

Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais

Rosanna Claudia Bendinelli*
Simone Girarde Andrade**
Rosângela Gavioli Prieto***

Resumo

A educação como direito de todos e a qualidade de ensino são metas que ainda requerem investimentos intensos do poder público e da sociedade brasileira. Quando se trata de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o seu acesso e permanência na escola, muitas vezes depende de articulação de políticas para além das de educação. Nas orientações normativas nacionais e em recomendações internacionais preconiza-se a constituição de redes de apoio. Os resultados da pesquisa aqui apresentados focalizam itinerários do município de São Paulo para implementar sua política de educação especial e destaca as ações relativamente às redes de apoio. Para sua realização foram compiladas fontes documentais; aplicadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação especial; e preenchidos formulários de caracterização dos profissionais. Na análise, com procedimentos afeitos à abordagem qualitativa, o conjunto de informações foi cotejado com a legislação de onde buscou-se apreender os avanços e pontos a serem fortalecidos na referida política municipal. Os resultados mostraram que nos quatro anos foram inegáveis os avanços da educação especial no município, muito embora a profusão de demandas dirigidas aos centros de apoio municipais se sobrepusesse à necessária implementação e consolidação de parcerias e redes de apoio. Destaca-se que redes intersecretariais eram indicadas como necessárias e que estas dependiam de ações no âmbito da gestão pública, pois extrapolava o *status* político-administrativo dos centros a realização de intervenções dessa natureza junto a instâncias hierarquicamente superiores, sejam secretarias municipais da educação ou de outras áreas sociais.

Palavras-chave: Educação especial. Política educacional. Direito à educação.

School inclusion, support networks and social policies

Abstract

The education as a right for everybody and its quality are goals that still require huge investments from the government and our society. When it concerns to the people with disabilities, global development disorder and talented / gifted, their

* Professora especializada na área da deficiência visual e Mestranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

** Psicóloga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. Brasil.

*** Doutora em Educação, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

access and permanence in the school depends on, most of times, political articulation beyond the educational field. The national legislation and the international recommendations indicate the constitution of support networks. The results presented here focus on the itinerary of São Paulo municipality to implement its special educational policy and highlight the actions towards the support networks. To achieve the goals proposed, documental sources were compiled, semi-structured interviews with special education professionals were conducted; professional characterization forms were filled in; and photographic registers were made. The analysis, using a qualitative approach, compared the set of information to the legislation from which we tried to grasp the advances and aspects to be strengthened in the aforementioned municipal policy. The results shown the undeniable advances in the special education of the municipality during the four-year administration, although the big amount of requests made to the municipal support centers were greater than the necessary implementation and consolidation of the partnership and support networks. It is pointed out that inter-departmental networks were indicated as necessary and they depended on actions of the public government, because this kind of interventions to the hierarchically superior, whether municipal department from the educational or other areas, were beyond the political – administrative status of the centers.

Keywords: Special education. Educational policy. Right to education.

A proposta de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação denominada inclusão escolar¹ vem se estabelecendo no Brasil nas últimas décadas e uma de suas consequências, evidenciada pelos censos escolares, é a ampliação de matrículas em classes comuns, predominantemente em escolas municipais brasileiras.

Essa perspectiva vem se fortalecendo desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a qual estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e garante, também, como responsabilidade estatal, prover o referido alunado com atendimento educacional especializado, preferencialmente² na rede regular de ensino.

Na lei infraconstitucional que trata das diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394 de 1996 (LDB/96) –, a possibilidade de concretização do atendimento aos “educandos portadores de necessidades especiais”, expressão utilizada na lei, de maneira complementar ou suplementar é detalhado, ao estabelecer, entre outros dispositivos, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular de ensino, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996, art. 59) e preconizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, I).

Os dados do censo escolar de 2010³ (INEP, 2010) permitem constatar um aumento significativo do número de municípios com matrícula na escola regular, cabendo a estes elaborar, implantar e/ou aprimorar sua política de educação especial, reiterando-a como aquela que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e adotando pressupostos da educação inclusiva.

