOUAISS, [2010]), s/p).

Resgatando o trabalho em cooperação entre diferentes profissionais apontado anteriormente por Stainback e Stainback (1999), nos remetemos ao conceito de ensino

³¹ Uma vez que diversas páginas digitais não são datadas, indicamos entre colchetes a data de acesso aos *sites*. O leitor encontrará, portanto, durante o trabalho, essa grafia sempre que isso ocorrer.

colaborativo, o qual, segundo Mendes (2006a), pode se configurar como um modelo de prestação de serviços no qual o professor da classe comum e o professor especializado trabalham conjuntamente, dividindo as responsabilidades desde o planejamento até a avaliação do grupo de alunos que fazem parte da classe comum. Para a autora, o ensino colaborativo surge como “[...] uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.” (MENDES, 2006a, p. 32).

Ripley (1997) esclarece que no ensino colaborativo, ou coensino, o professor da classe comum e o especializado trabalham de forma conjunta, cada um contribuindo com seus conhecimentos e habilidades no planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades. Se por um lado o professor especializado deveria possuir conhecimentos específicos sobre a população-alvo da educação especial, incluindo adaptação de materiais específicos, avaliação do aluno, manejo de currículo e outros, por outro, o professor da classe comum deveria possuir conhecimentos também sobre o aluno, suas formas de aprender, seu nível de socialização, sobre o currículo e cotidiano escolar. O autor reforça, ainda, a importância de ambos os professores conhecerem o projeto pedagógico da escola, bem como de elaborarem juntos os planos de aula e a avaliação das atividades desenvolvidas.

É nesse sentido que os autores (ALMEIDA et al., 2004; CAPELLINI, V., 2004; MENDES, 2006a; RIPLEY, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999) enfatizam a quebra da hierarquia do conhecimento — o professor especializado não será assistente do professor da classe comum e tampouco o único responsável pelos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Cada profissional colaborará com seus conhecimentos para o trabalho em classe, com todos os alunos. Nas palavras de Mendes (2006a):

[...] de modo geral o ensino colaborativo ou co-ensino envolve um par de professores (um da educação regular e o outro da educação especial) atuando em equipe e assumindo diferentes tipos de arranjos [...] [os quais] podem ocorrer durante períodos fixos de tempo, em determinados momentos, ou mesmo em certos dias da semana. [...] No ensino colaborativo dois ou mais professores compartilham a responsabilidade de planejar, de implementar o ensino e da disciplina da sala de aula, podendo ocupar a mesma sala de aula. (p. 31 - 32).

Os resultados encontrados nas pesquisas dessas autoras revelam a importância e relevância do trabalho colaborativo. Em seu trabalho, elas apontam que essa modalidade de serviço levou os alunos com deficiência a um melhor desempenho escolar, bem como melhoria de sua autoestima e sociabilidade, estando mais motivados a participar tanto da vida social quanto acadêmica (ALMEIDA et. al., 2004; CAPELLINI, V., 2004). Esses resultados não se aplicam apenas aos alunos. Os professores também, segundo Ripley (1997), trabalham

mais motivados, seguros e satisfeitos, pois encontram no outro a possibilidade de argumentação, construção conjunta e troca de conhecimentos, experiências, angústias e conquistas.

Contudo, Mendes (2006a) admite que são quase inexistentes os estudos sobre a possibilidade de se efetivar o ensino colaborativo no Brasil. Capellini V. (2004) avalia que, no país, a herança deixada por uma história de trabalhos isolados de professores especializados e da classe comum dificulta o trabalho em colaboração. A autora ressalta que não apenas o professor especializado tem, ao longo da história da educação especial, trabalhado isoladamente, mas também que os profissionais que costumavam se aproximar dos professores da classe comum eram ou os estagiários, que não possuíam o mesmo nível de conhecimento ou formação do professor, ou supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos, que transmitiam uma impressão fiscalizadora.

Concomitantemente, existe a desconfiança de o profissional especializado assumir o trabalho do professor da classe comum, sendo visto como uma ameaça, ou que esse mesmo profissional possuiria todas as respostas sendo, portanto, responsável por resolver sozinho todas as demandas da educação especial na classe comum. Dessa forma, Capellini V. (2004) destaca a importância de os professores serem preparados para essa atuação conjunta e não hierárquica, buscando relações mais interativas e novas definições de papéis.

Ripley (1997) reforça que, para a efetivação de um trabalho em colaboração, se faz necessário estarem comprometidos, não só os professores que trabalharão conjuntamente, mas também a equipe gestora. Esse tipo de prática envolve recursos, monitoramento, persistência e tempo, sendo este, para o autor, o maior desafio, pois dependem dele o planejamento, desenvolvimento e avaliações periódicas de todo o trabalho desenvolvido bem como dos alunos.

Se retomamos Stainback e Stainback (1990, 1999) e Schaffner e Buswell (1999), vemos que eles destacam a importância de um sujeito que, sendo parte da rede de apoio, é decisivo no processo de inclusão escolar. Ele teria, entre suas tarefas, uma série de responsabilidades: a interlocução com professores e alunos para identificação das necessidades de ambas as partes; a implantação de recursos apontados pela equipe escolar como necessários; organização de grupos de apoio que contem com profissionais especialistas; e o incentivo às ações que visem o encorajamento de relações de amizade entre os alunos, sempre com o intuito de realizar trabalhos conjuntos com vistas à cooperação. Stainback e Stainback (1990) chamam essa figura de “facilitador de apoio”, o qual tem como principais atribuições as de, junto com professores e alunos, identificar as dificuldades

encontradas no cotidiano escolar, bem como os apoios formais e informais dos quais precisam, e, posteriormente, organizar e implementar os apoios indicados.

Já Schaffner e Buswell (1999) o denominam de “facilitador da inclusão escolar”. Este profissional tem como atribuições incentivar ou organizar formalmente as equipes de apoio; ajudar tais equipes na busca e utilização de estratégias para resolução de problemas; promover a constituição de redes de apoio para os alunos, garantindo espaço para que todos possam participar de todas as atividades da escola e por meio de amizades; localizar materiais, equipamentos e profissionais especializados ou não, necessários para o atendimento dos alunos; ajudar todos os alunos que tenham dificuldades, sejam estas pedagógicas ou de relacionamento, no que diz respeito à aceitação dos colegas; apoiar o professor, tendo em vista que não deve substituí-lo ou assumir suas responsabilidades. Em outras palavras, esse profissional, que doravante chamaremos de “facilitador da inclusão”, seria, para os autores, o propulsor do processo de inclusão no âmbito escolar, sendo o articulador entre toda a comunidade pertencente à instituição de ensino.

Esse ator não é novo na literatura e prática educacional. Entre outros autores, podemos citar Mendes (1994), ao relatar que, a partir de 1988, o Estado de Santa Catarina iniciou seu trabalho em direção à gestão de políticas educacionais inclusivas, uma vez que se constatou que aproximadamente 200 mil crianças entre sete e 14 anos estavam fora da escola. A autora, que participou ativamente desse processo, conta que teve início o planejamento de novas políticas objetivando garantir o direito à matrícula compulsória na escola regular dos alunos da educação especial nessa faixa etária. O planejamento contou com três etapas. A primeira visava garantir o acesso à escola; a segunda, a permanência desse alunado; e, finalmente, a terceira ocupava-se com a qualidade do ensino a ser assegurada a todos os educandos. Esta terceira etapa contava com dois programas, um dos quais visava “[...] a capacitação de recursos humanos para viabilizar a inserção e integração do educando com necessidades especiais nas escolas regulares.” (MENDES, 1994, p. 9). Para tanto era necessário, entre outras medidas, capacitar

[...] agentes integradores das escolas regulares que teriam como função intermediar o processo de integração através da identificação de dificuldades específicas e da busca de soluções junto aos profissionais do ensino especial disponíveis em sua comunidade ou, mesmo no estado [...]. (MENDES, 1994, p. 9-10).

Percebemos que esse agente possuía, já em meados da década de 1980, as características do facilitador da inclusão explicado pelos autores americanos.

Não podemos deixar de ressaltar que em nível micropolítico se encontram também os

trabalhos colaborativos entre os profissionais do Cefai com os demais da sua DRE, como os dos setores de transporte escolar, demanda, prédios e equipamentos, entre outros, para não incorrerem no isolamento da educação especial. É necessário compreender que tanto o Cefai quanto os outros setores fazem parte da DRE e são responsáveis, juntos, pelo processo de inclusão escolar do alunado da educação especial.

Agora que expusemos os diferentes referenciais que nos deram suporte para a compreensão da constituição de redes de apoio em nível micropolítico, podemos, então, sistematizar os papéis dos profissionais necessários para a construção de uma escola inclusiva, considerando-se os atores existentes no município de São Paulo:

- Professor da classe comum que trabalhe de forma a dialogar tanto com a escola como um todo, como com o professor especializado na área da educação especial. As atividades resultantes dessa articulação devem ter como objetivo o atendimento de todos seus alunos, independentemente de suas especificidades;
- Professor especializado da sala de recursos (Saai), responsável pelo atendimento no contraturno do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Esse profissional deve apoiar e estar em contato com a equipe escolar de onde o educando é proveniente e trabalhar de maneira colaborativa com o professor da classe comum, mesmo que não seja no formato de ensino colaborativo ou coensino, embora tenhamos localizado pesquisas que demonstraram a eficácia desse trabalho (ALMEIDA et al., 2007; CAPELLINI V., 2004; MENDES, 2006a);
- Professor especializado itinerante (Paai), que tem como uma de suas atribuições atender à U.E., seus gestores e os professores.
- Facilitador da inclusão, que não precisa necessariamente ser um profissional contratado apenas para esse fim, mas pode ter as atribuições centradas na equipe gestora, que tem como *locus* de trabalho a U.E.. Segundo o Estatuto do Magistério (SÃO PAULO, 2007b), essa equipe é formada pelo coordenador pedagógico (CP), diretor de escola e supervisor escolar. Para que estes profissionais possam ter o papel de facilitador da inclusão, não precisam ter especialização em educação especial, mas devem também participar das ações de formação continuada nessa área, ofertadas pelo município em que atuam, para poder: trabalhar com vistas a compreender que a instituição de ensino deve atender à diversidade; entender as especificidades e necessidades de seus alunos; conhecer os serviços ofertados pelo seu município para tirar proveito destes e potencializar suas ações.

A partir dessas considerações, para que possamos identificar se de fato redes de apoio

se concretizam em nível micropolítico podemos destacar os seguintes critérios de qualificação:

- Considerando-se que a política nacional de educação especial conta com o atendimento ao seu alunado em salas de recursos (não considerando neste momento, as classes especiais que, todavia, podem existir em diversos municípios), devem ocorrer trabalhos colaborativos entre o professor da classe comum e o professor especializado dessas salas. E isso de um modo tal que ambos cooperem com seus conhecimentos de forma não hierárquica, com vistas a planejamentos e avaliações conjuntas, com um objetivo comum: a inclusão escolar do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação;
- Tais planejamentos devem contar com elaboração de projetos em sala de aula que envolvam todos os alunos por meio da aprendizagem cooperativa, de forma que todos participem independentemente de suas especificidades, pois cada aluno possui conhecimentos e capacidades, devendo compartilhá-los;
- Participação dos professores da classe comum e especializados nas reuniões escolares. Estas devem envolver a equipe gestora e, eventualmente, os profissionais especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) que venham a se fazer necessários, visando ao acompanhamento sistemático de seu alunado;
- Participação ativa da equipe gestora enquanto facilitadora da inclusão, em especial no sentido de impulsionar os trabalhos colaborativos entre os diversos atores a U.E. Para que possa avaliar e resolver possíveis problemas em relação ao processo de inclusão escolar de seu alunado, a equipe gestora deve se disponibilizar a dialogar frequente e sistematicamente com os professores regulares e especializados, bem como com os alunos de sua unidade. Para isso, ela deve contar, sempre que necessário, com a equipe dos Cefai e de sua DRE³²;
- Avaliações e acompanhamentos sistemáticos dos alunos;
- Intersetorialidade nos trabalhos desenvolvidos entre o Cefai e demais setores da DRE.

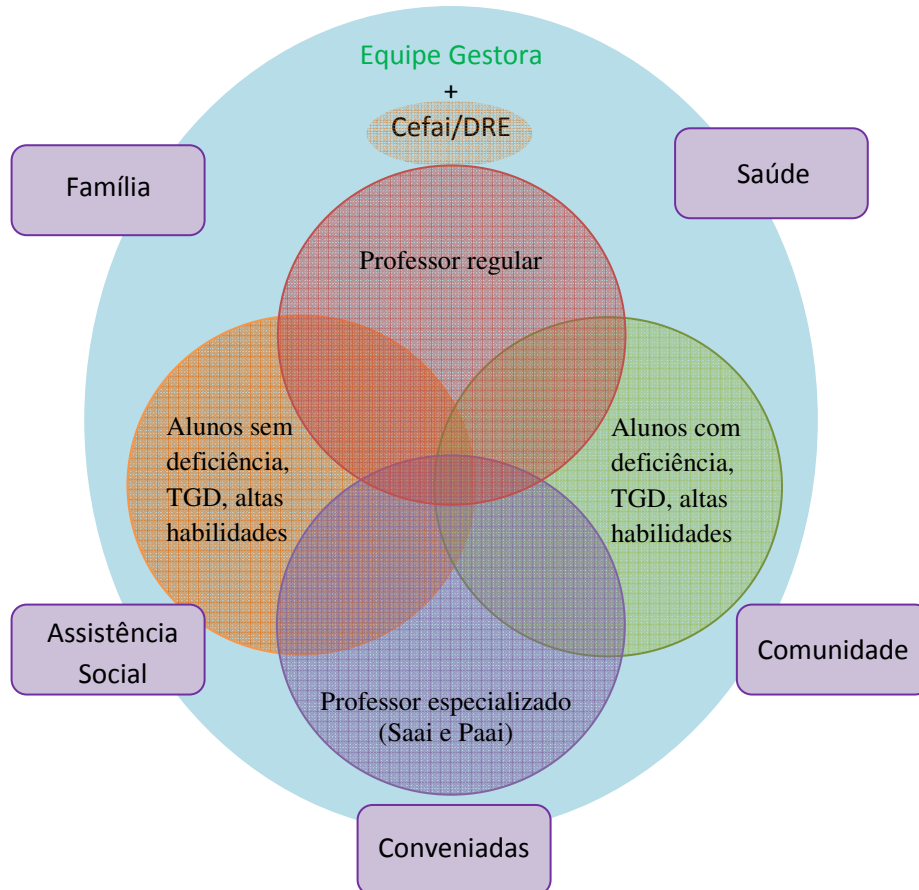
Considerando-se esses critérios, podemos desenhar redes de apoio em nível micropolítico conforme o Esquema 1, onde se observa que o trabalho colaborativo coletivo da equipe gestora, enquanto facilitadora da inclusão, contando com as ações dos profissionais do Cefai e da Saai, pode impulsionar o processo de inclusão escolar de sua U.E. Articulações

³² As atribuições dos atores aqui explicitados serão retomadas e analisadas no próximo capítulo.

com a família e, quando preciso, com a consultoria da saúde, assistência social, da comunidade, entre outros, também se fazem necessárias.

Outro ponto a ser observado nesse esquema, é que o Cefai enquanto parte integrante da DRE deve, preferencialmente, estabelecer parcerias com os setores de sua diretoria regional.

Esquema 1 – Redes de apoio em nível micropolítico



Fonte: Produção da própria autora para este trabalho.

Para melhor compreendermos essas ações intersetoriais, podemos citar como exemplos, os setores de demanda, responsável, entre outras ações, pela matrícula dos alunos da RME-SP e pelo possível encaminhamento daqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação aos Cefai; do Transporte Escolar Gratuito (TEG), para a organização do transporte do alunado da educação especial, que dele necessite; de prédios e equipamentos, para atender às necessidades por acessibilidade nas escolas; da supervisão escolar, como mediadora entre o Cefai e a U.E., quando necessário; e do coordenador de DOT-P, como responsável hierárquico que pode viabilizar os trabalhos do Cefai e dar notoriedade ao setor.

Vale resgatar a Portaria nº 5.718/04, ao estabelecer que os centros são

[...] parte integrante de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras [DRE] e será coordenado por um Profissional da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica [DOT-P] ou um Supervisor Escolar da respectiva Coordenadoria de Educação. (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º § 1º).

Contudo, como veremos mais adiante, nem todos os Cefai possuíam um coordenador, havia aqueles cuja coordenação era realizada por profissionais do próprio centro, e outros que, conforme estabelecido na Portaria, contavam com a coordenação de DOT-P. De toda forma, ressaltamos que o Cefai é diretamente ligado à essa diretoria, a qual faz parte do organograma da DRE.

Lembramos que nosso trabalho visa analisar a formação de redes de apoio em nível das políticas públicas e não em nível micropolítico. De toda forma, o referencial abordado até o momento nos trouxe elementos importantes, que devem estar presentes na constituição de redes de apoio e que podem ser transpostos para o universo das políticas públicas. Referimo-nos, por exemplo, à não hierarquia entre os profissionais e à cooperação entre os atores envolvidos, com trabalhos conjuntos e não isolados, de forma a avaliar e analisar sistematicamente as ações e os sujeitos envolvidos no processo.

Ressaltamos que referenciais teóricos muitas vezes possuem como *locus* de suas pesquisas o universo escolar, não abrangendo suas análises às ações fora delas, o que pode não contribuir para a elaboração e implantação de políticas públicas que transcendam esse universo. Por isso insistimos na importância da realização de pesquisas que saiam do nível micro e avancem no meso e macropolíticos, os quais estão expostos a seguir.

4.2 Redes de apoio em nível mesopolítico – a política municipal de São Paulo

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa dá maior destaque ao nível mesopolítico de redes de apoio, que, como vimos, compreende, grosso modo, as articulações das diferentes secretarias municipais de São Paulo, que possuem relação com a educação especial.

Adentrando no universo da política, Börzel (1997) nos contempla com o conceito “redes de políticas”, o qual extrapola o cotidiano escolar e de articulações que dependem de ações de indivíduos, em prol, no caso da nossa pesquisa, da inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Ao retomar o apontamento feito pela autora que abordamos no início deste

capítulo, lembramos que dependendo da área, difere-se a compreensão do termo “rede”. Porém, ela destaca que existe uma definição comum do que sejam as redes de políticas, compreendidas

[...] como um conjunto de relações relativamente estáveis, de natureza não hierárquica e independente, que se vinculam a uma variedade de atores que compartilham interesses comuns com referência a uma política, e que realizam um intercâmbio de recursos para atingirem tais interesses compartilhados, admitindo que a cooperação é a melhor maneira de alcançar as metas em comum.³³ (BÖRZEL, 1997, s/p, tradução nossa).

Acreditamos que a natureza não hierárquica apontada por ela possibilitaria que as diferentes instâncias públicas tivessem a mesma força política tanto na elaboração quanto na implantação de políticas, estando estas voltadas a um objetivo comum, realizando troca ou organização de recursos necessários para sua implementação. Essa estrutura, porém, é algo que ainda deve ser alcançado, uma vez que existe uma soberania histórica de certas áreas sobre outras, como é o caso da médica sobre a da educação que, por consequência, leva a posições hierárquicas diferentes.

Notamos, nesse sentido, que o atendimento às pessoas com deficiência ou desviantes do padrão de normalidade socialmente construído foi historicamente realizado por médicos e instituições segregadas quando do paradigma da institucionalização. É nesse contexto que esse público passa a não mais estar aprisionado ao misticismo religioso, sendo atendido em hospitais psiquiátricos, aprisionando-os, nesse momento, ao determinismo clínico (TEZZARI, 2009).

Vizim (1997) sinaliza que ainda existia, quando de sua pesquisa, uma mescla entre a noção de deficiência e doença. Enquanto que, no âmbito da medicina, “normal” é aquele que goza de suas funções vitais com saúde, na sociedade, é aquele que se amolda aos diferentes padrões e normas socialmente legitimados. O sujeito que não se enquadra em qualquer um deles é indesejável, incapacitado e socialmente desvalorizado. Nas suas palavras:

[...] a confusão entre deficiência e doença carrega em si o ideal de cura, segundo o qual se acredita que o indivíduo com deficiência primeiro deva ser tratado, recuperado e curado do seu estado doentio, para depois ser reintegrado nos diversos setores sociais. A associação destes conceitos parecem [sic] esconder mais de valor socialmente distribuído do que realmente de apreciação médica. (VIZIM, 1997, p. 37).

A representação da deficiência³⁴ é então circundada pelos conceitos de doença e

³³ “[...] como un conjunto de relaciones relativamente estables, de naturaleza no jerárquica e independiente, que vinculan a una variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política, y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos, admitiendo que la cooperación es la mejor manera de alcanzar las metas comunes.” (BÖRZEL, 1997, s/p, tradução de María Angela Petrizzo Páez).

³⁴ Está sendo dado destaque neste momento ao público com deficiência, pois as produções utilizadas focam essa categoria.

anormalidade, produzindo, conseqüentemente, uma imagem negativa do sujeito como sendo este incapaz, imperfeito, incompleto, não funcional, dificultando dessa maneira que seu potencial seja percebido.

Michels (2005) também nos aponta a influência do modelo médico-psicológico fortemente arraigado na educação especial. Segundo a autora existe um vínculo estreito entre a história da educação especial e os campos da psicologia e da saúde. Para ela:

Esta influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da ênfase dada aos diagnósticos, seus procedimentos técnicos e de observação. Estes perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula. [...] o pensamento hegemônico, não somente da Educação Especial, mas da Educação de maneira geral, está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso escolar. Atrelada a ela, e não como seu contrário, encontramos a sustentação psicológica (funcionalista) de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, não sociais. (MICHELS, 2005, s/p).

Vemos assim, que a medicina continua fortemente presente na educação especial chegando a possuir certa primazia sobre esta.

Após análise de diversos referenciais, Börzel (1997) elucida que existem diferentes correntes e compreensões sobre redes de políticas, mas aponta que este é um conceito relacionado à “[...] interação de muitas organizações separadas, porém interdependentes, que coordenam suas ações por meio de interdependências de recursos e interesses.”³⁵ (BÖRZEL, 1997, s/p, tradução nossa). Formam-se então uniões entre os elaboradores e implementadores da política a ser formulada e a relação entre estes é denominada de rede.

Nesse sentido, esclarecemos que buscamos em nosso trabalho uma conceituação que interligue os diferentes apoios ao público-alvo da educação especial, de forma a serem elaboradas ações conjuntas e planejadas, seja pelas U.E., pelos serviços de educação especial ou no âmbito das articulações intersecretariais.

Prosseguindo nossa análise de referenciais teóricos, na área da Administração nos deparamos com o conceito de “rede de cooperação”. Assim como Souza (2005), compartilhamos da metáfora por ela utilizada para as redes como

[...] conjunto de nós interconectados [e] entrelaçamento de fios que formam uma espécie de tecido. Nesse tecido, os fios representariam as relações entre os atores e as organizações, que estariam representadas pelos nós.” (SOUZA, 2005, p. 18).

Embora este trabalho se distancie da educação, por ser da área empresarial, ele acaba se aproximando do conceito por nós abordado nesta pesquisa, uma vez que essa rede de

³⁵ “[...] interacción de muchas organizaciones separadas pero interdependientes, que coordinan sus acciones a través de interdependencias de recursos e intereses.” (tradução de María Angela Petrizzo Páez).

cooperação é formada por relações de “coordenação e/ou cooperação” (SOUZA, 2005, p. 18) entre as diferentes instituições que fazem parte desse mesmo “tecido”. O conceito utilizado pela autora compreende que a rede de cooperação de tais empresas conta com “[...] aliança interorganizacional que possua um projeto coletivo” (SOUZA, 2005, p. 19), não restringindo a formação da rede pelo tipo de empresa, podendo fazer parte dela setores de diferentes abrangências.

Podemos nos valer dos conceitos utilizados pela autora no cenário empresarial, transpondo-os para nossa análise tanto das instituições privadas conveniadas à SME-SP, quanto dos diferentes serviços das secretarias municipais de São Paulo que não pertencem ao mesmo ramo de atuação, permitindo uma maior cobertura dos serviços que a população da educação especial necessita para ter garantidos seus direitos sociais. Nesse caso, cada serviço representaria um ponto de intersecção dessa rede, desde que juntos articulassem, como apontado pela autora, ações integradas com um objetivo comum.

Indubitavelmente, para que esse desenho de rede se concretize é fundamental que esses serviços sejam complementares, pois muitas vezes observamos ações desenvolvidas de forma independente, realizando trabalhos sobrepostos e concorrentes, sem integração.

Consequentemente, vale compreendermos como são realizados os convênios e as parcerias no universo da SME-SP.

No início de 2010, por ocasião da Pesquisa Cefai, realizamos uma entrevista com a equipe da DOT-EE a qual nos esclareceu que uma parceria, no âmbito do município de São Paulo, pode ser estabelecida com instituições privadas e com serviços públicos, tanto formal quanto informalmente. Nesse último caso, não há a formalização da ação por meio de um contrato. Trata-se de articulações entre o Cefai e diferentes serviços, combinadas entre os profissionais de cada uma das instâncias envolvidas. O caráter formal da parceria se dá por meio do que a equipe da DOT-EE denominou “acordos de cooperação”, os quais devem passar pelo parecer dessa equipe, depois pelo departamento jurídico, para então serem publicados em Diário Oficial. Parcerias também podem ser realizadas com instituições já conveniadas à SME-SP. Nesse caso, um projeto diferente daquele já existente no contrato estabelecido pelo convênio é formulado pela instituição.

Como exemplo de “acordo de cooperação” podemos citar o realizado entre a SME-SP e a Ahimsa, instituição voltada ao apoio de alunos com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, em 2010. Segundo Souza e Maia (2010), o acordo referia-se ao trabalho de formação junto a familiares de alunos com essas deficiências, professores da classe comum e de Saai, coordenadores e diretores das escolas das regiões dos Cefai: Capela do Socorro,

Campo Limpo, Ipiranga, Jaçanã, Penha Pirituba, Santo Amaro e São Miguel. Essa ação teve projeto piloto no Cefai Capela do Socorro, contando com a colaboração de sua coordenadora para o levantamento das temáticas mais relevantes que fariam parte da formação. Tratou-se, assim, de um projeto à parte do estabelecido no convênio com essa instituição, ou seja, para além da contrapartida estabelecida junto à Ahimsa.

Para compreendermos a formulação de convênios, nos pautamos pelo “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” — doravante Referencial/07 (SÃO PAULO, 2007c) —, desenvolvido pela DOT-EE. Utilizamos também a legislação que regia o estabelecimento de convênios, a Indicação do Conselho Municipal de Educação CME nº 10 de 2007 — Indicação 10/07 (SÃO PAULO, 2007a), a qual esteve em vigor até o ano de 2010.

Segundo o Referencial/07,

[...] as *instituições* de educação especial *conveniadas* com a SME-SP oferecem serviço de atendimento educacional especializado e/ou iniciação profissional às crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.” (SÃO PAULO, 2007c, p. 21, grifo do autor).

Vale diferenciar a compreensão sobre o atendimento educacional especializado, para que não se confundam as terminologias encontradas na legislação municipal e nacional, pois elas não compartilham necessariamente do mesmo conceito.

Em âmbito nacional, o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011a), em seu art. 2º, apresenta a definição de atendimento educacional especializado nos seguintes termos:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011a, art. 2º, grifo do autor).

Esse conjunto de atividades que compõem o atendimento educacional especializado não visa, segundo diretrizes do MEC, promover reforço pedagógico, mas possibilitar a acessibilidade ao conhecimento, provendo o aluno de ferramentas necessárias para que o mesmo possa, na classe comum, participar das atividades escolares com aquisição de aprendizado.

Na publicação “Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental”

(BRASIL, 2007a), desenvolvido pela então Seesp, isso está posto de forma clara quando destacado que

[o] conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular; o Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

É importante insistir que o Atendimento Educacional Especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. (BRASIL, 2007a, p. 23).

Portanto, o atendimento educacional especializado objetiva o rompimento das barreiras existentes à acessibilidade social, física e pedagógica do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação junto à classe comum. O professor especializado não dará aula particular ou de reforço escolar, mas trabalhará, por meio de diferentes estratégias, os conceitos que auxiliam seus alunos a compreender e se apropriar do conteúdo ministrado em sala de aula. É importante notar, além disso, que seu trabalho não se restringe ao aluno, mas se estende aos professores da escola regular, suas equipes e familiares.

Com relação aos documentos municipais, o Referencial/07 se refere aos “serviços de atendimento educacional especializado”, os quais, segundo a Portaria nº 5.718/04, são também denominados de “serviços de educação especial” (SÃO PAULO, 2004b), e compreendem o atendimento educacional especializado como o suporte necessário para que alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação possam usufruir não apenas do acesso ao ensino regular, mas principalmente da garantia de aquisição de conhecimento.

No Decreto 45.415/04, os serviços de educação especial são, conforme descreve o art. 3º, parágrafo único, o Cefai, os Paai, as Saai, as seis Emee — voltadas ao atendimento de alunos surdos, surdocegos e outras deficiências associadas à surdez — e as instituições conveniadas às SME-SP.

As Emee são escolas especiais e, conseqüentemente, não realizam atendimento na escola regular. Existem também instituições conveniadas de caráter substitutivo, como a já mencionada Ahimsa, que realiza atendimento tanto complementar, quanto substitutivo, assim como a Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (Abadas – antiga Pestalozzi), que também possui escola especial. Dessa forma, quando a Portaria nº 5.718/04 estabelece diretrizes de como os serviços educacionais especiais serão organizados, ela admite que o atendimento educacional especializado pode atuar nos três segmentos, quais sejam: complementar, suplementar e substitutivo.

Com relação à forma de organização e desenvolvimento de tal atendimento, o art. 2º,

da Portaria nº 5.718/04 estabelece que:

Os serviços de Educação Especial [...] deverão ser organizados e desenvolvidos considerando a visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades que pressupõem a participação intensa da Comunidade Educativa na discussão sobre a cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender. (SÃO PAULO, 2004b, art. 2º).

Notamos que nesse documento não estava explícito que o atendimento educacional especializado não deveria se caracterizar como reforço escolar e que não deveria contemplar o atendimento de caráter substitutivo. Já a Deliberação CME nº 5, de 28 de outubro de 2010 — doravante Deliberação 5/10 (SÃO PAULO, 2010d) —, passou a utilizar a mesma definição de atendimento educacional especializado do Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008c) — revogado pelo Decreto nº 7.611/11 —, uma vez que essa deliberação foi elaborada com vistas a “[...] fixar normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME” (SÃO PAULO, 2010d), considerando o cumprimento do referido Decreto. Assim, a Deliberação 5/10 estabelece que:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizado institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar ao trabalho desenvolvido com alunos, público alvo da educação especial, oferecendo-lhes estratégias pedagógicas que propiciem sua participação em todas as etapas da educação básica, em igualdade de condições. (SÃO PAULO, 2010d, art. 3º, § 1º).

Retomando nossa análise de como os convênios com a SME-SP devem ser elaborados, encontramos na Indicação 10/07, a qual dispõe os critérios para estabelecimento de convênios e parcerias com a SME-SP, que essas instituições devem ser “[...] privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.” (SÃO PAULO, 2007a). Esse documento foi organizado pela Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios,³⁶ a qual foi instituída em 1990 e estava subordinada à SME-SP. Esse órgão era responsável, entre outras ações, por:

- a) acompanhar e fiscalizar a execução dos convênios firmados na área da educação;
- b) opinar sobre propostas de novos convênios na área da educação;
- c) opinar sobre a manutenção, revisão e rescisão dos convênios firmados na área da educação. (SÃO PAULO, 2007a).

A referida Indicação aponta que as instituições conveniadas deverão contar com profissionais especializados na área em que o atendimento é oferecido (embora não especifique que formação devam ter); espaço físico acessível, que vise à autonomia

³⁶ Constituída por sete membros servidores da SME-SP (SÃO PAULO, 2007a, Item 1).

do aluno; mobiliário e equipamentos adequados; plano de atuação pedagógica, no qual deverá constar, entre outros aspectos, a caracterização da clientela e sua faixa etária; quando a instituição for de caráter multiprofissional, deve contar com as diferentes áreas, “[...] educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer, cultura e outros” (SÃO PAULO, 2007a); espaço reservado para reuniões sistemáticas, bem como reserva de tempo para visitas a outras instituições, objetivando a constituição do que o documento chama, sem maiores qualificações, de “rede de cooperação” (SÃO PAULO, 2007a); e, por fim, a instituição deverá também prover formação continuada ao seu corpo de educadores.

As instituições devem também elaborar plano de atuação pedagógica que deverá prever, entre outras ações,

[...] redes de apoio e parcerias com instituições que possam contribuir com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer, cultura e outros, incluindo apoio e orientação à família dos educandos com necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2007a).

Mais uma vez, embora seja utilizada a expressão “redes de apoio”, o documento não explica seu significado e atribuições.

O documento estabelece também que não deverão ser efetivados e/ou renovados convênios com instituições que estejam voltadas exclusivamente à área clínico-terapêutica, uma vez que esta não cabe à SME-SP, como abaixo:

[...] demonstra-se oportuno e conveniente que as instituições que ofereçam exclusivamente os serviços de natureza clínico-terapêutica, tão somente, na medida em que esses convênios vão chegando ao seu termo final, busquem firmar novas parcerias com outros órgãos governamentais que prestam apoio técnico e financeiro adequados a esta finalidade, mantendo-se na Secretaria Municipal de Educação apenas os atendimentos específicos da área educacional. (SÃO PAULO, 2007a).

No que se refere à efetivação do convênio, a instituição deverá:

- a) encontrar-se regularmente constituída de acordo com a legislação em vigor, não ter fins lucrativos e/ou econômicos e contemplar fins educacionais, bem como estar em dia com as obrigações trabalhistas, taxas e impostos;
- b) contar com reconhecida idoneidade de atuação na área, primando pelo atendimento aos princípios da educação inclusiva e executando uma consistente linha de ação congruente com a política vigente de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais do órgão público;
- c) oferecer em seu plano de trabalho um conjunto de alternativas onde fique explícito o *continuum* que estará à disposição do educando, em função do atendimento extraordinário e transitório, que lhe possibilitará obter avanços, dentro dos limites e parâmetros de complementação / suplementação ao atendimento escolar;
- d) contemplar de maneira inequívoca as questões relativas a inserção e inclusão e acompanhamento do educando com necessidades educacionais especiais no meio social e escolar, bem como no mercado de trabalho, conforme suas habilidades. (SÃO PAULO, 2007a).

Pelo que podemos perceber, o documento compreende que o apoio dado ao aluno deve possuir caráter educacional e não clínico, trabalhando pela autonomia do aluno vislumbrando o término do atendimento complementar ou suplementar para que, de fato, como apontado no item “c”, o atendimento seja transitório e não permanente.

O documento aponta ainda que existe carência no sistema regular de ensino de oferta de atendimento especializado³⁷ e apresenta a seguinte afirmação:

[...] constatada a falta de condições necessárias, na rede regular, poderão ser consideradas essas instituições que oferecem serviços especializados, que não se constituem como escolas, mas que *suprem*, em alguns casos, complementam e/ou suplementam o atendimento dos educandos com necessidades educacionais em escolas públicas ou privadas. (SÃO PAULO, 2007a, grifo nosso).

A palavra “suprir” possui, segundo o dicionário Houaiss dois sentidos: no primeiro, ela quer dizer: “ajuntar (uma parte) a (uma coisa incompleta) para completá-la; inteirar”; no segundo: “colocar no lugar de (algo ou alguém) [outra coisa]; substituir, trocar”. (HOUAISS, [2010], s/p). Ambos os significados nos levam a refletir sobre a atuação do setor privado na política vigente. Em especial nos casos em que encontramos a justificativa de que o sistema público de ensino não dá conta de abranger as necessidades educacionais especiais de seu alunado, tendo que contar com instituições particulares sem fins lucrativos para a cobertura, ou, como utilizado no excerto acima, para *suprir* a ausência do Estado.

Apesar da parceria acima sugerida, no excerto abaixo se admite que a utilização de instituições conveniadas é uma maneira de contornar (mas não sanar) o problema:

Neste particular, a carência da oferta de atendimento especializado nas escolas regulares pode ser *contornada* com os serviços disponíveis em instituições específicas, por meio de ações de apoio pedagógico de atendimento terapêutico na área da saúde, oficinas e de avaliação diagnóstica, possibilitando assim o atendimento integral desse educando. (SÃO PAULO, 2007a, grifo nosso).

Segundo o dicionário Houaiss a palavra “contornar” pode ser utilizada como sentido figurado para “resolver de forma imperfeita; esquivar-se de dar solução direta a (assunto delicado, situação complexa etc.)” (HOUAISS, [2010], s/p). Assim, embora o documento compreenda que as instituições conveniadas são de inegável importância, admite, por meio da palavra escolhida, que as mesmas são mais instrumentos paliativos do que solução, pois reconhece que o problema não estará resolvido, mas “contornado”.

³⁷ Termo utilizado no documento.

Existem também pontos dúbios na Indicação, como o credenciamento ou não de instituições que ofereçam serviço de caráter terapêutico. Por um lado, admite-se o apoio terapêutico na área da saúde, mas, por outro, reforça que não devem ser efetuados ou renovados convênios com instituições que ofereçam apenas o atendimento clínico-terapêutico, e que os mesmos devem “[...] firmar novas parcerias com outros órgãos governamentais que prestam apoio técnico e financeiro adequados a esta finalidade [...]” (SÃO PAULO, 2007a).

Outro ponto que vale destaque é o do item “c”, pois admite que a instituição fará atendimento complementar ou suplementar ao escolar, atribuição que, segundo legislação, cabe às Saai realizar. Contudo, o mesmo documento admite que são as Saai “[...] a referência para o atendimento educacional especializado” (SÃO PAULO, 2007a), mas em momento nenhum explicita porque esse atendimento será realizado em instituições privadas e não nas salas de recursos. Além disso, não existe nesse texto nenhuma diretriz que esclareça se o aluno atendido pela Saai poderá frequentar uma instituição conveniada concomitantemente.

O texto se refere às Saai quando estabelece que se o aluno não puder ser beneficiado por estas poderá ser encaminhado para uma instituição conveniada:

Em caso de comprovada impossibilidade de os alunos se beneficiarem desse tipo de encaminhamento, compete às instituições conveniadas o atendimento especializado, desde que os pais ou o próprio educando optem por esse serviço, após avaliação do processo ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2007a).

Esse parágrafo é também bastante impreciso, pois não define o que significa o aluno comprovadamente não se beneficiar com o atendimento da Saai. Sugere que o mesmo deve ser encaminhado a um atendimento substitutivo? A que tipo de atendimento esse excerto se refere? Mas a mesma Indicação pontua que as instituições não devem se constituir como escolas. Trazemos o mesmo excerto anteriormente utilizado para elucidar essa contradição:

[...] constatada a falta de condições necessárias, na rede regular, poderão ser consideradas essas instituições que oferecem serviços especializados, que não se constituem como escolas, mas que suprem, em alguns casos, complementam e/ou suplementam o atendimento dos educandos com necessidades educacionais em escolas públicas ou privadas. (SÃO PAULO, 2007a, grifo nosso).

Dessa forma, novamente nos ateremos à palavra “suprir”. Será que ela se refere à complementação daquilo que o Estado não dá conta de cumprir, ou ao caráter substitutivo do atendimento?

De toda forma, nesse documento vemos explicitado, pelo estabelecimento de alguns princípios básicos, qual o papel do poder público municipal nesse relacionamento de parceria junto às instituições privadas:

- a) a busca de resultados comuns na articulação de recursos da sociedade civil e da rede pública e privada de serviços;
- b) a mútua colaboração para a prestação dos serviços que pode assumir formas variadas, como por exemplo, o repasse de verbas, a cessão de recursos humanos e materiais, a cessão de vagas, ações de assessoria técnica e de formação, entre outros;
- c) a co-responsabilidade entre o Poder Público Municipal e a Sociedade Civil para a operacionalização da política pública de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais;
- d) a participação das partes conveniadas na avaliação dos serviços. (SÃO PAULO, 2007a).

Percebemos, assim, que o Estado não chama para si a responsabilidade total pelo atendimento do público da educação especial, mas a divide com o setor privado. Contudo, o poder público municipal contribuirá de “formas variadas” na “[...] prestação dos serviços especializados de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” por meio de repasse de verba, cessão de recursos humanos, materiais, assessoria técnica e de formação, entre outras ações (SÃO PAULO, 2007a).

Com a instituição da Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios, podemos reconhecer que está aberta, *a priori*, a possibilidade de fiscalização desses convênios, bem como foram instituídas diretrizes para que estes sejam efetivados, renovados ou cancelados.

No geral, consideramos o texto da Indicação 10/07 pouco preciso, deixando questionamentos sem respostas. Contudo, a pedido da DOT-EE, foi elaborado um novo documento para regulamentação dos convênios, a Deliberação 5/10 (SÃO PAULO, 2010d), a qual se mostra muito mais concisa e clara. Nessa normatização nossos questionamentos foram respondidos.

Quanto à celebração ou não de convênio com instituições de serviço clínico-terapêutico, o documento não menciona que a SME-SP poderá estabelecê-los, uma vez que o credenciamento apenas poderá ser feito com aquelas que mantenham:

- I – Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE);
- II – Escolas de Educação Especial (EEE);
- III – cursos e programas de iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos;
- IV – atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar. (SÃO PAULO, 2010d, art. 2º).

Estabelece também que:

O convênio com a SME não deverá ocasionar prejuízo a outros convênios que a instituição possua com demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas setoriais de saúde, do trabalho, da assistência, efetivados para a oferta de serviços clínicos, terapêuticos, recreativos e de geração de renda. (SÃO PAULO, 2010d, art. 12, § 1º).

Esse excerto evidencia que o financiamento, por meio de convênio de instituições de

caráter clínico ou terapêutico, cabe a outras secretarias que não a da educação. Assim, uma mesma instituição que conte com diversos serviços poderá ser conveniada a diferentes secretarias, o que nos faz concluir que essa instituição passa a receber verba de todas as instâncias com as quais firmar convênio. Isso favorece ainda mais as instituições privadas, que podem diversificar seus serviços, melhor dizendo, seus “produtos”, e angariar mais recursos públicos.

Com referência à possibilidade do atendimento da instituição ser de caráter substitutivo, está exposto de forma bastante clara no excerto acima que podem ser firmados convênios com escolas de educação especial, as quais atenderão

[...] em caráter excepcional, crianças, jovens e adultos com deficiências graves e múltiplas, que apresentem comprometimento na autonomia e na independência e que necessitem de apoio intensivo nas áreas do conhecimento, nas habilidades e competências adaptativas e nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns nas unidades educacionais não pode satisfazer às necessidades educacionais e sociais desses educandos. (SÃO PAULO, 2010d, art. 4º).