A ampliação de direitos dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em relação ao atendimento em classe comum se faz presente nas mais recentes normativas propostas pelo Ministério da Educação (MEC)⁴ e pela Secretaria de Educação Especial (Seesp).⁵ Destacamos, também, o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que prevê ações intersetoriais no âmbito dos sistemas de ensino, “[...] tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.” (BRASIL, 2008, p. 12).

Embora as garantias legais que estabelecem o direito à educação dessa população tenham se firmado nas últimas décadas, há muito que intervir para que as práticas escolares se aproximem mais das diretrizes da educação inclusiva. Uma das orientações previstas para consolidar e aprimorar políticas e práticas visando à melhoria da qualidade do ensino, comumente localizada nas orientações internacionais (UNESCO, 1990; 1994), bem como em normativas brasileiras, refere-se à constituição de redes de apoio.

Assim, considerando diretrizes emanadas de Decreto e Portaria (SÃO PAULO, 2004a, b) que regulamentam a atual política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e entendendo os centros de formação e apoio, instituídos por estes documentos legais, como recursos implantados para viabilizar o processo de escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns, este artigo pretende trazer contribuições no sentido de problematizar a implantação dessa política, especificamente no que se refere à constituição de redes de apoio.

Para tanto, faremos uma explanação inicial sobre as redes no âmbito da educação, destacando as necessidades e possíveis arranjos para sua realização, seguindo-se uma apresentação sobre a política de educação especial no município de São Paulo e a discussão sobre os principais resultados de nossas investigações.

Compreendendo redes de apoio

Embora a denominação “redes de apoio” (SCHAFFNER; BUSSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990, 1999) tenha sido utilizada na literatura de diferentes áreas – “redes de apoio social” e “redes de apoio social e afetivo”, nas áreas da psicologia e medicina (COSTA, 2009; LAMPERT, 2009; SIQUEIRA,

2006; PAULA, 2005); “rede de cooperação”, na administração (SOUZA, 2005); “redes sociais”, na sociologia (COSTA, 2005; MARTELETO; SILVA, 2004; MESQUITA et al., 2008); “redes de políticas”, nas ciências políticas (BÖRZEL, 1997) –, sua explanação teórica é bastante escassa no Brasil, principalmente no âmbito da educação especial.

Schaffner e Buswell (1999) nos auxiliam a compreender que uma rede de apoio se sustenta no trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, formando diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função. Estas visam ao debate constante para a resolução de problemas na inclusão escolar do aluno em questão (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999).

Stainback e Stainback (1990, p. 27, tradução nossa) destacam que “geralmente, há a necessidade de entrelaçar uma rede de apoios variados [...]” no espaço escolar, por meio da atuação de diversos agentes, para dar suporte tanto aos alunos quanto aos seus professores. Os autores elucidam também a importância da aprendizagem cooperativa, do trabalho de tutoria entre pares, do desenvolvimento de amizades e da utilização de recursos técnicos.

Capellini (2004) e Mendes (2006) também ressaltam a relevância do ensino colaborativo entre o professor da classe comum e o especialista. Nesse caso, os profissionais trabalham juntos no âmbito da sala de aula, por meio de ações que vão do planejamento à avaliação dos alunos, respeitando-se os conhecimentos pedagógicos de cada profissional, sem sobreposição de um saber ao outro.

Constata-se, então, que existem algumas palavras chaves que envolvem o conceito redes de apoio: “entrelaçamento”, “cooperação”, “colaboração”, “trabalhos conjuntos”. Podemos compreender os “apoios entrelaçados” de indivíduos e suportes técnicos, apontados por Stainback e Stainback (1990), como articulações entre diferentes atores, desde pessoas físicas a instituições públicas e / ou privadas que trabalhem de maneira conjunta e sistemática em prol de um mesmo objetivo, qual seja, atender as necessidades específicas da população-alvo.

Baseado nesse referencial, o objetivo aqui proposto é compreender e analisar a constituição de redes de apoio no âmbito dos centros de formação e apoio, observando a relação existente, ou não, entre esses, os demais serviços oferecidos pela SME-SP e os serviços disponíveis aos municípios das outras secretarias municipais que tenham interface com a educação especial (ações intersecretariais).