No tangente à fiscalização dessas instituições, o documento institui que compete à SME-SP “[...] definir e implementar procedimentos de supervisão, avaliação e controle de todas as instituições conveniadas que atendem à modalidade da educação especial.” (SÃO PAULO, 2010d, art. 13).

A Indicação 10/07 possuía a Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios, que era responsável pela fiscalização dos mesmos. Essa comissão não aparece no novo documento ficando essa atribuição não a cargo de uma comissão específica, mas, como vimos, à SME-SP.

Quando perguntamos à equipe da DOT-EE, na entrevista realizada em maio de 2010 (consequentemente antes da promulgação da Deliberação 5/10, de outubro desse ano), como ocorria o procedimento de avaliação e fiscalização das instituições conveniadas, nos foi esclarecido que isso era realizado pelos supervisores escolares, junto com a equipe do Cefai, por meio de visitas sistemáticas a essas instituições. Para tanto, era utilizado um instrumento de avaliação elaborado pelo setor de convênios. Cada Cefai é responsável pela conveniada que se encontra na sua região.

Como no momento da entrevista o que estava em vigor era a Indicação CME nº 10/07, a equipe nos relatou que havia realizado uma consulta ao Conselho Municipal de Educação a respeito do art. 11 da Res. 4/09, que estabeleceu procedimentos para implementação do já referido Decreto 6.571/08. Neste artigo está estabelecido que

A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para

essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais. (BRASIL, 2009b).

Observamos que o documento estabelece que quem aprova a proposta de atendimento educacional especializado das conveniadas é, no caso de São Paulo, a SME-SP, a qual deve atentar se as instituições cumprem as exigências estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação. O dispositivo legal encontrado para aguardar o pronunciamento do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), no que se referia às normas para estabelecimento de convênios com instituições que funcionassem como centros de atendimento educacional especializado, foi a promulgação da Portaria nº 1.825, de 12 março de 2010, que “estabelece disposições transitórias para a celebração e aditamento de convênios de Educação Especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2010a). No item I dessa Portaria está estabelecido que

[p]oderão ser aditados, excepcionalmente, para prorrogação do prazo por até 12 (doze) meses, os convênios atualmente vigentes, nos mesmos moldes em que celebrados, após o que deverão ser adequados às Normas Gerais a serem editadas. (SÃO PAULO, 2010a).

Assim, todos os contratos que venciam no ano de 2010 poderiam ser prorrogados, para serem, posteriormente, ajustados às normas que seriam estabelecidas, não perdendo, assim, a continuidade de trabalhos já iniciados. Essa informação vem ao encontro do que apontamos anteriormente, de não termos, até antes de outubro de 2010, encontrado um documento legal municipal que explicitasse de forma clara o caráter do atendimento educacional especializado. Tampouco estava objetivado o caráter educacional das instituições com as quais poderia se estabelecer convênios.

A referida Deliberação CME nº 5/10 vem em resposta a esse pedido. De fato, a comissão que realizou esse documento explica que o mesmo foi elaborado mediante pedido, feito pela SME-SP, “[...] de reorientação para atendimento exclusivamente educacional [...] tal consulta se deu preliminarmente, para cumprimento à legislação federal, em especial a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.” (SÃO PAULO, 2010d, item I).

Antes da promulgação dessa Deliberação o MEC já havia divulgado a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 9, em 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), que traz “Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado”. Nesse documento estão

as considerações sobre o que se considera ser o atendimento educacional especializado, bem como as atribuições de seus professores e dos centros que prestam esse serviço, conforme abaixo:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; - O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.

Portanto, a função dos centros de AEE é realizar:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. (BRASIL, 2010a).

Vale apontar que, tanto no Decreto nº 7.611/11 quanto na Nota Técnica nº 9/10, o atendimento educacional especializado não deve ser substitutivo e que as salas de recursos se configuram como multifuncionais, as quais, com exceção da sala para atendimento a alunos com DV, não são voltadas para uma deficiência específica, podendo atender a todo público-alvo da educação especial. Essa diretriz é diferente da configuração atual das Saai, que, desde 1994, quando denominadas Sapne, estavam voltadas para o atendimento a uma única área da deficiência, como abaixo:

Art. 1º - As Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais SAPNE's, vinculadas as unidades Escolares, atenderão aos alunos portadores de uma única deficiência caracterizada como segue

- a) Deficiência Mental, em grau leve e moderado;
- b) Deficiência Auditiva leve;
- c) Deficiência Física e Visual. (SÃO PAULO, 1994).

Percebemos que, ao estabelecer as salas de recursos multifuncionais, o governo federal induz o uso de um modelo único de atendimento, o que não necessariamente atende às demandas de todos os municípios e tanto menos de todas as diferentes especificidades do alunado da educação especial. De toda forma, durante nossas entrevistas com profissionais dos Cefai nos foi relatado por alguns deles que existe uma orientação verbal, não formalizada em documentos legais, de que as salas destinadas ao apoio pedagógico de alunos com DI

atendam também a outras deficiências, bem como alunos com TGD. Destacamos que não localizamos no município de São Paulo atendimento voltado aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Após as explicações feitas, podemos concluir que o nível mesopolítico compreende as ações em conjunto dos diversos serviços que possuem interface com a educação especial, lembrando que a educação, por si só, não dá conta (e como dissemos anteriormente, nem deve) da cobertura de todas as necessidades de seu alunado. Portanto, é imperativo que articulações com outros serviços municipais se concretizem.

A partir do que foi exposto, elaboramos, então, critérios de qualificação para a constituição de redes de apoio em nível mesopolítico:

- Trabalhos conjuntos e articulados entre os diversos serviços de educação especial, públicos e/ou privados;
- Trabalhos conjuntos e articulados dos serviços de educação especial com os demais serviços das secretarias municipais que possuem interface com estes, tais como da saúde, assistência social, transportes entre outros;
- Os trabalhos devem ser complementares e não concorrentes e/ou sobrepostos, evitando a repetição de ações;
- É importante a quebra da hierarquia das diferentes áreas, pois todas se constituem como direitos inalienáveis de todos os cidadãos, portanto são igualmente importantes e possuem suas diferentes especificidades;
- Compreendendo que o aluno é um sujeito único e indivisível, são primordiais os planejamentos conjuntos entre os diferentes serviços, com vistas a um objetivo comum – o atendimento completo do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação;
- A implantação das ações também deve ser conjunta e suas avaliações devem ocorrer sistematicamente.

Podemos, portanto, visualizar essas redes por meio do Esquema 2, o qual ilustra que os serviços que possuem interface com a educação especial devem articular-se para realizarem trabalhos conjuntos em prol do atendimento de seu alunado.

Podemos observar também, que nessa representação não há supremacia de um serviço sobre o outro, encontrando-se todos no mesmo nível hierárquico, o que reforça nossa afirmação que cabe a todas as instâncias realizar ações intersecretariais e não apenas à SME-

SP e seus respectivos serviços.

Esquema 2 – Redes de apoio em nível mesopolítico



Fonte: Produção da própria autora para este trabalho.

Esta representação de rede de apoio em nível mesopolítico pode ser generalizada a diversos municípios. Focalizamos os serviços de educação especial da SME-SP no próximo capítulo, quando apresentamos, no Esquema 4, as possibilidades de articulações que podem ser realizadas, das quais os Cefai também são intermediadores.

Lembramos que os atores desses serviços não possuem força política para realizarem intermediações diretamente com as secretarias municipais, por isso sua atuação é em nível mesopolítico. A relação entre as secretarias foi focalizada em nível macropolítico, sendo, portanto, objeto da próxima seção.

Vejamos agora, a constituição de redes de apoio em nível macropolítico e seus critérios de qualificação.

4.3 Redes de apoio em nível macropolítico – município, estado e federação

Com um olhar focado na análise das ações voltadas à cobertura das políticas sociais que não são realizadas apenas pelo Estado, mas também e em parceria com o setor privado e sociedade civil, encontramos o conceito de gestão social. Segundo Junqueira et al. (2009),

esse conceito ainda não está definido com precisão. No entanto, uma de suas interpretações é aquela que avalia a relação entre políticas públicas e o setor privado, no que tange a gestão de serviços sociais. Já Inojosa e Junqueira (2008) compreendem gestão social como “[...] a gestão das políticas públicas que têm por objetivo regular o acesso das pessoas às riquezas materiais e imateriais da Sociedade, de acordo com uma visão datada e localizada, isto é, no tempo e no espaço.” (p. 172).

Carvalho M. (2003), por sua vez, aponta que um dos principais pressupostos da “gestão pública em rede” (p. 4) objetivando a potencialização de políticas públicas é o do trabalho articulado de “[...] ações entre políticas, inter-setorial, intergovernamental e entre agentes sociais [...]” (p. 4). Ela destaca ainda que, embora os serviços públicos como escolas, unidades básicas de saúde entre outros, tenham certa autonomia, faz-se imperativo que os mesmos não trabalhem isoladamente.

Bourguignon (2001) alerta que as políticas públicas, como as de educação, saúde, assistência social entre outras, são desarticuladas e setoriais, imersas em uma gestão hierárquica e centralizadora. Nesse sentido, a autora aponta que “refletir e propor trabalho social em rede constitui-se, hoje, um grande desafio para os profissionais vinculados às políticas públicas [...] que respondem pela garantia dos direitos fundamentais do cidadão [...]” (p. 1). Essa fragmentação pode ser notada na forma com que as diferentes instâncias públicas trabalham separadamente, possuindo sua própria rede de serviços e instituições que muitas vezes “[...] prestam serviços na área de forma paralela as demais políticas e muitas vezes atendendo aos mesmos usuários.” (p. 2). É no sentido de tentar viabilizar estratégias que possibilitem a inclusão social de parcelas marginalizadas da sociedade que entra em cena a gestão social, a qual está pautada, segundo a autora, por:

[...] princípios como a descentralização, participação social e intersetorialidade [...] Trata-se da articulação entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas a proteção, inclusão e promoção da família vítima do processo de exclusão social. Considera-se a intersetorialidade um princípio que orienta as práticas de construção de redes municipais. (p. 4).

Vemos aqui as ações intersecretariais novamente explicitadas. Claro que, sendo a autora da área do Serviço Social, seu público-alvo, segundo a citação, são as famílias que sofrem exclusão social, mas sua definição igualmente se aplica ao nosso estudo. Ela ainda ressalta a importância de haver

[...] a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas. Trata-se, portanto, de buscar alcançar resultados integrados visando a um efeito sinérgico. (p. 105).

Para explicar o termo rede, Carvalho M. (2003) se vale da metáfora da “teia”. Ela explica que “[...] rede sugere uma teia de vínculos, relações e ações entre indivíduos e organizações [...]. Uma rede envolve processos de circulação, articulação, participação, cooperação.” (s/p). A autora explora que esse termo não é novo na discussão da gestão social, mas tem se configurado de maneira distinta desde a reforma do Estado, quando a gestão estatal se modificou por meio das ações de publicização, terceirização e privatização, havendo então maior protagonismo do setor privado³⁸ e acrescenta:

Neste cenário, muito se tem falado sobre ação em rede. A rede pressupõe uma vocação cooperativa, uma forma de organização horizontal. Também por isso, outros termos introduziram-se em nosso vocabulário de ação e gestão pública: articulação, negociação, complementaridade... (p. 2).

Bourguignon (2001), por meio do levantamento de outros autores expõe que a rede é formada por organizações que possuem interesse em comum, tanto na prestação de serviços, quanto na produção de bens, e acrescenta, assim como autores aqui já apontados, que:

[o] termo rede sugere a idéia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulnerabilizados ou em situação de risco social e pessoal. (p. 4).

Inojosa (2001) partilhando também da compreensão que políticas sociais não podem ser geridas de maneira isolada se pretendido um atendimento integral do sujeito, expõe que

[...] coisas separadas ou itens isolados não dão conta de promover qualidade de vida, de fomentar o desenvolvimento, de superar a exclusão social. E, no entanto, o aparato governamental reflete perfeitamente as clausuras das disciplinas. Tal aparato governamental é todo fatiado por conhecimentos, por saberes, por corporações. Ninguém encara as pessoas e as famílias como as totalidades que são. (p. 103).

Se o aparato governamental é setorializado, a autora destaca que é também verticalizado, devido à hierarquia existente nesse sistema. Esta configuração faz com que as decisões aconteçam de cima para baixo, além de essas sofrerem a interferência de interesses político-partidários que se modificam a cada gestão diferente. Assim, “[...] todos os setores, como Educação, Obras, Saúde etc., são campos de interesse de fornecedores, de produtores, de corporações e de grupos político-partidários.” (INOJOSA, 2001). A autora expõe também que a intervenção político-ideológica nas políticas públicas leva a estrutura governamental a ser competitiva ao invés de cooperativa. Todos esses argumentos ajudam na compreensão de que cada área trabalha isoladamente, mesmo tendo um objetivo ou público-alvo comum. Em

³⁸ A Reforma do Estado e os termos publicização, terceirização e privatização serão oportunamente retomados e explicados.

suas palavras:

A Saúde se ocupa da questão da Aids, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST). A Educação cuida do ensino fundamental, do ensino médio. A Assistência fica dando bolsa, cesta básica, e coisas desse tipo. E esses itens acabam atingindo as pessoas e as famílias de uma forma meio desconjuntada. (INOJOSA, 2001, p. 104).

A autora afirma, então, que se faz necessário quebrar com essa forma de trabalho desarticulada, passando a compreender que se deve dar voz à população, a qual não é composta de um grupo homogêneo, mas de uma sociedade com diversas características e necessidades. Além disso, ela indica que as políticas públicas não devem tentar sanar as carências sociais imediatas por meio de ações paliativas, mas sim buscar uma real transformação. Parte dessa transformação reside em uma reforma administrativa que quebre com a hierarquização e fragmentação do sistema público. Com isso, criar-se-ia o que a autora chama de “rede de compromisso social” da qual fazem parte o governo, instituições privadas e sociedade civil, que, juntos, “[...] programam e realizam ações integradas e articuladas, avaliam juntos os resultados e reorientam a ação.” (INOJOSA, 2001, p. 108).

Documentos de orientação e avaliação de políticas do MEC (BRASIL 2005, 2009c) sustentam a premissa de que interfaces com diferentes áreas como as da saúde, da assistência social entre outras, possibilitam a constituição de uma rede de apoio à educação inclusiva. No Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), observamos que “[o] enfrentamento da exclusão social de pessoas com deficiência implica saberes, formações e estruturas das instâncias administrativas para uma gestão colaborativa que exige uma resignificação do papel do Estado na implementação das políticas.” (p. 45)

Embora nosso trabalho se refira às redes de apoio que contemplem as diferentes áreas que atendem o público-alvo da educação especial, o referido documento se foca na relação da educação com a saúde, quando pontua que a

[...] criação de uma rede intersetorial³⁹ e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência se viabiliza por meio de estratégias promotoras de saúde e educação, objetivando o atendimento a diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto a implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades

³⁹ Embora o documento utilize o termo “rede intersetorial”, compreendemos que são ações intersecretariais, já que extrapolam um setor específico, abrangendo diferentes secretarias.

educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças. (BRASIL, 2005).

Esse excerto corrobora nossas análises de que deve haver interdisciplinaridade, ou seja, conexão entre as diferentes áreas que possuem relação com a educação especial, e ações intersecretariais nas políticas públicas. Contudo, ele se mostra insuficiente ao relacionar apenas a área da saúde na constituição de redes de apoio, termo que tampouco é explorado no documento.

Finalmente, conforme já discutimos, é em nível macropolítico que se deve dar a articulação de diferentes esferas públicas que tenham por objetivo a elaboração de políticas públicas em prol do apoio ao próprio sistema de educação. Vejamos agora seus critérios de qualificação:

- Potencialização de políticas públicas por meio de trabalhos articulados e não fragmentados das diferentes instâncias públicas;
- Todas as secretarias envolvidas na elaboração de um plano ou programa devem possuir interesses e objetivos comuns;
- Quebrar com a verticalização das relações intergovernamentais para que estas se deem de forma horizontal;
- Avaliar sistemática e conjuntamente a eficiência, eficácia e efetividade dos planos e programas implementados. Neste ponto, vale esclarecer estes três conceitos.

Segundo Arretche (1998), a avaliação da efetividade de um programa busca analisar se houve mudanças na população que seria atingida por este, e se tais mudanças foram de fato causadas pelo programa. Trata-se, assim, da relação entre a implementação e os impactos e/ou resultados da política que está sendo avaliada. A avaliação da eficácia é a análise da relação entre as metas propostas e as efetivamente alcançadas, ou entre os instrumentos pensados para a implementação do programa e os de fato utilizados. Por fim, a avaliação da eficiência é a relação entre os resultados alcançados por uma dada política e o esforço empregado na implementação da mesma.

Assim, a representação de uma rede de apoio em nível macropolítico poderia ser visualizada no Esquema 3.

É importante lembrar que dentro de cada esfera pública há uma grande gama de ações que podem ser realizadas em nível micro e mesopolíticos.

Esquema 3 – Redes de apoio em nível macropolítico⁴⁰

Fonte: Produção da própria autora para este trabalho.

Observamos que no esquema 3 as três esferas estão representadas de forma a compreendermos que município e estado estão postos num mesmo nível hierárquico e articulados por meio das suas diversas secretarias para implementação de políticas públicas de âmbitos municipal, estadual e/ou nacional.

De toda forma, podemos dizer, de modo geral, que, em todos os níveis, as redes de apoio compreendem trabalhos articulados, ou seja, formulados e implantados conjuntamente, com vistas a um trabalho cooperativo com um objetivo comum. Essas articulações dependem das relações entre indivíduos, sejam estes atores políticos ou da sociedade civil, que formam um tecido composto por intersecções, ou conjunções, que podem ser caracterizadas por instituições públicas e/ou privadas.

No âmbito público, faz-se necessário que os serviços trabalhem de forma coerente, independentemente de possuírem autonomia para realizarem trabalhos de maneiras diferentes. Compreendemos que cada serviço deva ter essa flexibilidade, visto os municípios comportarem realidades e demandas diversificadas, mas também julgamos essencial que todos atendam de maneira consonante a uma política comum.

⁴⁰ Legenda: SME - Secretaria Municipal de São Paulo; SMS - Secretaria Municipal de Saúde; SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social; SEE - Secretaria Estadual de Educação; SDS - Secretaria de Desenvolvimento Social; SS - Secretaria de Saúde

Alguns autores referem-se à relação hierárquica entre esses atores, enquanto outros compreendem que a falta da hierarquia seja um dos pontos centrais para a constituição de redes. Nossa pesquisa nos leva a ponderar sobre ambas as posições e reconhecer o valor de cada uma delas. Há momentos em que a falta de hierarquia se faz importante para que não haja soberania de uma área sobre a outra. Em outros, as relações verticais se fazem evidentes quando observamos o poder político que cada ator possui na constituição de políticas públicas, as quais são elaboradas por um conjunto de atores, dotados de força política diferente.

Finalmente, após a leitura de todos os referenciais, pudemos compreender que redes de apoio podem ser constituídas em diferentes dimensões: no universo escolar, entre diversas escolas de uma comunidade, entre diversos serviços municipais, e assim por diante. Isso quer dizer que elas podem compreender desde o universo mais restrito ao mais amplo, como é o caso da elaboração de políticas públicas que contem com a articulação entre as diferentes esferas: municipal, estadual e federal.

Tendo passado pelos diferentes sentidos sobre redes de apoio, bem como pela análise dos níveis nos quais elas podem se articular, apresentamos, no próximo capítulo, os resultados obtidos em nossa pesquisa no que se refere às ações da SME-SP com vistas à organização do atendimento ao público-alvo da educação especial, tendo como enfoque a análise de se e como são constituídas redes de apoio.

5 Serviços de educação especial da SME-SP e redes de apoio

Antes de apresentarmos os dados obtidos em nossa pesquisa, vale resgatar um pouco da história da constituição do setor privado e sua articulação com o público. É importante notar, em primeiro lugar, que, historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência se deu predominantemente por meio de instituições privadas, sendo difícil dissociar a educação especial do atendimento via instituições, em sua maioria, filantrópicas. O processo histórico no qual se insere nosso objeto pode ser dividido em dois momentos: um primeiro período em que o atendimento a esse público ocorria em instituições privadas exclusivas de educação especial; e, em um segundo, principalmente a partir da década de 1990, em que temos um aumento crescente de matrículas na escola comum (FERREIRA, 2002), porém com boa parte dos atendimentos complementares ainda segregados.

Bueno (1993) nos auxilia no resgate e análise da educação especial, apontando que as primeiras entidades privadas de atendimento às pessoas com deficiência do Brasil surgiram no início do século XX. Entre 1903 e 1929, sete instituições sem fins lucrativos foram abertas, sendo três delas para o atendimento de pessoas com DI, três voltadas ao atendimento de pessoas com DV e uma voltada às pessoas com DA. Entre 1930 e 1950, a educação especial expandiu-se, principalmente para as pessoas com DI e DV, com abertura de escolas especiais abrangendo não apenas São Paulo e Rio de Janeiro, mas também Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul.

As instituições privadas que foram abertas nessa primeira metade do século XX (inclusive existentes até os dias atuais) foram o Instituto Pestalozzi, hoje chamado de Abadas, para pessoas com DI (1927); o Instituto Padre Chico, para pessoas com DV (1929); a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill (1946); a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD – para crianças com DF (1950); e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae (1954), sendo a primeira inaugurada no Rio de Janeiro.

Atualmente, essas instituições, excetuando-se o Instituto Padre Chico, possuem convênio com a SME-SP (ANEXO A) e prestam o serviço de apoio educacional especializado no contraturno aos alunos com deficiência. Dessas, apenas o Instituto Padre Chico e a Abadas, que, hoje, além de alunos com DI, também atende alunos com autismo, atuam como escolas

especiais⁴¹.

A partir da década de 1950 foram organizadas as primeiras campanhas nacionais voltadas à educação de pessoas com deficiência: em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), em 1960, a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e, no mesmo ano, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (Cademe). A partir dessa década, as ações por parte do poder público aumentaram com a criação de serviços, grupos de trabalho e órgãos públicos voltados à educação especial (BUENO, 1993).

Durante a década de 1960, ocorreu uma intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, também com o fito de promover a conscientização e sensibilização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de grupos de pessoas. Nesse período, entre as décadas de 60 e 70, as ONG se fortaleceram em um movimento de reação à falta de oportunidades participativas, às situações excludentes e às práticas repressivas advindas do regime militar (GOHN, 2008). A autora aponta que o cenário político da década de 70 “[...] estimulou o surgimento de inúmeras práticas coletivas no interior da sociedade civil, voltadas para a reivindicação de bens, serviços e direitos sociopolíticos, negados pelo regime político vigente” (GOHN, 2008, p. 71). Desenhava-se, então, um movimento de fato não governamental e, em particular, contra o governo vigente e suas ações.

Nesse quadro, temos a emergência das ONG em apoio aos movimentos sociais existentes, as quais tinham ideologia política definida e buscavam respostas às demandas apresentadas por tais movimentos, nas palavras de Gohn (2008):

[...] eram instituições de apoio aos movimentos sociais e populares, estavam por detrás deles na luta contra o regime militar e pela democratização do país. [...] As ONGs eram suportes para a ação dos movimentos. Eram ONGs cidadãs, movimentalistas, militantes. (p. 89).

Essas ONG, chamadas de cidadãs pela autora, lutavam pela redemocratização do Estado e pela igualdade de direitos. “Em resumo: a força social do povo advinha da comunidade organizada.” (GOHN, 2008, p. 52).

Vale ressaltar que, nessa época, as instituições de atendimento ao alunado da educação especial não se configuravam como ONG. Eram instituições filantrópicas que não necessariamente se posicionavam contra o Estado ou se apoiavam em movimentos sociais. Elas foram criadas no intuito de cobrir as lacunas deixadas pelo poder público e tratavam de conseguir fundos públicos para sua manutenção.

Na década de 90, findo o período da ditadura e com a abertura dos canais de

⁴¹ A Apae de São Paulo fechou sua escola especial.

comunicação, os movimentos sociais tiveram que se reestruturar, visto que estes sofreram perda de visibilidade política, devida ao novo momento da dinâmica das lutas sociais. Dessa forma, houve também a necessidade de rearticulação das ONG. Gohn (2008) nos lembra que o país passava pela fase de desmonte de políticas sociais com a reforma do Estado (1995) e que, diferentemente do período militar, o governo passava a defender ações de parceria entre ONG (e outras entidades do terceiro setor) e Estado, para o oferecimento de parte das políticas sociais que já não seriam cobertas pelo poder público. Assim, o desenho dessas instituições já não era o de estar contra as ações do Estado, mas articuladas ao mesmo.

A associação com o terceiro setor fica evidenciada no documento do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), quando Pereira (1997) afirma que o Estado possui atividades exclusivas e outras que não o devem ser, as quais advêm de serviços sociais que deveriam ser controlados principalmente pela sociedade, em suas palavras:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc.. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social [...]. (PEREIRA, 1997, p. 25).

Assim, a reforma do Estado contou com a diminuição de sua atenção às políticas sociais, por meio de cortes nos gastos, transferindo a “[...] responsabilidade pela execução e financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização de setores da estrutura estatal.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 139).

Antes de prosseguirmos, vale compreender o que é o terceiro setor. Adrião e Peroni (2005) destacam que existe imprecisão quanto ao termo. Segundo elas, é comum encontrar autores que o empregam

[...] ora aproximando-o de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora ainda identificando-o com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico. (p. 142).

Gohn (2008) esclarece que o terceiro setor faz parte de

[...] um novo tipo de associativismo civil comunitário. Este associativismo comunitário é composto de uma multiplicidade de agentes e atores sociais, dentre as [sic] quais se destacam o chamado Terceiro Setor (ONGs, organizações de assistência social, fundações sociais de empresas privadas [...]). (p. 53).

Explica ainda que terceiro setor é aquele que está entre o que seria o primeiro setor – o Estado – e o segundo – o mercado. Embora destaque que não existe consenso sobre o termo, e que é um setor contraditório, do qual as ONG fazem parte, aponta que este é formado por entidades que

[...] atuam segundo critérios vagos de um humanismo liberal, que visa ajudar o próximo, de preferência via trabalho voluntário, criando instituições bastante atreladas às políticas públicas, segundo os critérios preconizados por essas políticas, que, como sabemos, falam em nome do social e da coisa pública mas priorizam, na ação concreta, o atendimento emergencial, sem atuar nas causas dos problemas sociais. (GOHN, 2008, p. 92).

Montaño (2008) acrescenta que, diferentemente do liberalismo que admite apenas dois setores – o público e o privado –, no neoliberalismo o terceiro setor congrega os dois. Neste caso, tratam-se então de agentes privados empenhados em realizar fins públicos, o que Pereira (1997) chama de “público não-estatal”. Montaño (2008) reforça que a defesa feita ao terceiro setor vem da afirmação de que o Estado não consegue responder às demandas sociais e, como consequência, leva ao aumento das ações de solidariedade e voluntariado entre os agentes privados. O termo central do argumento em favor do terceiro setor é, então, a concepção de *solidariedade*, que pode existir de duas formas. Na primeira, ela é entendida como um direito daquele de quem a doa e não de quem a recebe. Nesse sentido, o direito se torna dependente da boa vontade e sensibilidade do primeiro, enquanto que o segundo deve se “[...] resignar a aceitar o que vier (se vier) e como vier (a cavalo dado não se olha os dentes).” (MONTAÑO, 2008, p. 43). A segunda forma é a solidariedade enquanto obrigação daquele que a doa e direito social daquele que a recebe, sendo o Estado seu executor e garantidor. Montaño (2008) expõe que

[...] o conceito de solidariedade empregado no debate hegemônico do terceiro setor baseia-se no voluntarismo, na doação. Elimina, portanto, o direito de receber assistência e serviços. Esta concepção de solidariedade [...], no Brasil, é distinta daquela plasmada na intenção da constituinte, em 1988 –, que remete a lutas e conquistas de classe. (p. 44).

Segundo esse ponto de vista, o terceiro setor não garante de fato a cobertura das lacunas deixadas pelo Estado, as quais são constitucionalmente de sua responsabilidade.

Por fim, a SMPP elenca as instituições que fazem parte do terceiro setor (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011]):

Associação: organização privada na forma de pessoa jurídica, sem fins lucrativos, que possui uma missão e objetivos com fins públicos que atendam à coletividade. Os recursos financeiros por ela recebidos devem ser revertidos em sua integralidade para o cumprimento de sua

missão e objetivos, não podendo ser transferidos aos seus associados ou outras pessoas. Segundo o manual, “[...] trata-se de um grupo da Sociedade Civil organizada, que tem representatividade, legitimidade e poder de mobilização podendo realizar atividades conforme estabelecido no seu estatuto.” (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011], p. 8).

Fundação: também não deve possuir fins lucrativos e deve atender a interesses coletivos. Contudo, pode ser criada tanto por pessoas físicas quando pelo Estado e, para sua criação, a fundação pode contar com apenas uma pessoa, grupo de pessoas, empresa ou órgão do Estado. Pode também ser criada após a morte de seu fundador, por meio de testamento. Sua definição é então: “[...] o resultado da destinação de um patrimônio, seja por pessoa física ou jurídica, particular ou pública, sem fins lucrativos e com o objetivo de atender a um fim coletivo.” (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011], p. 8).

Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip): a Lei 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999a), criou as Oscip, abrindo a possibilidade, vetada às organizações supramencionadas, de seus dirigentes terem remuneração, desde que dentro da média salarial praticada pelo mercado (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011]). O Capítulo II dessa Lei – do Termo de Parceria – estabelece os “[...] direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias.” (BRASIL, 1999a, art. 10). Araújo (2006) destaca que, por meio desse capítulo, “[...] intencionalmente, busca-se uma relação muito mais formal e ‘profissional’ entre o terceiro setor e o Estado [...]” (p. 84).

Associações filantrópicas e associações beneficentes de assistência social: essas associações devem primeiramente ser registradas no Conselho Municipal de Assistência Social e credenciadas na Supervisão de Assistência Social para poderem requisitar o Certificado de Associação Beneficente de Assistência Social e ter seu registro no Conselho Nacional de Assistência Social. Elas são associações ou fundações que “[...] se dedicam à área assistencial e aos direitos das populações socialmente excluídas, prestados de forma gratuita a quem necessitar – ainda que não exclusivamente.” (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011], p. 9).

Cooperativas Sociais: visam à criação de empregos e renda aos trabalhadores que forem seus associados. Essas cooperativas são organizadas pelos próprios trabalhadores, que são responsáveis pela criação e funcionamento do empreendimento. Segundo o manual, todos “[...] usufruem [...] de maneira compartilhada e igualitária, tanto dos sucessos e benefícios

quanto dos eventuais momentos de dificuldades.” (SÃO PAULO, [Entre 2006 e 2011], p. 9).

Para entendermos melhor o termo “público não-estatal”, Pereira e Grau (1999) explicam que este compreende a sociedade civil enquanto fonte de poder público, ou seja, enquanto organização de diferentes grupos responsáveis por defender interesses a eles ligados. Dessa forma, cria-se “uma forma de propriedade que não é estatal nem é privada: as associações de indivíduos que satisfazem necessidades coletivas sem que exista um sentido de propriedade entre seus membros” (p. 30). Essas associações que formam as organizações públicas não estatais, segundo os autores, fazem parte do chamado terceiro setor.

Ao diferenciar a instituição privada da pública não estatal, os autores esclarecem que a primeira tem como objetivo ganhos privados, ou seja, o lucro. Já a segunda visa a atender e servir a um bem público, sendo justificada, em tese, por possuir papéis que, segundo eles, nem Estado e nem mercado devem assumir. Assim, as vantagens do setor público não estatal sobre o estatal seriam “[...] a confiança, a dedicação, a solidariedade [que] constituem papéis que lhe imprimem uma especificidade”. Eles mencionam ainda “[...] a flexibilidade, a experiência especializada, a habilidade para chegar a clientes difíceis de alcançar [...].” (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 35).

Portanto, a transferência de responsabilidade do Estado é legitimada sob a égide do discurso da busca por melhor oferta de serviços e maior possibilidade de alcance especializado ao público atendido. Os autores ainda apontam a importância do Estado com relação ao setor público não estatal, pois a sua existência não nega a responsabilidade do primeiro, o que vem a justificar o financiamento público. Assim, para os autores, a organização pública não estatal é “[...] a forma através da qual o Estado poderá manter seu caráter social – comprometido com os direitos sociais [...].” (p. 35). O financiamento público é justificado também pelo incentivo à competição, forma pela qual o autor acredita que se assegura a eficiência de tais instituições.

Por fim, para Pereira e Grau (1999), a concepção de público não estatal

[...] vai nessa direção, insinuando que a sociedade “civil” não é equivalente ao público, assim como o Estado não o esgota, mas que é precisamente na ruptura dessa dicotomia que se pode encontrar uma das maiores potencialidades para a mudança social. Trata-se, em suma, de abrir a discussão sobre a institucionalidade, que tanto pode favorecer a satisfação de necessidades públicas a partir da sociedade, como pressionar a partir dela para que a esfera pública estatal se faça real e efetivamente pública, ou seja, esteja aberta à participação de todos e possa assim regular adequadamente os centros de poder social e econômicos [...]. (p. 20-21).

Reconhecemos que os autores possuem um posicionamento a favor dessa forma de organização política e social, já que esta se mostra, para eles, não só como alternativa

positiva, mas, como no excerto acima, “uma das maiores potencialidades para a mudança social”. Esse posicionamento ilustra o momento em que o Brasil se encontrava na reforma do Estado (tendo sido Pereira um dos idealizadores de tal reforma), e sustenta a ideia de que o mesmo, naquele momento, atravessando uma crise fiscal, não teria condições de sustentar por si só os direitos sociais. Nesse sentido, o público não estatal seria um setor de interesse público, embora de cunho privado, que tomaria para si parte das responsabilidades do poder público e, por isso, contaria com repasse de verba por parte do Estado.

Já Adrião e Peroni (2005) pontuam que a crença acerca dessas organizações serem mais eficientes devido à sua flexibilidade e competitividade, atendendo, dessa forma, melhor aos direitos sociais, faz parte do discurso que legitima e justifica a terceirização.

Embora a gestão responsável pela reforma do Estado tenha chegado ao fim em 2003, houve a continuidade das diretrizes do Plano Diretor de 1995 (BRASIL, 1995), o que nos faz concordar com Bueno e Kassar (2005, p. 133) quando expõe que

[...] a educação como direito conquistado na História, através de lutas de classes, transforma-se em questão de boa vontade e solidariedade [...]. Ao considerar a ausência do Estado brasileiro na oferta de atendimento especializado para pessoas com deficiência e a forte presença das instituições sem fins lucrativos em nosso país, podemos dizer que a educação especial brasileira apresenta-se como exemplar do discurso do terceiro setor. (KASSAR, 2005, p. 133).

É importante recorrermos à legislação da educação especial, pois, como destacado por Kassar (1998), esta sempre contou com o apoio privado no preenchimento dos vazios deixados pelo Estado.

Segundo a autora, na LDB de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), “[é] a primeira vez que a legislação brasileira versa claramente sobre a educação especial.” (KASSAR, 1998, s/p). No Título X, os artigos 88 e 89 apontam:

Art. 88. A educação de excepcionais⁴² deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Assim, embora a educação especial devesse ser enquadrada no que a legislação chama de sistema geral, a LDB/61 legitimava que parte dessa educação poderia ocorrer por meio de instituições privadas, que receberiam verbas públicas para tanto. Dessa forma, “[...] já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo

⁴² Quando elaborada a LDB/61 a expressão “excepcionais” englobava outras pessoas além das com deficiência, porém essa lei não definiu claramente o público assim denominado.

Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas e de caráter assistencial.” (KASSAR, 1998, s/p). Portanto, as esferas pública e privada fundem-se em um jogo de interesses em que uma parte abre mão de sua responsabilidade quanto ao oferecimento de serviços de educação especial e a outra toma para si a educação de seu alunado.

Em 1989, pela Lei 7.853, de 24 de outubro, as “[...] escolas especiais, privadas e públicas[...]” deveriam ser inseridas no sistema educacional (BRASIL, 1989, art. 2º, inciso I, alínea b) e assegura que

[...] as ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas portadoras de deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal; por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1989, art. 3º).

Porém, essa lei merece destaque principalmente pelo art. 2º admitir que cabe ao poder público garantir diversos direitos sociais que não apenas a educação. O texto da lei é claro ao

[...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989).

Esse documento elenca separadamente as atribuições das diferentes áreas que devem garantir os direitos das pessoas então chamadas de portadoras de deficiências. Assim, o art. 2º apresenta medidas a serem tomadas pela educação (inciso I), pela área da saúde (inciso II), pela área da formação profissional e do trabalho (inciso III), dos recursos humanos (inciso IV) e das edificações (inciso V), embora ainda não apontasse o trabalho articulado entre essas instâncias.

Já em 1999, o Decreto 3.298, que regulamenta a Lei 7.853/89, nos art. 6º, 7º e 8º, das Diretrizes, Objetivos e Instrumentos, respectivamente, contempla o trabalho de forma articulada, embora em todos os artigos destaque que esse trabalho integrado ocorrerá não apenas nas instâncias públicas, mas também nas privadas:

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

[...] II – adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

[...] II – integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública,

previdência social, habitação, cultura, desporto, lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

Art. 8º São instrumentos da Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I – a articulação entre entidades governamentais e não-governamentais que tenham responsabilidades quanto ao atendimento da pessoa portadora de deficiência, em nível federal, estadual, do Distrito Federal e municipal. (BRASIL, 1999b).

Gostaríamos de salientar, por um lado, o avanço de se admitirem articulações e integração de ações das diferentes áreas que devem atender às pessoas com deficiência. Por outro, destaca-se a manutenção e até mesmo a incitação ao fortalecimento do setor privado no âmbito do atendimento desse público.

A articulação entre diferentes setores pode ser observada no art. 7º, quando se espera integração tanto de órgãos públicos como privados, de diferentes áreas, visando à melhoria no atendimento das pessoas com deficiência.

Nesse mesmo Decreto, na Seção I, da saúde, no art. 16, inciso III, também pode ser vislumbrada essa possibilidade de articulação mediante

[...] a criação de rede de serviços regionalizados, descentralizados e hierarquizados em crescentes níveis de complexidade, voltada ao atendimento à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência, articulada com os serviços sociais, educacionais e com o trabalho. (BRASIL, 1999b).

Com referência ao repasse de verba pública ao setor privado, temos, no período intermediário desses dois documentos, a promulgação da LDB/96, que prevê: o “[...] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados.⁴³ [...]”. Explicita-se, no art. 60, que tais instituições de serviço especializado receberão auxílio financeiro, nas seguintes condições:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

Segundo Ferreira (2002), essa formulação teve como intenção evitar que escolas regulares privadas sem fins lucrativos, com matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e as instituições privadas que realizavam atendimentos de cunho clínico e/ou assistencial recebessem financiamento, uma vez que, segundo o texto legal,

⁴³ O serviço especializado será oferecido, segundo a LDB/96, quando o aluno, dependendo de suas condições específicas, não puder permanecer ou ser matriculado na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

apenas instituições “[...] especializadas e com atuação exclusiva em educação especial [...]” poderiam contar com repasse de verba (BRASIL, 1996). O apontamento do autor, porém, é que essa medida não facilitou o encaminhamento do alunado da educação especial à escola regular, mas dificultou-o, deixando o aluno matriculado exclusivamente nas referidas instituições. Ressalta-se também que na LDB/96 não está explicitado o significado atribuído ao apoio técnico do poder público às instituições privadas.

Se nela não havia maiores detalhamentos a respeito da forma como se daria o apoio técnico e financeiro, o Decreto nº 7.611/11 dispõe, no art. 3º, que a

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011a, art. 2º).

Assim, o apoio do poder público poderá ser concretizado para a produção de recursos de acessibilidade, formação continuada de professores, adequações arquitetônicas com vistas à acessibilidade nas unidades escolares, e distribuição de kits para montagem de salas multifuncionais. Nesse ponto, contudo, é interessante ressaltar que na referida legislação não está explicitada a instância responsável pela manutenção das mencionadas salas, o que supõe que seja atribuição do sistema de ensino público que estiver implantando-as. Todavia poderemos ter muitos casos em que a reposição e/ou conserto dos materiais e equipamentos serão inviabilizados, particularmente em sistemas de ensino que são geridos com poucos recursos.

Os itens acima elencados referem-se ao apoio técnico e financeiro ao próprio sistema de ensino público. No que tange ao apoio às instituições privadas, esse Decreto mantém o

chamado “duplo Fundeb”⁴⁴, já estabelecido pelo Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008c), conforme segue:

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

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

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente [...].” (BRASIL, 2011a).

Para fins desse decreto, o atendimento educacional especializado é aquele de caráter complementar ou suplementar (BRASIL, 2011a, art 2º). Dessa forma, a instituição que realizar atendimento em caráter substitutivo não será contemplada com esse financiamento. Não obstante, esse mesmo documento reitera o apoio técnico e financeiro às instituições privadas.

Não podemos deixar de destacar, que o Decreto nº 6.571/08 estabelecia como beneficiários de tal financiamento apenas os “[...] sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL, 2008c). Já o texto modificado no Decreto nº 7.611/11 volta a mencionar como beneficiárias as “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]”. Essa ação demonstra um retrocesso uma vez que o primeiro garantia o apoio técnico e financeiro voltado exclusivamente ao setor público.

Como vimos até agora, transformações políticas e sociais não se dão de forma repentina, por meio de modificações abruptas, mas por mudanças graduais, muitas vezes advindas de movimentos sociais que pressionaram o poder público a legislar em prol de causas defendidas por seus participantes.

Até este ponto realizamos o levantamento do referencial que nos deu subsídios para analisar as políticas públicas do município de São Paulo no que se refere à constituição de redes de apoio; fizemos o levantamento histórico da educação especial na cidade, o que nos levou a compreender a formulação da legislação que até o momento desta pesquisa regia a educação especial do município, bem como o funcionamento de seus serviços; e elucidamos o quanto a educação especial está atrelada ao setor privado, muito embora mudanças graduais venham ocorrendo.

⁴⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Cabe agora apontarmos os resultados a que chegamos, cotejando-os com a legislação e o referencial teórico até aqui apresentados.