Defendemos que a educação, por si só, não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público-alvo da educação especial que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social, tais como: saúde, assistência social, qualificação profissional entre outros.

A análise desses referenciais permitiu apreender que os conceitos convergem para a compreensão de rede de apoio como um conjunto de ações propostas por diferentes agentes ou instituições, cujas características são: ter objetivo comum e se constituir pela articulação e cooperação de serviços e profissionais, em que a relação destes se estabeleça sem distinção valorativa entre as diferentes áreas de conhecimento.

Ressalta-se, também, que na elaboração das normativas e orientações para a constituição das redes de apoio deve-se evitar sobreposição de ações e excesso de cargos administrativos, para que os recursos públicos sejam bem aproveitados na implantação, manutenção e desenvolvimento de políticas públicas intersecretariais dirigidas ao alunado da educação especial.

Ao nos debruçarmos sobre os efeitos das políticas públicas de educação especial, consideramos pertinente observar a dimensão de processualidade para as análises construídas. Autores como Carvalho (1999), Faria (1999) e Belloni (2001), problematizam que as avaliações de políticas públicas não devem ser tomadas como uma ferramenta na busca apenas de resultados e sim, para apreensão do processo, observando sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos.

Logo, é imprescindível termos em vista que os processos que concretizam a implantação de uma mesma política podem assumir contornos diferentes, conforme as ações de seus implementadores (ARRETCHE, 2001; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986) e as condições físicas, estruturais e sociais onde a mesma está sendo inserida. Tais contornos e diferenças tornam-se relevantes para a tomada de decisões que respeitem as especificidades locais e, portanto, devem ser parte integrante das compreensões e análises no processo avaliativo.

A construção das informações e das análises

O presente texto apresenta análise sobre a política municipal no período de 2005 a 2010,⁶ no quesito redes de apoio. Os dados foram extraídos de uma pesquisa desenvolvida entre 2008 e 2010, na perspectiva qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Embora a coleta de dados da pesquisa tenha compreendido análise de fontes documentais, aplicação de entrevista semiestruturada com a participação de grupos de profissionais de cada centro de apoio e com a equipe gestora da educação especial em nível de secretaria, preenchimento de formulário de caracterização desses profissionais e registros fotográficos, os dados sobre redes de apoio pautaram-se em informações extraídas dos documentos, que regem o que, em nível municipal, se compreende como similar ao que foi localizado na literatura como rede de apoio, e em entrevistas, das quais se buscou extrair conteúdos que referiam a ações de parceira e articulação com outros órgãos municipais, diferentes setores ou serviços da secretaria de educação e com instituições especializadas. Para analisar as informações documentais e dos depoimentos dos entrevistados buscou cotejá-las com a legisla-

ção, com vistas a avaliar, na implantação da referida política, se e como estavam se constituindo redes de apoio.

A política de educação especial no município

Em São Paulo, desde 2005, estão em vigor as “diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos” (SÃO PAULO, 2004a) com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Até a finalização da pesquisa, a educação especial nessa rede municipal ocorria por meio de 13 centros de formação e apoio, de salas de recursos “destinadas ao apoio pedagógico especializado” (SÃO PAULO, 2004b, art. 9º), somando-se a seis escolas municipais especiais⁷ e a 42 instituições com convênios firmados com a SME-SP para atender, de forma complementar, suplementar ou substitutiva,⁸ alunos da rede municipal (SÃO PAULO, 2010a), com o intuito de cobrir as necessidades do público-alvo da educação especial e garantir-lhe atendimento educacional especializado.

Segundo o documento municipal intitulado “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”, essas instituições

[...] oferecem serviço de atendimento educacional especializado e/ou iniciação profissional às crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2007, p. 21, grifos nossos)

O mesmo documento, visando a garantir o atendimento educacional especializado, define que os convênios devem atender alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) que demandem apoio pedagógico especializado; que precisem de atendimento em instituições caracterizadas como escolas de educação especial, (se comprovado que não se beneficiam do ensino comum); alunos em classes hospitalares ou atendimento domiciliar; educandos encaminhados a atividades de formação pessoal e inclusão educacional e social; e jovens e adultos quando da educação com vistas à profissionalização (SÃO PAULO, 2010a).

Quanto aos centros de apoio, o Decreto nº 45.415 dispõe, em seu art. 3º, inciso VIII, que o sistema municipal de ensino, em suas diferentes instâncias, deve garantir 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). A Portaria n. 5.718, no art. 7º, inciso V, confere como uma das atribuições do centro de formação e apoio:

[...] 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)

Apresentamos, resumidamente, a organização e as atribuições desses centros, segundo Decreto e Portaria já citadas:

- Estarem inseridos em espaço físico condizente ao desenvolvimento de formações, confecção de materiais, guarda de materiais, equipamentos específicos e de acervo bibliográfico e desenvolvimento de projetos;
- Contar com a participação de supervisores escolares e de gestor da instância regional da educação, para a sua coordenação, e com quatro (ou mais, se devidamente justificada a necessidade de ampliação) professores com especialização e / ou habilitação em educação especial, com a incumbência de também promover o atendimento itinerante (individual ou em pequenos grupos no contraturno ou na aula regular) em articulação com os profissionais da escola, bem como o acompanhamento pedagógico da comunidade educativa e orientação às famílias;
- Disponibilizar recursos materiais específicos para as unidades escolares;
- Acompanhar e avaliar os serviços prestados pelas instituições conveniadas;
- Implementar as diretrizes da política de inclusão;
- Articular as ações intersetoriais e intersecretariais;
- Realizar ações de formação permanente da comunidade educativa por meio de palestras, reuniões, oficinas, cursos e outros.

Vale destacar dessa relação que, entre outras atribuições, cabe aos centros o acompanhamento e a avaliação das instituições conveniadas, bem como a articulação entre diferentes secretarias e setores da educação.

Ações complementares identificadas: alguns resultados

É importante esclarecer que a legislação municipal não utiliza o termo “rede de apoio”, mas estabelece como atribuições dos centros a realização de “ações em parceria” (SÃO PAULO, 2004a, b) com instituições públicas e / ou privadas, bem como intersecretariais e intersetoriais. Todavia, como vimos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1990; MENDES, 2006; CAPELLINI, 2004), esses tipos de ações são parte da constituição de redes de apoio, as quais pudemos localizar no âmbito dos centros mesmo que

ainda incipientes, embora poucos tivessem realizado articulações com serviços de outras secretarias municipais. Contudo, vale ressaltar alguns trabalhos que envolviam parceria:

–Em nível micropolítico⁹ (CARVALHO, 2008), do universo escolar, em que os propósitos do atendimento nas escolas, declarados pelos entrevistados, pautavam-se por diálogos, observações e avaliações conjuntas com as equipes. Todavia, essa ação lhes exigia maior disponibilidade de tempo do que julgavam possuir, pois havia descompasso entre a extensão das demandas e o número de profissionais nas equipes.

–Ainda em nível micropolítico (CARVALHO, 2008), neste caso, de ações internas da DRE, em alguns centros os profissionais declararam fazer parceria bastante razoável com a supervisão educacional, desenvolvendo ações de colaboração mútua.

–Disponibilização dos serviços conveniados com a SME-SP, ou seja, ações em nível mesopolítico (CARVALHO, 2008), quando da articulação dos dois níveis micropolíticos: os centros e os serviços de educação especial, por meio de encaminhamentos, após avaliação especializada e em comum acordo com as escolas.

–Algumas ações em parceria, também na dimensão mesopolítica (CARVALHO, 2008), com instituições externas de educação superior (para oferta de formação continuada), de atendimento multidisciplinar à saúde (para os alunos encaminhados pelos centros) e educacionais.

Ainda que em poucos centros, verificamos, segundo os depoimentos dos entrevistados, a existência de parcerias em nível intersecretarial, denominado de macropolítico (CARVALHO, 2008), por meio de contatos de colaboração com serviços da saúde, majoritariamente.