5.1 Redes de apoio na dimensão do Cefai

Relembremos os excertos diretamente ligados à constituição de redes de apoio, em especial os da legislação municipal que rege os centros, destacados em capítulo anterior. Embora o Decreto e a Portaria de 2004 não façam alusão especificamente ao termo “rede de apoio”, ambos lançam mão de conceitos como: parceria, cooperação, articulação de ações intersetoriais e intersecretariais, ações integradas. Consequentemente, concluímos que a compreensão de rede de apoios está embutida no uso feito das palavras destacadas.

Encontramos ainda, na Portaria nº 5.718/04, os termos “colaborar” e “atuação colaborativa” quando da apresentação das atribuições dos Paai e dos professores de Saai. Com referência aos primeiros:

Art. 8º - O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, desempenhando as seguintes atribuições [...]: colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação. (SÃO PAULO, 2004b, inciso III, grifo nosso).

E no que tange aos professores de Saai:

Art. 19 – São atribuições do Professor regente da SAAI [...] realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo. (SÃO PAULO, 2004b, inciso II, grifo nosso).

Assim, no âmbito da documentação legal do Cefai, a constituição das redes de apoio se sustenta em diferentes atores, compreendendo diferentes dimensões de atuação, que corroboram as análises anteriormente feitas para a formação de redes de apoio: a do trabalho com vistas à colaboração com a U.E., seus atores e alunos, em nível micropolítico e a das possíveis articulações entre o Cefai e os serviços públicos e/ou privados existentes no município de São Paulo, em nível mesopolítico. Analisemos então se, para além da legislação, tais ações se concretizaram.

5.1.1 Cefai, Saai e equipe gestora: redes de apoio à unidade escolar

Encontramos respaldo em Stainback e Stainback (1990, 1999) e Schaffner e Buswell (1999) para afirmarmos que a ação colaborativa e o trabalho articulado de profissionais especializados junto aos professores e alunos da classe comum fazem parte da constituição de redes de apoio, uma vez que os autores apontam que faz parte destas o trabalho conjunto entre esses profissionais. Portanto, analisamos a seguir, a colaboração do Paai com alunos e equipe da escola por ele visitada durante a itinerância, o trabalho do professor de Saai quando da atuação colaborativa junto ao professor da classe comum, bem como do trabalho articulado com a equipe escolar, e o papel da equipe gestora, como peças fundamentais para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para tanto, em um primeiro momento utilizamos referenciais teóricos que analisam o trabalho colaborativo/ensino colaborativo e equipe de apoio/consultoria colaborativa. Em um segundo momento, resgatamos o profissional destacado anteriormente, o facilitador da inclusão (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999), para realizarmos um paralelo entre as atribuições deste e a realidade do município de São Paulo, por meio dos Paai, professores de Saai e equipe gestora da escola.

Esclarecemos que, para estas análises, recorreremos às entrevistas realizadas com os profissionais dos centros em 2008, por ocasião da Pesquisa Cefai, e às realizadas no final de 2010, para esta pesquisa. Essa decisão se deu por dois motivos: primeiramente porque nas primeiras foram apreendidos dados mais detalhados sobre as ações de formação, estrutura e o funcionamento dos Cefai, enquanto que em 2010 o foco foi sobre as parcerias e articulações que os centros lograram ou não desenvolver e como estas se davam; o segundo motivo reside em podermos realizar uma análise comparativa entre esses dois anos, tratando de verificar se ocorreram mudanças nas ações desenvolvidas pelos centros durante esse período. Como apontamos no capítulo da metodologia, em todos os relatos que foram aqui transcritos, está destacado o ano em que foram coletados e todos os nomes utilizados são fictícios.

Iniciemos, pois, nosso estudo sobre as atribuições dos Paai. Segundo os referenciais anteriormente expostos, estes podem tanto fazer parte da formação de redes de apoio em nível micropolítico, da sua atuação na escola e das parcerias desenvolvidas com os demais setores de sua DRE, quanto em nível mesopolítico, quando de sua atuação intersecretarial, junto aos serviços ofertados pelas outras secretarias municipais. A legislação de 2004 que rege os centros permite essas duas interpretações, uma vez que estabelece que o Paai

“[...] realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 8º) e o Cefai deverá “[...] articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art.7º, inciso V).

É importante esclarecer que quando a Portaria nº 5.718/04 estabelece atribuições aos Cefai, estas recaem, na verdade, sobre os Paai, já que são os representantes dos centros e cumpridores de suas responsabilidades. Poder-se-ia interpretar o texto da Portaria como prescrevendo que essas tarefas devem ficar a cargo do coordenador do Cefai. Contudo, o documento não esclarece as atribuições desse profissional, as quais recaem tanto sobre ele, quanto sobre o professor de apoio.

Analisemos, agora, a atuação do Paai em nível micropolítico. A característica primeira ressaltada no art. 8º da Portaria nº 5.718/04 é a da itinerância, ou seja, o deslocamento desse professor às escolas, circunscritas à sua DRE, que possuam suspeitas de educandos com demanda de atendimento educacional especializado, ou que de fato tenham alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

O inciso II desse artigo, estabelece que o Paai pode efetuar o atendimento aos alunos que necessitem deste, seja individualmente ou em pequenos grupos, em caráter suplementar ou complementar, podendo atuar inclusive “[...] no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado que com os demais profissionais que com ele atuam [...]” (SÃO PAULO, 2004b).

Resgatamos Mendes (2006a) para destacar que essa atribuição de atendimento dentro da sala de aula poderia se enquadrar no que a autora chama de ensino colaborativo, o qual implica uma ação conjunta entre professor especializado e professor da classe comum, de modo que os dois dividam “[...] a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução [de] um grupo heterogêneo de estudantes [...]” (MENDES, 2006a, p. 32).

Contudo, durante as entrevistas realizadas em 2008 apreendemos que as visitas dos Paai às escolas se faziam, geralmente, de forma esporádica, não havendo um trabalho sistemático com o professor da classe comum. O papel do professor de apoio estava mais relacionado, segundo os entrevistados, ao suporte para que o professor da classe comum adquirisse autonomia de trabalho, desvencilhando-se da dependência do professor especializado. Há aqui uma armadilha, pois essa filosofia de trabalho pode recair na proposta do inclusionismo total, uma vez que este defende que o aluno deve ser atendido apenas na classe comum, havendo a extinção do *continuum* de serviços (MENDES, 2006b).

Ao contrário, a aposta dos centros, era na autonomia do professor da classe comum, para que este soubesse realizar seu trabalho de forma a incluir todos seus alunos independentemente de suas especificidades, não havendo a necessidade de constantemente recorrer ao professor especializado, o que, contudo, não anula sua importância.

Prieto (2006) reforça que o professor da classe comum deve também ter conhecimentos sobre a educação especial e que deve ser um compromisso dos sistemas de ensino oferecer formação continuada ao seu corpo docente, assegurando, dessa forma, que estes estejam aptos a elaborar e a implantar novas práticas e propostas de ensino que congreguem todos os alunos.

Já que, como nossa pesquisa mostrou, uma das maiores dificuldades encontradas pelos Paai era tempo para realizarem retornos sistemáticos às U.E. e, portanto, desenvolver um trabalho conjunto e regular com os professores das classes comuns, fez-se necessário adotar diferentes estratégias, sendo a de formação continuada a principal. A grande demanda de escolas, em média 130 por Cefai, e o número restrito de Paai, variando de, até o momento de nossa coleta de dados, no mínimo dois e no máximo seis professores de apoio nas equipes, inviabilizava esse retorno. Grande parte dos Paai elucidou que a falta de tempo era um dos principais empecilhos para uma ação constante, já que não conseguiam dar continuidade ao trabalho iniciado em uma escola, por não poderem retornar à mesma, fosse para acompanhar o trabalho que havia sido iniciado, fosse para avaliar o possível progresso de determinados alunos, ou ainda, para avaliação da sua própria prática enquanto professor de apoio.

Uma das falas dessas professoras ilustra isso:

O tempo não dá para você trabalhar em cima daquela escola e voltar toda a semana, por conta da quantidade de escolas [...]. Então isso é que a gente fica angustiada, [...] a gente vai em uma escola, aí amanhã a gente consegue fazer três escolas no dia, vamos supor, aí a gente tem que voltar, só que tem mais outras três que precisam da sua ajuda, então, quando a gente volta naquela já levou muito tempo [...]. (Tereza⁴⁵, 2008).

Lembramos que, segundo a Portaria nº 5.718/04, o Paai, além de ter o aluno como foco, deve também “[...] sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros.” (SÃO PAULO, 2004b, art. 8º).

As formações possuíam diferentes configurações, variando conforme as necessidades específicas de cada centro. Foram organizados seminários regionais que abrangiam profissionais da RME-SP, contando com até 400 participantes e contemplando temas da

⁴⁵ Todos os nomes utilizados são fictícios.

educação especial; cursos específicos como de Libras, Sistema Braille, entre outros, de curta e média duração, para públicos menores; formação para os grupos de estagiários que atendiam às escolas; formações que também abrangessem professores de Saai; reuniões dos Paai com as equipes das escolas atendidas, em horários coletivos. As equipes apontaram que, por meio dessas estratégias, puderam atender a um número maior de profissionais e diversas escolas, tratando de sanar a falta de tempo para as visitas individuais. Essas ações de formação continuada foram prioridade dos Cefai até nossa última coleta de dados.

Essa não só foi uma estratégia encontrada pelas equipes dos centros como também era uma diretriz emanada pela SME-SP, configurando-se como política pública, conforme estabelecido na Portaria nº 5.718/04, onde há a indicação que essa ação é de responsabilidade dos Cefai e da SME-SP (SÃO PAULO, 2004b, arts. 16 e 19).

Segundo Prieto e Andrade (2010) a secretaria, por meio das ações de formação, elaboração de materiais, programas e projetos realizados, logrou alcançar uma estratégia chamada pelas autoras de dinamizadora. Elas acrescentam que “[...] a formação continuada figura como um elo imprescindível para a interligação entre todas as ações em andamento, para a organização e o desenvolvimento curricular nessa rede de ensino.” (p. 89).

Ainda com relação à organização do trabalho dos centros, nos foi relatada, por um Cefai, uma sistemática distinta, pois o mesmo realizava um trabalho diferente dos outros atendendo a no máximo cinco escolas por vez. Os Paai realizavam visitas às escolas acompanhando-as por um determinado tempo, realizando o que uma professora denominou de “trabalho colaborativo”, para que pudessem dimensionar os avanços realizados pelas equipes escolares e pelos alunos. Depois que os Paai avaliavam que aquela escola já poderia “caminhar sozinha”, esta era substituída por outra unidade, conforme relato de uma entrevistada: “[...] precisa pegar um grupo de escolas, com a equipe toda, para refletir, para discutir, para avançar e depois a pessoa caminha sozinha e você vai pra um outro.” (Laura⁴⁶, 2008).

Mendes e Capellini (2007) alertam que, “[v]ia de regra, os professores do ensino comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (p. 114). Essa fala pôde ser observada nos relatos de alguns Paai, quando pontuaram que, apesar de todas as ações de formação, os professores continuavam afirmando que se sentiam despreparados. Esse Cefai deixou claro que seu objetivo não era o de atender a todas ou a um grande número de U.E., mas a poucas, desde que garantisse maior

⁴⁶ Por se tratarem de pessoas entrevistadas para esta pesquisa, optamos por registrar seus nomes fictícios, dentro dos parênteses, em caixa baixa, para que não sejam confundidos com autores.

eficiência no atendimento.

Em 2010, outro Cefai também nos relatou que escolhia algumas escolas para acompanhar de forma mais sistemática, com retornos periódicos. Nesse caso, a equipe nos informou que atendeu 100% da demanda, tendo visitado todas as escolas que precisavam ser atendidas, mas apenas algumas foram priorizadas para receber maior acompanhamento. Nas palavras de uma das Paai:

[...] ou a gente elege aquelas escolas que gritam de mais e que você fala “nossa, lá tem muita criança, eles estão desesperados, precisa que a gente vá lá” ou aquelas escolas que ficam muito quietinhas e você fala “opa, aí tem”. A escola que fica muito quietinha é porque tem alguma coisa lá enrustida, então a gente sempre senta, todas nós, no início do ano, e falamos: “bom, quais são as escolas que esse ano a gente vai dar preferência?”, então a gente elenca lá, coloca alguns critérios. Este ano, as escolas que nós demos mais preferência foram para as escolas novas [...]. (Sidnéia, 2010).

Com referência à ação posta na alínea a, do inciso II da Portaria nº 5.718/04, que estabelece que o Paai poderá atender a alunos individualmente ou em pequenos grupos com vistas a um trabalho complementar ou suplementar também foi observada em apenas um centro. O atendimento aos alunos, por parte dos Paai, direcionava-se à sua avaliação, para possíveis esclarecimentos aos professores e encaminhamentos a serviços complementares ou suplementares. Isso se dava desse modo, sobretudo, porque diversos professores dos centros destacaram existir ainda muitos equívocos sobre os alunos serem identificados nas categorias de DI ou TGD e, na verdade, não se enquadrarem em nenhum desses casos, possuindo, na verdade, dificuldade de aprendizagem e/ou questões relacionadas a problemas de conduta.

Um Cefai relatou realizar atendimento a um pequeno grupo de alunos com DV, pois agrupava, na sede do centro, 12 alunos de diferentes escolas, uma vez que não haveria, segundo relatado pela Paai responsável por esse trabalho, viabilidade de atendê-los nas suas respectivas U.E., dado que essa região não possuía Saai de DV, além de a instituição conveniada, que atendia esse público, encontrar-se em bairro distante dessa região. Essa situação exigia que os alunos e seus pais, ou responsáveis, que moravam na área de circunscrição desse Cefai, fizessem viagens de aproximadamente duas horas para ir e outras duas para voltar. Contudo, no Caput do art. 8º dessa Portaria está claro que o Paai realizará serviço de itinerância, e o atendimento a alunos no próprio centro não se configura como itinerante. Isso nos indica que a realidade e complexidade da rede municipal exigem que seja avaliada a necessidade de flexibilização na estrutura funcional e nos modelos de serviços dos Cefai. A partir desse quadro, reiteramos que um modelo único de serviço de educação especial não se mostra suficiente para atender a demanda.

Com referência aos outros incisos do art. 8º da Portaria, observamos ações dos Paai com vistas à discussão e problematização de práticas educacionais, bem como de “[...] propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 8º, inciso V), as ações da escola, principalmente quando as equipes do Cefai participavam das reuniões de Jornada Especial Integral (JEI). Ainda, observamos ações com vistas à “construção de ações que garantam a inclusão”, por meio, geralmente e principalmente, de ações de formação. (SÃO PAULO, 2004b, art. 8º).

Tais ações faziam parte das diretrizes da SME-SP, que elaborou diversos referenciais para pautar as formações, dentre eles o Referencial/07, bastante comentado pelas equipes do Cefai, como podemos ver nos relatos, de diferentes centros:

“[...] nós fomos para as escolas fazer o referencial que deu um resultado maravilhoso, muito bom.” (Milena, 2008).

“[...] foi muito bacana, foi muito bom aquele referencial, [...] nós lemos as avaliações e foi riquíssimo. A quantidade de elogios que elas [as professoras] teceram, não só pela equipe que estava apresentando, [...] mas [pelas] informações, do que é legal a gente saber, do que eu sei que eu posso fazer agora.” (Dulce, 2008).

“[o referencial é] o material que nós estamos usando, desde o início do ano e temos explorado bastante [...]” (Laura, 2008).

Alusão também foi feita, embora com menor frequência, ao “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (Raadi)” (SÃO PAULO, 2008), o qual ainda havia sido pouco utilizado, pois se tratava de material recentemente lançado pela secretaria. Foram feitas, ainda, referências aos vídeos por esta elaborados, que serviam como material de apoio, no tocante às orientações curriculares.

Prieto e Andrade (2009) destacam que a SME-SP produziu, além desses, diversos materiais cujo conteúdo primava por ações que não fragmentassem as áreas do conhecimento, mas, sim, fossem interdisciplinares e cujo entendimento de currículo não era o de um processo estático, mas dinâmico.

Dessa forma, se julgarmos a partir do referencial teórico por nós utilizado, os Paai não se configuravam nem como uma equipe de apoio nos moldes de Schaffner e Buswell (1999), ou de consultoria colaborativa, como em Mendes (2006a), já que não integravam uma equipe multidisciplinar que contasse com profissionais de outras áreas além da educação, como previsto pelos autores. Eles tampouco realizavam o trabalho de ensino colaborativo (MENDES, 2006a), conforme já mencionado.

Por outro lado, foram localizadas ações em que os centros participavam de momentos de formação ou de esclarecimentos para a equipe escolar organizados tanto pela instituição

privada responsável por alunos daquela escola, quanto pelo próprio Cefai. Dessa forma, embora a equipe do centro não fosse multidisciplinar, ela lançava mão dos convênios e parcerias para dar apoio às U.E.. Ainda assim, essas ações não eram majoritariamente sistemáticas, ocorrendo, na maioria dos casos, quando era avaliada a necessidade da escola.

Dizemos que não eram majoritariamente sistemáticas, pois, nas entrevistas de 2010, nos foram relatados dois serviços que faziam reuniões de acompanhamento aos alunos dessa forma, um privado, o Laramara, instituição conveniada voltada ao atendimento dos alunos com DV, e outro público, o Caps, no atendimento ao público infantil com TGD. Os centros relataram que o Laramara realizava reuniões sistemáticas, para as quais eram convidados a participar a família do aluno, o professor da classe comum, e o Cefai. Da mesma forma, alguns Caps realizavam reuniões mensais de acompanhamento dos alunos, para as quais também eram convidados esses diferentes atores.

Aparentemente essas ações podem se configurar como duas redes de apoio que não eram articuladas pelo Cefai, mas pelos serviços citados, uma vez que, segundo os relatos, havia acompanhamento sistemático do aluno por equipe multidisciplinar, pois a instituição contava com profissionais da educação e da saúde, e eram traçados planos de ação conjuntamente durante as reuniões, os quais eram discutidos e avaliados nesses encontros. Contudo, não tivemos acesso a informações referentes à relação hierárquica entre esses autores.

Com referência à importância da não hierarquia de conhecimentos entre o professor da classe comum e do professor especializado, apontada pelos diversos autores utilizados, relatos ainda demonstraram a carga de responsabilidade que era depositada nos Paai, sendo vistos como aqueles que resolveriam todos os problemas referentes à educação especial da sua escola. Esses relatos indicaram a necessidade de haver um esclarecimento sobre as atribuições do Cefai e Paai para que as equipes escolares compreendessem que o trabalho seria realizado conjuntamente e que os professores itinerantes não se configuravam como superiores ou únicos detentores de conhecimentos, os quais deveriam, sim, ser compartilhados.

Para que sejam realizadas ações objetivando contemplar todas as atribuições apontadas na legislação, ressaltamos que se faz necessário que as equipes dos Cefai possuam espaços de discussão para análise e avaliação constante de sua prática, seja para a condução e aprimoramento do trabalho realizado, seja para o delineamento de ações futuras que se mostrem necessárias. Frisamos que os Paai relataram possuir um acúmulo de trabalho muito grande, o que dificultava a instauração desses espaços de reflexão, não apenas pela grande demanda de escolas a serem atendidas, mas também por tarefas administrativas tais como

emissão de relatórios para a SME-SP, compra de materiais, atendimento telefônico, entre outros, que, segundo as equipes, eram tarefas que poderiam ser realizadas por profissionais que não fossem necessariamente pedagogos, tal como, por exemplo, por estagiários.

A falta de tempo fazia com que as ações priorizadas fossem a itinerância e a organização de formações, ficando a busca por parcerias em segundo plano. Uma Paai elucidou isso com muita clareza e apontou que, além da falta de tempo, existiam empecilhos políticos e hierárquicos que dificultavam a efetivação de parcerias:

Se é um centro de formação e acompanhamento à inclusão, ele tem que priorizar aquilo que é mais importante para a inclusão de qualidade desses alunos no momento. Se a gente não conseguir dar conta da nossa parte, fica difícil dar conta da parte do outro [...]. Se você pegar o Cefai e você colocar ele só para fazer isso [referindo-se às ações intersetoriais e intersecretariais dispostas na legislação], você perde todo o resto [...]; isso toma muito tempo e isso mexe com outras coisas [...] estamos falando de algo aí, além de política pública, algumas mazelas, alguns caminhos que você precisa percorrer para isso [...]. (Karol, 2010).

Como vemos, essa fala denota não apenas a falta de tempo, mas a dificuldade do Cefai em se articular com diferentes secretarias, dificuldade dada, sobretudo, por seu poder político restrito ou posicionamento hierárquico na estrutura público-administrativa.

Nossas análises nos levaram também a aproximar o trabalho dos Paai com o do profissional denominado de facilitador da inclusão, presente tanto em Schaffner e Buswell (1999) quanto em Stainback e Stainback (1990). Nesse sentido, o professor itinerante realizava intervenções com as equipes para análise da demanda e dos equipamentos necessários à escola, bem como para a resolução de problemas apontados pela equipe escolar. Contudo, é importante apontar que, se em 2008 nenhum Cefai havia conseguido atender a toda demanda de educação especial de sua circunscrição, em 2010, dois centros relataram terem-na atingido em sua totalidade. Esses centros compreendiam por atendimento não aquele realizado somente aos alunos, não quantificando assim, os atendidos diretamente pelo Paai, mas aquele que é realizado, segundo uma professora de apoio, “[...] quando você consegue falar com o coordenador, falar com o professor, observar o aluno e fazer com que o atendimento daquele aluno melhore [...]” (Sidnéia, 2010).

Outra Paai desse centro também incluiu as ações de formação como formas de atendimento.

Ressaltamos que, embora a legislação que regulamenta os Cefai garanta que cada centro deve contar com “[...] 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º), nossa

pesquisa apontou que até final de 2010, nem todos os centros possuíam o quadro completo de profissionais. Na Tabela 1 podemos visualizar a quantidade de Paai de cada centro.

Tabela 1 – Comparativo das equipes dos Centros de formação e acompanhamento à inclusão, município de São Paulo – 2008/2010

Cefai	Coord.		Paai		DI		DA		DV		DF	
	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	2008/2010	
Butantã	1	1	3	4	1	1	1	2	---	---	1	1
Campo Limpo	1	1	4	6	1	2	1	1	1	2	1	1
Capela do Socorro	1	1	4	5	2	2	---	1	1	1	1	1
Freguesia do Ó	1	1	3	3	1	1	1	2	---	---	1	---
Guaianases	1	1	3	3	1	1	1	1	---	---	1	1
Ipiranga	1	1	4	5	---	1	1	1	1	1	2	2
Itaquera	1	1	2	3	---	2	1	1	---	---	1	---
Jaçanã/Tremembé	1	1	5	7	2	3	---	1	1	1	2	2
Penha	1	1	3	5	3	2	---	1	---	2	---	---
Pirituba	---	1	4	5	2	1	---	1	1	2	1	1
Santo Amaro	1	1	3	3	2	1	---	1	---	---	1	1
São Mateus	1	1	2	4	---	2	1	1	---	1	1	---
São Miguel	1	1	6	5	3	1	2	2	---	2	1	---

Fonte: Banco de dados da Pesquisa Cefai e dados fornecidos pelos entrevistados no segundo semestre de 2010.

Podemos notar que, em 2010, quatro Cefai não possuíam o quadro mínimo de quatro Paai, conforme estabelecido na Portaria nº 5.718/04, contando com três professores itinerantes em cada centro. Outra observação que pode ser feita é que mesmo estando o quadro completo ou com mais de quatro professores, nem todos os Cefai cobriam as quatro deficiências, como era o caso da Penha, São Mateus e São Miguel que não possuíam Paai de DF e se encontravam todos na zona Leste do município.

Contudo, se compararmos a quantidade de profissionais de apoio em 2008 e 2010, perceberemos que apenas um deles perdeu um Paai, três continuaram com a mesma quantidade e nove aumentaram seu quadro de professores. Se em 2008 alguns centros não contavam com professores de DI e DA, em 2010 todos possuíam esses profissionais. Aqueles que ainda estavam em 2010 em menor número eram os professores de DF e DV. No caso da deficiência visual, houve um aumento nesse período de dois anos, pois enquanto que em 2008 apenas cinco centros contavam com Paai para essa categoria de deficiência, em 2010 esse número aumentou para oito, sendo que três Cefai possuíam dois Paai de DV. Com relação à

deficiência física o movimento foi contrário, pois em 2008, 12 centros possuíam Paai de DF e em 2010 esse número abaixou para oito.

Esses dados nos levaram a indagar se a quantidade de alunos com DV e DF de fato é menor que a de DA e DI, ou se, na verdade, faltam profissionais com essas especializações, o que pode indicar à SME-SP as áreas de carência, para que possam ser ofertadas formações continuadas.

Com referência ao coordenador do centro, observamos Cefai que possuíam Paai acumulando as funções de professor itinerante e de coordenador, o que aumentava ainda mais seu acúmulo de tarefas de gestão, embora aliviasse o trabalho de itinerância.

Vale destacar que a quantidade de Paai de cada centro não estava necessariamente relacionada com a demanda da região. Segundo dados coletados no final de 2010, observamos que, por um lado, havia centros que possuíam quantidades de alunos a serem atendidos bastante parecidas, como Capela do Socorro, com 957, Ipiranga, com 975, e Penha, com 859 educandos, e contavam com cinco Paai cada um. Por outro, os Cefai Jaçanã/Tremembé e Santo Amaro possuíam 748 e 1.098 alunos respectivamente, mas o primeiro contava com sete Paai e, o segundo, com apenas três, ou seja, aquele que tinha demanda maior possuía quatro Paai a menos do que aquele com menor demanda. Nossas análises nos levaram a perceber que cada região, como temos apontado, possuía demandas e configurações diferentes. Por isso concluímos que o Decreto nº 45.415/04, ao determinar um módulo mínimo para todos os centros, acaba por não atender às necessidades específicas das regiões.

A esse respeito, o Programa Incluir estabeleceu, no art. 5º, inciso III, que haverá “[...] definição, mediante Portaria do Secretário Municipal de Educação, do módulo mínimo do pessoal que integrará a equipe do CEFAl, de acordo com as características e necessidades de cada DRE [...]” (SÃO PAULO, 2010b). Essa Portaria, até novembro de 2010, ainda não havia sido aprovada, mas o Decreto já denota que o módulo mínimo deve acompanhar as características regionais.

Sobre a coordenação do Cefai, um contava com a do diretor da DRE e outro com a do coordenador da DOT-P, o que, embora esteja de acordo com a Portaria nº 5.718/04, pois prevê que o “[...] Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, será composto por profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação e, 04 (quatro) Professores Titulares [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º), não se mostrou tão eficiente quanto se o coordenador fosse parte integrante da equipe do Cefai, como ocorria com os outros 11 centros. O diretor ou coordenador de DOT-P acabava acumulando as atribuições dos dois setores, não sendo tão

presente nas ações do centro e, às vezes, por não estar imerso nesse cotidiano, não compreendia algumas dificuldades e limitações do grupo.

Pelos motivos expostos, embora possamos aproximar as funções do facilitador da inclusão com as dos Paai, estes não davam conta de serem os mediadores e articuladores do processo de inclusão de forma presente e constante nas escolas que possuem alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, como propagado na literatura (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990).

Ainda investigando a possibilidade de formação de redes de apoio em nível micropolítico, analisaremos agora as atribuições das Saai, que, segundo art. 19, da Portaria nº 5.718/04, devem:

- I – atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo.
- II – realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo; [...]
- IV – discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAL o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho; [...]
- VI – difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social. (SÃO PAULO, 2004b).

O excerto acima, ao estabelecer que os professores de Saai devem atuar conjuntamente tanto com o coordenador quanto com os professores da escola, realizar apoio pedagógico aos alunos da educação especial, por meio de atuação colaborativa com os últimos e com os outros profissionais que atuam na U.E. e fazer discussões e análises, apontadas como “sistemáticas” no inciso IV, contempla elementos constituintes de redes de apoio vistos em Schaffner e Buswell (1999) e Stainback e Stainback (1990, 1999). O professor de Saai possui, assim, papel também similar ao do facilitador da inclusão sempre que esteja articulado com a equipe escolar do aluno atendido.

Assim como apontam Schaffner e Buswell (1999), a legislação também estabelece que as discussões e análises devem ser realizadas de forma sistemática com a equipe escolar e com o Cefai, o que denota a compreensão de que apenas algumas visitas ao ano às escolas e aos seus profissionais não parecem suficientes. Lembramos que Mandell (1999) destaca a importância, para constituição do que a autora denomina de *network structures*, de ações

articuladas por meio de trabalhos conjuntos de fato.

Contudo, existem dois apontamentos que devem ser feitos: o primeiro é que as Saai não atendem apenas aos alunos da U.E. onde estão instaladas. Conforme o parágrafo único do art. 9º, a sala de apoio “[...] poderá estender-se a educandos e educandas de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento.” (SÃO PAULO, 2004b), não se constituindo tarefa fácil realizar reuniões sistemáticas com todas as equipes das outras escolas envolvidas. Tampouco há um documento legal que garanta o transporte nem para os Paai e tampouco para o professor regente de Saai, para que possam se deslocar, tanto para a realização da itinerância do primeiro, quanto do atendimento e visitas escolares do segundo. O segundo apontamento se refere aos relatos das equipes dos Cefai que demonstraram nem sempre existir uma relação de cooperação entre o professor regente de Saai e o centro.

Lembramos que, no histórico trazido anteriormente, mostramos que as salas de apoio existem há mais tempo que os Cefai, contando, portanto, em alguns casos, com profissionais que estão na educação especial também há mais tempo. Isso nos faz ponderar que sua prática e formação diferem de outros formados recentemente, o que poderia denotar trabalhos e concepções de inclusão e atendimento educacional especializado diferentes. Como apontado por Capellini V. (2004), o professor especializado tampouco teve, historicamente, o hábito de trabalhar conjuntamente com o professor da classe comum ou outros membros da equipe escolar. Assim, ainda podem existir equívocos na forma de atuação pedagógica que não está de acordo com os referenciais e diretrizes da SME-SP ou na relação com os centros.

Alguns relatos de diferentes centros nos levaram a essa reflexão:

[...] a ideia é de que aquela sala direciona os meninos para a classe comum [...]. Eles não ficam na sala de aula não, isso é uma excepcionalidade [...]. (Fúlvio, 2008).

[...] com esta [Saai] [...] nós temos alguns problemas, que a gente tem que ir lá, tem que ficar no pé. Não está do jeito que queríamos [...] então nós estamos no pé, vamos lá, parecemos sem avisar. São alguns problemas que têm dentro da escola [...]. (Milena, 2008).

Eu acho que é interessante relatar esse processo [...] de como evoluiu essa Saai, [...] porque eu acompanhei, na época, nove. Das nove que eu relatei, tinha a Saai que a Margaret atuava e mais umas três com foco pedagógico, as outras não tinham foco pedagógico. Era mais [...] um assistencialismo, mais um brincar [...] era mais terapêutico [...] então daí começou o processo de formação das Saai [...]. (Carmen, 2008).

Se algumas equipes, em 2008, apontaram dificuldades com relação a certas Saai, outros centros relataram bons ou ótimos relacionamentos com seus professores de apoio, bem como admitiam serem realizados trabalhos positivos por eles. Um relato interessante nos

demonstrou que esse trabalho conjunto entre os dois serviços de educação especial levaram ao convencimento de coordenadores pedagógicos com relação à abertura de Saai em suas U.E..

Nesse trabalho de convencimento, o Cefai contava com uma professora de Saai que realizava a exposição de sua experiência, bem como mostrava resultados de seu trabalho junto a alunos com DI, levando as equipes escolares a acreditarem na importância da abertura de salas de apoio, conforme vemos na fala abaixo:

No primeiro seminário que a gente fez, trouxemos a professora de Saai para fazer uma apresentação. A gente falou sobre toda a política da educação especial no município, e aí convidamos a professora da Saai. Eles ficaram bobos, pasmos, com aquele trabalho, eles adoraram, porque uma coisa é alguém de uma instância superior falar que é bom, e outra coisa é o colega chegar e falar assim ‘deu certo, faz que você não vai se arrepender’ e aí choveu ‘também quero’ [...] porque foi um trabalho muito legal, quando a professora, não teve assim quem não chorasse, quem não saísse dizendo assim: ‘poxa, essa é a professora? Então com uma professora dessa eu também quero na minha escola.’ (Milena, 2008).

Esse exemplo demonstra que o trabalho em parceria entre Saai e Cefai, ou seja, em que cada uma das partes contribui com o trabalho da outra, pode levar a resultados mais positivos do que ações que possuem diretrizes diferentes. Compreendemos, pois, que os professores itinerantes e os das Saai podem ser partes constituintes de redes de apoio à U.E., sempre quando realizem trabalhos com vistas à cooperação com as equipes escolares, com análises, reflexões e ações articuladas e colaborativas.

Constatamos, porém, que o número de Saai e Paai para o atendimento de toda a demanda de educação especial dificultava ações sistematizadas com vistas ao empoderamento dos professores da classe comum, para que estes pudessem gradativamente modificar sua prática e seguir seu trabalho de forma cada vez menos dependente desses profissionais especializados.

Não defendemos que toda U.E. deva contar com uma sala de apoio, ou com um profissional especializado, se não houver demanda para isso. Porém evidencia-se ser fundamental que exista um profissional ou um grupo que concatene as ações dentro da U.E., saiba reconhecer a demanda de sua escola, conheça os serviços disponíveis no município que tenham interface com a educação especial, bem como domine a legislação educacional vigente e suas diretrizes, ações próximas às colocadas anteriormente do facilitador da inclusão. Esses apontamentos nos levaram a refletir não sobre a criação de mais um profissional específico para isso, mas sobre as atribuições do trio gestor da U.E., que pode realizar a interface com o Cefai, Saai, serviços de saúde, de assistência social, entre outros, quando necessário.

Apoiamo-nos nas atribuições dispostas em edital de concurso público do município de

São Paulo, ocorrido em 2009 (SÃO PAULO, 2009a), para os três atores que fazem parte da gestão escolar. É importante observar que, nessas atribuições, está citado o atendimento ao público-alvo da educação especial. Dentre as variadas atribuições destacamos que o CP deve:

Garantir a implementação e avaliação dos programas e projetos que assegurem a implementação da Educação Inclusiva [...]; Promover a implementação dos programas e projetos da SME por meio da formação dos professores da Unidade Educacional, bem como do acompanhamento da aprendizagem dos alunos (avanços, dificuldades, necessidades específicas, etc.) [...]; Participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da unidade educacional [...]; Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo estudos de caso e estabelecendo junto com os professores critérios de encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2009a).

Assim, o CP deve garantir a implantação da política educacional instituída pela SME-SP, sendo também responsável pelo acompanhamento e avaliação da aprendizagem do alunado de sua unidade e subsequentes trabalhos junto a seus professores e possíveis encaminhamentos que devam ser realizados com relação ao público-alvo da educação especial. É importante destacar também que, sendo uma de suas atribuições gerir os recursos financeiros, materiais e humanos da escola, o CP poderá organizá-los com vistas a atender a demanda da educação especial de sua U.E..

Com relação ao diretor de escola, o mesmo edital estabelece que deve

[c]oordenar o processo de implementação e adequação das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação às especificidades das unidades educacionais; Coordenar a elaboração do PP, acompanhar e avaliar sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola [...]; Promover as condições necessárias para o desenvolvimento das ações de formação continuada e acompanhar seu impactos nas práticas cotidianas da unidade educacional especial atenção às práticas docentes [...]; Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional; Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2009a).

Percebemos, assim, que o diretor escolar deve coordenar algumas das importantes atribuições do CP, bem como implementar a política educacional da SME-SP, providenciar que a equipe escolar receba formação continuada, avaliar os impactos da mesma nos trabalhos em sua U.E., auxiliar na busca de soluções de problemas administrativos ou pedagógicos da sua unidade e, finalmente, providenciar que o público-alvo da educação especial de sua escola seja atendido.

Se juntarmos as atribuições do CP com as do diretor de escola, percebemos que, juntos, podem potencializar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Somando a estes dois atores temos também o supervisor escolar

que deve:

Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais [...]; Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME [...]; Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais [...]. (SÃO PAULO, 2009a).

Sendo assim, o supervisor escolar é a figura responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação das U.E. em relação à consonância com as diretrizes de inclusão escolar estabelecidas pela SME-SP; do projeto pedagógico da escola; bem como é um elo entre a U.E. e sua DRE.

Assim, a equipe gestora, por meio da coordenação e avaliação das propostas pedagógicas, da provisão de formação continuada ao corpo docente, da gerência dos recursos financeiros, materiais e humanos, bem como da busca pela solução de problemas pedagógicos, nos remete às atribuições do facilitador da inclusão quando da colaboração com a equipe escolar para identificação de suas necessidades e dificuldades.

[...] o facilitador de apoio precisa de experiência e conhecimento sobre o currículo da classe, metodologia, e programas, e ter a habilidade de escutar quais suportes os professores e alunos da classe acreditam precisar [...]. Eles podem estar envolvidos em tarefas como localizar especialistas, equipes de ensino, e/ou na ajuda da organização de equipes de assistência para os professores; e, para os alunos, podem estar envolvidos na facilitação de atividades de tutoria entre pares, desenvolvimento de amizades e aprendizagem cooperativa. Como facilitador de apoio, eles podem entrelaçar uma rede variada de suportes em um sistema de suportes inclusivo e coordenado⁴⁷. (STAINBACK E STAINBACK, 1990, p. 32 – 33, tradução nossa).

Analisando esse excerto, com exceção das atividades cooperativas entre os alunos, que acreditamos ser de competência do professor, pensamos que a equipe gestora possa incorporar as demais práticas, tendo claros os papéis do Cefai, Saai e rede de serviços disponíveis no município, para que possa fazer uso destes de forma a potencializar suas ações e a inclusão escolar do alunado com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Comprendemos também que os gestores escolares, além de possuírem legitimidade e espaço instituído para realizarem essas atribuições, são elementos que se encontram diariamente no espaço escolar, conhecedores tanto do projeto pedagógico quanto das equipes de professores e de outros profissionais da unidade, estando ao seu alcance as tarefas

⁴⁷ “[...] the support facilitator needs experience in and knowledge of regular classroom curriculum, methodology, and programs, and the ability to listen to what support regular classroom teachers and students believe they need [...]. They can be involved in such task as locating specialists, team teaching, and/or helping with the organization of assistance team for teachers; and for students, they can be involved in facilitating peer tutoring, friendship development, and cooperative learning activities. As support facilitators, they can interweave a network of varying supports into a comprehensive and coordinated support system.”

apontadas pelos autores com vistas ao aprofundamento da reflexão das ações de sua U.E., baseados nos princípios de uma educação para todos. Uma Paai de um dos centros ilustrou isso ao afirmar que, sendo a região muito extensa, a equipe não dava conta de realizar parcerias com as UBS ou os Centros de Referência de Assistência Social (Cras). Para lidar com essa situação, eles solicitavam que a escola, por meio do CP, realizasse esses contatos e estabelecesse parcerias com os serviços necessários, como os de saúde e assistência social. Nas palavras de outra Paai:

[...] a gente indica para que o coordenador [realize esse trabalho] [...], o que às vezes ele desconhece. Tem uns que são mais articulados, que já fazem isso tranquilo, agora, outros não, outros a gente indica a UBS da região, já tem endereço, tudo pra ele, e aí ele tenta caminhar sozinho. (Zeni, 2010).

Assim como esse Cefai, outros também apontaram que tratavam de passar essa ação de contatos com os serviços públicos, principalmente as UBS, para o CP. Durante as entrevistas com as equipes dos Cefai constatamos que alguns coordenadores pedagógicos se remetiam aos centros, possuindo boa articulação com esses, o que, conseqüentemente, facilitava o trabalho dos Paai dentro de sua U.E.. Apontamos que seria interessante uma pesquisa mais aprofundada das ações da equipe gestora para compreender de que forma essas poderiam ser intensificadas e incrementadas com vistas a promover mudanças nas práticas escolares, bem como potencializar as práticas tanto do Cefai quanto de Saai, uma vez que os gestores escolares preparam e nutrem o terreno para a inclusão escolar e Cefai, Paai e Saai afinam o atendimento a esse alunado.

Percebemos, assim, que Paai, professores de Saai e o trio gestor podem ser partes ativas na constituição de redes de apoio à escola e ao alunado da educação especial sempre que realizem trabalhos conjuntos e sistemáticos, preferencialmente articulando-se entre si.

Com referência às ações intersetoriais que os Cefai devem, segundo a legislação, realizar, apreendemos que alguns centros possuíam parcerias principalmente com o diretor e os supervisores escolares de sua DRE. Como já destacamos, os Cefai não podem ser compreendidos como um setor isolado da DRE, pois todos juntos devem se responsabilizar pelo processo de inclusão escolar do alunado da educação especial. Os Paai que apontaram ter parcerias com a supervisão escolar relataram melhora no andamento de seu trabalho, como podemos observar na fala de uma professora:

[...] quando a gente tem um problema com uma escola, com uma criança, a gente já chega direto no supervisor [...]. O supervisor ajuda, vai à escola ou ele vem até nós, ou o supervisor vai à escola com a gente, faz a articulação [entre] escola-família, entendeu? Então, é um trabalho bem legal [...]. (Tereza, 2008).

Outro relato representativo foi o de uma Paai que destacou a importância do trabalho junto à supervisão escolar com vistas à abertura de Saai: “[...] elimina um pouco dos nossos problemas. É as escolas alegarem que não tem espaço físico e quando a supervisão aparece, a gente acaba falando: ‘acho que tem uma sala’ [...].” (Carlota, 2008).

Esses relatos denotaram a importância da concretização de trabalhos cooperativos envolvendo diferentes responsáveis da educação. Com relação à parceria com diretores da DRE ou de DOT-P também pudemos apreender sua importância para a potencialização das ações dos centros, na troca de informações, reflexões ou apoio aos projetos desenvolvidos.

Uma das Paai afirmou que “[...] hoje, literalmente, eu senti que a gente faz parte do pedagógico [DOT-P]. Em reflexão, em a gente ter voz, vão nos ouvir, vão nos chamar [...]” (Laura, 2008).

Milena (2008) também ressaltou que a diretora de sua DRE “é muito aberta”, o que permitia que ações como pedido de compra de materiais, organização de formações, entre outras, fossem agilizadas.

Entretanto, com relação às articulações entre os centros, apreendemos que eram escassas. A maioria dos Paai relatou não conhecer o espaço físico de outros Cefai e o contato entre eles ocorria por conversas telefônicas para esclarecimentos de dúvidas rápidas.

Algumas equipes destacaram também que as reuniões com DOT-EE poderiam configurar-se como momentos para trocas de experiências. Contudo, segundo alguns relatos, grande parte do tempo era tomado por assuntos administrativos, ocorrendo pouca interação e reflexão entre os diferentes profissionais.

Milena (2008) elucida isso:

[...] normalmente a gente ocupa muito tempo da reunião com os informes, com as coisas mais [...] administrativas, e na hora que a gente vai dividir o que fez, o que deixou de fazer [...] sobra pouco tempo, não dá para entrar em detalhes; é muito comum isso acontecer.

Compreendemos que articulações entre os próprios Cefai também contribuiriam para potencializar seu trabalho, uma vez que poderiam ser realizadas trocas de experiências, quando os profissionais compartilhariam suas dificuldades e resultados positivos alcançados, possibilitando reflexões e avanços na prática de cada profissional. Contudo, uma Paai esclarece que esse tipo de articulação: “[...] ainda não virou cultura entre os Cefai.” (Ivonete, 2008).

Exploradas as articulações dos Cefai em nível micropolítico, adentremos nas suas ações junto aos serviços públicos e/ou privados disponíveis no município de São Paulo, para analisarmos a constituição, ou não, de redes de apoio em nível mesopolítico.

5.1.2 O Cefai enquanto articulador de redes de apoio com serviços públicos e/ou privados

A partir do que vimos ao passar pelo referencial teórico acerca de redes de apoio, podemos afirmar que o simples encaminhamento a um serviço público ou privado não se caracteriza como parceria, pois não está implícito neste um trabalho conjunto e articulado. Por sua vez, uma parceria isolada que realiza apenas um tipo de ação tampouco se configura em uma rede de apoio, pois não compreende diferentes profissionais, suportes e ações.

No que se refere aos encaminhamentos, podemos afirmar que estes podem vir a fazer parte de redes de apoio sempre que possuam continuidade de trabalho. Nesse sentido, encontramos na área da saúde o conceito de integralidade, que está embutido nos sistemas de referência e contrarreferência.

O documento “Gestão financeira do Sistema Único de Saúde: manual básico”, organizado pelo Ministério da Saúde, explica que:

As ações e serviços de saúde de menor grau de complexidade são colocadas à disposição do usuário em unidades de saúde localizadas próximas de seu domicílio. As ações especializadas ou de maior grau de complexidade são alcançadas por meio de mecanismos de referência, organizados pelos gestores nas três esferas de governo.

Por exemplo:

O usuário é atendido de forma descentralizada, no âmbito do município ou bairro em que reside. Na hipótese de precisar ser atendido com um problema de saúde mais complexo, ele é referenciado, isto é, encaminhado para o atendimento em uma instância do SUS mais elevada, especializada.

Quando o problema é mais simples, o cidadão pode ser contra-referenciado, isto é, conduzido para um atendimento em um nível mais primário. (BRASIL, 2003, p. 11).

Entre esses dois sistemas de encaminhamento, deve haver o que a Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), chama de “integralidade de assistência”, a qual é “[...] entendida como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.” (BRASIL, 1990, art. 7º, inciso II).

Segundo Fratini, Saupe e Massaroli (2008), o termo integralidade tem sido utilizado em diferentes sentidos: como a articulação que deve existir entre os serviços de saúde; integração entre os setores público e privado; como proposta de modelo de atendimento; e

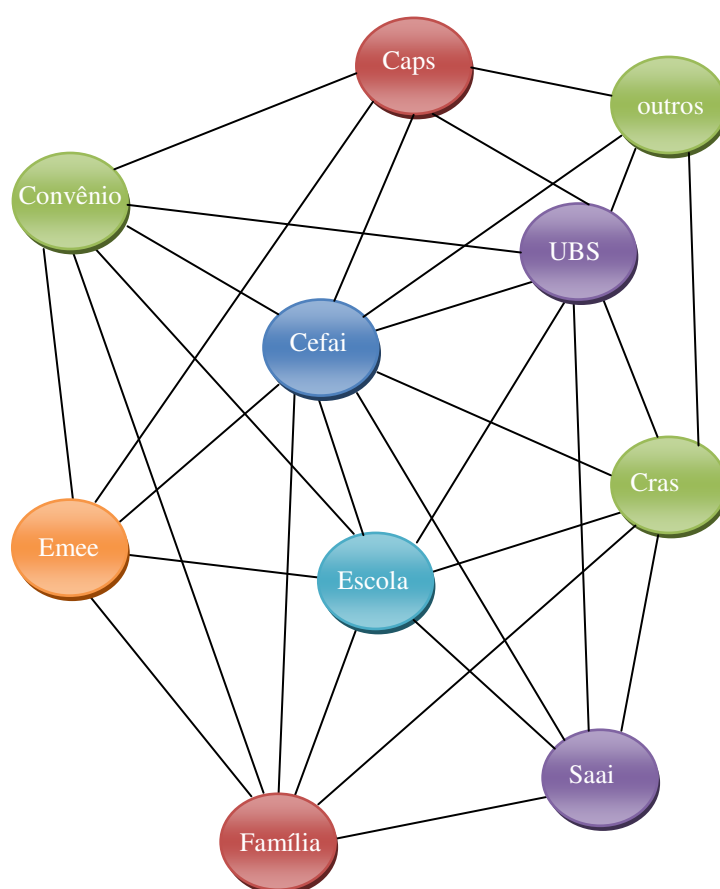
como uma diretriz na forma de gerir os serviços de saúde. Contudo, as autoras analisam que os conceitos de referência e contrarreferência

[...] ainda se encontram num estágio de pouco desenvolvimento, tanto em relação aos seus possíveis sentido teóricos quanto no que se refere à efetivação e divulgação de experiências exitosas ou não. (FRATINI; SAUPE; MASSAROLI, 2008, p. 66-67).

Assim como na saúde, podemos nos apropriar desses conceitos que compreendem a importância da interdisciplinaridade, integração, comunicação e diálogo (FRATINI; SAUPE; MASSAROLI, 2008), para compreender que encaminhamentos entre diferentes serviços, inclusive da educação, necessitam de articulações.

Vejamos então, no Esquema 4, as possibilidades de articulação em nível mesopolítico, do município de São Paulo, para a constituição de redes de apoio, compreendendo que cada ligação entre os serviços são encaminhamentos, respeitando o conceito de integralidade.

Esquema 4 – Possíveis articulações em nível mesopolítico e as inter-relações entre os suportes municipais paulistanos



Fonte: Produção da própria autora para este trabalho.

Se, por um lado, ressaltamos a importância da falta de hierarquia entre profissionais que atuem colaborativamente, cada um disponibilizando seus conhecimentos e habilidades, por outro, ressaltamos que a hierarquia não pode ser transposta de todo. O Cefai – instituição fomentadora da política pública de educação especial no município, bem como articuladora e avaliadora – é responsável por “[...] estabelecer ações integradas em parceria [...]” (SÃO PAULO, 2004b) com as diferentes instituições e serviços disponíveis no município, bem como por “[...] acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2004b, art. 7º, inciso III), possuindo, portanto, uma posição hierárquica diferenciada.

O sistema de ensino, por meio da Res. 2/01 (BRASIL, 2001b), também tem estabelecidas ações de parceria sob sua responsabilidade. O art. 6º institui que a escola deve, seja para a identificação do alunado da educação especial, seja para a tomada de decisões acerca do atendimento desse público, contar com assessoramento não apenas do corpo docente e gestor de sua U.E. e do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino, mas também da “[...] cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.” (BRASIL, 2001b, III, grifo nosso).

Em complementação, o art. 8º prevê que as escolas da rede regular devem prover, na organização de suas classes, “[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante [...] atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...].” (BRASIL, 2001b, inciso IV, grifo nosso) e outros profissionais itinerantes. Nesse sentido, pode-se garantir a

[...] sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (BRASIL, 2001b, grifo nosso).

Podemos encontrar nesses excertos as relações ilustradas no Esquema 4, entre escola e:

Cefai – enquanto “setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino” e seus Paai, como os professores itinerantes visando “sustentabilidade do processo inclusivo”;

Saai – como “serviço pedagógico especializado” que deve atuar colaborativamente com a U.E.;

Parcerias – quando estabelecidas com os “serviços de Saúde, Assistência Social,

Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público” do município;

Família – uma vez instituído que esta deve fazer parte da constituição de “redes de apoio”. Esse documento, contudo, não explicita o que são as redes de apoio citadas nesse inciso.

Além destes, tanto a escola quanto os outros suportes podem se inter-relacionar com vistas a um atendimento integral do público-alvo da educação especial, contando também, e de forma não menos importante, com os serviços das outras secretarias e com as instituições privadas conveniadas.

Neste subcapítulo evidenciamos o Cefai no seu papel ativo na constituição de redes de apoio à U.E. No próximo, nos debruçamos nas possibilidades de constituição de redes de apoio por meio do estabelecimento de articulações com os serviços de educação especial, de saúde e de assistência social.

5.1.3 Cefai e instituições públicas e/ou privadas: redes de apoio são possíveis?

Nossa primeira pergunta nas entrevistas realizadas nos Cefai no final de 2010 (APÊNDICE A) foi sobre qual leitura seus profissionais faziam da legislação, focando os excertos que estabelecem como atribuições dos Cefai:

[...] implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições. (SÃO PAULO, 2004b, art. 7º, inciso V).

[...] estabelecimento de parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para que os educandos e educandas com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente da vida social.” (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º, inciso VIII).

Todos os entrevistados dos centros apontaram que as ações de parceria com outros setores, secretarias, e instituições eram necessárias e importantes, destacando que o Cefai sozinho não dava conta de cobrir todas as necessidades do alunado da educação especial de sua circunscrição e fazendo alusão principalmente aos serviços da saúde e da assistência social. Com o intuito de cobrir a lacuna deixada pelo Estado na oferta de serviços sociais que atendam à demanda dos centros, suas equipes faziam uso de instituições privadas, geralmente conveniadas à SME-SP, para o encaminhamento de alunos com deficiência e TGD (não nos foram relatados encaminhamentos de alunos com altas habilidades/superdotação), principalmente para atendimentos terapêuticos e clínicos.

Para avaliarmos as ações dos Cefai com vistas ao estabelecimento de redes de apoio se

faz necessário primeiro deter-nos um pouco no estudo do município de São Paulo.

São Paulo destaca-se por sua composição diferenciada em diversos sentidos: pela quantidade populacional, que segundo projeções para 2010 da Secretaria Municipal do Planejamento de São Paulo (Sempla), seria de 11.057.629 habitantes (SÃO PAULO, [2010j]); por sua dimensão territorial que, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 1.523 quilômetros quadrados (IBGE, [2010]); pelos grandes bolsões de pobreza e, paradoxalmente, concentrações de riquezas. Enfim, São Paulo se configura como uma cidade com características e proporções singulares se comparada a outros municípios brasileiros, cuja heterogeneidade é uma de suas fortes marcas.

A distribuição populacional no território paulistano tampouco se dá de forma homogênea, existindo regiões mais povoadas que outras, bem como com espaços territoriais bem diferenciados. Como exemplos, podemos citar extremos da cidade, como a área da Subprefeitura do Itaim Paulista, localizada na zona Leste, com densidade demográfica de 18.226,76 habitantes por quilômetro quadrado, em uma extensão territorial de 21,72 quilômetros quadrados, enquanto que no extremo Sul encontramos a de Parelheiros, com 477,93 habitantes por quilômetros quadrados, em uma extensão de 360,6 quilômetros quadrados. O mesmo ocorre com o índice de mortalidade infantil (SÃO PAULO, 2008), sendo as áreas correspondentes às Subprefeituras de Cidade Tiradentes (17,52⁴⁸), Itaim Paulista (15,65) e da Freguesia do Ó/Brasilândia (15,92) as que possuíam maior índice de mortalidade, as duas primeiras regiões situadas no extremo da região Leste e a última no extremo da Norte da cidade. Em contrapartida, as menores taxas de mortalidade estavam em regiões menos periféricas, como Pinheiros (5,11), Santo Amaro (7,41) e Lapa (8,08). A região que mais possuía favelas (SÃO PAULO, 2008) era a do Campo Limpo (188), seguida por M'Boi Mirim (168) e Cidade Ademar (129), todas na região Sul da cidade. Já as áreas centrais, novamente, eram aquelas que possuíam menos favelas, como a da Subprefeitura da Sé (2), Pinheiros (5) e Móoca (5).

A distribuição de serviços pelo município não fugia à regra, ocorrendo também de maneira não uniforme. Para avaliarmos os tipos de parcerias que os Cefai poderiam efetivar, seja com instituições privadas ou serviços públicos, realizamos o mapeamento da distribuição destes pelo território municipal.

Vejamos a seguir a Tabela 2, que ilustra a extensão territorial e a quantidade populacional que cada DRE abrangia até 2010, bem como a distribuição de serviços de saúde,

⁴⁸ Por mil nascidos vivos.

de educação especial e assistência social pelo município de São Paulo.

Tabela 2 – Distribuição de serviços de saúde, assistência social e educação especial por Diretoria Regional de Educação, município de São Paulo – 2010.

DRE ⁴⁹	Área (Km ²)	População	Alunos com NEE na DRE	Alunos atendidos	Qtd. Saai	Alunos atendidos	Emee	Convênios	NIR ⁵⁰	Nisa ⁵¹	Caps	UBS	Cras
BT	88,38	640.783	800*	192	27	350	0	2	1	1	2	16	2
CL	99,41	1.143.986	2.886	---	28	419	0	2	3	2	2	57	1
CS	492,83	853.333	957	410	5	151	0	1	1	1	1	34	3
FO	59,23	731.836	1.517	---	27	520	1	2	2	1	3	26	2
G	32,67	516.377	1.123	129	23	690*	0	0	1	1	1	26	2
IP	110,25	1.300.298	975	290	4	94	1	13	4	3	4	40	3
IQ	77,50	782.398	800*	---	1	25	0	1	3	1	4	32	2
J/T	127,58	866.234	748	143	22	610	1	4	3	1	3	31	4
PE	94,83	978.713	859	---	6	149	1	4	4	1	3	37	3
PJ	152,50	854.102	1.400*	---	25	---	1	3	3	2	5	36	5
SA	82,46	839.034	1.098	130	14	285	1	1	2	1	6	30	3
SM	58,98	732.237	1.394	---	21	323	0	3	2	0	3	36	2
MP	46,36	818.298	1.268	696	14	305	0	1	2	0	3	30	2
Total	1.522,98	11.057.629	15.825	1.990	217	3.921	6	37	31	15	40	431	34

* Não possuíam a quantidade exata, forneceram um número aproximado

Fontes: Dados fornecidos pelos Cefai, Planilha dada pela SME-SP; *sites* da SMS-SP e Sempla (SÃO PAULO, [2009b], [2009c], [2009d], [2009e])

A primeira informação que podemos observar é que, de fato, o município de São Paulo conta com regiões de extensões territoriais e quantidades populacionais muito distintas. Podemos perceber, por exemplo, que a Capela do Socorro é evidentemente maior que as demais regiões, sua extensão territorial corresponde a 33,8% do território paulistano. A despeito de todo esse espaço, sua quantidade populacional era consideravelmente menor se comparada às outras. No sentido inverso, podemos notar a região do Campo Limpo, que contava com 290.653 habitantes a mais que a Capela do Socorro, distribuídos em uma extensão territorial com 393 quilômetros quadrados a menos que essa. Esses primeiros dados

⁴⁹ Por motivo de espaço, optamos por abreviar os nomes dos Cefai utilizando a mesma nomenclatura do Decreto nº 45.787/05: Butantã – BT; Campo Limpo – CL; Capela do Socorro – CS; Freguesia do Ó – FO; Guaianases – G; Ipiranga – IP; Itaquera – IQ; Jaçanã / Tremembé – JT; Penha – PE; Pirituba – PJ; Santo Amaro – SA; São Mateus – SM; São Miguel – MP

⁵⁰ Núcleos Integrados de Reabilitação.

⁵¹ Núcleos Integrados de Saúde Auditiva.

suscitam a reflexão, já mencionada, de que regiões tão distintas demandam políticas públicas que considerem suas particularidades e conseqüentes demandas. Podemos apontar, por exemplo, que se faz importante a elaboração de um documento legal que garanta transporte para os Paai, uma vez que seu trabalho pauta-se na itinerância. Realizar visitas às escolas da já mencionada região da Capela do Socorro não se configura da mesma forma em regiões que contam com uma área muito menor.

A falta dessa diretriz fez com que os centros se organizassem de maneiras diferentes. A maioria dos Paai dependia do veículo de outros setores da DRE, havendo a necessidade de realizar agendamento prévio para sua utilização. Muitas vezes, também, os professores utilizavam seu próprio automóvel, transporte público ou acabavam por adiar a visita à escola (PRIETO et al., 2010). Assim, quanto maior a região, mais dificultada fica a itinerância quando não há garantia de transporte para esse fim.

A equipe do Cefai Capela do Socorro evidenciou as dificuldades apresentadas ao denunciar, em 2008, que alunos com DV que moravam em Parelheiros, não havendo nem Saai de DV e tampouco convênio próximo, necessitavam deslocar-se por quase duas horas de viagem, que totalizam aproximadamente quatro horas se somadas ida e volta, para chegarem até a instituição conveniada Laramara, na zona Oeste da cidade, local onde seriam alfabetizados em braille.

Assim como esse caso, existiam outros, dadas as dimensões do município e a quantidade ainda tímida de salas de apoio para um atendimento que de fato contemplasse todos aqueles que dele necessitassem. Lembramos que a CF/88 garante, no seu art. 206, inciso I, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A escrita braille é condicional para que o aluno cego tenha garantido acesso escolar. Conseqüentemente, este deve ser ofertado pelo sistema público de ensino, não estando o aluno obrigado a deslocar-se por grandes distâncias, conforme o caso acima relatado, para garantia de um direito que será efetivado, todavia, por instituições privadas.

Em 2010 a situação continuava a mesma, não havendo novos convênios na região e tampouco abertura de Saai de DV, inclusive sem previsão para 2011. Nesse sentido, faz-se premente a articulação de políticas públicas entre a SME-SP e a Secretaria dos Transportes, garantindo transporte público adaptado para que o alunado da educação especial não só possa se deslocar com segurança e qualidade para a escola, mas também para as instituições onde recebem atendimento. Essa discussão será retomada quando da análise da rede de apoio em nível macropolítico.

Com referência à quantidade populacional, observamos que esta não está diretamente

ligada à quantidade de alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação. A região do Ipiranga constituía-se na mais populosa, contando com 1.300.298 habitantes, contudo não era a que possuía o maior número de alunos apontados como público da educação especial. A região do Campo Limpo era a que, até o final de 2010, encabeçava essa lista, com um total de 2.886 alunos.

Cabe agora analisarmos como se dava então o atendimento a esse alunado. Porém, antes de iniciarmos nossas análises, faz-se necessária uma primeira explicação, já que seis Cefai não nos forneceram a quantidade de alunos atendidos pelos Paai.

A temática sobre a quantificação do atendimento não é simples, pois não existe uma compreensão única de seu significado. No final de 2009, por ocasião da Pesquisa Cefai, foi organizada uma formação no formato de curso de extensão, da qual participaram representantes dos 13 Cefai e a equipe da DOT-EE. De nossa parte, o intuito era de darmos uma devolutiva parcial da pesquisa e realizarmos avaliações e discussões conjuntas. Em uma das aulas, a coordenadora da pesquisa e responsável pela formação, perguntou ao grupo: “o que é atendimento?”, ao que recebeu variadas respostas. Alguns profissionais o compreendiam como a ação desenvolvida junto aos alunos das U.E. visitadas; outros, que toda intervenção junto à escola, de atendimento aos alunos, professores, gestores, participação em horário coletivo de trabalho entre outros, se constituía como atendimento; alguns profissionais também englobaram as ações de formação nas escolas, como os seminários, oficinas e cursos organizados pelo Cefai.

Essa multiplicidade de interpretações do termo “atendimento” e das ações que sinalizam sua ocorrência se fez presente na Tabela 2, pois quando retornamos aos 13 centros, no final de 2010, agora por ocasião do presente trabalho, encontramos novamente as diferentes formas de quantificar o atendimento, o que nos levou a registrar apenas a informação referente à quantidade de atendimentos realizados aos alunos, estratégia utilizada por sete Cefai. Os outros seis centros nos disponibilizaram dados sobre o número de atendimentos, pautados em ações muito variadas, impossibilitando assim, sua utilização para análise de dados.

Houve centros que quantificaram o atendimento à escola e não ao aluno. Outro, compreendia que cada visita a uma U.E., mesmo que repetidas vezes, caracterizava um atendimento. Desse modo, este não utilizava como critério nem a visita ao aluno e tampouco o atendimento de uma escola — seu número era o resultado de todas as visitas realizadas. Outro Cefai nos disponibilizou todos os números referentes aos atendimentos realizados na Saai e pelos convênios, mas não pelo Cefai, e finalmente um não quantificou de nenhuma forma,

visto que a equipe não tinha ainda definido internamente o significado de “atendimento”, de modo que, segundo relato de uma de suas Paai, não havia como gerar um documento contabilizando algo que o próprio Cefai ainda não compreendia.

De toda forma, atendo-nos aos centros registrados na Tabela 2, percebemos que apenas um conseguiu atingir metade da demanda. Os outros oscilaram ente 11,5% e 43%. Se recorrermos à Tabela 1, podemos realizar um comparativo entre os atendimentos realizados e o número de Paai em cada Cefai para testar a hipótese de que o primeiro está diretamente relacionado ao segundo.

De fato, os centros que atenderam a 55% e 43% da demanda, possuíam cinco professores de apoio cada um, sendo que uma equipe não contava com Paai de DV, mas tinha das outras deficiências, enquanto que a outra possuía professores de apoio que cobriam todas as deficiências.

Contudo não podemos supor que o atendimento à demanda estava ligado apenas ao número de professores de apoio, uma vez que outros centros contavam com mais professores que os dois mencionados, também atendendo a todas as deficiências, atingindo, no entanto, um número menor de alunos, 19% da demanda.

Nossas observações durante o período de 2008 e 2010 nos levam a pensar que cada centro, embora responda a uma diretriz comum determinada pela SME-SP, possui características, prioridades, sistemáticas de trabalho e dificuldades diferentes.

Em relação às Saai, também notamos discrepância nas quantidades de salas por região. Na Tabela 2 podemos notar que Itaquera contava com apenas uma sala de DI, com 25 alunos e Ipiranga com quatro salas de apoio, sendo três de DI e uma de DF, atendendo a 94 alunos. Já Guaianases atendia a aproximadamente 690 alunos por meio de 23 Saai, uma de DA, uma de DV, uma de DF e 20 de DI e Jaçanã/Tremembé, a 610 alunos em 22 Saai, sendo duas de DF, uma de DA e 19 de DI.

Em entrevista com os profissionais dos dois primeiros centros, pudemos apreender possíveis razões para sua diminuta quantidade de Saai. No que se refere à DRE do Ipiranga, sua região contava majoritariamente com escolas estaduais e as municipais eram, em grande parte, de educação infantil, onde não foram abertas salas de apoio, pois a diretriz da SME-SP indicava que as mesmas fossem alocadas prioritariamente em escolas de ensino fundamental. Além desse motivo, nos foi relatado que havia resistência por parte dos gestores escolares em aceitar a abertura de Saai em suas unidades. Com relação a Itaquera, apreendemos que até o final de 2009 havia resistência por ambas as partes, Cefai e U.E., em aceitarem a abertura de Saai. Em 2010, quando de nossa entrevista, percebemos que o posicionamento já não era o

mesmo, o que, supomos, fez com que o Cefai lograsse conseguir a abertura de oito Saai para 2011.

Segundo art. 14 da Portaria nº 5.718/04, para abertura de Saai se faz necessário:

- I – ofício do diretor da Unidade Educacional solicitando a instalação da SAAI, contendo informação quanto à demanda e existência de espaço físico adequado;
- II – avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada educando e educanda a ser beneficiado (a) pela SAAI, com parecer do Coordenador Pedagógico;
- III – ata do Conselho de Escola com parecer favorável;
- IV – análise e manifestação do CEFAI;
- V – parecer do Supervisor Escolar responsável pela Unidade Educacional;
- VI – parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME. (SÃO PAULO, 2004b).

Dessa forma, conforme Inciso I, a abertura da sala está atrelada à sua solicitação por parte da U.E., o que muitas vezes não acontece, havendo resistência da equipe gestora. Essa é uma diretriz que vem se repetindo desde a implantação das Sapne, o que muitas vezes não corrobora a ampliação da oferta desse serviço. Em um dos depoimentos, uma coordenadora de Cefai frisou a importância do trabalho de convencimento junto à equipe gestora das U.E. para abertura de salas de apoio. Esse trabalho envolvia, majoritariamente, ações de formação do Cefai, apresentando à equipe escolar as atribuições e relevância das Saai, bem como a importância da colaboração entre essas salas e o Cefai, já que esse tipo de colaboração leva a uma maior agilidade no atendimento à escola. Em outras palavras, a demanda pela educação especial não se mostrava suficiente para abertura de salas de apoio, sendo necessário todo um trabalho de convencimento por parte dos centros, o que nem sempre levava a resultados positivos.

Embora a região do Ipiranga contasse com um número reduzido de Saai, era a com o maior número de instituições conveniadas, em detrimento de outras que possuíam apenas uma ou nenhuma instituição. O caso do Ipiranga é bastante interessante. Durante a entrevista realizada em 2008 nos foi relatado que o fato de contarem com um número notadamente maior de convênios (13 instituições) não atenuava as dificuldades da equipe. E isso porque parte dessas instituições possuíam poucas vagas, sendo que a DRE atendia a um número grande de alunos e se encontrava em constante negociação para a abertura de novas Saai.

Já em 2010, o relato foi diferente, pois a coordenadora do Cefai nos explicou que algumas instituições conveniadas que ofertavam poucas vagas, passaram a oferecer mais, o que levou à diminuição da demanda por atendimento de educação especial pelo centro. Segundo ela, isso se deu pela promulgação da Res. nº 4/09 (BRASIL, 2009b), que, conforme vimos anteriormente, estabelece que as instituições conveniadas que oferecerem o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, e não substitutivo,

passam a ser contabilizadas pelo Fundeb. Aparentemente, a consequência dessa legislação foi que algumas instituições fecharam suas escolas especiais, liberando, conseqüentemente, uma série de vagas. Como exemplo, a coordenadora citou a Apae, que, em São Paulo, fechou sua escola especial. Segundo ela, essa instituição, de 65 vagas passou a oferecer 320, em 2010. A fala da Paai que também participou da entrevista elucida bem essa mudança: “Eu acho que a dificuldade não é a mesma, está muito melhor, o atendimento está sendo mais rápido, as crianças estão sendo atendidas.” (Nalu, 2010).

Contudo, ainda nos atendo a esse Cefai, a equipe nos apresentou outra dificuldade. Os convênios com a SME-SP atendiam apenas a alunos da rede municipal e não da estadual (com exceção da Adefav e Ahimsa que atendiam a ambas as instâncias por seus casos serem considerados graves – surdocegueira e múltipla deficiência), o que resultava na perda do atendimento quando, na redistribuição das vagas dos alunos, esses eram matriculados na rede estadual, perdendo assim, o direito à utilização do convênio. A coordenadora foi clara:

[...] está faltando integração com o Estado. Esse ano a gente está correndo atrás dos alunos que estão saindo da Emei e indo para a Emef [Escola Municipal de Ensino Fundamental]. Por exemplo, criança que é daqui, da AACD, e aí na distribuição das vagas caiu numa escola do Estado. Se cai numa escola do Estado, perde a gratuidade na AACD. E então, o que você tem que fazer? Puxar para nós, está puxando, está puxando tudo para o município [...]. (Nalu, 2010).

Nessa fala, a coordenadora demonstrou que não só a falta de articulação com o Estado, mas também a ausência de convênios realizados por este, levava a uma maior demanda de atendimento para o município, refletindo o processo de municipalização, pois recaía sobre essa esfera administrativa uma responsabilidade maior na área de educação especial.

Esse relato não foi apenas da coordenadora desse Cefai. Uma professora de outro centro também expôs o mesmo problema:

[...] as escolas estaduais empurram essas crianças com deficiência para as escolas municipais. As próprias mães procuram, viram que o filho caiu em uma escola estadual, corre lá no juiz “olha, não tem estrutura para atender meu filho”. (Karol, 2010).

Essas entrevistas evidenciaram que a importância da efetivação de políticas públicas integradas extrapola o âmbito municipal. A articulação de políticas deve contar com os diferentes entes federativos, do contrário, vemos acontecimentos como esses, em que o município acaba assumindo uma responsabilidade muito maior com a educação especial do que o estado.

Debruçando-nos novamente sobre o município, foquemos nossa atenção agora nos convênios e serviços das Secretarias da Saúde e Assistência Social, apresentados na Tabela 2.

Podemos observar que, no âmbito do setor privado, o município contava, até 2010, com um total de 37 instituições conveniadas com a SME-SP. Segundo o *site* da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED), 30 dessas instituições faziam parte das 303 ONG (SÃO PAULO, [2010f]) que possuíam interface com a educação especial, distribuídas por todo o município.

No âmbito público, existia um total de 13 Cefai; 276 Saai criadas, das quais 217 estavam em funcionamento; seis Emee; 431 UBS; 21 Centros de Convivência e Cooperativa (Cecco); 31 Núcleos Integrados de Reabilitação (NIR); 15 Nisa; 40 Caps, sendo 13 de atendimento infantil, um para jovens e 26 para adultos; e 34 Cras.

Segundo o “Guia de Encaminhamentos para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida – serviços e atendimentos oferecidos pela prefeitura de São Paulo”, elaborado pela SMPED em 2007

[o]s NIRs são núcleos de reabilitação que contemplam prevenção, promoção, o diagnóstico e o tratamento de pessoas com deficiência. Funcionam na Unidade Básica de Saúde (UBS) ou nos Ambulatórios de Especialidades (AE). Alguns deles são serviços conveniados, que assumem a mesma característica de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência. [...] NISAs são núcleos de saúde auditiva que fazem parte da Rede Municipal de Saúde Auditiva e contemplam a prevenção, o diagnóstico auditivo e a reabilitação de pessoas com perdas de audição. Funcionam em Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou Ambulatórios de Especialidade [...]. (SÃO PAULO, 2007d).

Quanto aos Cecco, estes são:

[...] unidades de saúde não assistencial, que têm o objetivo de promover a reinserção social e a integração no mercado de trabalho de pessoas que apresentam transtornos mentais, pessoas com deficiências físicas, idosos, crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. As ações ocorrem por meio de atividades diversificadas, tais como oficina de artes, música, esporte, marcenaria, costura. E são desenvolvidas preferencialmente em espaços públicos. (SÃO PAULO, 2007d).

Não alocamos os Cecco na Tabela 2 e tampouco no Mapa 1 por ter sido um serviço conhecido por todos os Cefai, mas pouquíssimo ou nada utilizado, diferentemente dos NIR, já que oito dos 13 centros utilizavam esse serviço. O Nisa também foi pouco utilizado, por apenas três centros.

O Cras, conforme descrito no *site* da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads), é:

[...] uma unidade pública estatal de base territorial, localizada em áreas de vulnerabilidade social. Executa serviços de proteção social, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais, locais da política de assistência social. É porta de entrada dos usuários à rede de proteção social do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (SÃO PAULO, [2010g], s/p).

Apesar dos centros terem apontado que a assistência social era de fundamental importância no seu trabalho, três não utilizavam o Cras por falta de diálogo e, dos nove que declararam utilizar, quatro relataram que a comunicação com os profissionais desse serviço era bastante difícil e diminuta, sendo, inclusive, difícil conseguir retornos dos casos encaminhados.

A fala de duas Paai elucidada isso:

[...] a assistência social ainda é bem tímida no serviço, na parceria [T. Eles entraram o ano passado para fazermos o mapeamento do BPC], só aí [...] e depois sumiram [T. e aí acabou, eles não deram nem a devolutiva [...] de quantos alunos nós mandamos pela escola, de quantos alunos estavam com o BPC, não deram mais nada]. É. por isso que eu digo que é bem tímido, e quando nós precisamos, também, é um deus nos acuda[...]. (Milena e Tereza, 2010).

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) a que a entrevistada se referiu assegura o pagamento de um salário mínimo às pessoas com idade a partir de 65 anos e àquelas com deficiência que comprovem estarem incapacitadas para promoverem sua manutenção e não possuírem familiares para tanto (BRASIL, [2010b]).

Ainda em relação ao BPC, outra Paai relatou: “A assistência necessitava da saúde e da educação [L: e aí ela teve que pedir ajuda]. Tanto que agora você não sabe o que aconteceu no final das contas [...]”. (NALU e LUZIA, 2010).

A mesma entrevistada, ao falar sobre a relação com o Cras, explicou que essa era feita mais pela escola do que pelo Cefai:

Agora, com a assistência social mesmo, com o Cras, nós temos ainda pouco contato [...]. São casos mais graves, quando vemos que a família está passando fome, nós encaminhamos, conversamos com a escola para que a escola encaminhe a família para o Cras. Mas contato direto com eles a gente não tem. É a escola que acaba encaminhando. (Nalu, 2010).

Nalu (2010) relatou também ter realizado tentativas de estabelecer mais contatos com a assistência social, para conhecer seus programas, bem como para saber quais procedimentos deveriam ser tomados com relação a atendimentos, mas as respostas, segundo ela, deixavam a desejar, pois o que a assistente informava era o mesmo que estava divulgado no *site* dessa secretaria, não havendo maiores explicações. Por outro lado, a coordenadora de outro centro nos contou que fazia parte de um grupo, denominado Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI), formado no final do ano de 2007, do qual representantes de diversas secretarias participavam. Retomaremos esse grupo mais adiante. Vale relatar, contudo, que a relação entre a assistência social e esse Cefai não se mostrava evasiva como nos relatos anteriores. A satisfação da coordenadora para com o Cras pode ser notada em sua fala: “[...] tem a assistência social do fórum e tem a assistente social do Cras, daqui, da Secretaria, então está

bem bacana [...]”. (Carmen, 2010).

Também diferentemente do Cefai que relatou não terem ocorrido novos contatos com a assistência social depois de sua participação no BPC, uma Paai nos trouxe outro:

[...] do ano passado pra cá a gente fez uma parceria com a assistência social por conta do BPC, que é um programa de benefício federal. A partir disso, nós começamos a afinar mais as relações com a assistência social, nós começamos a conhecer mais [...]. (Zeni, 2010).

Percebemos, assim, que, aparentemente, o atendimento prestado pelos diferentes Cras não é uniforme, o que também foi observado, por meio dos relatos dos profissionais dos centros, na sistemática de trabalho dos Caps. Obtivemos mais informações sobre os Caps por estes serem um serviço bastante utilizado e referenciado pelas equipes. Já sobre os Cras, obtivemos poucas informações. Seria necessária uma aproximação maior com esse serviço para poder compreender como são as relações entre esse e outros serviços municipais, tais como o Cefai.

Observar as relações entre os centros e esses serviços nos levou a retomar as primeiras perguntas que foram delineando nosso trabalho.

Quando começamos a realizar o primeiro mapeamento dos serviços de educação especial e saúde, começamos a perceber a distribuição desigual pelo território paulistano. Durante nossas primeiras observações, formulamos algumas hipóteses para encontrar possíveis motivos que levaram a essa distribuição. Em um primeiro momento, cogitamos que poderia haver relação entre abertura de Saai e estabelecimento de convênios, acreditando que, onde haveria mais salas de apoio, encontraríamos menos instituições conveniadas, e vice versa, já que ambas eram voltadas ao mesmo trabalho: o atendimento educacional especializado. Contudo, o mapeamento e as entrevistas realizadas nos mostraram que essa hipótese estava incorreta.

Se observarmos, por exemplo, a região da Freguesia do Ó, constatamos que, de fato, existiam mais Saai que convênios - 27 Saai e duas instituições. As salas eram todas de DI, e ambos os convênios atendiam a pessoas com DI, DF e Deficiência múltipla (Dmu). Bem como a região do Campo Limpo, que contava com 28 Saai (21 de DI, quatro de DF, duas de DV e uma DA) e duas conveniadas, uma de atendimento a DI e outra a DI e DF. Ou ainda a região de Santo Amaro, com 14 Saai todas de DI e uma conveniada também de atendimento ao público com DI.

Se tomarmos por base essas três regiões, podemos, em um primeiro momento, dizer que todas possuíam mais Saai que convênios, sendo que as duas primeiras, com 27 e 28 Saai contavam

com dois convênios e a terceira, com aproximadamente a metade de Saai (14), também possuía a metade de convênios (1). Contudo, se houvesse planejamento de fato, as instituições conveniadas cobririam deficiências diferentes das atendidas pela grande maioria das salas de apoio, ou, não havendo instituições que cobrissem a deficiência com maior carência de serviços, seria aberta uma Saai nessa área. Isso, no entanto, não foi observado.

No sentido inverso, encontramos uma região com maior quantidade de convênios que de salas de apoio — é a exceção do Ipiranga. Neste, observamos quatro Saai e 13 convênios, os quais cobriam as quatro áreas da deficiência, o que poderia corroborar nossa hipótese de que onde se localizava menor número de um serviço, haveria maior quantidade de outro. Porém, por meio da entrevista anteriormente exposta, apreendemos que essa distribuição não se deu de maneira planejada, mas pela dificuldade na abertura de novas Saai. Além disso, algumas instituições da região eram bastante antigas, estando naquele local há muitos anos, como é o caso da Apae, AACD, entre outras.

Encontramos também regiões que possuíam poucas salas de apoio e poucos convênios, como Capela do Socorro, com cinco Saai (quatro de DI e uma de DA) e um convênio (DI), e Itaquera, com uma Saai de DI e um convênio também de DI.

Para podermos visualizar os dados até agora apresentados, elaboramos o Mapa 1, que está separado por cores que representam as 13 DRE e os distritos que estão sob sua abrangência.

A visualização das regiões nos leva a identificar rapidamente os dados anteriormente fornecidos: extensões territoriais e distribuição irregular dos serviços pela cidade. Se somarmos esses dois elementos, compreenderemos a grande dificuldade de muitas famílias de alunos que necessitam de atendimento complementar em se deslocarem até os atendimentos necessários.

Notamos no Mapa 1⁵² a distribuição desigual a que nos referimos – instituições conveniadas em uma região, nenhuma em outras, concentração de salas de apoio também em certas regiões, serviços da saúde que existiam em alguns lugares e em outros não.

Além disso, se pousarmos nosso olhar nas regiões dos extremo norte, sul e leste do território paulistano, percebemos que são as áreas com maior carência por atendimentos.

Se a distribuição desses serviços pelo território municipal não era equivalente, os atendimentos às necessidades do público-alvo da educação especial, também se encontrava desequilibrada.

⁵² Esclarecemos que no mapa não constam 23 Saai, pois não encontramos sua exata localização geográfica.

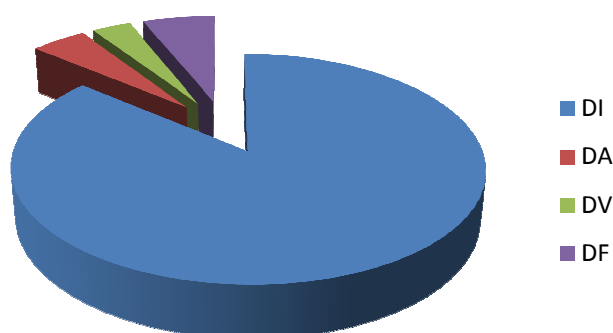
Mapa 1 – Distribuição dos serviços de educação especial, saúde e assistência social no município de São Paulo – 2010



Fontes: Planilha fornecida pela SME-SP; sites da SME-SP e SMS-SP; Sempla.

No Gráfico 1 podemos ver que o atendimento nas Saai era majoritariamente voltado ao Público com DI. Na sequência estavam as salas de apoio de alunos com DA, DF e DV.

Gráfico 1 – Distribuição de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão por modalidade de atendimento, município de São Paulo – 2010.



Fonte: Dados informados pela SME-SP/2010.

Durante nossa coleta de dados, ao questionarmos o elevado número de salas voltadas para esse público, nos foi relatado, tanto pelos profissionais dos centros, quando pelas equipes da DOT-EE, que a demanda maior, de fato, era por salas que atendessem esse tipo de alunado. Questionamo-nos, porém, se um total de sete Saai de DV daria conta de todo o público cego e com baixa-visão do município de São Paulo. Segundo relatos coletados ao longo das entrevistas, a insuficiência desse número se confirmou. Observemos, com detalhes, os números de Saai, correspondente ao gráfico acima:

Tabela 3 – Distribuição de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão por modalidade de atendimento, município de São Paulo – 2010

DRE					(continua)	
	DI	DA	DF	DV	TOTAL	
Butantã	23	1	2	1	26	
Campo Limpo	21	1	4	2	27	
Capela Socorro	4	1	0	0	5	
Freguesia	27	0	0	0	23	
Guaianases	20	1	1	1	23	
Ipiranga	3	0	1	0	4	
Itaquera	1	0	0	0	2	

Tabela 3 – Distribuição de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão por modalidade de atendimento, município de São Paulo – 2010

(conclusão)

DRE	DI	DA	DF	DV	TOTAL
Jaçanã/Tremembé	19	1	2	0	11
Penha	6	0	0	0	12
Pirituba	23	1	0	1	18
Santo Amaro	14	0	0	0	12
São Mateus	16	2	2	1	17
São Miguel	10	2	1	1	14
TOTAL	187	10	13	7	217

Fonte: Dados informados pela SME-SP.

A menor quantidade observada foi a de atendimento à DV, seguida pelos a DA e DF. Com referência às salas de DA, lembramos que o município contava ainda com seis escolas especiais voltadas especificamente a esse público, as Emee. A partir disso, nós supusemos, então, que houvesse relação entre a quantidade de Saai e convênios de DA em regiões que contavam com Emee.

As regiões com Emee eram: Freguesia do Ó, Ipiranga, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba e Santo Amaro. Nesses casos:

Freguesia do Ó e Santo Amaro não possuíam nem Saai e nem conveniada de DA;

Ipiranga e Penha também não tinham Saai de DA, mas contavam com uma conveniada que atendia esse público, cada uma;

Jaçanã/Tremembé e Pirituba possuíam uma Saai de DA cada uma e convênio.

O que nos mostrou, contrariando nossa suposição inicial, que não havia regularidade na distribuição desses serviços.

A maioria das regiões que não tinha Emee, contava com Saai de DA, quais sejam: Butantã (1), Capela do Socorro (1), Campo Limpo (1), Guaianases (1), São Mateus (2) e São Miguel (2). Apenas Itaquera não contava, até o final de 2010, com nenhum dos três serviços.