Da análise sobre o tipo de atendimento e distribuição das instituições conveniadas no território paulistano concluiu-se que a maioria atendia o público com deficiência intelectual (DI), poucas eram para pessoas com deficiência visual (DV) ou auditiva (DA) e nenhuma era para as com altas habilidades/superdotação. Constatou-se também que existiam discrepâncias com relação à sua distribuição geográfica, havendo concentração de instituições em algumas regiões, e nenhuma em outras.

Essa realidade também se aplicava às salas de recursos, pois atendiam predominantemente alunos com DI, seguidas por aquelas dirigidas aos com deficiência física (DF), DA e DV, e estavam, à época, desigualmente distribuídas pelo município.

Ressaltamos que redes de apoio não podem se sustentar em instituições privadas que tratam, na verdade, de cobrir as lacunas historicamente dei-

xadas pelo Estado, o qual é o responsável por garantir os direitos sociais constitucionalmente estabelecidos. Sua ação deve direcionar-se à implantação de políticas públicas integradas que atendam o público-alvo da educação especial com qualidade, em todos os sentidos: educacional, cultural, de saúde, trabalho, transporte e assim por diante.

Conclusões

Para atendermos aos objetivos deste estudo, buscamos confrontar o previsto na legislação municipal e o declarado pelos entrevistados, sobre práticas de articulação / parcerias dos centros analisados.

Esse exercício possibilitou apreender que o município de São Paulo se particulariza por sua extensão e peculiaridades regionais, sendo que a diversidade encontrada muitas vezes faz com que uma mesma determinação legal assuma diferentes *status* de compreensão e aceitabilidade, fatores que influem diretamente na implantação de qualquer política, não apenas a educacional.

Constatamos que, em 2008, algumas das atribuições previstas no âmbito legal ainda não eram efetivadas ou estavam contempladas nas ações dos centros especializados de forma insuficiente devido a precariedades na oferta de sua infraestrutura e custeio.

Embora a legislação (SÃO PAULO, 2004a, b) preveja que cabe aos centros a articulação de ações intersecretariais, esta pesquisa permitiu concluir que havia ações incipientes com serviços de outras secretarias, como a da Saúde e da Assistência Social. Entretanto, cabe ressaltar que estas ações devem ser institucionalizadas no âmbito da gestão pública, pois extrapola o *status* político-administrativo dos centros fazer intervenções nas instâncias hierarquicamente superiores, sejam secretarias de outras áreas ou a de educação.

Ademais, não localizamos ações articuladas entre, por exemplo, educação, saúde e assistência social, o que se refletiu nas ações dos centros que, para tentarem sanar a demanda por esses serviços, utilizavam-se dos convênios ou parcerias com instituições privadas, ou realizavam ações pontuais junto aos serviços públicos antes referidos.

Constatamos, também, que a grande demanda de trabalho das equipes dos centros as levava a priorizar algumas ações específicas, como a organização de formações para professores da RME-SP. Essa ação não apenas era uma diretriz da SME-SP, mas também foi reconhecida como uma maneira eficaz de atingir um maior número de profissionais nas unidades escolares. Com isso, muitas equipes relataram que a busca por parcerias demandava um tempo que elas não dispunham.

Mesmo que tenhamos aproximado as atribuições dos professores itinerantes de apoio e dos regentes de salas de recursos com o referencial teórico, constatamos que esses não se constituíam como equipes multidisciplinares, tal como propostas por Schaffner e Buswell (1999) e não realizavam trabalho colaborativo com os professores da classe comum nos moldes apontados por Mendes (2006). Sendo a falta de tempo uma condição marcante da atuação dos professores itinerantes. Estes também declaravam realizar visitas às unidades escolares com menor frequência do que julgavam ser necessário, para um acompanhamento sistemático das ações iniciadas.

Ainda, os diálogos com os serviços municipais raramente se constituíram em ações sistemáticas e planejadas, o que nos faz concluir que, embora existissem pequenas redes de apoio no âmbito dos centros, portanto locais, estas eram frágeis e não se configuravam como uma política no âmbito do município.