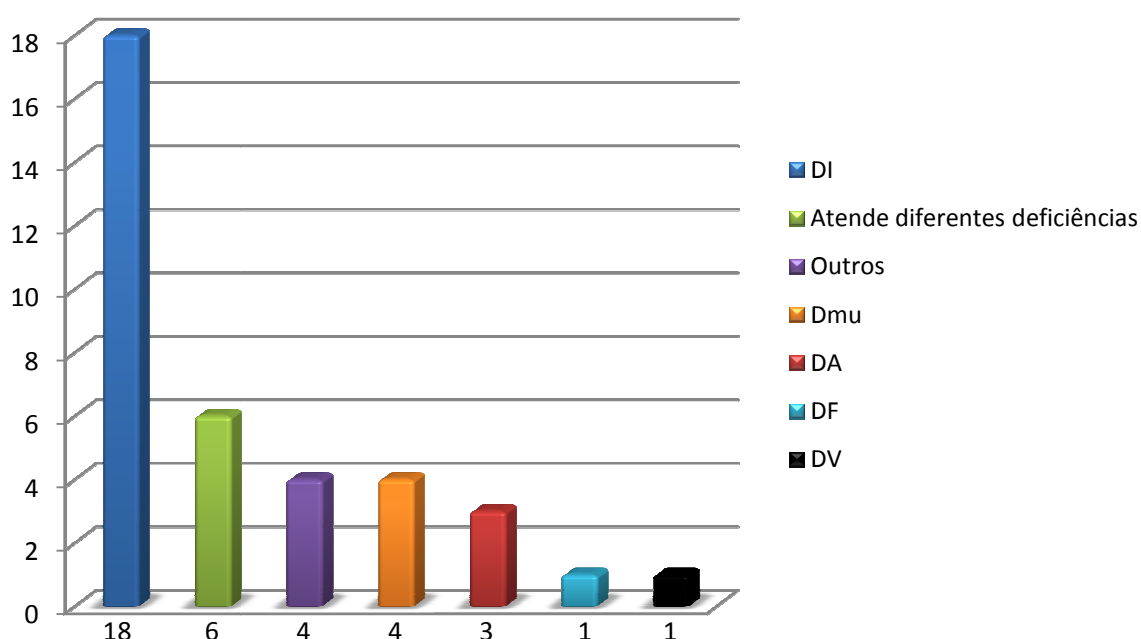
Buscamos dados que nos fornecessem a quantidade de alunos com deficiência por modalidade e por região da cidade de São Paulo, porém o único *site* onde encontramos essa informação, baseada no Censo de 2000, foi o da SMPED, no qual o público estava separado em cinco modalidades: DI, DA, DV, DF e deficiência motora. Esta última foi definida por meio das seguintes perguntas aos recenseados: “como avalia sua capacidade de caminhar/subir escadas - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente.” (SÃO PAULO,

[2011p], s/p).

Visto não categorizarmos as deficiências dessa forma e por não termos apreendido se essa modalidade poderia ser incluída no público com DF, optamos por não utilizar essas informações.

Quanto às conveniadas, encontramos a distribuição que segue:

Gráfico 2 – Instituições conveniadas por tipo de atendimento, município de São Paulo – 2010



Fonte: Site da SME-SP e lista fornecida pela SME-SP (SÃO PAULO, [2009c]).

Analisando o Gráfico 2, verificamos que a maioria dos atendimentos das instituições conveniadas também era de DI. Em seguida, assim como se passou com as salas de apoio, observamos os atendimentos de DA, DF e DV. Com referência às instituições que atendem mais de uma deficiência, quatro eram voltadas ao público com DI e DF (associadas ou não), outra atendia a todas as deficiências, incluindo múltiplas; e uma, DI, DF e DA (associadas ou não). As que estão sinalizadas como “outros” eram instituições voltadas ao atendimento de crianças com câncer, para as quais a SME-SP cedia professores.

Durante nosso período de pesquisa, tivemos acesso a três listas de instituições conveniadas, uma de 2007/2008, com 41, outra de 2009, com 40, e outra, ainda, de 2010, com 37 instituições.

Observamos que entre 2007 e 2009 dois convênios foram descredenciados: a Associação de Diabetes Juvenil - ADJ e a Associação de Amigos do Autista – AMA. Em 2009 foi realizado novo convênio com a Liga Israelita do Brasil - Shalom, que foi no ano seguinte descredenciada, assim como o Instituto de Desenvolvimento e Educação Especial – Despertar e a Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Inferimos que a partir de 2007, ano da já mencionada Indicação CME nº 10/07 (SÃO PAULO, 2007a), os contratos foram revistos com intuito de se adequarem às normas estabelecidas nesse documento.

O serviço encontrado no município, para o público com TGD, eram os Caps, que se dividiam em infantil, juventude, adulto e álcool/drogas e que, segundo Portaria nº 336/GM de 19 de fevereiro de 2002 (Portaria nº 336/02), eram voltados às “[...] pessoas portadoras de transtornos mentais [...]” (BRASIL, 2002).

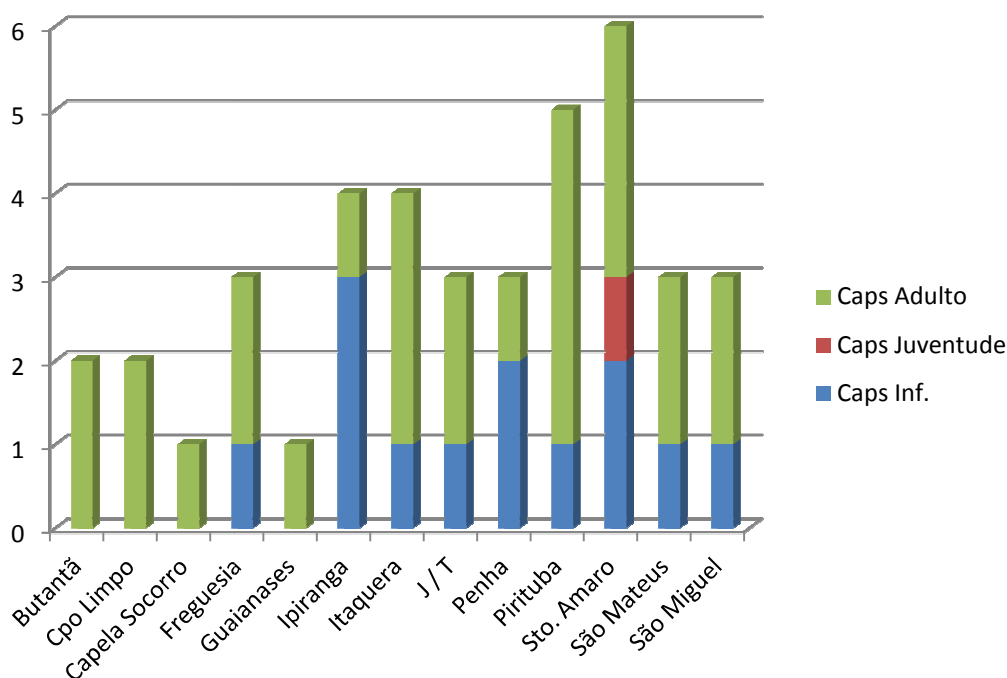
Ao analisarmos a distribuição dos serviços de saúde, percebemos que esta tampouco se dava uniformemente pelo município. Se retornarmos ao Mapa 1, perceberemos que havia, também na região do Ipiranga, maior quantidade de Caps infantis, do que outras regiões que possuíam um ou nenhum desses serviços. Contudo diversos centros apontaram a importância do trabalho dos Caps no atendimento de alunos com TGD. No município de São Paulo, este serviço federal se distribui como registrado no Gráfico 3. Neste, não foram mapeados os Caps álcool e drogas (Caps ad) por não terem relação direta com a educação especial.

Como podemos observar, a maior parte dos Caps infantis encontrava-se na região do Ipiranga, contando com quatro unidades. Com referência ao Caps adulto, todas as regiões foram contempladas, ficando a maior parte desses em Santo Amaro e Itaquera, com três Caps em cada uma. A região de Santo Amaro, inclusive, era a única que possuía Caps Juventude. É interessante reforçar que a maioria das equipes dos Cefai, quando indagadas sobre quais parcerias possuíam, relataram ter, entre outras, com o Caps, e que a mesma resultava ser importante.

Dos 13 centros, nove relataram que o Caps possuía um procedimento de trabalho que visava ao acompanhamento sistemático dos alunos. Segundo os depoimentos, esses centros realizavam encontros regulares, geralmente mensais, nos quais eram convidados a participar os professores da classe comum, de Saai, do Cefai e familiares para discussão dos alunos atendidos. A proposta desses encontros era a de propiciar um espaço de troca de informações para que pudesse haver um acompanhamento mais próximo desses alunos. Todas as nove equipes dos Cefai que relataram haver esses encontros informaram que costumavam participar

de todas as reuniões, faltando quando existia a impossibilidade de ir por conflitos na agenda, mas, na medida do possível, as equipes tentavam sempre estar presentes, pois compreendiam aquele espaço como importante.

Gráfico 3 – Distribuição de Centros de atenção psicossocial infantil, juventude e adulto por região de abrangência, município de São Paulo – 2010



Fonte: *site* da SMS-SP (SÃO PAULO, [2009b]).

Essas ações, contudo, não ocorriam em todos os centros. Quatro Cefai nos relataram que os Caps de sua circunscrição não tinham essa prática de reuniões sistemáticas. O que denotou que as ações desse serviço da saúde dependiam de sua equipe, não havendo uma política única de atendimento. Mesmo os profissionais que apontaram existir os encontros sistemáticos nos evidenciaram que alguns Caps já possuíam essa ação há anos, desde antes da abertura do Cefai, enquanto outros disseram que essas ações eram recentes ou que estavam ainda sendo construídas.

A forma de encaminhamento dos alunos aos Caps também não seguia diretriz única. Alguns Caps aceitavam alunos indicados diretamente pelo Cefai, enquanto outros só os atendiam via UBS. O relato de uma Paai elucidou isso:

[...] cada Caps tem uma política, [...] depende muito da unidade. Tem a unidade do Caps que é da infância e adolescência [...], que eles só faziam atendimento via UBS [...]. A gente não conseguia fazer uma ligação e falar “olha, dá para vocês atenderem fulano de tal”; [...] para um outro, que é o da juventude, era mais fácil. A gente

ligava, eles agendavam [...], era tranquilo, não precisava passar pela UBS; então depende muito da unidade [...]. (Ieda, 2010).

Segundo o art. 4º da Portaria n.º 336/02 (BRASIL, 2002), existem diferentes modalidades de Caps: os Caps I, para atendimento em municípios com população entre 20.000 e 70.000 habitantes; os Caps II para atendimento em municípios com população entre 70.000 e 200.000 habitantes; e o Caps III, que são os que atendem no município de São Paulo, pois são destinados àqueles com população com mais de 200.000 habitantes. Além desses, existem os Caps i II, voltados ao atendimento de crianças e adolescentes. O inciso 4.4.1 do art. 4º, descreve suas atividades estabelecendo que “[...] a assistência prestada ao paciente no CAPS i II inclui as seguintes atividades: [...] desenvolvimento de ações inter-setoriais⁵³, principalmente com as áreas de assistência social, educação e justiça” (BRASIL, 2002, alínea g). Embora esteja previsto o trabalho junto a esses outros setores, a legislação não prevê a forma como essa articulação deve ser realizada. Assim como elucidado pela Paai, não existia uma política única de trabalho entre Caps e educação. Havia, inclusive, Caps que não realizavam reuniões mensais e cujo relacionamento com o Cefai era, como descrito por uma coordenadora do centro, “truncado”: “[...] a gente até encaminha, mas encaminhamento formal é muito difícil conseguir. Praticamente, aqui [neste Cefai], em uma escala de 1 a 10, vamos por aí 1% que a gente consegue, que você faz, que você liga, é bem truncado”. (Mirtes, 2010).

Portanto, esse trabalho dos Caps não estava constituído enquanto política pública, pois muitas ações dependiam das relações pessoais entre os profissionais dos Cefai e desses centros, como relatado pela Paai Ieda (2010): “[...] às vezes você consegue um procedimento mais rápido com uma pessoa e às vezes com outra [...]. Depende muito da sua fala, de quanto você consegue mobilizar a pessoa na sua fala [...].”

Essa afirmação se repetiu com bastante frequência quando perguntamos sobre as relações entre os Cefai e outros serviços, como foi o exposto pela da coordenadora de um Cefai, a qual destacou que a relação entre ela e uma UBS próxima dependia de relacionamentos pessoais:

[...] se eu tenho hoje uma parceria com a UBS, eu ligo para a UBS e falo “olha, estou precisando mandar o menino para o psicólogo, me arruma no Caps, você me pode fazer o favor, pelo amor de Deus de me ajudar” e o cara fala “olha, pela nossa amizade, está bem, eu vou te dar um jeito”. (Milena, 2010).

Assim, percebemos que as ações de parceria que os Cefai tratavam de estabelecer

⁵³ Compreendemos que há um equívoco ao utilizar a nomenclatura “inter-setoriais”, já que o excerto se refere a diferentes secretarias, sendo, então, ações intersecretarias.

dependiam muito mais do contato que eles logravam fazer por meio da “sedução do outro”, dos “contatos pessoais”, do “verbo” e “amizades”, palavras utilizadas por diferentes profissionais, do que de diretrizes políticas. A legislação existe para garantir, no âmbito legal, as articulações intersetoriais e intersecretariais, mas as ações não ocorriam dessa forma.

Percebemos também que o posicionamento hierárquico dos centros não permite que ações intersecretariais, no âmbito das secretarias municipais, fossem concretizadas pelos profissionais dos Cefai, mas, sim, com os serviços dessas secretarias que se encontram no mesmo *status* que o Cefai. Lembramos que o Cefai é um serviço da SME-SP, e como tal está situado em um organograma específico (Organograma 1) e responde a uma hierarquia definida, conforme abaixo. Se pensamos na estrutura da SME-SP tal como apresentada no desenho hierárquico do Organograma 1, vemos indícios de que os profissionais dos centros *não* possuem a mesma força política e poder de ação daqueles que formam DOT-EE, ou do secretário municipal. Não se trata, para nós, de negar a hierarquia, mas de defender que articulações intersecretariais devem ser estabelecidas enquanto política pública pelo poder central.

Organograma 1 – Representação da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Dessa forma, embora a Portaria nº 5.718/04 (SÃO PAULO, 2004b) estabeleça que cabe aos centros articular ações intersecretariais, o que levaria a equipe a intervir diretamente junto a outras secretarias, destacamos que as relações de poder entre os diversos atores que compõem a estrutura administrativa municipal não permite essa atribuição.

Como apontado por profissional da DOT-EE, “[...] você nunca pode passar por cima do diretor regional de educação. Você não pode estabelecer coisas dentro daquela região, passando por cima do poder político do diretor regional [...]” (Rafaela, 2010).

Essa análise está também pautada nas observações das ações dos centros que conseguiram realizar articulações e trabalhos conjuntos, sempre com serviços que se encontravam no seu nível hierárquico, como os da SMS-SP por meio de UBS e Caps; da Smads por meio dos Cras; de instituições conveniadas à SME-SP e outras instituições do entorno. Essas ações articuladoras atendem em parte ao estabelecido no referido art. 7º da Portaria, quando da realização de parcerias com instituições, universidades e ONG. Vale ressaltar que as articulações dos Caps ocorriam por iniciativa destes e não do Cefai.

Observamos assim que, de fato, o capital social acumulado (COSTA, R., 2005; MARTELETO; SILVA, 2004) se torna importante facilitador para realização de articulações. Quando um profissional de Cefai possuía relações com gestores de Caps, UBS ou de universidades, as conversas com vistas a constituições de parcerias ocorria mais facilmente do que em centros em que a equipe não possuía tais relacionamentos. Reforçamos, porém, que políticas públicas não podem depender dos relacionamentos pessoais ou profissionais preexistentes de seus executores, bem como de suas habilidades para a ampliação ou formação de redes de apoio pautadas em relacionamentos pessoais. A fala de uma das profissionais da DOT-EE resumiu e ilustrou essa análise:

[...] como é que o coordenador do Cefai chega para um diretor de Saúde Mental, ou com o Caps infantil, e fala “eu quero atendimento efetivo para minha rede”. [A] isso, se ele te atender, ele [responde] “é mesmo?”. Você está num papel muitas vezes político [em] que você não tem força nenhuma [...]. (Rafaela, 2010).

Portanto, não podemos afirmar que redes de apoio se estabeleçam mediante a ausência de hierarquia, como apontado por Börzel (1997), que define que a rede de políticas possui natureza não hierárquica.

Apreendemos que, até o final de 2010, nem todos os Cefai contavam com equipes completas, e a demanda por seu atendimento era muito grande. Algumas regiões contavam com mais Saai que outras, bem como a distribuição dos convênios também não era uniforme,

não contemplando de forma equivalente todas as áreas de abrangência dos centros. O cotidiano da maioria dos centros era de grande acúmulo de tarefas, composta por visitas constantes às escolas para atendimento à equipe escolar; avaliação de alunos; organização de ações de formação, o que os levava a terem poucos momentos de reflexão com vistas a discussões acerca das articulações necessárias; visita às instituições privadas do entorno para estabelecimento de parcerias para além dos convênios já estabelecidos ou para reuniões conjuntas com todas as instituições que já atendiam os alunos.

Dessa forma, muitas das ações junto às instituições privadas configuravam-se como encaminhamentos desarticulados e não como parcerias que, conforme apontamos anteriormente, compreendem ações de planejamento e execução de trabalhos conjuntos. Uma vez que o aluno tivesse sido encaminhado, não havia necessariamente um acompanhamento sistemático do mesmo por parte dos centros.

Por outro lado, foram observadas ações de acompanhamento sistemático de alguns alunos, das quais participavam professores especializados, professores da classe comum e familiares por meio das reuniões dos Caps e de reuniões também organizadas pelas instituições privadas Laramara e Lugar de Vida (conveniada que atende alunos com TGD).

Se considerarmos a constituição de redes de apoio conforme nosso levantamento teórico, podemos dizer que alguns Caps conseguiram articulá-las, contudo estas se mostraram pontuais e localizadas. Interpretamos que existiu, em alguns casos, ação conjunta, envolvendo diferentes profissionais, em prol de um objetivo comum de inclusão e acompanhamento de alunos com TGD, operacionalizada por meio de reuniões mensais e não isoladas, com vistas ao compartilhamento de informações sobre o alunado atendido e consequente acompanhamento de seu desenvolvimento. Contudo, não eram todos os Caps que tinham essa sistemática, como já sinalizamos, e não atendiam a todo o alunado com TGD.

Com relação às conveniadas, algumas foram mais referenciadas que outras, como é o exemplo das instituições Laramara, Dorina Nowill, AACD, Apae e Ahimsa. Porém, lembramos que todas elas se encontravam na parte mais central da cidade, não sendo, como vimos no Mapa 1, de fácil acesso a todos os municípios.

Com referência à compreensão das equipes acerca dos termos “parceria” e “rede de apoio”, tivemos respostas bastante similares. Destacamos abaixo algumas delas.

Por “parceria”, os entrevistados manifestaram compreender:

[...] juntar, realmente trabalhar em prol de alguma coisa juntos [...]. (Ieda, 2010).

[...] é você poder contar com o profissional, ou com aquela ONG, quando você precisa, e também oferecer seus serviços para aquele local [...]. (Carmen, 2010).

[...] ações que começam e continuam; você estabelece alguns serviços tanto de um lado quanto do outro, você tem uma troca entre esses serviços [...]. Ela tem que ter uma regularidade [...]. (Nalu, 2010).

[...] trabalho em conjunto para atingir um mesmo fim [...], com um objetivo em comum, que é, no caso, atender à necessidade de determinada criança, determinada família [...]. (Maira, 2010).

[...] parceria é todo um trabalho conjunto [...], ter esse diálogo, de ter essa conversa, de troca de ideias [...]. (Milena, 2010).

Nesses relatos, vemos que a compreensão de parceria pelos centros estava em consonância com nosso levantamento teórico, perpassando pelas ações de trabalhos conjuntos; compreensão de que as ações são uma via de mão dupla, em que instituição e Cefai cooperam respectivamente; necessidade de continuidade do trabalho; e objetivos comuns.

Como redes de apoio definiram:

[...] todo o serviço que é oferecido pela secretaria para que [se] garanta a inclusão do garoto, que [se] garanta a inclusão e o avanço dele [...]. (Milena, 2010).

[...] a rede de apoio envolve o Cefai, envolve a Saai, mas eu acho que tem mais questões aí, porque quando você pensa na própria simbologia de uma rede, que vai se articulando, vai se montando ali, para dar apoio, suporte para esse aluno, seria para tudo o que ele precisa, então, as instituições conveniadas, a saúde, a educação, até as questões de moradia dessa criança, de locomoção, de transporte, de tudo o que ele precisa [...]. (Carmen, 2010).

[...] política pública que se estenda, que olhe para frente. Daqui a dois anos como é que a gente quer que esse território seja organizado em relação à saúde, à assistência? Porque parece que não, até a moradia interfere no atendimento do aluno, a escola, a alimentação, se ele não dormiu bem, se ele não se alimentou bem. Esse menino é reflexo, o corpo fala dentro do espaço, e aí, se tiver esse olhar apurado, se olhar esse indivíduo como se tem que olhar, você vai perceber que a questão não está dentro do espaço da escola, extrapola os muros da escola [...]. (Hilza, 2010).

[...] rede de apoio é tudo que possa vir a ajudar a encontrar, a beneficiar a criança e a família no contexto, ali, de vida social mesmo. Eu acho que é isso, o que possa vir contribuir. E aí cria-se essa rede onde a criança pode estar toda assistida [...]. (Sidnéia, 2010).

A concepção de redes de apoio se dividiu entre profissionais que as compreendiam como a disponibilidade de serviços que de fato atendam à demanda quando necessário — sem os problemas comumente encontrados como fila de espera, ausência de profissional e assim por diante —, e aqueles que as interpretavam como a articulação de vários serviços para o atendimento completo do aluno. Embora existissem essas duas explicações, a maioria dos centros se referiu, quando desse questionamento, ao Programa Incluir, demonstrando expectativas bastante positivas e o localizando como política pública que poderia se tornar facilitadora do trabalho junto à saúde e aos encaminhamentos, dando suporte ao Cefai e à escola.

Com relação a trabalhos conjuntos que integrassem diferentes secretarias, três centros fizeram alusão a grupos intersecretariais, que contavam com representantes de diferentes secretarias e que se reuniam sistematicamente para discussão e resolução de problemas ligados à educação e à educação especial.

O primeiro grupo foi o próprio Giai, que consta na já referida Portaria Intersecretarial nº 22/04 (SÃO PAULO, 2004c), cuja história foi relatada a seguir; o segundo chamava-se Grupo Teia; e o terceiro GTI.

- Giai Peri-Peri

A concepção do grupo começa a se formar entre os anos 2000 e 2002 quando, em uma reunião em um ainda chamado NAE, em Pinheiros, (as atuais DRE), participaram representantes da saúde e da educação. Dessa reunião fez parte também a Paai que nos relatou esse histórico. Nessa discussão em que se avaliava a melhor forma de proceder com o atendimento de saúde aos alunos da rede pública, observou-se que as dificuldades dos diferentes profissionais eram semelhantes. Tratava-se de dúvidas sobre se a escola deveria realizar encaminhamentos diretamente a psicólogos ou se esses deveriam ser feitos por meio de pediatras que avaliassem clinicamente o aluno; apontamentos sobre as restrições de atendimento devido à ausência de especialistas nos postos de saúde; entre outras problematizações. A partir de então, a aproximação de alguns gestores da saúde com profissionais de educação teve início.

Foi elaborado por esse grupo um projeto de trabalho, com verba aprovada do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fumcad), que seria desenvolvido junto a diferentes escolas “[...] porque sentia-se que se precisava de uma assessoria que fosse externa para auxiliar os diferentes profissionais para falarem a mesma língua, a se conversarem” (Verônica, 2010). Esse projeto contava com formações para profissionais das escolas e para os próprios participantes do grupo. Eles ainda não se constituíam, contudo, enquanto Giai. Segundo a Paai “[...] estávamos nos juntando e [foi] a partir daí que a gente foi conhecendo o grupo e formando o Giai, que em algum momento esteve bem mais forte, mais à frente das ações.” (Verônica, 2010).

Enquanto Giai, o grupo continuou realizando ações de apoio aos professores, por meio de formações, assessoria, entre outras. Como exemplo, a professora de apoio nos relatou uma ação desenvolvida em uma Emei, cujos professores queriam encaminhar diversos alunos para avaliação fonoaudiológica e o grupo percebeu que isso, mais que uma necessidade real dos

alunos, advinha do desconhecimento dos professores:

[...] era uma ansiedade do professor e aí o que a gente fazia: articulava uma ação com aquela escola e uma fono[audióloga], ia no horário coletivo e discutia com as professoras questões envolvendo o aluno. Falava sobre o que é a fala, o que implica a fala, quais os mecanismos da fala e os professores traziam as questões que presenciavam... sabe, essa troca, e daí não precisava encaminhar a criança. Quer dizer, é nesse sentido que o Giai procurou atuar, no tempo em que conseguiu e que agora tem conseguido menos [...]. (Verônica, 2010).

O Giai contava então com profissionais da educação, da saúde mental, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo e assistente social. Em 2010, embora o grupo ainda existisse, contava apenas com profissionais da saúde mental.

Até 2004, o único Giai existente além do Peri-Peri era aquele que, segundo a Paai, chamava-se Grupo Teia. Nesse ano, com o intuito de formalizar esse grupo e de assegurar que não acabasse, mas, ao contrário, se multiplicasse por meio da constituição de novos grupos, a equipe organizou conversas junto à SME-SP, pressionando por uma legislação que o garantisse, saindo assim a Portaria Intersecretarial nº 22/04.

Contudo, como já afirmamos neste trabalho, a Paai também destaca que essa Portaria não se efetivou. Em suas palavras:

[...] não chegou a se tornar uma política efetiva, porque, para se tornar uma política, acho que precisa de uma mudança de paradigma, uma mudança de...; não é por decreto, não vai ser por decreto [...]. Eu falo que, no meu meio século mais quase meia década, deu para aprender que não vai ser, nada vai acontecer por decreto. (Verônica, 2010).

Nesse sentido, resgatamos mais uma vez Inojosa (2001), quando elucida que se faz necessário de fato a quebra do paradigma “[...] da disjunção, da separação, da clausura e da redução [...]” (p. 106) para que as ações deixem de ser verticalizadas, desarticuladas e possam conseguir um alcance maior e um trabalho conjunto, migrando para um novo paradigma “[...] que significa uma reforma do pensamento: que é preciso pensar de outro jeito, para criar, de fato, um paradigma com foco na complexidade, na compreensão da diversidade e, com certeza, na questão da comunicação.” (p. 106).

Embora o grupo contasse, até 2010, apenas com profissionais da saúde mental, as reuniões e ações do Giai continuaram nesse formato de discussões junto aos professores para localizar suas dificuldades e tratar de saná-las. Segundo a Paai, tanto os profissionais que compunham o Giai iam à escola quanto o professor que atendia o aluno em questão também se deslocava até o grupo, localizado no bairro Peri-Peri. O Giai também participava de horários coletivos nas U.E., traçava planos de ação junto com os profissionais da unidade, dava formação, entre outras ações que ela frisou não serem encaminhamentos:

[...] as pessoas que vieram para o Cefai acreditavam que o Giai era só encaminhamento para conseguir uma consulta com o psicólogo e não, a ideia não é essa [...], só conseguir fazer o agendamento, é conseguir fazer um trabalho articulado mesmo [...]. (Verônica, 2010).

Ela relatou também que, embora fizesse parte do grupo desde seu início, as outras Paai desse centro também participavam do Giai. Revelou, inclusive, que, por desconhecimento de alguns profissionais acerca do trabalho do grupo, algumas vezes sua saída do Cefai para participar dessas reuniões ou realizar visitas às escolas foi dificultada. Sua fala foi bastante representativa:

É por conta do “o que é trabalho e o que não é trabalho”. O nosso trabalho é muito difícil. Como as pessoas não entendem o que é o Cefai e as atribuições que têm na portaria são imensas, [...], porque nenhum grupo vai dar conta de tudo aquilo, muitas vezes também não sabem o quanto você está trabalhando ou você não está trabalhando e, de repente, você sentar e discutir, conversar sobre um determinado aluno e montar um projeto para ele, parece que não é trabalho, parece que você está na reunião pela reunião e não é isso. Até por um bom momento, um bom espaço de tempo, a gente fazia ata em que a gente colocava o que [...] tínhamos discutido, que encaminhamentos tínhamos conseguido, que ações iríamos desencadear dali [...] Então, o não conhecer o que o Cefai faz, leva as pessoas a não acreditarem, as pessoas acham que você está saindo para ir passear [...]. (Verônica, 2010).

Nossa conversa foi finalizada com a manifestação de um desejo dessa profissional: “[...] a esperança da gente é que não termine, que a gente consiga fortalecer esse tipo de ação. Não precisa ter o nome de Giai, mas que esse tipo de ação fique fortalecida [...].” (Verônica, 2010).

- Grupo Teia

Visto o relato anterior, supomos que o Grupo Teia, inclusive mencionado pela Paai, tenha tido suas origens no Giai. Contudo, a coordenadora deste Cefai não soube dizer se, de fato, a informação procedia. Ela se referiu ao Grupo Teia como uma ação que foi retomada em 2010 pelos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf). Segundo ela, existiam, até o momento de nossa entrevista, mais de um Grupo Teia na sua região, os quais ficavam sediados em UBS. Em nossa entrevista, ela se lembrou de dois: Teia Sabará e Teia Cidade Julia. A entrevistada explicou que existiram mais, porém alguns pararam com a organização do grupo, outros resistiram depois que começaram e outros, ainda, como o da Cidade Julia, com que a coordenadora do Cefai tinha mais contato, estava investindo na retomada do trabalho.

Esses grupos eram liderados pelo médico de uma UBS e seus membros se encontravam em reuniões mensais, nas quais eram solicitadas as presenças de representantes

da educação, assistência social, entre outros setores. As reuniões visavam a um trabalho não apenas voltado ao alunado da educação especial, mas a todas as crianças que possuam casos tidos como graves e sérios. A intenção do grupo era realizar “[...] um trabalho contínuo, de encontro mensais, regulares, para discutir os assuntos, para trocar experiências, casos de espancamentos, casos sérios e necessários [...]” (Milena, 2010).

Faziam parte desse grupo, até o final de 2010, um médico, a assistente social da UBS e uma psicóloga também do posto de saúde. A coordenadora destacou que o trabalho que eles estavam desenvolvendo era interessante, uma vez que a troca de informações se mostrava bastante intensa e positiva. A assistente social do grupo mapeou as necessidades da região, tanto de educação quanto de outras áreas, além de localizar alunos com deficiência que não estavam matriculados em nenhuma escola. O Cefai, por sua vez, apontou problemas a serem resolvidos relativos à acessibilidade em uma das áreas da região, que estava com risco de desabamento, o que foi objeto de discussões, necessitando da participação da saúde, habitação e educação. Essa troca levava, segundo a coordenadora do Cefai, a cada setor se conhecer melhor. Por ser um trabalho que estava sendo retomado e, para ela, ainda novo, a coordenadora estava em um momento de compreender esse grupo e as formas com que o Cefai poderia contribuir com ele.

Quando perguntamos se ela compreendia o Grupo Teia como uma rede de apoio, a coordenadora respondeu que ainda não, pois, na sua opinião, não garantia os atendimentos necessários a todos os alunos da região. Para ela, uma rede de apoio é:

[...] todo o serviço que é oferecido pela secretaria para que garanta a inclusão do garoto, que garanta a inclusão e o avanço dele, o sucesso dele dentro da escola, mesmo que esse sucesso não seja ler e escrever, mas que garanta o sucesso dele e a inclusão [...]; a rede de apoio a gente entende como uma garantia: eu passo, ele vai lá e ele tem que ter um encaminhamento. A parceria já é diferente: “por favor, dá para você quebrar esse galho?”. Ele quebra ou não. (Milena, 2010).

Grupo de Trabalho Intersecretarial

Segundo relato da coordenadora deste outro Cefai, existia até o momento de nossa entrevista dois grupos de trabalho intersecretarial (GTI) em sua região e seu contato maior era com um deles. O GTI foi criado por representantes da saúde em 2007, mas efetivou-se de fato em 2009, contando com profissionais da educação, educação especial do município (por meio do Cefai) e do Estado (por meio do Setor de Inclusão Norte 1), saúde, assistência social, habitação, conselho tutelar, fórum da criança e do adolescente e duas ONG, a Criança

Esperança⁵⁴ e a Fundação Stickel⁵⁵.

Esse grupo realizava reuniões mensais e seu público-alvo eram os alunos de risco social, embora, segundo a coordenadora do Cefai, a maioria dos casos discutidos referia-se a famílias responsáveis por alunos com deficiência. Segundo ela, esse grupo foi criado

[...] para discutir efetivamente o que na região a gente poderia melhorar e divulgar, [ação que] eles chamam de “como que nós vamos divulgar as portas de entrada”. Então precisava entender um pouco a ação de cada setor, para depois a gente pensar em como todo mundo, em conjunto, poderia agir com uma família que procura uma das portas. Então vem na educação, mas a gente sabe que está com problema de abuso sexual [...], então a gente vai encaminhar. É uma família que tem condições precárias de moradia, então para onde a gente encaminha? Precisa fazer um esporte, precisa ter um pós-aula; aí, para essas crianças, como é que faz? (Carmen, 2010).

Para identificar os serviços disponíveis na região, o grupo fez um mapa por ele chamado de georreferenciamento, localizando todos os serviços encontrados. Assim, quando um dos integrantes do grupo recebia uma família que precisava de um atendimento específico, entrava em contato com o responsável por esse serviço, que fazia parte do GTI.

Enquanto o Giai Peri-Peri deixou claro que seu trabalho não era de encaminhamento, o GTI realizava o contrário. Embora existissem discussões mensais, estas não eram de acompanhamento do aluno, mas voltadas a saber as melhores e mais rápidas formas de encaminhá-los. Essa observação não desmerece o trabalho, que se torna bastante importante uma vez que vários profissionais estavam em contato e facilitavam os encaminhamentos a atendimentos que, muitas vezes, sem esse apoio, demorariam talvez meses para serem realizados. Eram efetuadas também tentativas de resolução de problemas de diferentes ordens, como de transporte, moradia, assistência social.

Contudo, não podemos definir esta ação como uma rede de apoio, visto não haver planejamento de ações para além dos encaminhamentos. Lembramos que estes, para fazerem parte das redes, precisam se tornar elos de ligação de trabalhos com vistas à colaboração e, conseqüentemente, de ações conjuntas. A coordenadora do Cefai também possui essa compreensão. Quando lhe perguntamos se, em sua opinião, o GTI se configurava como uma rede de apoio ela respondeu:

Acho que não se efetiva como uma rede de apoio, porque eu acho que não tem ainda o acompanhamento que deveria ter, acompanhar mesmo, sistematizar o acompanhamento para aquele sujeito [...] para saber se realmente está bem ou não

está, está indo para os atendimentos ou não. Então eu acho que depois que ele achou

⁵⁴ Criança Esperança é uma ONG organizada pela Rede Globo de Televisão que, por meio de campanhas anuais de arrecadação de verba, apoia diversos projetos que envolvam a inclusão social de crianças e jovens do Brasil.

⁵⁵ A Fundação Stickel possui ações que visam à recolocação no mercado de trabalho e ações socioeducacionais junto à comunidade carente da região.

e que buscou tudo o que precisava, cada um vai atendendo e vai acompanhando da forma que pode. Então, na educação, nós temos um acompanhamento até esse aluno sair da escola [...]. Não são para todos que a gente sabe como eles estão na saúde, como está a questão da moradia, se tem toda a locomoção devida para ele, se tem transporte para ele [...] ir para todo o lugar [...]. (Carmen, 2010).

Todas as análises até agora evidenciadas sustentam a premissa primeira desta pesquisa: as redes de apoio devem ser constituídas no âmbito do Estado, por meio de ações intersecretariais que articulem os serviços que contemplem as necessidades do alunado da educação especial e os profissionais envolvidos na sua educação.

Os três grupos aqui apresentados realizavam trabalhos interessantes, principalmente por reunirem, em um mesmo espaço, representantes de diferentes instâncias públicas. Contudo, esses grupos não estavam institucionalizados, sendo dependentes da vontade de seus organizadores e participantes, o que tende a se tornar um trabalho oscilante, como o dos Grupos Teia que já existiram, pararam ou estavam sendo retomados, ou do Giai que, como relatado pela Paai, já contou com mais profissionais e já esteve mais à frente dos trabalhos juntos às escolas.

Dado o que já vimos, podemos afirmar que, até o momento da coleta de dados, o Giai e o Grupo Teia puderam ser reconhecidos como redes de apoio, ainda que muito frágeis e incipientes. Possuíam atores de diferentes áreas, como educação especial, saúde, assistência social, habitação que articulavam-se por meio de encontros sistemáticos e avaliações conjuntas para o cumprimento de objetivos comuns com vistas à complementaridade, mas sustentavam-se aparentemente em indivíduos que tratavam de manter essa ação que, no caso do Giai, se enfraquecia com o passar do anos, e, do Teia, oscilou muito. A formação de redes de apoio em nível mesopolítico exige mais do que a boa vontade de atores isolados que atendem um pequeno grupo de alunos, conforme destacamos nos critérios de qualificação.

Acreditando que o conceito de rede de apoio implica uma visão amplificada do atendimento aos alunos da educação especial, nosso olhar tampouco pode isolar-se ao da educação e suas políticas públicas. Por isso, a seguir, evidenciamos, mesmo que brevemente, já que não foi esse o escopo desta pesquisa, as diretrizes instituídas por outras secretarias municipais de São Paulo.

5.2 Redes de apoio em nível macropolítico

Para analisarmos a rede de apoio ao sistema público de educação, especificamente da

educação especial, realizamos levantamento nos *sites* das diferentes secretarias municipais, em busca de planos e programas que evidenciassem diretrizes de articulação com a educação especial ou que previssem, de alguma forma, o atendimento ao seu público-alvo.

Durante nossas entrevistas, os serviços mais apontados como importantes foram primeiramente os pertencentes à SMS-SP, principalmente as UBS, Caps, Nir e Nasf, seguidos pelo Cras da Smads e depois o TEG da Secretaria dos Transportes. A Secretaria da Habitação foi também comentada rapidamente por dois Cefai. No primeiro deles, quando do relato de que, em algumas reuniões do GTI, representantes dessa secretaria compareciam, e, no segundo, quando da exposição, por parte de uma Paai, sobre sua compreensão de “parceria” ao descrevê-la como uma ação que deveria conectar ações de diversas secretarias, sendo uma delas, a da habitação. Além dessas não houve alusão a mais nenhuma, incluindo a SMPED.

Durante nossa visitação aos *sites* de todas as Secretarias, constatamos que as que possuíam *links* específicos de informações sobre programas, serviços ou esclarecimentos voltados ao público da educação especial ou apenas das pessoas com deficiência foram a da Saúde, Assistência Social, Transportes, Trabalho e SMPED.

O município de São Paulo conta com 23 secretarias municipais, já arroladas no capítulo pertinente à metodologia. Destas, algumas não possuíam nenhuma informação que se referisse ao público da educação especial, ou apenas das pessoas com deficiência, e outras contemplavam esse público, como podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Secretarias municipais de São Paulo com e sem ações voltadas ao público-alvo da educação especial – 2011

(continua)

Secretarias municipais com ações voltadas ao público-alvo da educação especial	Secretarias municipais sem ações voltadas ao público-alvo da educação especial
Transportes	Relações Governamentais
Esportes, Lazer e Recreação	Governo Municipal
Infraestrutura Urbana e Obras	Comunicação
Participação e Parceria	Finanças dos Negócios Jurídicos
Planejamento, Orçamento e Gestão	Cultura

Quadro 2 – Secretarias municipais de São Paulo com e sem ações voltadas ao público-alvo da educação especial – 2011

(conclusão)

Secretarias municipais com ações voltadas ao público-alvo da educação especial	Secretarias municipais sem ações voltadas ao público-alvo da educação especial
Desenvolvimento Econômico e do Trabalho	Habitação
Saúde	Relações Internacionais
Assistência e Desenvolvimento Social	Serviços
Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida	Coordenação das Subprefeituras
Educação	Verde e do Meio Ambiente
	Desenvolvimento Urbano
	Segurança Urbana
	Controle Urbano

Fonte: Site da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, [2011])

Na relação acima, causou-nos estranheza a Secretaria Municipal de Cultura não divulgar, em seu *site*, nenhuma informação voltada ao menos às pessoas com deficiência, ainda que algumas dessas ações sejam arroladas no site da SMPED, como veremos mais adiante. A seguir, apontamos as informações encontradas em algumas das secretarias do município, mesmo que poucas. Em seguida, apresentamos os dados da SME-SP, SMS-SP, Smas e SMPED, os quais foram mais detalhados.

Secretaria Municipal dos Transportes

Encontramos no *site* da Secretaria Municipal dos Transportes, referências sobre o TEG, regulamentado pela Lei 13.697 de 23 de dezembro de 2003, que assegura o “Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito - Vai e Volta”, o qual garante transporte para os alunos matriculados na rede municipal de ensino (educação infantil e fundamental), para que sejam buscados em suas residências e levados à escola e, no final do turno, levados de volta para casa. O art. 6º estabelece que “[t]erão prioridade na participação no Programa os alunos portadores de necessidades especiais.” (SÃO PAULO, 2003, § 1º).

Além do TEG, encontramos informações sobre o serviço “Atende - Transporte especial para pessoas com alto grau⁵⁶ de mobilidade” (SÃO PAULO, [2011j]) que foi criado pelo Decreto nº 36.071, de 9 de maio de 1996, e que o define como um “[...] serviço destinado

⁵⁶ Compreendemos que o texto está redigido de maneira equivocada, em se referir ao “alto grau de mobilidade”.

a atender, exclusivamente, às pessoas portadoras de deficiência motora, mental e múltipla, temporária ou permanente, em alto grau de dependência.” (SÃO PAULO, 1996, art. 1º). Esses veículos, que, segundo o Decreto, são do tipo “Perua”, devem ser devidamente “[...] adaptados para o transporte confortável e seguro [...]” desse público (SÃO PAULO, 1996, art. 3º).