Planejamento, acompanhamento, busca por parcerias e diálogos demandam tempo e uma estrutura de trabalho que os centros de formação e apoio ainda não possuíam quando da realização desta pesquisa. Assim, embora a legislação preveja essas ações, não lhes eram dadas condições adequadas para sua efetivação.

Embora normativas refiram-se à importância de trabalhos intersecretariais, constatamos a necessidade de que investimentos político-administrativos no âmbito do município possam garantir que diferentes instâncias que possuem interface com a educação especial adquiram maior integração e emanem essa prática para seus respectivos serviços, constituindo redes de apoio em nível macropolítico (CARVALHO, 2008).

Não podemos negar os avanços ocorridos após a promulgação da atual política, entretanto, é preciso apontar, ainda, a necessidade de construir e manter parcerias intra e intergovernamentais, com as demais esferas de governo – estadual e federal –, pela via da gestão de políticas públicas que leve a emanar ações integradas e que alcancem a melhoria da qualidade de vida da população, conforme se discutiu neste trabalho.

Para além dos resultados apontados pela pesquisa, e em um movimento de prosseguir nossas análises da política educacional municipal de São Paulo, destacamos que em uma tentativa de integrar diferentes projetos – já em desenvolvimento e os criados –, para atendimento ao público-alvo da educação especial, foi promulgado no âmbito da SME-SP, o Decreto 51.778, em 14 de setembro de 2010, que institui a “Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir [...]” (SÃO PAULO, 2010b).

O Programa Incluir pretende inovar em, pelo menos, três de seus projetos: a disponibilização de auxiliares de vida escolar (AVE), responsáveis pelo suporte a alunos com deficiência e / ou TGD, no que se refere à “[...] higiene,

alimentação, medicação, recreação e atividades escolares” (SÃO PAULO, 2010b, art. 8º, inciso I), profissionais que durante nossa coleta de dados foram bastante referenciados como necessários; a instituição de uma equipe multidisciplinar da saúde que deve trabalhar em parceria com os centros de formação e apoio para dar suporte às escolas; e ao estabelecer que as “[...] Secretarias Municipais de Educação, da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, de Assistência e Desenvolvimento Social e da Saúde [...]” devem desenvolver ações integradas junto ao Programa Incluir (SÃO PAULO, 2010b, art. 11).

Apesar de esse artigo referir-se a ações intersecretariais no âmbito desse decreto, esta é uma política em início de implantação que precisa de acompanhamento e análises em pesquisas futuras, com o fito de apreender os avanços, possibilidades e limites por esta provocados, pois se mostra como uma tendência do município o fortalecimento de trabalhos conjuntos na busca de maior integração entre as diferentes áreas.

Referências

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; 75).

BÖRZEL, T. **¿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.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7.480**, de 16 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial da União de 17/05/2011.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 7.611**, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 19 dez.. 2011

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, M. do C. B. de. Avaliação participativa – uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 87-94.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, L. G. **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, R. da. 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.

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais: uma questão em debate. In: RICO, E.M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-49.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte 1(3): 107-127, set. / dez. 1986.

LAMPERT, S. S. **Rede de apoio social, resiliência e marcadores imunológicos em idosos cuidadores de pacientes com demência**. 2009. 63f. Dissertação (Mestrado) – Gerontologia Biomédica, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTELETO, R.; SILVA, A. de O. 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, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPPE, 2006. p. 29 - 41.

MESQUITA, R. B. 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?pid=S1414-32832008000300008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 3 ago. 2009.

PAULA, D. M. de. **Família e cuidadores domiciliares**: identificação das redes de apoio e suporte utilizadas no domicílio. 2005. 63f. Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências da saúde, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2005.

SÃO PAULO. (Município) Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 45.415**, de 18 de outubro de 2004. São Paulo, 2004a. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001>. Acesso em: 03 jun. 2010.

_____. **Portaria n. 5.718**, de 17 de dezembro de 2004. São Paulo, 2004b. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001>. Acesso em: 3 jun. 2010.