Segundo o *site* da Secretaria dos Transportes, para além do público previsto no Decreto, o Atende destina-se também a pessoas com outras deficiências como auditiva e visual, bem como pessoas com doenças como insuficiência renal crônica, diabetes, câncer, Aids e obesidade mórbida. Esse serviço objetiva prioritariamente atender os itinerários para “[...] a reabilitação, tratamento de saúde, educação e, caso haja oferta de veículos, trabalho, esporte, lazer, cultura e outras atividades da vida diária” (SÃO PAULO, [2011j], s/p).

Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação

Na página virtual da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação, encontramos apenas notícias sobre as Paraolimpíadas Escolares, que foram organizadas por esta em parceria com o Comitê Paraolímpico Brasileiro. Esse campeonato contou com atletas de 12 a 21 anos que disputaram 10 diferentes modalidades esportivas.

Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras

A Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras executa reformas, obras de construção e ampliação de escolas, equipamentos culturais, obras viárias e de drenagem, conforme a solicitação das diferentes secretarias municipais. Pudemos ver que ela foi responsável pela reforma da Biblioteca Municipal Mário de Andrade, e uma das suas obras foi a adequação de acessibilidade do edifício para o recebimento de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Encontramos também contemplado no *site* o IP – 03/2004, Projeto Geométrico que estabelece instruções de construções e adequações das vias urbanas da cidade. Esse documento estabelece que “[...] em todas as esquinas, o meio fio (guias) das calçadas deverá ser rebaixado em rampa ligada à faixa de travessia de pedestres para facilitar o trânsito das pessoas deficientes conforme Lei Municipal 12.117 de 28/06/96 [...]” (SÃO PAULO, [2011k]).

Além dessa reforma específica, não vimos outras informações sobre o público a que nos referimos neste trabalho. Compreendemos, contudo, que essa secretaria é responsável, entre outras tarefas, pelas obras de acessibilidade da PMSP.

Secretaria Municipal de Participação e Parceria

No *site* da Secretaria Municipal de Participação e Parceria estavam relacionadas as oito coordenadorias em que esta se divide e estava exposto que o objetivo dessa secretaria é “[...] desenvolver políticas públicas e promover a interlocução da Prefeitura com os diferentes segmentos da sociedade [...]” (SÃO PAULO, [2011m], s/p). Essas coordenadorias atendem a diversos segmentos, como o da juventude, da mulher, do negro, entre outros, mas não possui uma política específica voltada às pessoas com deficiência. Suas ações, no entanto, têm relação contínua com esse público. Podemos citar o “Curso de Qualificação e Formação de Entidades do Terceiro Setor” que objetivou, segundo divulgado, “[...] promover uma melhor articulação entre a Prefeitura e o Terceiro Setor” (SÃO PAULO, [2011m], s/p). Como vimos ao longo deste trabalho, existe uma forte relação entre a educação especial e o terceiro setor, porém não encontramos no *site* maiores detalhamentos desse curso, não podendo, portanto, relacioná-lo ao nosso objeto de estudo.

Localizamos também as “Oficinas de Participação Social”, que se propunham ser um espaço de discussão e debate entre a sociedade civil e o poder público e tinha como objetivo a elaboração e implantação de políticas públicas municipais. Embora não tenhamos encontrado referências explícitas a pessoas com deficiência, compreendemos que esse espaço de discussão e reivindicação compreende todas as parcelas da população.

Podemos destacar também o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDA), que organiza o Fumcad, com o qual são firmados convênios com instituições privadas, como a Fundação Dorina Nowill, por exemplo.

Muito poderíamos nos estender sobre esta secretaria, mas lembramos que não é esse o foco desta pesquisa.

Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão

Encontramos explicitado na página virtual da Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão o Plano Plurianual (PPA), onde são determinadas as orientações e prioridades dos prefeitos recém-eleitos. No PPA 2010-2013, encontramos indicadores e

fórmulas de cálculo para a educação e educação especial municipal. Verificamos também que existe o programa de “Ampliação das políticas de inclusão para cidadãos com deficiência e mobilidade reduzida” (SÃO PAULO, [2011n]), que, quando postado no *site*, ainda não possuía índices definidos.

Na tabela de metas do PPA, encontramos as pessoas com deficiência contempladas em diferentes programas: o de “Fortalecimento da rede de proteção social – Especial”, cujo órgão responsável era o Fundo Municipal da Assistência Social; o da “Ampliação das políticas de inclusão para cidadãos com deficiência e mobilidade reduzida”, sob gerência da SMPED; e o de “Acesso à educação e qualidade do ensino - Educação especial”, cujo responsável era a SME-SP (SÃO PAULO, [2011c]).

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho

Na página inicial da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho, localizamos o *link* “Pessoa com Deficiência” o qual nos levou à página intitulada “Inclusão de Pessoa com Deficiência – Inclusão Eficiente” (SÃO PAULO, [2011o]).

Segundo texto encontrado nessa página, essa secretaria possui o que eles denominaram de parceria com a SMPED objetivando a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Segundo conteúdo disponibilizado no *site*, a Secretaria do Trabalho

[...] dispõe de serviço especializado para os trabalhadores com deficiência e populações em vulnerabilidade social. A equipe técnica do programa, além de oferecer para os candidatos atendimento e encaminhamento para emprego e qualificação, também subsidia projetos e ações específicas de empregabilidade para essas populações. (SÃO PAULO, [2011o], s/p).

Conhecemos também os Centros de Apoio ao Trabalho (CAT) onde as pessoas interessadas em serem inseridas ou recolocadas no mercado de trabalho devem levar entre outros documentos, o laudo médico constando sua deficiência.

Essa mesma página lembrava que existe legislação específica que garante a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho – a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.” (BRASIL, 1991). O art. 89, da Subseção II – Da Habilitação e Reabilitação Profissional, estabelece que:

A habilitação e a reabilitação profissional e social deverão proporcionar ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, e às pessoas portadoras de deficiência, os meios para a (re)educação e de (re)adaptação profissional e social indicados para participar do mercado de trabalho e do contexto

em que vive. (BRASIL, 1991).

O parágrafo único desse artigo esclarece também o que compreende a reabilitação profissional:

- a) o fornecimento de aparelho de prótese, órtese e instrumentos de auxílio para locomoção quando a perda ou redução da capacidade funcional puder ser atenuada por seu uso e dos equipamentos necessários à habilitação e reabilitação social e profissional;
- b) a reparação ou a substituição dos aparelhos mencionados no inciso anterior, desgastados pelo uso normal ou por ocorrência estranha à vontade do beneficiário;
- c) o transporte do acidentado do trabalho, quando necessário. (BRASIL, 1991).

Embora essa lei não mencione as articulações que devem existir com outras instâncias públicas, fica claro, nesse excerto, que a Secretaria do Trabalho deverá contar com a colaboração da Saúde e dos Transportes.

Ainda nesse documento legal, encontramos estabelecidas, no art. 93, as porcentagens de funcionários com deficiência ou pessoas que passaram por reabilitação. Estes devem ser contratados conforme o número total de funcionários que a empresa possui: as que contam com até 200 empregados devem dispor de 2% dos cargos; de 201 a 500 funcionários devem ofertar 3% dos cargos; de 501 a 1.000 empregados, a proporção é de 4%; e, a partir de 1.001 funcionários, devem ser ofertadas 5% das vagas. (BRASIL, 1991).

Secretaria Municipal de Saúde

No *site* da SMS-SP, entre os 12 serviços ofertados existia o intitulado “Saúde da Pessoa com Deficiência”, cujos objetivos eram “[...] articulação de políticas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da atenção integral à saúde da população com deficiência no Município de São Paulo.”, bem como a “[...] implementação de ações de promoção da saúde, prevenção e diagnóstico continuado das deficiências e reabilitação da pessoa com deficiência.” (SÃO PAULO, [2010h], s/p). Para a contemplação de tais objetivos, a SMS-SP divulgou que possui um trabalho de construção de uma política de saúde “[...] integrada a outras políticas públicas [...]” com os seguintes focos:

- processos de inclusão-acessibilidade e participação da pessoa com deficiência e da comunidade;
- promoção e prevenção de saúde da pessoa com deficiência;
- hierarquização, regionalização e descentralização dos serviços de atenção à saúde da pessoa com deficiência;
- capacitação dos profissionais para desenvolvimento de práticas que reverberem para além da unidade como o atendimento domiciliar, a reabilitação baseada na comunidade, a inclusão escolar;
- disseminação de informação acessível, adequada, atualizada sobre as deficiências. (SÃO PAULO, [2010h], s/p).

Notamos, assim, que existia nas diretrizes divulgadas no *site* da SMS-SP a preocupação com um trabalho conjunto com a área da educação, admitindo que a inclusão escolar também depende dessa área.

Quando explorados os eixos e estratégias de trabalho, também divulgados no referido *site*, encontramos três: Eixo I, da “Intersetorialidade”, Eixo II, da “Organização da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência”, e o Eixo III, da “Promoção de Saúde e Prevenção de Deficiências”.

Curiosamente o Eixo I cita os Giais e sua importância conforme abaixo:

A articulação [entre] Saúde e Educação visando a inclusão escolar de crianças com deficiência têm permitido reflexões importantes e processos transformadores. Nas regiões em que as coordenadorias investiram na integração dos profissionais e em novas estratégias como os Grupos Intersecretariais de Apoio à Inclusão - GIAIs, os processos inclusivos avançaram[,] trazendo inclusive novos questionamentos e outras articulações. (SÃO PAULO, [2010h], s/p).

Existia a informação também que a SMS-SP realizou contatos em plenárias com a SMPED com vistas à “troca de informações e conhecimento”, bem como à articulação da saúde com a educação.

Contudo, estamos bastante inclinados a acreditar que as informações divulgadas não foram atualizadas desde 2004, quando de fato pensava-se em realização de trabalhos intersecretariais. Inclusive porque no texto desse Eixo, menciona-se um seminário com vistas à construção de uma “política municipal de atenção à pessoa com deficiência”, realizado em 2004, não havendo menção a nenhuma outra reunião ou deliberação em anos posteriores. Estava disponibilizada também a “Proposta para construção da política municipal de atenção à pessoa com deficiência”, desse mesmo ano, elaborada pela então Coordenadoria da Participação Popular – grupo de trabalho intersecretarial, que não mais existe.

O Eixo II aponta as ações de cunho clínico para organizar uma rede de atenção à saúde. Essa rede refere-se apenas aos serviços clínicos. Da mesma forma, o Eixo III destina-se às estratégias que devem ser desenvolvidas objetivando a prevenção de deficiências. Dentro do *link* “pessoas com deficiência”, encontramos também alguns textos disponibilizados sobre essa temática, inclusão escolar, educação inclusiva, entre outros.

Na parte da “Atenção Básica” encontramos 15 *links*, sendo um deles também intitulado “Pessoa com deficiência”, mas que nos levou à mesma página das informações acima elencadas.

Ainda na Atenção Básica, havia o *link* “saúde mental”, que nos levou a uma página reservada às informações sobre os Caps, onde encontramos outros vários *links*, sendo um

deles sobre explicações do que são esses centros e seu trabalho. Ali se expõe que os Caps contam com uma equipe multidisciplinar composta por psiquiatras, enfermeiros, psicólogos, terapeutas ocupacionais, auxiliares de enfermagem e monitores. O documento destaca também que os projetos terapêuticos desenvolvidos devem “[...] ser singulares, respeitando-se diferenças regionais, contribuições técnicas dos integrantes de sua equipe, iniciativas locais de familiares e usuários e articulações intersetoriais que potencializem suas ações.” (SÃO PAULO, [2011b]). Essas informações vêm ao encontro dos relatos de alguns Cefai sobre a participação de outros profissionais da educação nas já referidas reuniões, mostrando que essa prática pode de fato potencializar as ações do Caps.

Essa mesma página explicou a função e ação de cada tipo de Caps. No caso dos infantis, foi disposto que o público atendido é formado por crianças e adolescentes com “[...] autismo, psicoses, neuroses graves e todos aqueles que, por sua condição psíquica, estão impossibilitados de manter ou estabelecer laços sociais.” (SÃO PAULO, [2011b], s/p).

As ações de articulação com outras áreas também estavam dispostas:

O tratamento deve ter sempre estratégias e objetivos múltiplos, preocupando-se com a atenção integral a essas crianças e adolescentes, o que envolve ações não somente no âmbito da clínica, mas também ações intersetoriais. É preciso envolver-se com as questões das relações familiares, afetivas, comunitárias, com a justiça, a educação, a saúde, a assistência, a moradia etc. [...] Ampliam-se as possibilidades do tratamento para crianças e adolescentes quando o atendimento tem início o mais cedo possível. Por isso, os CAPSi [Centro de Apoio Psicossocial Infantil] estabelecem as parcerias necessárias com a rede de saúde, educação e assistência social ligadas ao cuidado da população infanto-juvenil. (SÃO PAULO, [2011b], s/p).

Encontramos também informações sobre os Nasf, bastante referenciados pelas equipes dos Cefai, que são regulamentados pela Portaria GM nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Segundo essa Portaria, os núcleos são constituídos

[...] por equipes compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, [que] atuem em parceria com os profissionais das Equipes Saúde da Família - ESF, compartilhando as práticas em saúde nos territórios sob responsabilidade das ESF, atuando diretamente no apoio às equipes e na unidade na qual o NASF está cadastrado. (BRASIL, 2008d, art. 2º).

Especificamente sobre o atendimento às pessoas com deficiência, encontramos no Anexo I, no detalhamento das ações dos núcleos, que, entre outras, devem promover ações de reabilitação que “[...] propiciem a redução de incapacidades e deficiências com vistas à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, favorecendo sua reinserção social, combatendo a discriminação e ampliando o acesso ao sistema de saúde.”. Entre as ações que são de responsabilidade de seus profissionais encontramos que eles devem “[...] desenvolver coletivamente, com vistas à intersetorialidade, ações que se integrem a outras políticas sociais

como: educação, esporte, cultura, trabalho, lazer, entre outras.” (BRASIL, 2008d, anexo I).

Para além dessas informações, só encontramos o *link* que nos levou à relação de todos os serviços oferecidos pela SMS-SP. Não estavam disponíveis no *site* planos ou programas voltados especificamente ao público da educação especial.

Durante nossas entrevistas nos Cefai, alguns Paai mencionaram um novo profissional que atuava nas UBS, chamado de “APD”. Como não encontramos informações sobre este no *site* da SMS-SP, buscamos na *internet*. Encontramos então que se trata de um programa intitulado “Programa Acompanhante Comunitário de Saúde da Pessoa com Deficiência” o qual é uma iniciativa da SMS-SP desenvolvida em parceria com a Associação Saúde da Família, e objetiva

[...] assistir pessoas com deficiência intelectual em situação de fragilidade e vulnerabilidade social. O APD se propõe a promover a inclusão da pessoa atendida à sociedade, evitando situações de abrigo ou internação e incentivando sua autonomia, desde que respeitadas as limitações do usuário. (ASSOCIAÇÃO, [2011], s/p).

Esses profissionais visitam as pessoas com deficiência em suas casas realizando atividades, na residência ou fora dela, para incentivar e auxiliar sua inserção social. Segundo descrito na referida página:

[...] os APDs levam os usuários para participar de atividades sociais em clubes, parques e outras áreas de convivência, além de incentivarem o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia na utilização dos serviços disponíveis na comunidade da pessoa atendida, promovendo a cidadania. (ASSOCIAÇÃO, [2011], s/p).

Podemos perceber certa proximidade entre as áreas da saúde e da educação, principalmente por meio dos Caps. Apesar disso, o que mais nos causou estranheza foi encontrar no *site* informações referentes a 2004, como se não houvesse atualização de dados desde então.

Com referência aos Caps, pudemos observar que as ações multiprofissionais eram realizadas por parte destes, e todos os Cefai que as mencionaram, fizeram-no sempre tecendo elogios pela qualidade do trabalho e pela oportunidade de discussões conjuntas, o que potencializava, segundo os relatos, o trabalho tanto clínico, quanto pedagógico.

Secretaria Municipal de Assistência Social

O *site* da Smads nos apresentou diversos programas voltados ao atendimento da população com deficiência. A chamada “Proteção Social Básica” (PSB) objetiva a prevenção

de situações de risco, por meio do desenvolvimento de programas, serviços e projetos voltados à parcela da população que se encontra em vulnerabilidade social

[...] decorrente da pobreza, ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos, bem como fragilização de vínculos afetivos (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (SÃO PAULO, [2011d], s/p).

Ainda segundo o *site*, tais “[...] serviços e programas deverão incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas.” (SÃO PAULO, [2011d], s/p).

Segundo a Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, que altera a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, a assistência tem, entre outros objetivos:

[...] a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e [...] a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família [...]”. (BRASIL, 2011, art. 2º).

O benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência exposto no excerto acima, refere-se ao BPC o qual é regido pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007, e estabelece que a pessoa com deficiência que o requerer deverá:

I - ser incapaz para a vida independente e para o trabalho [...]
 II - [possuir] renda mensal bruta familiar [...], dividida pelo número de seus integrantes, inferior a um quarto do salário mínimo; e
 III - não possuir outro benefício no âmbito da Seguridade Social ou de outro regime, salvo o de assistência médica e no caso de recebimento de pensão especial de natureza indenizatória [...]. (BRASIL, 2007b, art. 9º).

Com referência à articulação de diferentes instâncias, o Capítulo V, art. 43 estabelece que:

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome deverá articular os Conselhos de Assistência Social, do Idoso, da Pessoa com Deficiência, da Criança e do Adolescente e da Saúde para que desenvolvam o controle e a defesa dos direitos dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada. (BRASIL, 2007b).

Segundo entrevista com os profissionais dos Cefai, representantes desta secretaria entraram em contato com os centros por ocasião do levantamento do público que deveria ser contemplado pelo benefício. Contudo, após esse trabalho de coleta de dados, não houve uma nova aproximação.

A atuação da PSB se dá por meio de diferentes unidades, entre as quais encontramos os já referenciados Cras.

Além destes, encontramos, no *site*, alusão ao programa de Proteção Social Especial (PSE), do qual fazem parte serviços de média e alta complexidade que “[...] oferecem atendimento especializado às famílias e aos indivíduos em situação de risco pessoal e social e/ou violação de direitos [...]” (SÃO PAULO, [2011e], s/p). Esses serviços englobam diversos núcleos, entre eles os de apoio à inclusão social para pessoas com deficiência I (0 a 6 anos de idade), II (7 a 14 anos de idade) e III (a partir dos 15 anos de idade).

As informações no *site* ainda apontavam que os núcleos têm como finalidade

[...] a garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação das pessoas com deficiência, a partir de suas necessidades individuais e sociais.

No âmbito da assistência social pode ser desenvolvido por meio da oferta e promoção do acesso de pessoas com deficiência à rede socioassistencial e aos serviços de outras políticas públicas. Desenvolve ações extensivas aos familiares, de apoio, informação, orientação e encaminhamento, com foco na qualidade de vida, exercício da cidadania e inclusão na vida social bem como desenvolve ações articuladas com as áreas governamentais de educação, saúde, transporte especial e programas de desenvolvimento da acessibilidade. (SÃO PAULO, [2011e], s/p, grifo nosso).

Vemos admitida, nesse excerto, a importância da articulação da Smads com as outras áreas que estão diretamente ligadas às pessoas com deficiência: educação, saúde, transporte especial e programas de desenvolvimento da acessibilidade.

Além desses programas, localizamos também, o chamado núcleo pedagógico, que realiza ações de formação para seus profissionais e

[...] propõe, entre algumas ações, encontros intersecretariais de intercâmbio de informações, troca de experiências e ações de capacitação. Promove congressos, seminários, eventos e grupos de estudo para a discussão de temas de interesse da Secretaria de Assistência Social. (SÃO PAULO, [2011f]).

Vemos, aqui, novamente o destaque às ações intersecretariais, agora não para o atendimento às pessoas com deficiência, mas para a formação dos profissionais que atuam junto a essas.

Lembramos que esta pesquisa tem como enfoque os Cefai, não tendo realizado visitas e entrevistas às outras secretarias municipais. Contudo, seria importante, em trabalhos futuros, que fosse investigada a existência ou não de tais ações articuladas.

Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida

Quando iniciamos a pesquisa na *internet* das secretarias que possuem planos, programas ou mesmo apenas informações que fizessem alusão às pessoas com deficiência,

causou-nos certo estranhamento não encontrarmos nenhuma referência em algumas, como no *site* da Secretaria Municipal de Cultura, por exemplo. Contudo, ao navegarmos pela página da SMPED, pudemos observar que esta congrega informações não apenas da Cultura, como também de diversas outras secretarias.

Essa secretaria, que até 2007 era chamada de Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (Seped), foi instituída pelo Decreto nº 45.811, de 1º de abril de 2005 e passou a ser “um órgão da Administração Pública Direta” (SÃO PAULO, [2011g], s/p), a partir de 26 de dezembro de 2007, por meio da Lei nº 14.659, que também determinou a alteração da denominação de Seped para SMPED. Segundo texto disponibilizado no *site*,

[a] Secretaria tem como missão promover a transformação social necessária à inclusão das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Assim, atua como uma ferramenta facilitadora para que o poder público e os vários setores da sociedade desenvolvam projetos que propiciem a interação da diversidade humana. Com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência – seja ela física, mental, auditiva, visual, múltipla, surdocegueira – ou com mobilidade reduzida, a SMPED atua como articuladora de ações governamentais, intersecretariais e intersecretoriais que atendam às necessidades desse segmento da população. (SÃO PAULO, [2011g], s/p, grifo nosso).

Complementando, localiza-se na página virtual a informação de que esse “[...] modo de trabalho intersecretorial é muito importante, uma vez que o tema deficiência não se concentra em um só setor. Como ele está em todas as áreas, é preciso quebrar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e sistêmicas [...]” (SÃO PAULO, [2011g], s/p, grifo nosso).

Assim, a SMPED pode possuir interlocução com diferentes secretarias que, segundo essa página, devem designar profissionais que se comprometam com essa interlocução. Além disso, fazem parte de sua estrutura duas coordenadorias, uma comissão e um conselho:

- A coordenadoria geral de relações institucionais governamentais é a responsável pela promoção da interlocução

[...] junto a todos os órgãos públicos municipais para a articulação de ações inclusivas tanto em projetos já existentes, quanto em novas atividades que possam ser realizadas visando à inclusão das pessoas com deficiência.” (SÃO PAULO, [2011g], s/p, grifo nosso).

Ou seja, é esta coordenadoria que congrega as articulações intersecretariais por meio da interlocução com os diferentes representantes acima mencionados, sempre considerando que ações intersecretariais não ocorrem se as outras partes não realizarem trabalhos conjuntos. Não se pode responsabilizar uma secretaria por um trabalho que deve contar com a ação de todos.

- A coordenadoria geral de relações com a sociedade civil objetiva articular o Poder Executivo e o setor privado para “[...] implementar e gerenciar ações entre as partes envolvidas.” (SÃO PAULO, [2011g], s/p). Este setor busca patrocinadores para o financiamento de projetos, dando início às “parcerias”. Esta coordenadoria também mantém um cadastro que contém todas as ONG, Oscip, e outras instituições privadas cujo enfoque seja o atendimento das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Esse cadastro está disponível aos munícipes no *site* da secretaria.

- A Comissão permanente de acessibilidade (CPA) é o

[...] órgão consultivo e deliberativo nas questões de acessibilidade da Prefeitura, compostas [sic] de pessoas das diversas secretarias e órgão municipais, representações e entidades civis.

Tem por finalidade promover ações conjuntas na busca da integração consciente da sociedade como um TODO, na equiparação de oportunidades, no acesso e uso, autônomo e seguro, das pessoas às edificações, vias públicas, logradouros, mobiliário urbano e sistemas de transportes da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, [2011g], s/p, grifo nosso).

Embora o texto não explicita quais são as diversas secretarias e órgãos com os quais a CPA se relaciona, encontramos, em seguida, os Grupos de Trabalho (GT) que nela atuam. É possível que estes contem com atores de outras secretarias: GT de edificações, GT de logradouros e mobiliário urbano e GT de transportes.

- O Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPD) é o “[...] interlocutor direto da Secretaria com a sociedade” (SÃO PAULO, [2011h], s/p). Assim, este conselho possui o papel de representante das pessoas com deficiência frente à prefeitura. Ele tem por finalidade

[...] elaborar, encaminhar e acompanhar a implementação de políticas públicas de interesse do deficiente na saúde, na educação, no trabalho, na habitação, no transporte, na cultura, no lazer, nos esportes, enfim, na acessibilidade aos espaços públicos. (SÃO PAULO, [2011h], s/p, grifo nosso).

Além dessas ações o conselho objetiva também:

- Promover a formação e capacitação continuada de recursos humanos especializados no atendimento à pessoa com deficiência.
- Garantir articulação entre entidades governamentais e não governamentais que tenham responsabilidades no atendimento à pessoa com deficiência.
- Garantir, no âmbito municipal, a aplicação da legislação federal e estadual existentes. [...]
- Promover parcerias entre o Município de São Paulo, governos municipais, estaduais e federal, visando o atendimento das necessidades da pessoa com deficiência.
- Implementar os programas de educação superior nos currículos, nos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à atenção à pessoa com deficiência de modo que passem a estar vinculados com a carreira e a prática profissional específicas, notadamente em todas as licenciaturas de cursos de graduação e, no quesito acessibilidade, no espaço físico e na comunicação dos cursos de graduação de todas

as engenharias, arquitetura, ciências da computação e sistemas de informação. (SÃO PAULO, [2011i], s/p).

Podemos perceber, pelos excertos acima, a recorrência das expressões “articulação”, “ações intersecretariais”, “intersetoriais” e “conjuntas” em diferentes momentos. Notamos, especialmente no último excerto, o claro enfoque nas secretarias que devem trabalhar juntas para o melhor atendimento ao público em questão. Dentre as secretarias consultadas, a SMPED é uma das que deixam mais explícita a importância da rede de apoio, embora sem utilizar essa nomenclatura.

Se não encontramos menção às pessoas com deficiência nos *sites* de diversas secretarias, a página do CMPD, em contraste, lhes dá visibilidade. É um dos papéis desse conselho garantir uma série de ações com vistas ao atendimento das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida no que concerne à habitação, trabalho, assistência social, saúde, esporte e lazer, comunicação, transporte, eliminação de barreiras ambientais e de mobilidade, e cultura. Com relação a esta última área, o CMPD tem como objetivos: garantir que os equipamentos culturais (públicos ou privados) contem com adaptações que acomodem as necessidades, físicas, de comunicação e/ou intelectuais de todos os cidadãos; garantir tanto às pessoas com deficiência como a todos os cidadãos o direito à formação, expressão e produção cultural e artística; realizar adaptação comunicativa e pedagógica das oficinas culturais, bem como o desenvolvimento de programas e atividades culturais que atendam os códigos linguísticos; entre outras necessidades específicas que os cidadãos participantes venham a ter; observar as Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade em aparelhos culturais tais como teatros, cinemas e auditórios; registrar a memória e a produção histórica do patrimônio material e imaterial procedente de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiência.

Ponderamos que esta secretaria, segundo os dados coletados, seria a articuladora e propulsora da inclusão em todos os sentidos das pessoas com deficiência. Como já apontamos, nosso foco de trabalho foi a SME-SP e, portanto, foi nesta que efetuamos maior parte de nossas análises. O levantamento das outras secretarias nos deu informações para reconhecermos se existem ou não diretrizes de atendimento à população-alvo da educação especial e se as mesmas possuem articulação com a SME-SP. Seria, contudo, muito interessante que pesquisas futuras realizassem esse aprofundamento, uma vez que a SMPED mostra ser de grande relevância para o município paulistano.

Secretaria Municipal de Educação

Registrados os papéis de cada secretaria no que se refere ao atendimento do público-alvo da educação especial, foquemos agora nossas análises nas articulações da SME-SP com essas diferentes instâncias.

Para além das diretrizes legais já expostas e analisadas neste trabalho, a SME-SP lançou, em 2010, o Programa Incluir, o qual é uma ação do município, mas que encontra respaldo em documentos nacionais, como no excerto destacado abaixo, do Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), pois o mesmo orienta a formação, em nível municipal, de uma equipe multidisciplinar que poderá articular educação, saúde, assistência entre outros:

Uma equipe interdisciplinar poderá ser constituída por profissionais da educação especial, pedagogia, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, bem como profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde, e outros conforme o contexto de cada comunidade.

Dentre as competências da equipe destaca-se [sic] atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2005, p. 46, grifo nosso).

Partes dessas atribuições podem ser encontradas no Programa Incluir e em outras ações desenvolvidas pela SME-SP, ou das quais ela participou como convidada, conforme analisamos a seguir.

- **O Programa Incluir**

Em entrevista com a coordenadora da DOT-EE, nos foi relatada a organização, em 2008, de um grupo de trabalho, no âmbito da SME-SP, portanto, com uma perspectiva intersetorial, cujo objetivo era identificar nos diversos setores da Secretaria como vinha sendo realizada a inclusão do alunado da educação especial e caracterizar o trabalho realizado. A partir dessas discussões, a entrevistada relatou que foram identificados “[...] vários problemas [e] coisas boas, e fizemos um relatório apresentando para o secretário não só como estava a situação, mas o que precisaria ser modificado” (Sônia, 2011).

Instituiu-se, então, em 2009, uma comissão, da qual participavam, além dos responsáveis pela educação especial, os setores de “[...] transportes, prédios e equipamentos, convênios, recursos humanos, setor de compras [e] setor de saúde escolar [...]” (Sônia, 2011). Foram realizados diversos encontros tanto na secretaria quanto nas DRE, envolvendo também

os diferentes profissionais, seus diretores, os do departamento jurídico, de obras e assim por diante, os quais passaram, segundo relato, a conhecer melhor sua região e a descobrir lacunas que eles próprios desconheciam. Para Sônia, esse processo foi muito importante, pois “[...] não adiantava ser uma discussão aqui na esfera da secretaria, é lá na região que as coisas acontecem.” (Sônia, 2011).

Dessas discussões, bem como dos relatórios elaborados pelas DRE com planejamentos que visavam atender às demandas apontadas nas discussões, originou-se um documento que contribuiu para a elaboração do Programa Incluir, o qual, como apontamos anteriormente, foi aprovado em 14 de setembro de 2010, por meio do Decreto nº 51.778/10. (SÃO PAULO, 2010b).

Esse programa integra diferentes projetos que possuem objetivos específicos “[...] desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família [...]” (SÃO PAULO, 2010b). Não podemos deixar de observar que parte deles são os que já existiam na rede. Parece-nos que o Programa Incluir organizou as políticas públicas de educação especial preexistentes sob uma mesma normatização — o Decreto nº 51.778/10 — e incrementou-as em alguns casos, como vemos a seguir:

a) Projeto Identificar:

O objetivo do Projeto Identificar é a identificação de alunos da RME-SP que estão apontados no sistema Escola On Line (EOL) como com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, com vistas tanto à manutenção desse cadastro como à inserção de “[...] informações que apontem as necessidades funcionais de cada aluno.” (SÃO PAULO, 2010b, art. 4º, Inciso I).

Para que o preenchimento dos dados no sistema EOL se faça de forma mais clara, o Decreto estabelece que será elaborado um manual explicativo⁵⁷ com as especificidades das deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, para orientação dos profissionais responsáveis pelo cadastramento. Serão realizadas também ações de formação sobre o sistema EOL, destinadas aos profissionais das DRE responsáveis pelo gerenciamento de dados do sistema, e, por fim, serão produzidos relatórios com fins de analisar “[...] os dados dos alunos beneficiados pelo Programa Incluir.” (SÃO PAULO, 2010b, art. 4º, Inciso IV).

A caracterização dos alunos no sistema EOL já era realizada, embora ela venha a ocorrer de maneira mais criteriosa a partir das diretrizes do Programa Incluir, já que o mesmo

⁵⁷ Até o final desta pesquisa não foram localizadas informações sobre esse material.

estabelece que serão elaborados materiais de orientação para os responsáveis pelo preenchimento do EOL e pela oferta da formação para os gerenciadores do mesmo.

b) Projeto Apoiar:

O Projeto Apoiar prevê a ampliação do número de Saai e consequentes providências de recursos humanos, físicos e materiais. Diferentemente da Portaria nº 5.718/04, que estipula o módulo de quatro Paai em cada centro, o Decreto que institui este programa estabelece, por meio do art. 5º, que haverá “[...] definição, mediante Portaria do Secretário Municipal de Educação, do módulo mínimo do pessoal que integrará a equipe do CEFAI, de acordo com as características e necessidades de cada DRE.” (SÃO PAULO, 2010b, art. 5º, Inciso III), o que faz com que o número de Paai não esteja previamente estipulado, mas atenda às demandas de cada região.

Este projeto também pressupõe a celebração de convênios na oferta de

[...] atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; escolas especiais para atendimento de alunos com grave comprometimento; cursos de iniciação ao mundo do trabalho e atividades de enriquecimento curricular. (SÃO PAULO, 2010b).

O estabelecimento de convênios nesses moldes reitera, assim, a utilização de instituições privadas que atendam aos critérios da SME-SP, já explicitados anteriormente.

Outros atores que fazem parte do Projeto Apoiar são os estagiários, com formação em Pedagogia, para atuarem nas classes comuns que contem com alunos com deficiência ou TGD. Não está explicitado no documento se todas as salas que possuam alunos com essas características serão contempladas com um estagiário.

Assim, este projeto refere-se à abertura de Saai, celebração de convênios, e à contratação de estagiários. Isso, no entanto, era algo que já ocorria na rede. De toda forma, destacamos que, segundo os relatos dos Paai, apreendemos que a ampliação das salas de apoio estabelecida nesse documento já começava a ocorrer no início de 2011.

c) Projeto Formar:

O Projeto Formar tem como objetivo oferecer formação continuada para professores da rede regular de ensino da RME-SP e para aqueles que já atuavam nos serviços de educação especial, bem como formação específica para os professores que atuarão na área da educação especial (Paai e Saai). Esse projeto dá continuidade à diretriz já existente da SME-SP de oferta de formação continuada aos professores da rede e aos profissionais de educação, e formação específica para aqueles que trabalharão na educação especial, como vimos ao longo

deste trabalho. Não há, no Decreto 51.778/10, caracterização desses profissionais de educação, mas supomos que refere-se aos gestores e demais profissionais que atuam nas U.E..

Com a ampliação de Saai, para que houvesse disponibilidade de professores especializados para as novas salas de apoio, foi realizada uma quarta versão do curso de Especialização que já havia sido ofertado pela SME-SP em anos anteriores em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Foi-nos relatado, em entrevistas com os Paai, que existiram outras versões desse curso, o qual foi oferecido a professores da RME-SP que tinham interesse em atuar como professores especializados. Naquela ocasião, cada DRE selecionou, cada uma com seu critério, os docentes contemplados com o curso. Estes assinaram um termo junto à SME-SP, comprometendo-se a estar à disposição da educação especial por oito anos.

Se na ocasião das duas primeiras versões do curso, os professores só poderiam assumir as Saai quando já formados, na terceira, os professores, mesmo sem terem finalizado a Especialização, já puderam assumir as Saai no final do semestre de 2010, com o intuito de estas estarem em funcionamento no início do ano letivo de 2011.

Embora a legislação preveja que Paai e professores de Saai devam ter comprovada especialização na área da educação especial, foi promulgada a Portaria nº 5.169 de 24 de setembro de 2010, a qual no art. 1º estabelece que

[a] designação de professor para exercer a função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão poderá ser autorizada, em caráter excepcional, pelo Secretário Municipal de Educação mediante a comprovação de matrícula Cursos de Especialização em Educação Especial oferecidos por instituições de ensino de nível superior. (SÃO PAULO, 2010c).

Vale trazer, neste momento, um breve histórico acerca desses cursos ofertados pela SME-SP. Nas duas primeiras versões, embora os professores contemplados tenham assinado o referido termo de compromisso, poucos assumiram as salas de apoio. Os motivos foram diversos e não cabe, neste trabalho, nos estendermos em cada um deles. É provável, contudo, que o objetivo dessa Portaria tenha sido sanar um problema encontrado em anos anteriores, aumentando o grau de comprometimento do professor com a Saai antes que o curso chegasse ao seu fim.

d) Projeto Acessibilidade:

O Projeto Acessibilidade visa à acessibilidade em diferentes níveis. Do ponto de vista arquitetônico, por meio da eliminação das barreiras estruturais em prédios e instalações da U.E.; do ponto de vista físico, quando da aquisição materiais específicos, mobiliário e

equipamentos necessários; o da comunicação, visando a acessibilidade ao currículo e participação na comunidade escolar (comunicação alternativa, Libras, braile etc.). Além disso, o projeto também atua ao nível do oferecimento do TEG, por meio da garantia de transporte adaptado para os alunos com deficiência

[...] tanto no horário regular como nos horários de atendimento complementar efetuado nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI ou instituições conveniadas, quando encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação [...] (SÃO PAULO, 2010b, art. 7º, § 4º).

Este projeto também dá continuidade ao que já vinha sendo realizado. O que parece ser novo é a disponibilização do TEG não apenas para os percursos residência-escola-residência, mas também para servir de transporte para as Saai e instituições conveniadas, como estabelecido no excerto abaixo:

O Transporte Escolar Gratuito (TEG), regular ou em veículos adaptados, será ampliado para atendimento dos alunos com deficiência, tanto no horário regular como nos horários de atendimento complementar efetuado nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) ou instituições conveniadas. (SÃO PAULO, 2010b, art. 7º, parágrafo 4º).

Vale averiguar como esse projeto será organizado e se de fato dará conta das necessidades de transporte de todos os alunos, o que, como também já destacado neste trabalho, é de extrema importância.

e) Projeto Estruturação das Emee:

O Projeto de reestruturação das Emee visa reorganizar a “[...] proposta curricular na perspectiva da educação bilíngue, em Libras e Língua Portuguesa.” (SÃO PAULO, 2010b, art. 9º, inciso II). Para tanto, faz-se necessária a “[...] definição dos recursos humanos para atender às especificidades do ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua [...]”, o que levará, certamente, à realização de mudanças na organização didática e exigirá oferta de formação continuada para todos os profissionais das seis escolas especiais de surdos. Uma vez admitida a necessidade de reestruturação dessas escolas, foi elaborado o Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, [2011q]), que passa a chamar as Emee de Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EmebS) e estabelece outras providências, como a contratação de instrutor e guia intérpretes de Libras; a garantia da formação continuada a que nos referimos; diretrizes para a educação infantil e ensino fundamental, entre outras providências.

f) Projeto Avaliar:

O Projeto Avaliar compreende a avaliação e monitoramento do Programa Incluir e prevê que o público-alvo da educação especial seja submetido a avaliações em larga escala como a Prova São Paulo, e pelo Raadi, bem como que seja garantido o respeito às especificidades das diferentes características dos alunos.

g) Projeto Rede:

Regulamentado por meio da Portaria nº 5.594, de 28 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011a), o Projeto Rede tem como objetivo oferecer os serviços do AVE aos alunos da rede municipal de ensino que não possuam “[...] autonomia para a locomoção, alimentação e higiene, e aqueles com transtornos globais do desenvolvimento – TGD [...]” (SÃO PAULO, 2011a).

Segundo a referida Portaria, esse profissional é responsável por até quatro alunos por período, devendo auxiliá-los em sua alimentação, locomoção, higiene pessoal, manuseio de possíveis materiais hospitalares de que os alunos façam uso, administração de medicamentos entre outras funções. É importante destacar que o inciso IX, do art. 3º, estabelece que esse profissional não deve permanecer dentro da sala de aula, entrando apenas quando chamado, salvo se a equipe gestora ou o professor solicitarem seu acompanhamento em sala de aula; ainda assim, suas atividades não serão pedagógicas, mas exclusivamente voltadas aos cuidados do aluno.

O AVE é supervisionado por um supervisor técnico e ambos possuem respaldo de um núcleo multidisciplinar, que, segundo o documento, é responsável pela avaliação clínica dos alunos que forem indicados pelo Cefai. Além disso, cabe-lhe fazer intermediação, quando necessário, com os serviços de saúde. A equipe multidisciplinar deve também realizar “[...] trabalho conjunto com as equipes das DRE/CEFAI nos processos de avaliação, orientação e encaminhamentos” (SÃO PAULO, 2011a, art. 5º, inciso IV).

Vale explicar que, para este projeto, a SME-SP realizou um convênio com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM) que se intitula, segundo seu *site*, “entidade filantrópica de prestação de serviços de saúde do Brasil”. Esta possui uma relação de parceria com a Unifesp.

Segundo entrevista com a coordenadora da DOT-EE, existiam muitas queixas sobre a falta e/ou demora no atendimento aos alunos que necessitavam dos serviços da saúde no município de São Paulo. Contudo, ela reforçou que a diretoria não possuía informações qualificadas sobre as reais necessidades desse alunado para levar à SMS-SP. Esse foi o maior motivo que levou a DOT-EE a sentir a necessidade de contarem com um núcleo

multidisciplinar.

No *site* da SME-SP está disposto que a equipe desse núcleo conta com 48 profissionais e é formada por “[...] neurologistas pediatras, psiquiatras infantis, fonoaudiólogos, psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, dentre outros especialistas.” (SÃO PAULO, [2012]), s/p). Embora o psiquiatra deva integrar essa equipe, Sônia nos relatou que este é um profissional bastante difícil de ser encontrado na rede.

Vale esclarecer também, que a equipe não oferece tratamento médico ou terapêutico aos alunos, mas é responsável por sua avaliação diagnóstica e por realizar, junto com os Cefai, estudos de caso dos alunos.

A avaliação diagnóstica, explica Sônia, tem o intuito de

[...] entender melhor como orientar a família, como encaminhar, [para dar] subsídios para a saúde, [...] pensando quais orientações dar para a escola, [...] quais orientações e que encaminhamentos fazer para a saúde e para a assistência [social]. (Sônia, 2011).

Portanto, o aluno continua sendo atendido pela rede municipal de saúde. Contudo, sua admissão como pacientes desses serviços se tornaria, segundo ela, mais ágil uma vez que o diagnóstico tenha sido previamente elaborado.

Além dessa equipe, Sônia (2011) ressalta a importância da atuação dos AVE, uma vez que as escolas municipais de São Paulo atendem a alunos com graves comprometimentos de saúde, como aqueles que utilizam sondas, que possuem traqueotomia, que não têm autonomia para alimentação e higiene, entre outras limitações de saúde que requerem profissionais especializados.

A entrevistada destaca ainda outra vantagem do trabalho da equipe multidisciplinar. Diferentemente do que se passa com o professor especializado, os profissionais especialistas podem prescrever o mobiliário específico que o aluno necessita para garantir sua acessibilidade dentro da escola. Se, antes, o professor indicava as adequações necessárias e o aluno precisava se deslocar até um profissional da saúde para que fosse feita uma prescrição (o que era, segundo a entrevistada, um processo demorado e esbarrava nos interesses comerciais de empresas privadas que também prescreviam mobiliários), com o Projeto Rede esse processo também pode se tornar mais ágil.

É importante lembrar que, embora o Decreto sinalize ações intersecretariais, não é a SMS-SP a responsável direta pelo desenvolvimento deste projeto, mas uma instituição privada.

Durante nossas entrevistas em 2010, pudemos apreender que as equipes dos Cefai

estavam bastante entusiasmadas com o Programa Incluir, principalmente no que se refere ao Projeto Rede, acreditando que o mesmo possa facilitar uma parte difícil de seu trabalho. A coordenadora de um dos centros expõe que: “[...] é nesse programa que estamos acreditando. Isso dando certo, que vai dar certo com certeza, a gente nem vai buscar mais parcerias [...]” (Mirtes, 2010).

Outra coordenadora, ao relatar sobre a dificuldade em estabelecer parcerias com a saúde, reporta que “[...] em algum momento a ação fica truncada por falta de especialistas para o atendimento, então é um desafio que nós sempre buscamos. Hoje, com o Projeto Incluir, a gente até respira um pouco [...]” (Hilza, 2010).

Por outro lado, tivemos o depoimento de uma Paai que realizou uma análise crítica e interessante, apontando dois problemas. Com relação ao Programa Incluir, ela diz não ter havido discussões com os Paai antes de sua promulgação. Já no que diz respeito ao Projeto Rede, segundo a Paai, ele conta, como já apontamos, com uma empresa terceirizada que, para ela, “[...] não mexe na integração da estrutura da própria prefeitura. É uma coisa à parte que vem com o saber deles [...] segue outros princípios [...]” (Verônica, 2010). Segundo a entrevistada, não há muita articulação com esses profissionais da saúde e não ocorreram consultas prévias às equipes dos Cefai quando da composição do Projeto Rede e da contratação da SPDM. Finalizando, acrescenta:

“Eu sonharia que, por exemplo, no Programa Incluir, quando estava negociando, na mesa de negociação, tivessem representantes das diferentes DRE, que tivessem algum trabalho nesse sentido, [...] algum *know-how*, uma vivência nesse trabalho de integração, de parceria [...]. (Verônica, 2010).

Essa fala nos remete diretamente ao elucidado por Inojosa (2001) quando afirma que mudanças reais na forma de se fazerem políticas públicas que atendam de fato à demanda da população mais marginalizada depende, entre outras ações, de um planejamento participativo. A autora nos incita a um questionamento: se as ações de planejamento de políticas públicas não levam em conta as bases, no caso dessa fala, os Paai, os integrantes das DRE e outros profissionais que trabalham e possuem conhecimentos acerca da educação especial na rede pública de ensino, elas podem se tornar de fato eficazes? Para Inojosa (2001) a fragmentação das ações, a falta de conversas e articulações entre as diferentes áreas, a estrutura hierarquizada e setorializada do que ela chama de aparato governamental, são dificultadores para o desenvolvimento social.

Além do Programa Incluir, a coordenadora de DOT-EE, nos relatou outras duas ações elaboradas em nível estadual e federal, das quais a SME-SP foi convidada a participar:

- **Em nível estadual: Projeto Asas**

A SME-SP, a convite do MP, participou de um projeto, junto ao estado de São Paulo, intitulado “Projeto Asas”, que objetivou a inclusão social e escolar de adultos que estavam sendo atendidos apenas pelas classes especiais, totalizando 71 alunos.

Por consequência, a então Seesp entrou com uma ação junto ao MP, o qual pensou na elaboração desse projeto. Sônia (2011) conta que “[...] fomos chamados também para participar e nós participamos, todo o município, todas as nossas secretarias, todos, SMPED, secretaria de educação, secretaria de saúde [...]”.

Além da parceria com secretarias municipais e estaduais, o Projeto Asas contava também com instituições privadas. No *site* do MP encontramos a proposta desenvolvida conjuntamente por duas instituições privadas, a Apae e o Grupo 25, a convite de promotores desse ministério. Esse documento explicita o público a ser atendido: alunos com idade superior a 20 anos, de classes especiais de cinco escolas estaduais.

Localizamos também, nesse documento, um Comunicado do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), setor responsável pela educação especial do estado de São Paulo, que “[d]ispõe sobre os procedimentos a serem adotados no âmbito da Secretaria da Educação quanto aos alunos abrangidos pelo ‘Projeto Asas’” (SÃO PAULO (estado), [2011]), s/p). Esse comunicado, contudo, não possui número ou data de aprovação, o que nos causou estranhamento. De toda forma, o mesmo estabelece os objetivos do projeto, que foram, por sua vez, definidos após avaliação conjunta de quatro instâncias: do Serviço de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação; do MP, por meio do Grupo Especial de Proteção às Pessoas Portadoras de Deficiência⁵⁸; e das duas instituições privadas já citadas. Entre esses objetivos estão: encaminhamento dos 71 alunos já identificados pelo Cape para os serviços, próximos à sua moradia, pertinentes às suas necessidades; apoio às famílias, provendo-lhes de informações sobre seus direitos e sobre os recursos disponíveis a elas; desenvolvimento de ações que eles chamaram de preventivas, para que alunos adultos que estivessem em situação semelhante a esses fossem atendidos.

Apesar de estar prevista a atuação da SME-SP nesse projeto, não foi localizada nenhuma inserção formal dessa secretaria nos documentos encontrados.

- **Em nível federal: Programa BPC na Escola**

⁵⁸ Terminologia utilizada no documento.

A coordenadora da DOT-EE nos relatou a participação do município no Programa BPC na Escola. Segundo informação coletada no *site* do MEC, identificou-se, em 2008, que 71% dos beneficiários do BPC com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos estava fora da escola. Por esse motivo realizou-se um ação Interministerial

[...] que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal, que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. (BRASIL, [2011b], s/p).

O Programa BPC na Escola foi instituído pela Portaria Interministerial nº 01, de 12 de março de 2008, a qual

[e]stabelece os procedimentos e aprova os instrumentos para a adesão ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. (BRASIL, 2008b).

Esse documento foi elaborado pelos Ministérios de Estado da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e, em seu art. 6º, estabelece, entre outras ações, que:

O Distrito Federal e o Município se comprometem, a partir da adesão, a:

- I - designar o Grupo Gestor Local do Programa, o seu coordenador e o coordenador da Equipe Técnica para aplicação do Questionário;
- II - aplicar o Questionário; e
- III - cumprir os demais compromissos estabelecidos no Termo de Adesão.

§ 1º O Grupo Gestor Local será composto pelos gestores das políticas de educação, assistência social, saúde e de direitos humanos no âmbito administrativo do ente federado que efetuou a adesão ao PROGRAMA BPC NA ESCOLA. (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Sônia (2011) relatou que, de fato, foi composto o grupo gestor local, formado pelos representantes das secretarias envolvidas, os quais se encontravam regularmente para discutir as condições dos sujeitos identificados e ações subsequentes. A Smads ficou responsável pela gestão do trabalho, pela coordenação do grupo gestor local e pela equipe técnica responsável pela aplicação dos questionários, os quais objetivaram “[...] identificar as barreiras de acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC.” (SÃO PAULO, 2010e, p. 10). Além das áreas já previstas — educação, saúde e direitos humanos — a SMPED também foi convidada.

A Portaria Interministerial nº 01/08 aprovou os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados sobre a população e a aplicação dos mesmos pela assistência social, por meio de visitas domiciliares às famílias.

O BPC atingiu, em São Paulo, 13.976 pessoas e teve quatro eixos de trabalho:

- Identificar os beneficiários do BPC que estavam na escola e quais estavam fora dela;
- Identificar as barreiras enfrentadas que dificultavam ou impediam o acesso e permanência na escola;
- Desenvolver ações conjuntas visando à superação das barreiras encontradas;
- Acompanhar sistematicamente as ações e programas dos entes federados que aderiram ao programa. (SÃO PAULO, 2010e).

Nesse processo de identificação, as realidades tão diferentes das regiões municipais foram evidenciadas e as mais diversas dificuldades foram identificadas, mostrando uma vez mais, e de forma bastante objetiva, que esses alunos não podem ser atendidos de modo fragmentado pelas diferentes áreas, pois novamente enfatizamos que quando um direito social é violado, os outros também são prejudicados.

No documento elaborado pela Smads que organizou as ações e resultados do Programa, tivemos acesso à avaliação que essa secretaria fez do processo:

A aplicação do questionário do Programa BPC na Escola, em São Paulo, mais do que seguir as diretrizes institucionais que apontavam para a obrigatoriedade da existência de um Grupo Gestor Local, composto por diferentes secretarias, encarou a questão da intersetorialidade como um dos eixos estruturantes da atividade, estabelecendo um novo paradigma de gestão pública: prioridade à integração e interação dos vários setores, serviços e ações. (SÃO PAULO, 2010e, p. 32).

Indo ao encontro das ideias desse excerto, a coordenadora da DOT-EE avalia que, mais que documentos legais, “[...] são as demandas que estão fazendo as secretarias fazerem ações articuladas, e isso tem sido muito bom [...]” e conclui: “[...] imagina o que foi fazer isso na cidade de São Paulo! Cada secretaria assumiu sua parte, fez um trabalho, foram identificados problemas os quais serviram para que nós pensássemos [em] como resolver essas condições [...]” (Sônia, 2011).

Após o exposto, podemos, *a priori*, identificar duas redes de apoio em nível macropolítico: aquela da articulação intersetorial que contribuiu para a elaboração do Programa Inlui e a da participação da SME no Programa BPC na Escola, pois ambas contaram com os critérios de qualificação já expostos, de trabalhos colaborativos entre diferentes secretarias e/ou setores, com objetivos específicos comuns, encontros sistemáticos avaliativos para resolução de problemas ou entraves encontrados, formulação conjunta, no primeiro caso, de política pública voltada ao atendimento do público-alvo da educação especial, e no segundo, de avaliação e implantação de política pública da Assistência Social.

Com relação ao Projeto Asas, embora houvesse, segundo o relato da coordenadora de DOT-EE, articulação entre diferentes secretarias e setores, não localizamos maiores informações que nos permitisse avaliá-lo de forma aprofundada.

Lembramos que essas ações ocorreram em nível macropolítico, o qual não foi nosso foco de análise. Para podermos avaliar melhor todas essas ações, seria necessária outra pesquisa, que incorporasse, em seus instrumentos de coleta de dados, cada secretaria envolvida. Ressaltamos que a constituição de redes de apoio em nível macropolítico, segundo nossas análises, deve atender ao sistema de ensino atentando para as demandas específicas da área da educação especial e não apenas uma pequena parcela da população.

Como ponto positivo, podemos ressaltar, também, que as ações localizadas foram intersetoriais e intersecretariais, denotando um movimento de mudança na forma de trabalho do município que vem aumentando sua gama de atuação frente à educação especial.

Apreendemos que o município de São Paulo, durante o período de nossa coleta de dados, tem tratado, por meio de diversas ações, fortalecer a política de atendimento complementar e suplementar de apoio ao processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Isso foi evidenciado pela regulamentação dos convênios firmados com a SME-SP tratando de sanar equívocos de atendimentos clínicos e terapêuticos, atendo-se ao atendimento educacional desse alunado, ampliação na oferta de serviços, por meio da criação de mais salas de apoio, investimento na formação continuada dos profissionais da educação e dos professores que atuam como regentes de Saai e Paai.

Foi possível perceber também um movimento de formulação de políticas que fomentem ações intersetoriais e intersecretariais, embora constatemos a necessidade de aprimorá-las bem como investimento em dispositivos para sua efetivação, que consolidem, dessa forma, aquilo que compreendemos como redes de apoio, de forma extensiva e não pontual.

6 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira o município de São Paulo organiza o atendimento ao público-alvo da educação especial por meio dos serviços de suas diferentes secretarias. Nosso foco foi a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e o braço da implantação dessa política — os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai).

Pretendemos, mais especificamente, averiguar se foram estabelecidas redes de apoio para o fortalecimento da política direcionada a esse alunado. Para tanto, cotejamos a legislação municipal que rege a educação especial com as ações dos Cefai no período entre 2008 e 2011, enfocando a constituição de redes de apoio. Analisamos também as ações desenvolvidas pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT-EE) e os programas e projetos propostos pela SME-SP e subsequente legislação que rege os serviços de diferentes secretarias municipais que possuem interface com a educação especial.

Para proceder a essas análises, mostrou-se imperativo aprofundar e incrementar a compreensão sobre redes de apoio, sem a qual não nos seria possível apreender se o município de São Paulo tem ou não diretrizes que norteiam a implantação dessas redes. Posteriormente, cotejamos esses resultados preliminares com as diretrizes legais nacionais e principalmente municipais, por meio de entrevistas com os profissionais dos Cefai e com a coordenadora da DOT-EE. Realizamos também o mapeamento dos serviços de educação especial, quais sejam: Cefai, Salas de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (Saai), Escolas Municipais de Educação Especial (Emee) e as instituições conveniadas com a SME-SP. Analisamos, por fim, as ações dos centros em dois níveis. Num primeiro, buscamos identificar de que maneira os profissionais que atuam nesses centros compreendem as redes de apoio; num segundo, investigamos se estas ações se constituíram exclusivamente no âmbito da SME-SP, ou se deram a partir da interação entre essa secretaria e as demais que possuem relação com a educação especial, como, por exemplo, a Secretaria Municipal de Saúde (SMS-SP) e a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads).

A seguir apresentamos, a partir de uma síntese deste trabalho, nossas análises e conclusões. Para tanto, retomaremos o sentido dado às redes de apoio, as diretrizes legais existentes que sustentam a sua formação, e apontamos contribuições para o aprimoramento das políticas públicas municipais de educação especial.

Duarte (2007) afirma que os direitos sociais, embora estejam estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), ainda não se efetivam de forma a garantir igualdade de condições e de acesso a esses direitos para todos os cidadãos. A autora reforça, nesse sentido, que as políticas públicas têm como um de seus objetivos corrigir ou minimizar as desigualdades sociais existentes no sistema, para que tais direitos se efetivem equitativamente.

Com uma ideia de justiça distributiva, a autora ressalta que cabe ao Estado a distribuição dos bens e serviços que muitas vezes não estão equilibrados entre todos os membros de forma igualitária. Assim, o Estado, segundo ela, “[...] é responsável pela organização dos sistemas públicos que dão concretude aos direitos sociais, levando-se em conta as diferenças biológicas e culturais entre os grupos de seres humanos, de tal forma que se dê de modo proporcional” (DUARTE, 2007, p. 706).

Enfatizamos diversas vezes neste trabalho a assertiva de que o direito à educação de qualidade às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação só se efetivará quando os outros direitos sociais também forem garantidos pelo Estado, não de forma isolada, mas em conjunto e de maneira complementar para o atendimento integral do aluno. Em suporte a essa afirmação, Piovesan (2004) reforça que

[...] a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada [...]. (p. 22).

As ações entre os serviços de secretarias diferentes (SME-SP, SMS-SP, Smads, entre outras), se de fato planejadas, implantadas e avaliadas conjuntamente, possuem grande potencial para a garantia de equidade de direitos.

O levantamento dos documentos legais que regem a educação especial permitiu-nos depreender que o município de São Paulo está em consonância com a legislação nacional, ao instituir que a educação deve estabelecer, por meio de suas diferentes secretarias, parcerias com diversos setores públicos e privados para garantir o atendimento de seu alunado.

O documento “Avaliação do Plano Nacional 2001-2008”, formulado pelo MEC em 2009, retoma o Documento Subsidiário à Política de Inclusão do MEC/Seesp, de 2005, no tangente à “[...] importância da criação de uma rede de apoio à educação inclusiva e [...] [ao] papel da saúde, com o propósito de união de esforços e recursos, o que demonstra a preocupação do governo com o tema”. O documento avalia, ainda, que há “[...] a necessidade de regulamentação da parceria entre as áreas de educação, saúde e assistência nos

municípios, para a ampliação da oferta da estimulação precoce e a criação de uma rede de apoio à educação inclusiva, nos próximos anos” (BRASIL, 2009c, p. 481).

Percebemos que, assim como nós, esse documento ainda não via estabelecidas redes de apoio e enfatiza que se faz necessária a regulamentação de parcerias, dando ênfase aos órgãos das áreas de saúde, tanto públicos quanto privados, “[...] sistematizando e disponibilizando o atendimento especializado para todas as pessoas que dele necessitarem” (BRASIL, 2009c, p. 515). Contudo, bem como nos documentos legais analisados neste trabalho que se valem da expressão “rede de apoio”, este tampouco a define e, embora admita que deve existir parceria entre as áreas da educação, saúde e assistência social, insistimos que a articulação deve ocorrer com todas as áreas que possuam interface com a educação especial, como a dos transportes, habitação, trabalho, cultura e lazer, formação profissional, entre outras.

Nesse sentido, respondemos à nossa pergunta sobre se existiam diretrizes legais estabelecendo articulações entre os serviços das diferentes secretarias municipais. O levantamento da legislação das diferentes instâncias do município indicou que existem diretrizes de trabalhos voltados às pessoas com deficiência em 10 secretarias, mas foram as da saúde, assistência social e da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida que deixaram de forma mais clara em seus documentos o estabelecimento de parcerias junto à educação. Embora essas diretrizes não utilizem a expressão literal “rede(s) de apoio”, elas se valem de conceitos como “parceria”, “colaboração”, “articulação” e “intersetorialidade”, componentes fundamentais para existirem as referidas redes. Vejamos, então, os sentidos atribuídos a essa expressão uma vez que nosso estudo permitiu apreender que podem existir diferentes compreensões de “redes de apoio”.

Uma vez que muito pouco foi localizado na literatura da educação especial sobre essa temática, nos perguntamos quais campos do conhecimento oferecem subsídios para dar sentidos a esse conceito de forma a que o mesmo possa se adequar à área da educação especial. Identificamos então referenciais da psicologia (COSTA L., 2009; SIQUEIRA, 2006), da saúde (LAMPERT, 2009; PAULA, 2005), das ciências sociais (COSTA R., 2005; MARTELETO; SILVA, 2004), da administração (SOUZA, 2005), das ciências políticas (BÖRZEL, 1997) e da própria educação especial (SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999), dentre outros autores, os quais nos permitiram compreender redes de apoio no âmbito da educação especial como as articulações existentes entre diferentes agentes e instâncias públicas e privadas que possuam interface com essa área. Mais que isso, segundo essa definição, só poderão ser caracterizados como redes de apoio os

trabalhos conjuntos e colaborativos nos quais as diferentes partes visem à formulação, implantação e avaliação sistemática de políticas públicas, de maneira a quebrarem barreiras hierárquicas e compreendendo que todas as áreas são igualmente importantes para o atendimento integral do aluno.

As avaliações sistemáticas são extremamente importantes, pois podem garantir a continuidade e o aprimoramento do trabalho desenvolvido, uma vez que não é suficiente atender a um aluno sem constantemente avaliar seu desenvolvimento, entraves e conquistas, bem como, ampliando nossa análise, não é eficaz implantar uma política pública sem constantemente avaliá-la para apontar suas fraquezas, avanços ou insuficiências para o seu consequente aperfeiçoamento.

Quando nos referimos ao atendimento integral do alunado da educação especial, contrapomo-nos às práticas que fracionam o aluno ao submetê-lo a tipos de atendimentos que não possuem relação entre si. Assim como não é suficiente atendê-lo apenas no âmbito da educação, e não no da saúde, do transporte, da assistência social entre outros, tampouco se mostram suficientes atendimentos que ocorram de maneira desarticulada. O termo “integral” se refere ao atendimento completo, na íntegra, sem lacunas.

Trabalhos conjuntos e colaborativos exigem que os atores, além de estarem juntos na elaboração e desenvolvimento de ações, trabalhem de maneira articulada, estando ligados uns aos outros de forma não hierárquica. Além disso é necessário que cada um deles colabore com seus conhecimentos específicos em prol de um objetivo comum e evitando a sobreposição e repetição de ações. Assim, a colaboração compreende parceria e complementaridade. Valemo-nos também das acepções dadas pelo dicionário Houaiss para “parceria”, a qual consiste em “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum” e para “articulação”, que significa “tornar(-se) ligado; unir(-se), juntar(-se); unir-se por entendimento; acordar-se” (HOUAISS, [2010], s/p).

Percebemos também que diferentes redes de apoio podem ser constituídas para a criação e consolidação de políticas públicas de cunho social variando a abrangência das mesmas e o público beneficiado. Neste trabalho identificamos três possíveis níveis de constituição de redes de apoio: micro, meso e macropolíticos.

Carvalho R. (2008) explica que, em nível micropolítico, localizam-se as ações dentro da sala de aula, ou seja, o atendimento educacional com vistas à aquisição de conhecimento voltado a todos os alunos. O nível mesopolítico, segundo a autora, refere-se aos planos e programas da instituição escolar que garantam não apenas o ingresso e a permanência do aluno na classe comum, mas a qualidade de ensino a todos os educandos. Nesse caso, a autora

elucida que ações nesse nível devem extrapolar o âmbito da escola e envolver também áreas da saúde, transportes entre outras. Em nível macropolítico, encontram-se, finalmente, as ações dos órgãos gestores de educação nas esferas federal, estaduais e municipais.

Apropriamo-nos, então, desses termos para realizarmos nossas análises adequando-os à perspectiva desta pesquisa. Assim, as redes de apoio em nível micropolítico, neste trabalho, compreendem as articulações existentes no universo da escola regular, no qual os profissionais envolvidos devem trabalhar de maneira conjunta e colaborativa e no âmbito da Diretoria Regional de Educação (DRE), da qual os Cefai fazem parte e devem articular-se com os demais setores.

Dentro da escola existem diferentes dimensões em que as redes de apoio podem se formar:

- No âmbito da sala de aula por meio de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado, o que compreende ambos desenvolverem planejamentos e avaliações conjuntas de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, sem hierarquia do saber, uma vez que ambos possuem conhecimentos diferentes e complementares (ALMEIDA et al., 2004; CAPELLINI, V., 2004; MENDES, 2006a; RIPLEY, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1990);
- Também no universo da sala de aula, valendo-se da aprendizagem cooperativa, quando são incentivados trabalhos em grupos heterogêneos de alunos, tutoria entre pares, agrupamentos por projetos (CAPELLINI, V., 2004), tendo em vista que todos os alunos podem contribuir à sua maneira e com seus conhecimentos;
- Na Unidade Escolar (U.E.) como um todo, pela ação da equipe gestora desenvolvendo trabalhos junto aos professores de sua escola, professores de Saai e Cefai, uma vez que os gestores escolares, entre outras atribuições, devem coordenar e avaliar as propostas pedagógicas de sua unidade; prover formação continuada ao corpo docente, gerir os recursos financeiros, materiais e humanos necessários, buscar solução de possíveis problemas pedagógicos e implantar a política educacional emanada pela SME-SP (SÃO PAULO, 2009).

Identificamos, assim, que a equipe gestora, compreendida pelo coordenador pedagógico (CP), diretor de escola e supervisor escolar, é fundamental para impulsionar o processo de inclusão escolar na U.E., e, portanto, é importante que estes profissionais sejam alvo das políticas de formação continuada da SME-SP com vistas ao seu enriquecimento acerca da temática da inclusão escolar e de educação especial.

- No âmbito do Cefai quando das ações internas com os demais profissionais e setores

da DRE, como o diretor regional, supervisão escolar, setor de demanda, de prédio e equipamentos, entre outros que compõem essa instância da SME-SP.

De fato, pudemos concluir, por meio da coleta de dados para esta pesquisa, que os centros que possuíam relações de parceria com esses diferentes setores, bem como com o Diretor da Diretoria de Orientação Técnica – Pedagógica (DOT-P), tinham seus trabalhos desenvolvidos com maior agilidade.

Portanto, para que se possa falar em redes de apoio em nível micropolítico, no universo do sistema público municipal de São Paulo, é importante que os centros possuam boa articulação dentro da sua DRE e que as U.E. contem com o trabalho conjunto e colaborativo do trio gestor, do professor da classe comum, professor especializado das Saai e dos profissionais especializados do Cefai, intitulados de Professores de Apoio e Acompanhamento à inclusão (Paai).

A literatura sugere ainda que outros atores integrem as redes de apoio. Um deles é o facilitador da inclusão, um profissional especializado em educação especial que tem como principal função impulsionar o movimento de inclusão escolar na U.E. (figura que aproximamos do trio gestor). Além deste, podemos mencionar as equipes formadas por profissionais de outras áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e outros que se façam necessários trabalhando conjunta e colaborativamente com os profissionais da escola (ALMEIDA et al., 2004; MENDES, 1994, 2006a; SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999).

Embora o foco de nossa pesquisa não fosse o universo escolar e sim as políticas públicas municipais da SME-SP de atendimento ao alunado da educação especial, exploramos essa dimensão uma vez que os Paai atuam nela e os mesmos, enquanto equipe do Cefai, são também responsáveis pela implantação da política dessa secretaria.

Pelo depoimento dos profissionais do Cefai entrevistados pudemos depreender que nem todos os Paai davam conta de realizar trabalhos conjuntos com as escolas, devido principalmente à grande quantidade de atribuições que possuíam e consequente falta de tempo para realizarem ações sistemáticas junto às equipes das U.E. circunscritas à sua região.

Esse foi um problema que localizamos na implantação da política de educação especial do município, uma vez que o número de Paai, como vimos ao longo do trabalho, era ainda insuficiente para atender a todas as demandas. Lembramos que, até o final de 2011, o cargo de Paai não existia na legislação, e, portanto, não se constituía como função, e tampouco estes eram contratados por meio de concurso público específico.

Os Paai pertencem à Rede Municipal de Ensino (RME-SP), ocupando originariamente

os cargos de professor de desenvolvimento infantil e/ou de ensino fundamental I. Segundo relatos dos profissionais dos centros, sua atuação nos Cefai esbarrava em alguns impeditivos como: não localizar professores substitutos para poderem deixar suas U.E.; mesmo tendo realizado curso de Especialização em educação especial ofertado pela SME-SP, não se identificarem com as atribuições do Paai e retornarem para a sala de aula; ou, ainda, mesmo tendo se identificado e mostrado interesse em assumir as funções, não possuírem o perfil esperado por alguns Cefai, que compreendiam ser o Paai aquele capaz de articular ações com a equipe escolar em prol do atendimento ao alunado da educação especial. Nas palavras de uma professora, esse perfil envolvia:

[...] estar o tempo todo mediando, articulando, escutando, porque você está no meio do conflito, conflito do professor com aquele aluno, é o conflito do professor com aquele coordenador, é o conflito do coordenador com o diretor, com o grupo de professores, e você está ali [...]. Tenho percebido que você tem que chegar na escola, tem que ouvir todo o mundo [...] digerir tudo aquilo, para depois conseguir traçar ações que consigam mover aquelas peças [...] (Eduarda, 2008).

Os Paai atuam tanto em nível micro, como vimos, na U.E. e no universo da DRE, quanto em mesopolítico. Foi nesse nível que buscamos identificar articulações entre os serviços de educação especial da SME-SP, principalmente os Cefai, com os demais serviços públicos ou privados desta e das outras secretarias municipais que possuem interface com a educação especial, quais sejam: da Saúde, Assistência Social, Transportes, da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, entre outras. Reforçamos que os centros são braços responsáveis pela implantação da política municipal de educação especial, por isso a importância de ter como referência suas ações quando da análise de se e como se constituíram redes de apoio.

Sinteticamente, podemos dizer que a constituição dessas redes em nível mesopolítico deve se dar por meio de trabalhos complementares e não concorrentes, de maneira articulada, tendo como objetivo comum o atendimento integral ao alunado da educação especial. Como apontamos anteriormente, esse atendimento integral implica a garantia de seus direitos sociais de maneira conjunta.

As diretrizes legais que regem os Cefai – o Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 5.718/04 – estabelecem que os centros devem “[...] articular as ações intersecretoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições [...]” (SÃO PAULO, 2004b). Reforçamos que as ações intersecretariais devem ocorrer no âmbito da SME-SP, porque, por um lado, os centros e seus profissionais não possuem força política para

interceder junto às secretarias municipais, e, por outro, por caber ao poder central, e não a seus serviços, a implantação de políticas articuladas de atendimento à educação especial.

Embora os documentos preconizem que os Cefai devem realizar ações intersetoriais e intersecretariais, as que encontramos eram pontuais e localizadas. A dificuldade em articular trabalhos entre educação, serviços da saúde e da assistência social afetava diretamente as ações dos centros que se valiam de encaminhamentos do alunado atendido às instituições privadas conveniadas para atender às suas demandas.

Também localizamos diversos obstáculos que dificultavam a busca de parcerias por parte dos Paai. Um deles deve-se ao fato de que as equipes contavam, à época, com número considerado ainda insuficiente de profissionais para as muitas atribuições a eles delegadas, o que, conseqüentemente, fazia com que os professores organizassem suas atividades segundo as prioridades estabelecidas pelas equipes, e estabelecer redes de apoio não contava como objetivo primeiro dadas essas circunstâncias. Essas prioridades, segundo relatos, eram as visitas às escolas, ações de formação, atendimento às demandas administrativas da DOT-EE, como confecção de planilhas e relatórios de atividades, entre outras.

Buscar parcerias e mantê-las requer tempo para avaliação das necessidades dos alunos, planejamentos e acompanhamento do trabalho dessas instituições, ou outros serviços, ações que não cabiam no cronograma de trabalho das equipes. Segundo as entrevistas, os Paai não sentiam que a busca por parcerias deveria ser priorizada em detrimento dessas outras ações.

De toda forma, os dados coletados permitiram identificar algumas redes de apoio embrionárias em diferentes dimensões do nível mesopolítico, as quais possuíram um foco de atuação específico e restrito, atendendo apenas a uma parcela da população, sem estender-se ao alunado da educação especial como um todo.

Uma dessas redes formou-se pelo trabalho articulado entre alguns Cefai e alguns Centros de Atenção Psicossocial (Caps), uma vez que eram realizados trabalhos sistematizados de acompanhamento dos alunos atendidos por esses serviços da saúde e planejamentos de ações subsequentes. Essas reuniões eram abertas também aos professores da classe comum que atendiam os alunos cujos casos eram discutidos nesses encontros e seus familiares. Não foi relatada a participação de gestores escolares nessas reuniões.

Denominamos essa rede de pontual uma vez que não abarcava todos os Cefai e tampouco era uma prática comum a todos os Caps. Com relação ao público atingido, podemos afirmar que era restrito, já que contemplava apenas alunos com TGD atendidos por esse serviço da saúde de algumas regiões. Vale ressaltar que, segundo as entrevistas realizadas

com os profissionais do Cefai em 2008 e em 2010, essa ação não partiu desses centros, mas, sim, dos Caps.

De toda forma, os Paai que relataram participar desses encontros ressaltaram sua importância, uma vez que professores da classe comum, especializados e profissionais da saúde se encontravam de maneira sistemática para a avaliação contínua desse alunado. Essas reuniões produziam consequências positivas tanto para o atendimento aos alunos com TGD, quanto para seus professores, que tomavam contato com conhecimentos imprescindíveis à sua prática pedagógica. Apontamos para a importância de haver um esforço por parte da SME-SP e da SMS-SP para que ações como essa possam atingir todos os Caps e Cefai. Desse modo elas se configurariam enquanto política pública extensiva a todos os municípios com TGD que necessitem desse atendimento, e, portanto, formalizar-se-iam como redes de apoio intersecretariais.

Com relação aos outros serviços municipais, apreendemos que não havia, de modo geral, articulação entre estes e os Cefai. Poucos profissionais fizeram alusão a uma parceria com a assistência social, por exemplo.

A dinâmica de trabalho apreendida nos mostrou também que a maioria dos Cefai efetuavam encaminhamentos a instituições públicas de saúde e assistência social, como às Unidades Básicas de Saúde (UBS), aos Caps, aos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e/ou a instituições privadas como o Laramara, para atendimentos aos alunos com deficiência visual, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), para alunos com deficiência intelectual, a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), para o atendimento àqueles com Deficiência Física (DF) e à Ahimsa, para pessoas com deficiência múltipla e surdocegueira, entre outras. Contudo, essas ações não ocorriam nos moldes do conceito de integralidade utilizado na área da saúde e adotado por nós nesta pesquisa, que compreende articulação e continuidade nas ações dos serviços que prestam atendimentos à população (BRASIL, 1990). Esse conceito nos faz compreender que os encaminhamentos deveriam ser elos de ligação entre as diferentes secretarias, facilitando a articulação entre as mesmas. Não foi isso, no entanto, o que pudemos observar, pois os encaminhamentos nem sempre possuíam continuidade de trabalho e articulação entre as partes envolvidas.

No que se refere à articulação entre os Cefai e instituições privadas, localizamos redes de apoio também pontuais organizadas pelo Laramara, que, nos mesmos moldes dos Caps, realizava planejamentos e avaliações sistemáticas e conjuntas com os professores da escola regular, professores especializados e seus familiares. Também apreendemos que nem todos os centros participavam ou estavam de acordo com essa ação.

Lembramos que, historicamente, as instituições privadas especializadas em educação especial, têm tratado de cobrir as lacunas deixadas pelo Estado no atendimento aos seus cidadãos. Não partilhamos, no entanto, da ideia de que redes de apoio se constituam ou se sustentem em ações do setor privado, mas, pelo contrário, elas devem se configurar como políticas públicas estatais elaboradas e implantadas com esse propósito, atendendo assim aos preceitos constitucionais de equidade dos direitos.

Com relação aos sentidos atribuídos à expressão “rede de apoio” por parte dos Paai, identificamos que, em sua maioria, compreendiam que estas se constituem quando os serviços disponibilizados atendem à demanda sem esbarrar nos entraves geralmente encontrados pelos alunos e seus familiares, como fila de espera nos serviços de saúde, ausência de profissional especializado e assim consecutivamente. Encontramos, também, entre os Paai, aqueles que interpretaram as redes de apoio como a articulação de diversos serviços para o atendimento do aluno de forma abrangente.

Mesmo que em três centros tenhamos localizado ações intersecretariais como no caso do Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI), Grupo Teia e Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão (Giai), apenas o Cefai que explicitou a sistemática deste último a compreendeu como rede de apoio. Verônica (2010) ilustra essa posição:

[...] a ideia do Giai é justamente essa rede de apoio. Nós tivemos experiências [...] quando conseguimos envolver os diferentes serviços, por exemplo, assistência social, o conselho tutelar, a saúde [...] porque não adianta eu conseguir uma cadeira de roda, uma cesta básica ou conseguir a matrícula na escola. É algo maior, implica uma série de ações que não dependem só da educação, nem só da assistência social, nem só da saúde [...].

Os outros dois centros não admitiram, à época, existirem redes de apoio, pois sentiam falta de acompanhamentos sistemáticos. Cíntia (2010) expressa sua opinião ao ser questionada se o GTI se constituía como rede de apoio:

Eu acho que não se efetiva como uma rede de apoio, porque eu acho que não tem ainda o acompanhamento que deveria ter. Acompanhar mesmo, sistematizar o acompanhamento para aquele sujeito [...] saber se realmente está bem ou não, se está indo para os atendimentos ou não [...].

A Paai que nos relatou sobre o Grupo Teia também não vislumbrava a constituição de redes de apoio, pois, para ela, essas deveriam estar sob gerência da educação, o que não ocorria com esse grupo, o qual era organizado pela Saúde. Contudo, via com otimismo o Projeto Rede, que integra o Programa Incluir (SÃO PAULO, 2010b), pois, segundo a entrevistada, este poderia impulsionar a formação de redes de apoio, pela articulação dessas duas áreas.

Lembramos que o Programa Incluir foi instituído por meio do Decreto nº 51.778/10 e

incorpora sete diferentes projetos com objetivos específicos “[...] desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família [...]” (SÃO PAULO, 2010b). O Projeto Rede, entre outras ações, instituiu os serviços do Auxiliar de Atividade Escolar (AVE) e uma equipe multidisciplinar integrada por “[...] neurologistas pediatras, psiquiatras infantis, fonoaudiólogos, psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, dentre outros especialistas” (SÃO PAULO, [2012], s/p) que deve trabalhar em parceria com os Cefai na avaliação dos alunos e intermediação entre a educação e os serviços públicos de saúde. Segundo informação da coordenadora da DOT-EE, essa equipe se dividia, até o final da pesquisa, em três núcleos responsáveis por atender as 13 DRE.

Segundo seu relato, esse projeto foi elaborado após avaliação da SME-SP de que era preciso haver maior clareza das necessidades, especificamente na área da saúde, do alunado da educação especial. Esclarece também que, o atendimento clínico desses alunos continuava sendo realizado pelos serviços públicos de saúde, mas sua prévia avaliação, pela equipe multidisciplinar, agilizaria seu atendimento nesses serviços.

Além da Paai Verônica, duas profissionais de centros diferentes relataram existir, em sua concepção, redes de apoio. Contudo, elas as compreendiam como os diferentes serviços disponibilizados à população, independente de haver relação entre eles. De fato, existem serviços que estão à disposição dos alunos, mas que trabalham isoladamente, e, conforme já debatemos neste trabalho, redes de apoio implicam articulação, trabalhos conjuntos e colaborativos para elaboração, execução e avaliação de ações, bem como acompanhamentos também conjuntos e sistemáticos dos sujeitos atendidos.

Os outros profissionais entrevistados não vislumbravam a formação de redes de apoio, pois sentiam falta de articulações entre a educação e outras áreas, relatando poucas oportunidades de diálogo com serviços como da saúde e da assistência social, não havendo trabalhos que atendessem aos alunos de forma abrangente.

Uma vez discutidas as redes de apoio em nível micro e mesopolítico, vejamos a sua constituição em nível macropolítico, as quais integram os órgãos gestores, podendo ocorrer nas esferas federal, estadual e/ou municipal, quando do planejamento, implantação e avaliação conjuntas de políticas públicas que visem a um objetivo comum: a efetivação da política de atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Das pesquisas realizadas nos *sites* das secretarias municipais de São Paulo, destacamos a SMS-SP e a Smads que divulgavam, em suas páginas eletrônicas, diretrizes de âmbito federal e a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida

(SMPED), cujas diretrizes localizavam-se em âmbito municipal. No caso da SMS-SP, podemos citar os já referidos Caps, que, de acordo com a legislação que os rege, têm, como uma de suas atividades, “[...] desenvolvimento de ações inter-setoriais, principalmente com as áreas de assistência social, educação e justiça.” (BRASIL, 2002). Além desses, destacamos os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), cujos profissionais devem, entre outras ações, “[...] desenvolver coletivamente, com vistas à intersectorialidade, ações que se integrem a outras políticas sociais como: educação, esporte, cultura, trabalho, lazer, entre outras” (BRASIL, 2008d, anexo I).

Com relação à Assistência Social, localizamos o documento Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004b) cujo texto estabelece que

[...] a Assistência Social, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersectorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos. (p. 42, grifo nosso).

O *site* da Smads traz referência ao programa de Proteção Social Especial (PSE), que possui diferentes núcleos. Aqueles de apoio à inclusão social para pessoas com deficiência possuem como uma de suas finalidades desenvolver ações de maneira articulada com as áreas governamentais de educação, saúde, transporte especial e programas de desenvolvimento da acessibilidade. (SÃO PAULO, [2011e], grifo nosso)

No tangente às diretrizes formuladas em âmbito municipal, apontamos as da SMPED, a qual compreendemos ser a articuladora de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, já que deixa explícito ser seu objetivo “[...] melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência – seja ela física, mental, auditiva, visual, múltipla, surdocegueira – ou com mobilidade reduzida”. O texto é ainda mais explícito ao afirmar que “a SMPED atua como articuladora de ações governamentais, intersecretariais e intersectoriais que atendam às necessidades desse segmento da população” (SÃO PAULO, [2011g], grifo nosso)

Reforçamos, contudo, que a existência de uma secretaria voltada exclusivamente às pessoas com deficiência denota ainda haver a necessidade de integração de políticas públicas voltadas a esse segmento da população, precisando de uma instância específica para a garantia dos direitos sociais desse público.

Finalmente, com relação às ações da SME-SP, por meio da entrevista realizada com a coordenadora da DOT-EE, em 2011, apreendemos ações em nível macropolítico que envolviam, segundo seu relato, avaliação e execução de trabalhos de maneira articulada por

diferentes secretarias, havendo, em alguns casos, também a participação de instituições privadas. Enumeramos, a seguir, algumas dessas ações.

- Articulação dos setores internos da SME-SP, a partir de 2009, para a identificação das necessidades do público-alvo da educação especial. Segundo o relato de Sônia (2011), nesta ação, os representantes de “[...] transportes, prédios e equipamentos, convênios, recursos humanos, setor de compras, setor de saúde escolar [...]”, entre outros, integraram uma comissão que formalizou-se por meio de Portaria específica⁵⁹. E, valendo-se de reuniões sistemáticas para avaliação de como vinha se dando o atendimento do alunado da educação especial, essa comissão organizou um relatório analisado pelo Secretário de Educação do município de São Paulo. Esse documento subsidiou, posteriormente, a elaboração do Programa Incluir.

Avaliamos que essa ação se constituiu como uma rede de apoio, dessa vez não pontual ou frágil. Baseando-nos nas informações oferecidas pela coordenadora da DOT-EE, percebemos que houve ação intersetorial; avaliações conjuntas que atendiam a um cronograma de encontros sistemáticos; dessas análises originou-se um documento oficial, o qual, finalmente, culminou em uma política pública de atendimento, não a um público restrito, mas ao alunado da educação especial do município de São Paulo.

- A SME-SP, a convite do estado, participou do Projeto Asas, que também visou identificar adultos com deficiência que estiveram fora da escola por mais de 12 anos e colaborou com os subsequentes trabalhos em prol da sua inclusão social, por meio dos diferentes serviços existentes na comunidade. Não pudemos avaliar se essa ação se configurou como rede de apoio, uma vez que não localizamos documentos suficientes que sustentassem nossas análises. De toda forma achamos importante elucidá-la, visto as possíveis parcerias estabelecidas entre estado e município.
- Participação da SME-SP no programa de âmbito nacional – BPC na Escola –, em que fez parte do grupo gestor local que contava com representantes das secretarias da saúde, assistência social, direitos humanos e das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Esse programa teve como objetivo acompanhar e monitorar o acesso e permanência na escola dos alunos com deficiência contemplados pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), o qual garante o pagamento de um salário mínimo às pessoas com deficiência e àquelas com 65 anos ou mais que comprovem não poderem se auto-sustentar e tampouco possuem familiares que os auxiliem (BRASIL, 2007b).

⁵⁹ Esse documento não foi localizado.