_____. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. **Portaria n. 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 n. 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.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SIQUEIRA, A. C. **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, C. M. **Os fatores que influenciam a consolidação das redes de cooperação interempresarial**. 2005. 94f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (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.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Notas

¹ Inclusão escolar é aqui entendida como um processo que envolve a garantia de acesso à classe comum para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e a adoção de medidas para sua permanência no fluxo escolar, com o objetivo de proporcionar-lhes condições de atingir seu “pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, respeitando-se suas características individuais, - objetivos maiores da educação, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 205).

² Ressalta-se que a expressão preferencialmente manteve-se no texto da LDB/96, porém foi suprimida na Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001 e demais documentos nacionais produzidos pelo Ministério da Educação até 2011, o que implicou em fortalecimento da orientação de matrícula na classe comum e também buscou dirimir dúvidas emanadas pelo termo, pois, segundo Minto (2000, p. 9), “preferencialmente pode ser o termo chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção.” Todavia, o Decreto n.º 7.611, de 18 de novembro de 2011, assinado pela presidenta Dilma Rousseff e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, recoloca na pauta o atendimento da população alvo da educação especial em serviços de caráter substitutivo - classes especiais e escolas especiais ou especializadas -, o que nunca fora abolido, pois não houve mudança no texto da referida lei nacional de educação. Mas, este assunto não será explorado neste texto porque os dados da pesquisa aqui trabalhados foram coletados antes dessa modificação.

³ De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2010, houve registro de 484.332 matrículas em classe comum na modalidade educação especial e outras 218.271 em classes e escolas especiais, evidenciando predomínio das matrículas em ambiente não segregado, ou seja, fora da escola comum. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2010.

⁴ Decreto n. 6.571 de 2008, do Parecer n.º 13 e da Resolução n. 4, ambos de 2009. Disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>; <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso: 01 abr. 2011>. Estes decreto e resolução vigoraram até 18 de novembro de 2011, quando foi aprovado o Decreto n.º 7.611, como já mencionado. Todavia, a pesquisa em tela foi consumada quando as orientações legais nacionais ainda eram as de 2008 e 2009.

⁵ Pelo Decreto n. 7.480, de 16/05/2011, publicado no Diário Oficial da União - DOU – de 17/05/2011, a educação especial passa a ser uma diretoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi – denominada Diretoria de Políticas de Educação Especial.

⁶ A referida pesquisa contou com financiamento da Fapesp no período integral de sua realização e seus objetivos foram: *descrever e analisar as condições de funcionamento dos Cefai; resgatar e analisar as ações de formação continuada; e averiguar a constituição de redes de apoio.*

⁷ As escolas municipais especiais são voltadas ao atendimento de alunos com “deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez” (SÃO PAULO, 2004b, art. 23),

⁸ Embora a política implantada na RME-SP priorize a educação especial como modalidade de ensino complementar e suplementar, a Portaria n. 1.825/2010 (SÃO PAULO, 2010a) admite o atendimento em caráter substitutivo das instituições conveniadas.

⁹ Carvalho (2008) define como nível micropolítico, o do universo da sala de aula e práticas pedagógicas; mesopolítico, da instituição escolar, planos e programas de ingresso e permanência de todos os alunos na escola, bem como ações “[...] que fogem das responsabilidades tipicamente escolares, como a saúde, higiene, alimentação, transportes para as quais há órgãos gestores específicos [...]” (p. 62); e macropolítico toda ação “[...] dos órgãos gestores de educação nas esferas federal, estaduais e municipais, responsáveis por orientações que chegam, diretamente, às escolas, influenciando as práticas pedagógicas nas salas de aula.” (p. 60).

Correspondência

Rosana Claudia Bendinelli – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Laboratório Didático de Educação Especial – Ladesp, Av. da Universidade, 802 sala 126, CEP: 05508-040 – Cidade Universitária, São Paulo, Brasil.

E-mail: roxbl@uol.com.br – rosangel@usp.br – sigirardi@uol.com.br

Recebido em 27 de outubro de 2011

Aprovado em 13 de fevereiro de 2012