Também avaliamos que o município logrou estabelecer, nesse caso, uma rede de apoio. Respaldamo-nos, para esta afirmação, no trabalho conjunto e articulado de diferentes secretarias municipais que integraram o grupo gestor do município de São Paulo. Esse trabalho, segundo relato da coordenadora da DOT-EE, contou com encontros sistemáticos dos representantes dessas secretarias, visando a objetivos comuns: acompanhamento do público-alvo da educação especial beneficiário do BPC, no que diz respeito ao seu acesso e permanência na escola e resolução dos entraves encontrados nas diferentes áreas: educação, saúde, assistência social e assim por diante. Lembramos que essa ação, para além do âmbito municipal, configurou-se como interministerial, envolvendo município e federação.

Com relação ao Projeto Rede do Programa Incluir (SÃO PAULO, 2010b), a coordenadora da DOT-EE, relatou que vinha realizando, em 2011, reuniões com os profissionais dos Cefai para avaliá-lo, pois, como apontamos anteriormente, o contrato com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), instituição privada que dá o suporte na área da saúde desse projeto, possuía duração de três anos, de 2010 a 2013, podendo ser renovado ou não, dependendo das avaliações das equipes. Segundo ela, estas têm sido positivas, tanto por parte dos Paai, quanto pelas escolas que passaram a se sentir mais seguras com a atuação das equipes multidisciplinares e dos AVE.

Vale lembrar que o Programa Incluir pode contar, segundo estabelecido no Decreto nº 51.778/10 (SÃO PAULO, 2010b), com a colaboração da SMS-SP. Contudo, a responsável por essas equipes multidisciplinares e pelos AVE, é a instituição privada SPDM. De toda forma, resgatamos Arretche (2001) quando esclarece que a elaboração e implantação de um programa depende de uma série de variáveis e que, segundo ela,

[...] políticas não são formuladas em condições de irrestrita liberdade. Dado que a formulação de um programa – com seus objetivos e desenho – é em si mesma um processo de negociações e barganhas, seu desenho final não será necessariamente o mais adequado, mas – sim – aquele em torno do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório. (ARRETCHÉ, 2001, p. 6⁶⁰).

Todo o referencial desta pesquisa pressupõe ações intersecretariais para constituição de redes de apoio em nível macropolítico, Contudo, o Programa Incluir não se constitui como intersecretarial, pois grande parte das ações cabe à própria SME-SP, e o projeto que se refere à articulação com a Saúde não conta com a SMS-SP. Porém, ao longo do período abrangido por esta pesquisa, essa era a principal ação em vigor orientada no sentido de atender às necessidades prementes da educação especial por esses serviços. Mais uma vez chamamos atenção para a importância da continuidade dessas ações e de que as mesmas transcendam a

⁶⁰ A paginação deste item se refere à versão eletrônica do documento.

necessidade da utilização de instituições particulares, pois vemos, novamente, o poder público valendo-se do privado para atender suas demandas.

No que se refere ao entendimento da expressão “redes de apoio” por parte da coordenadora da DOT-EE, esta analisou que o município começava a compreender melhor o conceito, o qual para ela é

[...] uma proteção total para essa criança, da qual [ela] precisa para poder viver nessa sociedade. Nós entendíamos que deveria ser uma coisa muito clara do papel de todo mundo. Nesses anos todos, o que eu tenho visto, o que eu tenho observado é que o que existe são ações pontuais, não é um consenso que essa rede funcione desse jeito, mas eu percebo que é um movimento [...]. Eu vejo que existe um movimento de construção e de compreensão do que seria essa rede de apoio. (Sônia, 2011).

No concernente às ações intersecretariais relatadas pela entrevistada, e elencadas anteriormente, esclarece que:

[...] são as demandas que estão fazendo as secretarias articularem as suas ações [...]. Acho que o avanço que está tendo são essas ações intersecretariais que são geradas por essas demandas e que estão resolvendo os casos, então isso está criando uma outra cultura [...]. É um movimento diferente da época da Erundina, que já determinava numa portaria intersecretarial o fazer de todo o mundo, mas ela não aconteceu; fizeram a portaria, mas ela não se efetivou. Hoje eu vejo que ela está acontecendo, mesmo sem ter uma portaria [...]. (Sônia, 2011).

Concordamos com essa entrevistada ao entendermos que o município vem buscando adequar suas ações com vistas ao desenvolvimento de parcerias com outros setores públicos, principalmente municipais, e com instituições privadas, compreendendo que a educação de forma isolada não pode dar conta de toda a demanda do público-alvo da educação especial. Essas ações puderam ser reconhecidas nos trabalhos articulados pela SME-SP, ou dos quais essa secretaria participou, denotando uma mudança na sistemática de trabalho do setor da educação especial do município. Justamente por isso não estamos de acordo com a avaliação de Sônia quando expõe que mais do que os documentos normativos, são as demandas que têm contribuído para organização de ações intersecretariais, pois necessidades sempre existiram, mas nem sempre levaram a mudanças na forma de atuação das instâncias administrativas.

Lembrando do resgate histórico que fizemos sobre a constituição da educação especial no município de São Paulo, podemos perceber que as diferentes gestões municipais agiram de formas distintas no que diz respeito às ações intersecretariais, independentemente das demandas do público-alvo da educação especial. Na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) foi instituído um grupo intersecretarial com vistas ao planejamento, execução e avaliação das políticas públicas implantadas à época para o atendimento a esse alunado. Esse trabalho foi interrompido quando Erundina perdeu a eleição para o Prefeito Paulo Maluf (1993-1996), que desfez essas equipes e a gestão posterior (Prefeito Celso Pitta, 1997-2000),

que não criou novas, ficando o município sem nenhum grupo intersecretarial na área da educação especial (PRIETO, 2000). Esse movimento foi retomado na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004), em que equipes intersecretariais foram estabelecidas na Portaria Intersecretarial nº 22/04 (SÃO PAULO, 2004c) que, aprovada no último mês de seu mandato, não foi implantada. Contudo, os documentos que regem os Cefai, também aprovados no final dessa gestão, tratavam de assegurar, como analisamos neste trabalho, ações de parceria e articulação com os serviços públicos e privados.

Portanto, não podemos afirmar que nas gestões em que os grupos intersecretariais foram dissolvidos não havia demanda para sua existência. A diferença está no atual posicionamento e concepção da educação especial, o que leva os gestores à possível compreensão de que os setores responsáveis pela garantia dos direitos sociais do público-alvo da educação especial devem trabalhar conjuntamente, com vistas à colaboração. A nossa aposta é que essa concepção possa ser irradiada junto aos serviços que atuam diretamente com essa população, potencializando suas ações. Trata-se de uma mudança de paradigma, da qual uma consequência são as diretrizes legais que estabelecem tais articulações.

Com o intuito de apontarmos novas pesquisas, salientamos que o Programa Incluir estava em processo de implantação, por isso avaliações futuras se farão necessárias para investigar os possíveis avanços dessa política. É também interessante averiguar o cunho do atendimento ofertado pela equipe multidisciplinar, analisando os papéis desempenhados por esta, pois seu trabalho pode ocorrer de maneira puramente clínica, ou integrar ao olhar da saúde o cunho pedagógico.

Também se faz importante que novas pesquisas aprofundem estudos referentes a formação de redes de apoio em nível micropolítico, no que diz respeito às relações que podem formar-se no universo escolar, contando com os professores da classe comum, especializados, gestores e demais serviços que se articulem à escola, e em nível macropolítico, da constituição de redes de apoio por meio de políticas públicas que integrem as diferentes secretarias municipais e estaduais, conforme já discutido nesta dissertação.

Salientamos que ao organizarmos e analisarmos as diversas referências que deram sustentação ao nosso trabalho ficou claro para nós que articulações entre as diversas áreas e políticas públicas que atendem ao alunado da educação especial, com vistas à constituição de redes de apoio, se mostram primordiais para a efetiva garantia dos direitos sociais constitucionalmente estabelecidos.

Nesse sentido, compartilhamos da reflexão de Tannús-Valadão (2010) quando exprime, com relação à descentralização de políticas públicas, que esta “[...] por um lado,

permite dividir as responsabilidades entre as diferentes áreas das políticas públicas (por exemplo, educação, saúde, assistência social, seguridade, transporte, trabalho, etc.), mas pode produzir fragmentação e desintegração” (p. 98).

Ficam então as reflexões de como redes de apoio poderiam se constituir de maneira centralizada, ou seja, enquanto política pública de Estado, e não como política de governo, suscetível às mudanças de gestões públicas, com uma diretriz única não verticalizada, mas horizontalizada, que quebre com a fragmentação e desintegração, citados pela autora, de forma tal que essas redes possam atender a toda a população-alvo da educação especial de forma una, equitativa e consonante.

Ressaltamos que as políticas de articulação devem extrapolar a dimensão municipal, uma vez que os cidadãos dependem também das ações do estado. Isso mostra quão complexo é o debate acerca da constituição de redes de apoio, o que envolve decisões políticas e discussões entre governos, esbarrando em embates ideológicos e partidários.

Concluimos notando que, no que se refere à exploração de nosso objeto de pesquisa, julgamos ter atingido os objetivos inicialmente propostos. Esperamos que os resultados aqui apresentados corroborem para o fortalecimento de ações tanto da SME-SP quanto de outras instâncias, no que diz respeito a trabalhos articulados com vistas ao atendimento integral ao alunado da educação especial e conseqüentemente a garantir a efetivação de seus direitos sociais.

Referências

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____ (org). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

ALMEIDA, Maria Amélia et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. In: **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, nº 29, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>>. Acesso em: 20 abril 2008.

APOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Parcerias Estado e organizações especializadas: discursos e práticas em nome da integração/inclusão educacional das pessoas com deficiência**. São Paulo, 2006. 301p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3691>. Acesso em: 30 dez 2010.

ARRETCHE, Marta. Tendências nos estudos sobre avaliação. In: Elizabeth Rico. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 29-41.

_____. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001, v. 1. p. 7-224. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2012.

ASSOCIAÇÃO Saúde da Família. **Programa acompanhante comunitário de saúde da pessoa com deficiência intelectual – APD**. Disponível em: <<http://www.saudedafamilia.org/projetos/apd/apd.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

BLANCO, Rosa. Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992. p. 46-77.

BÖRZEL, Tanja. **¿Que tienen de especial los policy networks? Explorando el concepto y su utilidad para el estudio de la gobernación europea**, 1997. Disponível em: <<http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/policynet.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Concepção de rede intersetorial**. 2001. Disponível em: <<http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso

em: 11 nov. 2009.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Congresso Nacional. **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 - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

_____. Congresso Nacional. **Lei 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 3 dez. 2011.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM>. Acesso em 3 ago. 2009.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2009.

_____. Casa Civil. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.htm>. Acesso em: 4 jan. 2011.

_____. **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, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 336/GM**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria%>

20GM%20336-2002.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Fundo Nacional de Saúde. **Gestão financeira do sistema único de saúde: manual básico**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://siops.datasus.gov.br/Documentacao/Manual%20FNS.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Ministério Público. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes Comuns da rede regular**. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política nacional de assistência social**. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiario politicadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2011.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.214**, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

_____. **Portaria Interministerial nº 01**, de 12 de março de 2008. Estabelece os procedimentos e aprova os instrumentos para a adesão ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/sobreoministerio/legislacao/mds/portarias/2008/Portaria%20Interministerial%20no%2001-%20de%2012%20de%20marco%20de%202008.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 154**, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília, 2008d.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Volume 2. Modalidades de ensino. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**, de 9 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=28870>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **BPC - Benefício de prestação continuada**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/bpc-beneficio-de-prestacao-continuada/bpc-beneficio-de-prestacao-continuada>>. Acesso em: 14 jan. 2010b.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa BPC na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826>. Acesso em: 3 dez. 2011b.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.435**, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, 2011c. Disponível em: <<http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00002345.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

BUENO, C. C. O. ; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: Teresa Adrião e Vera Peroni. (Org.). **O público e o privado na educação Interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 116-135.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: Integração segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A Ação em rede na implementação de políticas e programas sociais públicos. In: **Revista de Información del Tercer Sector**, abril 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Rev.**

soc. bras. fonoaudiol., São Paulo, v. 12, n. 2, June 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos, 2004. 300p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas.

COSTA, Leticia Graziela. **A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social e o uso de drogas**. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, Rogério. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.17, p.235-48, mar./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a03.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691 - 713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez 2010.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41 - 49.

FERREIRA, Julio Romero. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: **Educação Online**, 2002. Banco de dados de artigos e documentos, 2002. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:politic-educacionais-e-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 2 jan. 2010.

FRATINI, Juciane Rosa Gaió; SAUPE, Rosita; MASSAROLI, Aline. Referência e contra referência: contribuição para a integralidade em saúde. In: **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, 2008. Jan/Mar, p. 65-72. Disponível em: <<http://www.den.uem.br/index5.html>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Ciomara de Freitas. **As Casas de apoio no contexto das políticas públicas de saúde para as DST/HIV/Aids no Estado de São Paulo, no período de 1996 a 2003**. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=colaborar&styp=k&x=18&y=8>>. Acesso em: 12 out. 2010.

IBGE. **IBGE cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 3 out. 2010.

INOJOSA, Rose Marie; JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Práticas e saberes: desafios e inovações em gestão social. In: **Organizações & Sociedade**, 2008. V. 15. nº 45, abril/junho. p. 171-180.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP** n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

JORDÃO, Vitor Luis Colli. Aprendizados e desafios da gestão social municipal: reflexões sobre “Parcerias” a partir do Projeto Portal da Inclusão – Região de Maringá/Paraná. In: **Revista Urutúgua - revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, 2008, nº 15 - abr./mai./jun./jul.

JUNQUEIRA, L. A. P. et al. Parcerias e redes sociais: a busca pela gestão social eficaz - um estudo de caso. In Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, 3, 2009, Juazeiro/Petrolina. **Anais...**, Juazeiro/Petrolina: NIGS/UNIVASF, 2009. 1 CD ROM.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2009.

KOBASHI, Nair Yumiko. Análise documentária e representação da informação. **Informare – Cad. Prog. Pós Grad. Ci. Inf.**, Rio de Janeiro, v.2, n.2 p. 5 - 27, 1996

LAMPERT, Simone Steyer. **Rede de apoio social, resiliência e marcadores imunológicos em idosos cuidadores de pacientes com demência**. 2009. 63f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Gerontologia Biomédica. Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAÇADA, Debora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. In: **IV Congresso da rede Iberoamericana de informática educativa**. Brasília: RIBIE/UNB, 1998. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

MANDELL, Myrna P. Community Collaborations: working through network structures. In: **Policy Studies Review**. Spring: 1999, p. 44-64.

MANZINI, Educar José. **A entrevista na pesquisa em educação e educação especial: uso e processo de análise**. 2008. 158f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

MARTELETO, Regina; SILVA, Antonio de Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. In: **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p.41-49, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a06v33n3.pdf>>.

Acesso em: 3 ago. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In: **Revista de Educação Educare et Educare**, vol. 2 n. 4, p.113-128, jul./dez. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPPE, 2006a. p. 29-41.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Maria Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (org). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 61-85.

_____. A integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Integração**, Brasília, MEC, ano 5, n. 12, p. 5 - 16, 1994.

MESQUITA, Rafael Barreto et al. Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.549-62, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 ago. 2009.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez 2006.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

PAULA, Dagoberto Mior de. **Família e cuidadores domiciliares: identificação das redes de apoio e suporte utilizadas no domicílio**, 2005. 63f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí. Centro de ciências da saúde. Santa Catarina, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERONI, Vera. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In ECCOS: **Revista Científica**. Vol. 8, p. 111-132, jan./jun., São Paulo, 2006.

_____. **Políticas educacionais e a relação público/privado**. Trabalho encomendado para 32ª Anped, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20%20trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Revista Educação: teoria e prática**, v. 19, n.32, jan.- jun. - 2009, p.17-35. Rio Claro, SP, Brasil.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de.; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v.30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

PIOVESAN, Flavia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista internacional de direitos humanos**. 2004, vol.1, n.1, pp. 20 - 47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional no município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 272f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Inclusão escolar**. São Paulo: Editora Summus, 2006. p. 31 - 71.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). 2010. Feusp: Relatório de Pesquisa, 2008/2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi. A Formação continuada de professores e a inclusão escolar na política municipal. In: **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). 2010. Feusp: Relatório de Pesquisa, 2008/2010. p. 77-91.

PRIETO, Rosângela Gavioli. SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das Sapnes. 2001. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.7, n.1, 2001.

_____. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006a, vol.12, n.2, p. 187-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **Salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino de São Paulo**: caracterização e avaliação do atendimento a alunos com deficiência mental. 2006b. FEUSP: Relatório de Pesquisa 2004/2006.

RIPLEY, S. **Collaboration between general and special education teachers**. USA:ERIC Digest, 1997. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

SANTOS, Leticia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 4, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2012.

SÃO PAULO. (Município). Prefeitura de São Paulo. **Decreto nº 32.066**, de 18 de agosto de 1992. Institui Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, e dá outras providências. São Paulo, 1992a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/web/CTL/ConsultarTitulo.asp?idTitulo=523>>. Acesso em 26 out. 2010.

_____. **Lei nº 11.326**, de 30 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. São Paulo, 1992b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/web/CTL/ConsultarTitulo.asp?idTitulo=459>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Decreto nº 33.793**, de 08 de novembro de 1993. São Paulo. Diário Oficial do Município de São Paulo, 09 de novembro de 1993. Regulamenta a Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992, e dá outras providências. São Paulo, 1993a.

_____. **Decreto nº 33.891**, de 16 de dezembro de 1993. São Paulo, 1993b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/web/CTL/ConsultarTitulo.asp?idTitulo=1845>>. Acesso em: 14 dez 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº. 6.159**, 9 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o funcionamento das salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais e dá outras providências. São Paulo, 1994.

_____. **Decreto nº 36.071, de 9 de maio de 1996**. Institui, no sistema de transporte coletivo de passageiros do município de São Paulo, modalidade comum, serviço destinado a atender pessoas com mobilidade reduzida, e dá outras providências. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/web/CTL/ConsultarTitulo.asp?idTitulo=527>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. **Lei nº 13.697**, de 22 de dezembro de 2003 de São Paulo. Dispõe sobre a criação do programa de transporte escolar municipal gratuito – vai e volta, no município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/810122/lei-13697-03-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004a. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. **Portaria nº 5.718**, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004b. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. **Portaria Intersecretarial n.º 22**. São Paulo: Diário Oficial do Município, 22 de dezembro de 2004c.

_____. **Decreto n.º 45.787**, de 23 de março de 2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=45&codigo=164>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Participação e Parceria. **Manual prático organização social: passo a passo**. São Paulo: [Entre 2006 e 2011].

_____. Conselho Municipal de Educação. **Indicação CME n.º 10 de 2007**. Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo 2007a. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/conselho/educacao/indicacoes/Indicacao_CME_10-07.doc>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. **Lei n.º 14.660**, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis n.º 11.229, de 26 de junho de 1992, n.º 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei n.º 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007b. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CONAE2/Lei14660.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME/DOT, 2007c.

_____. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Guia de encaminhamentos para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida – serviços e atendimentos oferecidos pela prefeitura de São Paulo**. São Paulo: SMPED, 2007d. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Guia_Encaminhamentos_1259845276.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. **Edital do concurso público para gestor educacional**, de 24 de julho de 2009. São Paulo, 2009a.

_____. Secretaria Municipal de Saúde. **Home Page**. Disponível em: <<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/saude>>. Acesso em: 10 out. 2009b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portal da Educação Municipal**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2009c.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portal Infocidade**. Disponível em: <<http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/>>. Acesso em: 10 out. 2009d.

_____. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. **Instituições conveniadas**. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/edesp/CONV.pdf>>.

Acesso em: 10 out. 2009e.

_____. **Portaria nº 1.825**, de 12 de março de 2010. Estabelece disposições transitórias para a celebração e aditamento de convênios de educação especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010a. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=4054>. Acesso em: 19 out. 2010.

_____. **Decreto nº 51.778**, de 14 de setembro de 2010. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010b. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=4581>. Acesso em: 15 out 2010.

_____. **Portaria nº 5.169**, de 24 de setembro de 2010, que estabelece procedimento específico de designação para a função de professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010. São Paulo, 2010c.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº 5**, de 28 de outubro de 2010. São Paulo, 2010d. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_14352797_DELIBERACAO_CME_5_28_OUTUBRO_2010.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Programa BPC na Escola**: uma experiência inovadora na cidade de São Paulo. São Paulo: Smads, 2010e.

_____. Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Home Page**. Disponível em: <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/seped/ong_seped/>. Acesso em: 4 jan. 2010f.

_____. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **CRAS - Centro de Referência de Assistência Social**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/cras/index.php?p=1906>. Acesso em: 12 fev. 2010g.

_____. Secretaria Municipal da Saúde. **Saúde da Pessoa com Deficiência - Atenção Básica**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao_basica/pessoa_com_deficiencia/index.php?p=5512>. Acesso em: 23 ago. 2010h.

_____. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. **Quem somos**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/quemsomos/quemsomos.aspx?MenuID=165>>. Acesso em: 25 set. 2010i.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **População recenseada e projetada, Brasil, estado de São Paulo, região metropolitana de São Paulo e município de São Paulo, 1980, 1991, 2000, 2007 a 2010**. Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/7_populacao_recenseada_e_projetada_1980_606.html>. Acesso em: 3 out. 2010j.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Mortalidade Infantil e Neonatal, Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais, 2008**. Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/10_mortalidade_infantil_e_neonatal_2008_91.html>. Acesso em: 15 out. 2010k.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Distribuição das Favelas. Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais, 2008.** Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/9_distribuicao_das_favelas_2008_516.html> . Acesso em: 15 out. 2010l.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº **5.594**, de 28 de novembro de 2011. Especifica as competências dos profissionais envolvidos no Projeto Rede, integrante do Programa Incluir, instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14/09/10 e dá outras providências. São Paulo, 2011a. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5594ProgRedeInclui.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Secretaria Municipal da Saúde. **Saúde mental - álcool e drogas. Atenção básica.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/saudemental/CAPS_AD.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2011b.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2010–2013.** Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/anexoIImetas.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011c.

_____. Secretaria Municipal da Assistência Social. **Home Page.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/>. Acesso em: 2 ago. 2011d.

_____. Secretaria Municipal da Assistência Social. **Proteção social especial.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_especial/index.php?p=17335>. Acesso em: 2 ago 2011e.

_____. Secretaria Municipal da Assistência Social. **Espaço público do aprender social – ESPASO.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/gestao_de_pessoas/espaso/index.php?p=3179>. Acesso em: 2 ago. 2011f.

_____. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **SMPED – Histórico.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/smped_o_que_e/index.php?p=9197>. Acesso em: 2 ago. 2011g.

_____. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Comissão permanente de acessibilidade - CPA.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/cpa/index.php?p=16265>. Acesso em: 2 ago. 2011h.

_____. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Política pública de atenção à pessoa com deficiência.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/conselho/propostas/index.php?p=11356>. Acesso em: 2 ago. 2011i.

_____. Secretaria Municipal dos Transportes. **Atende - Transporte especial para pessoas com alto grau de mobilidade.** Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/servicos/index.php?p=3620>>. Acesso em: 5 ago. 2011j.

_____. Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras. **IP-03/2004. Projeto Geométrico.** Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/infraestrutura/INSTRU%C3%87%C3%95ES%20DE%20PROJETO/IP_03\[1\].pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/infraestrutura/INSTRU%C3%87%C3%95ES%20DE%20PROJETO/IP_03[1].pdf)> . Acesso em: 13 ago. 2011k.

_____. **Portal da Prefeitura de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portalpmsp/homec.jsp>>. Acesso em: 30 ago. 2011l.

_____. Secretaria Municipal de Participação e Parceria. **Oficinas de participação social.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/participacao/_parceria/coordenadorias/compares/atividades/oficinas/index.php?p=844>. Acesso em: 30 ago 2011m.

_____. Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Glossário indicadores PPA 2010-2013.** Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/anexoIIindicaanexo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011n.

_____. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho. **Inclusão de pessoa com deficiência - Inclusão Eficiente.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/espaco_do_trabalhador/inclusao_de_deficient e/index.php?p=603>. Acesso em: 30 ago. 2011o.

_____. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Censo Demográfico do IBGE 2000.** Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/acessibilidade/dados_censoibge_2000/index.php?p=9766 . Acesso em: 5 dez. 2011p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBS na rede municipal de ensino. São Paulo, 2011q. Disponível em: <<http://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Secretaria lança programa inédito para alunos com necessidades especiais.** Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimosistema/detalhe.aspx?List=Lists/Home&IDMateria=533&KeyField=Arquivo%20de%20Not%C3%ADcias>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SÃO PAULO (estado). Ministério Público do Estado de São Paulo. **Projeto "Asas". Projeto Parceria APAE de São Paulo e Grupo 25.** Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_acessibilidade/Projeto%20Asas%20sem%20lista%20de%20presen%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2011.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Bárbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Suzan, STAINBACK, William (orgs). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SIQUEIRA, Aline Cardoso. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo**

em transições ecológicas na adolescência. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Camille Magalhães. **Os fatores que influenciam a consolidação das redes de cooperação interempresarial.** 2005. 94f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, Márcia; MAIA, Shirley Rodrigues. Projeto de formação de de equipes colaborativas: palestras formativas e informativas para famílias de pessoas com deficiência. In: **IV Congresso brasileiro de educação especial e VI Encontro nacional dos pesquisadores em educação especial**, 2010, São Carlos/SP: IV CBEE, 2010. v. 1.

STAINBACK, Suzan, STAINBACK, William (orgs). **Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education.** Baltimore: Paul H. Brookes publishing, 1990.

_____. **Inclusão. Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou...** : Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

_____. **Educação especial e ação docente:** da medicina à educação. 2009. 235f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994.

VIZIM, Marli. **A representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro entrevista

Data:

Cefai:

Entrevistad@(S):

Função:

1) Tendo como referência a legislação municipal para a educação especial de 2004, como você(s) interpreta(m) as atribuições dos Cefai abaixo relacionada:

“[...] implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, **articular as ações** intersetoriais e intersecretariais e estabelecer **ações integradas em parceria** com universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições.” (SÃO PAULO, Portaria nº 5.718, 2004, art. 7º, inciso V)

“[...] **estabelecimento de parcerias e ações** que incentivem o fortalecimento de condições para que os educandos e educandas com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente da vida social.” (SÃO PAULO, Decreto nº 45.415, 2004, art. 3º, inciso VIII)

2) Foram desenvolvidas neste Cefai ações tais como as estabelecidas na Portaria e no Decreto?

2a) Se sim, conte um pouco sobre quais foram desenvolvidas, como e resultados advindos dessas ações.

2b) Se não, por quê?

3) Temos encontrado na literatura e em documentos sobre educação inclusiva/inclusão escolar a expressão “rede de apoio”. Como você(s) a entende(m)?

3a) Quais significados atribuem aos termos “parceria”, “ações integradas” e “articulação” presentes na Portaria e Decreto de 2004?

Há mais alguma consideração, comentário que queira fazer e que não foi contemplado nestas questões?

Você(s) poderia(m) colaborar um pouco mais me cedendo algumas informações?

1) No quadro abaixo, por favor, relacione os profissionais que atuam como Coordenador e Paai.

Profissional	Modalidade
--------------	------------

Coordenador(a)	
Paai	

2) Quantidade de alunos com deficiência da DRE: _____

3) Quantidade de alunos atendidos pelas Paai do Cefai: _____

4) Quantidade de Saai em funcionamento: _____

Tipos: _____

Quantidade de Saai abertas, mas que não estão em funcionamento: _____

Tipos: _____

5) Quantidade de alunos atendidos em cada uma das Saai:

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Serviço	Utilização		Existe acompanhamento sistemático do aluno?		Relação com o serviço Se não o utilizar, explique o motivo
	Sim	Não	Sim	Não	
Nir					
Nisa					
Cecco					
Caps					
UBS					
Assistência Social					

Convênios utilizados

Nome da instituição	Serviço prestado	Qual a relação entre o Cefai e a instituição (Ex.: encaminhamentos, sem acompanhamento posterior; acompanhamentos sistemáticos etc.)

Parcerias realizadas

Nome da instituição	Serviço prestado	Qual a relação entre o Cefai e a instituição (Ex.: encaminhamentos, sem acompanhamento posterior; acompanhamentos sistemáticos etc.)

APÊNDICE B

Roteiro entrevista
SME-SP / DOT-EE

Data:

Entrevistada(s):

Função:

- 1 Qual sua formação?
- 2 Antes de atuar na DOT-EE, a senhora atuou no magistério? Por quanto tempo?
- 3 Há quanto tempo a senhora está na atual função?
- 4 Conte um pouco como foi criado o Programa Inlui.
- 5 O caráter do Programa Inlui é transitório ou permanente?
- 6 Quais são as instâncias públicas e privadas envolvidas no Programa Inlui?
- 7 Ao ler o Decreto nº 51.778/10 compreendemos que o caráter do Programa é o de integrar diferentes responsabilidades de diferentes secretarias:
 “Art. 11. Caberá às Secretarias Municipais de Educação, da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, de Assistência e Desenvolvimento Social e da Saúde promover, no âmbito de sua atuação, o desenvolvimento de ações integradas com o Programa Inlui, de modo a assegurar o atendimento dos alunos que integram o público-alvo do programa ora instituído.” (SÃO PAULO, 2010b)
 - O que compete a cada secretaria?
 - Por que apenas a da Educação assinou o documento?
 - Como se garante o diálogo entre essas secretarias? Existe troca de relatórios ou outros tipos de documentos com vista ao acompanhamento do trabalho por todas essas secretarias?
- 8 Sob que bases foi estabelecido o contrato com a Unifesp? Se o mesmo for desfeito, o que acontece com o Programa Inlui, no que se refere ao Projeto Rede?
- 9 Hoje as equipes multidisciplinares já estão atuando nas escolas bem como os AVE. Como está se dando essa dinâmica?
- 10 A Unifesp é a responsável pelos AVE e pela equipe multidisciplinar? Em caso afirmativo, como se dá essa organização? A quem a Unifesp se reporta?
- 11 No Projeto Acessibilidade, temos que o TEG é responsável pelo transporte dos alunos à escola e às conveniadas. Como isso funciona? É para todos os atendimentos realizados pelos convênios? É válido mesmo que a instituição conveniada se encontre fisicamente na circunscrição de outra DRE que não a que atende ao aluno?
- 12 Qual a relação da SME com a SMPED? Ou mesmo da SMPED com outras secretarias? Você saberia informar? E a relação da SME com a SMAS, SMS e outras secretarias? Existem trabalhos conjuntos? Se sim, quais e como se dão esses trabalhos? Se não, porque acredita que não existam?
- 13 O que você entende por rede de apoio?
- 14 Você a reconhece em alguma ação no âmbito das secretarias municipais?
- 15 No plano dos serviços ofertados pelas diferentes secretarias, como Cefai, UBS, Cras, Caps e assim por diante, a senhora reconhece redes de apoio? Como e por quê?

APÊNDICE C

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG _____, declaro que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e previamente autorizada, para ser usada integralmente ou em partes, no projeto de pesquisa “Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo”, escrito por Rosanna Claudia Bendinelli e orientado pela Prof.^aDr.^a Rosângela Gavioli Prieto. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo.

São Paulo, _____ de _____ de 20__

Nome e assinatura do colaborado

ANEXOS

ANEXO A

Lista de instituições conveniadas com a SME-SP

1 A Alternativa – Associação de assistência ao excepcional

Atende a pessoas com deficiência intelectual ou comprometimento sério na área emocional, voltando-se à preparação de jovens maiores de 14 anos para o trabalho.

Rua Getúlio Soares da Rocha, 182.

Brooklin - CEP 04621-003.

Telefone: 5542-6072.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 18h.

2 AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

Atende a crianças e pré-adolescentes com deficiência física até o 4º ano do Ensino Fundamental I.

Av. Prof. Ascendino Reis, 724.

Vila Clementino – CEP 04027-000.

Telefones: 5576-0777/ 5576-0986.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 7h às 18h.

3 Adefav – Associação para Deficientes da Audiovisão

Atende a pessoas com surdocegueira e multideficientes.

Rua Clemente Pereira, 286.

Ipiranga – CEP 04216-060.

Telefones: 6215-6745.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 18h.

4 Adere – Associação para Desenvolvimento, Educação e Recuperação do Excepcional

Atende a pessoas com deficiência intelectual, sem graves distúrbios de conduta, a partir dos 16 anos, na área da educação para o trabalho.

Rua Contos Gauchescos, 86.

Vila Santa Catarina – CEP 04369-000.

Telefones: 5562-4523/5562-4276/5562-4523.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

5 Ahimsa – Associação Educacional para Múltipla Deficiência

Atende a pessoas com necessidades especiais a partir de 0 ano na área educacional. Apoio educacional.

Rua Baltazar Lisboa, 212.

Vila Mariana – CEP 04110-060.

Telefones: 5579-5438/5579-003.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

6 Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo

Atende a pessoas com deficiência intelectual.

Rua Loefgreen, 2109.

Vila Clementino - CEP 04040-033.

Telefone: 5080-7000/5549-3636.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

7 Associação Beneficente Guainumbi

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, promovendo a inclusão social e educacional, a partir de 18 anos de idade.

Rua Emanuel List, 96.

Chácara Bandeirantes - CEP 04949-000.

Telefone: 5895-7501.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

8 Associação Casa dos Deficientes de Ermelino Matarazzo

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, associada ou não a deficiência física.

Rua Miguel Rachid, 596.

Ermelino Matarazzo – CEP 03808-130.

Telefones: 6541-1548/6546-0998/5851-5370.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

9 Associação Comunitária Monte Azul

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada e deficiência física leve (paralisia cerebral).

Av. Tomás de Souza, 552.

Jardim Monte Azul – CEP 05836–350.

Telefones: 5851-0006/5851-5370.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

10 Associação Filhas de Santa Maria da Providência – Afismap

Atende a pessoas de 2 a 45 anos com deficiência intelectual leve e moderada, com leve perda motora.

Av. Cel. Sezefredo Fagundes, 5.550.

Vila Zilda – CEP 02306-005.

Telefones: 6995-2095/6995-2095.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h, e sábado, das 9h às 13h.

11 Associação Nossa Escola

Atende a pessoas com deficiência intelectual, na área educacional, voltada para preparação ao trabalho.

Rua Marquês de Praia Grande, 115 – sala 1.
Vila Prudente – CEP 03129-110.
Telefones: 6965-9259/6965-8482 /Fax 2965-9259/2965-8482.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 18h.

12 Associação Nova Projeto Educação e Trabalho para Pessoa Especial

Atende a pessoas com deficiência intelectual, sem comprometimentos emocionais e motores graves, a partir de 14 anos, em meio período ou período integral na área educacional, voltada para a preparação ao trabalho.

Rua Texas, 1.074.
Brooklin – CEP 04557-001.
Telefones: 5505-8929.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

13 Associação Obras Sociais Santa Cruz

Atende a pessoas com deficiência intelectual e sensório-motora.

Av. Santa Inês, 2.229.
Parque Modelo – CEP 02631-000.
Telefones: 6203-0361/6203-6249.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

14 Associação Pro-Hope – Apoio à Criança com Câncer

Oferece atendimento educacional a crianças, adolescentes e jovens com câncer enquanto estiverem em tratamento hospitalar.

Rua Joaquim Távora, 1.428.
Vila Mariana – CEP 04015-014.
Telefones: 5087-7999/5087-7998.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 18h.

15 Caminhando – Núcleo Espírita de Educação e Integração do Excepcional

Atende a pessoas surdas e pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, com independência na vida diária, com dependência ou não no uso de transporte.

Rua Rosaria Musarra, 90.
Vila Califórnia – CEP 04775-150.
Telefone: 5541-8845.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

16 Casa Jesus, Amor E Caridade

Atende a pessoas com deficiência física e intelectual, simples e múltipla, a partir de 3 anos.

Rua Prof. Dario Ribeiro, 1.386.
Bairro do Limão – CEP 02559-000.
Telefone: Fax 3965-9226/3966-1925/3985-1680.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 9h às 18h.

17 Cenha – Centro Social Nossa Senhora da Penha

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve, a partir de 5 anos de idade.
 Rua Francisco Bueno, 384.
 Tatuapé - CEP 03077-020.
 Telefones: 2296-4149/2293-8099/2942-0900.
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

18 Centro De Ação Social Espaço Livre

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada a partir de 4 anos de idade.
 Rua Arumarana, 26.
 Jardim Eliane - CEP 03578-170.
 Telefones: 2727-5094/2725-5644.
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

19 Centro de Apoio à Criança Carente com Câncer – CACCC

Atendimento educacional a crianças, adolescentes e jovens com câncer enquanto estiverem em tratamento hospitalar (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).
 Av. Aclimação, 786.
 Liberdade – CEP 08210-040.
 Telefones: 3208-1162/Fax 3207-9399.
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

20 Centro Israelita de Assistência Ao Menor – CIAM

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada.
 Rua Irmã Pia, 78
 Jaguaré – CEP 05335-050
 Telefones: 3714-0688/Fax 3719-3802/3760-0068
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h

21 Centro Suvag de Reabilitação Auditiva e da Fala

Atende a pessoas com deficiência auditiva de idades entre 4 e 60 anos, que apresentem de perdas leves a profundas e, conseqüentemente, ampla defasagem linguística e vocabulário bastante reduzido.
 Rua Dr. Isaias Salomão, 135.
 Mirandópolis – CEP 04055-050.
 Telefone/Fax: 2577-8443.
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

22 Comunidade Cantinho da Paz

Atende a pessoas com deficiência física e intelectual leve e moderada a partir dos 4 anos.
 Rua Clenio Wanderley, 238.
 Jardim Nova Sapopemba - CEP 03977-520.
 Telefones/Fax: 6919-5501/Fax 2119-9579/2919-5501.
 Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

23 Escola Especial para Educação de Excepcionais "4 E"

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, distúrbios leves de aprendizagem, síndrome de Down, síndrome do X Frágil, paralisia cerebral, deficiência física associada à deficiência intelectual, com independência de locomoção ou má formação congênita.

Rua Bresser, 2.701.

Brás – CEP 03162-030.

Telefones: 2693-4777/2693-0433.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

24 Fundação Antonio Prudente

Atendimento educacional a crianças, adolescentes e jovens com câncer, enquanto estiverem hospitalizados (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

Rua Prof. Antonio Prudente, 211.

Liberdade – CEP 01509-010.

Telefones: 3272-5000/3276-5088.

25 Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial

Atende a pessoas surdocegas e múltiplo-sensoriais em oficinas culturais e profissionalizantes, a partir de 16 anos.

Rua Baltazar Lisboa, 212.

Vila Mariana – CEP 04110-060.

Telefones: 5579-5438/5579-0032.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

26 Instituição Beneficente Nosso Lar

Atende a pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências associadas, a partir de 6 anos.

Rua Florence Nightingale, 56.

Jardim da Glória – CEP 01547-140.

Telefone: 2063-8681/2066-1680/2063-5093.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

27 Instituto Efort

Atende a crianças e jovens em situação de risco, alunos do ensino fundamental das escolas municipais com deficiência auditiva, intelectual, física e visual. Entre as atividades realizadas estão cursos de artes, apoio à educação, profissionalizantes de informática e orientação para o trabalho.

Rua Sena Madureira, 137.

Vila Clementino – CEP 04021-050.

Telefone: 5549-6313.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 19h.

28 Instituto Mater Dei

Atende a pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, a partir de 7 anos.

Av. Luís Pires de Minas, 716.
Jardim Imperador – CEP 03933-070.
Telefone: 2721-3301.

29 Instituto Santa Terezinha

Atende a pessoas com deficiência auditiva, com idades entre 3 e 25 anos.
Rua Jaguari, 474 A.
Bosque da Saúde - CEP 04137-080.
Telefone: 5581-1928.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

30 Instituto Severino Fabriani para Crianças Surdas

Atende a pessoas com deficiência auditiva.
Rua Odilon Chaves, 39
Itaim Paulista – CEP 08150-560
Telefones: 2035-1824/Fax 2035-8092
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h

31 Lar Mãe do Divino Amor

Atende a pessoas com deficiência intelectual, auditiva, distúrbios neurológicos ou psiquiátricos, distúrbios de aprendizagem (dislexia e disgrafia) e problemas emocionais.
Rua Francisco Zicardi, 420.
Tatuapé – CEP 03335-090.
Telefones: 6671-7677/6671-5047.
Atendimento: 2ª a 6ª feira das 8h às 18h.

32 Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

Atende pessoas com deficiência visual.
Rua Conselheiro Brotero, 338.
Barra Funda – CEP 01154-000.
Telefones: 3660-6461/3660-6479/Fax 3826-9108.
Atendimento: 2ª às 5ª feiras, das 8h às 18h, e 6ª feira, das 8h às 17h.

33 Naceme – Núcleo Assistencial à Criança Excepcional Mundo Encantado

Atende a pessoas com deficiência física ou intelectual nos níveis leve, moderado e severo.
Rua dos Rodrigues, 313.
Vila Santa Maria – CEP 02750-000.
Telefones: 3936-2690/3936-6593.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

34 NASCE – Núcleo de Apoio Social ao Cantinho da Esperança

Atende a pessoas com deficiência física, intelectual e múltipla, a partir dos 4 anos.
Av. Primavera de Caiena, 338.
Parque Santa Madalena – CEP 03981-010.

Telefone: 6703-4905/2703-4905.
Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 16h.

35 Promove – Ação Sociocultural.

Atende a pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva, múltipla, transtornos da linguagem, fala e psicológico, transtornos psiquiátricos e no processo da aprendizagem, a partir de 3 anos.

Rua Duarte de Azevedo, 768.

Santana – CEP 02036-022.

Telefones: Fax 6221-2786/Fax 6242-3327/ Fax 6246-5539.

Unidade: 2249-5539/2249-1207.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h.

36 Samepi – Serviço de Assistência Médica, Educacional e Psicológica Integrada – Centro de Habilitação

Atende a educandos de 4 a 14 anos com problemas de aprendizagem, atraso no desenvolvimento motor e fala, distúrbios de comportamento e atraso no desenvolvimento intelectual.

Rua Antonio Toledo Pizza, 23.

Lapa - CEP 05050-050.

Telefone: 3873-8592.

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 9h às 16h.

37 Sociedade Pestalozzi de São Paulo

Atende a pessoas com deficiência intelectual moderada e leve, na faixa etária de 6 a 22 anos.

Av. Morvan Dias de Figueiredo, 2.801.

Vila Guilherme – CEP 02063-000.

Telefones: 2905-3045/2905-3048/2905-3945/2905-3047.

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 8h às 17h.

Fonte: Lista fornecida por equipe de DOT-EE, em junho de 2010.