

GESTÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PAPEL DA ESTRUTURA PARA A GARANTIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Roseli Kubo Gonzales¹
Simone Girardi Andrade²
Rosângela Gavioli Prieto³

Resumo: Este trabalho provém de pesquisa mais ampla sobre a implantação e a gestão da política de educação especial paulistana e analisa suas implicações no atendimento educacional especializado junto a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O foco ora apresentado averigua e analisa a estrutura e o funcionamento de dois centros de apoio especializado, cotejando as informações com produções legais e teóricas sobre o tema. Baseada na metodologia da pesquisa-ação, concluiu-se que havia aspectos preconizados na legislação ainda não implantados integralmente e os que não foram realizados, como a produção, sistematização e análise de dados pelos centros de apoio especializado, tornando-se desafios a serem enfrentados no aprimoramento da gestão da política pelas equipes locais.

Palavras-chave: Educação especial; Política educacional; Gestão; Inclusão escolar; Rede municipal.

GESTIÓN DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: EL PAPEL DE LA ESTRUCTURA PARA LA GARANTÍA DEL SERVICIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Resumen: Este trabajo proviene de la investigación más amplia sobre la implantación y la gestión de la política de educación especial de São Paulo y analiza sus implicaciones para lo servicio educacional especializado con los estudiantes con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas habilidades/superdotados. El foco ahora presentado averigua y analiza la estructura y el funcionamiento de dos centros de apoyo especializado, cotejando las informaciones con producciones legales y teóricas sobre el tema. Con base en la metodología de la investigación-acción, se concluyó que había aspectos preconizados en la legislación aún no integralmente implantados y los que no se realizaron, como la producción, sistematización y análisis de los datos por los centros de apoyo especializado, convirtiéndose en desafíos a se enfrentar en la mejora de la gestión de la política por los equipos locales.

Palabras clave: Educación especial; Política educacional; Gestión; Inclusión escolar; Red municipal.

MANAGEMENT OF SPECIAL EDUCATION POLICY: THE ROLE OF THE SCHOOL STRUCTURE FOR THE GUARANTEE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES

Abstract: This work is part of a wider research about the implementation and the management of paulistana's special education policy and analyses its implications in the specialized educational services to students with deficiency, global developmental disorders and high hability/gifted ones. The focus presented on this paper investigates and analyses the structure and how two specialized support centers work comparing the information with legal and theoretical productions on the theme. Based on action research methodology, it was have concluded that there were aspects recommended on legislation that hadn't been completely

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação. E-mail: rk@usp.br.

² Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Doutora em Educação. E-mail: sgirardi@uol.com.br.

³ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Doutora em Educação. E-mail: rosangel@usp.br.

implanted and the ones that weren't fulfilled, such as production, systematization and data analysis by the specialized support centers, which is a challenge to be faced for the upgrading of the management policy by the local staff.

Keywords: Special Education; Educational Policy; Management; School Inclusion; Municipal System.

Introdução

Mudanças na estrutura e no funcionamento das redes ou sistemas de ensino são, frequentemente, apontadas como condições essenciais para a implantação bem sucedida das políticas de educação especial com vistas a universalizar o atendimento escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação⁴ (PRIETO, 2006 apud AMORIM, 2006; MENDES, 2006). Somado a essa necessidade de intervenção na educação, tanto o papel dos profissionais especializados como a definição e a organização dos serviços por eles prestados junto a esse alunado e demais profissionais tornam-se objetos de análises recorrentes (ALBUQUERQUE, 2008; BAPTISTA, 2011). Aos professores especializados cabe apoiar o processo de escolarização desse alunado, desenvolvendo, como prerrogativa do atendimento educacional especializado, atividades tais como as caracterizadas em documento nacional: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15). Todavia, verifica-se variabilidade nas propostas de atendimento voltadas a esse alunado no âmbito de distintas redes públicas de ensino no Brasil e também nos resultados alcançados na implantação do seu processo de inclusão escolar (TEZZARI, 2006; MACHADO, 2006; JOAQUIM, 2006; ALMEIDA et al., 2007; BÜRKLE, 2010).

De acordo com as elaborações da pesquisa que subsidia o trabalho ora apresentado (PRIETO et al., 2013), vemos que um aspecto dessa variabilidade é a manutenção ou não de serviços de educação especial de caráter substitutivo em algumas redes públicas de ensino, quando a legislação nacional preconiza, como diretriz, a matrícula desses alunos na classe comum, seguindo como orientação a inclusão escolar, com direito ao atendimento educacional especializado, no contraturno (BRASIL, 2001, 2009). Essa é uma discussão situada no âmbito das políticas públicas para a educação especial, que tem como um de seus elementos fundantes a gestão dos processos inclusivos, onde se enquadram ações

⁴ População-alvo da educação especial segundo a Lei nº 12.796/13.

relativamente à estrutura e funcionamento de serviços de educação especial, tema deste trabalho.

Considera-se, ainda, para fins de apoio às análises aqui apresentadas, que a educação especial traduz-se em um conjunto de conhecimentos, orientações teórico-práticas, que subsidiam os saberes/fazer pedagógicos, a elaboração de normativas para os sistemas de ensino e tomadas de decisão política, mas que também se concretiza em uma modalidade de ensino ainda organizada em serviços e auxílios especiais⁵, os quais resultam em propostas de atendimento diferenciadas, direcionadas aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

A educação especial no município de São Paulo: breve contextualização

O município de São Paulo debuta na educação especial pelo atendimento aos surdos, quando, em 1951, foi criada a primeira de suas seis escolas municipais, chamada de I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, posteriormente intitulada Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos – Emeda Helen Keller – (PRIETO, 2000). Desde 2011, as seis escolas municipais de educação especial até então existentes passaram a ser denominadas por Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs⁶. Afora o atendimento a surdos, que, por suas especificidades, não é explorado no escopo deste texto, desde final de 2004, as normativas municipais paulistanas estabelecem que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não apenas devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, como o objetivo expresso na política local é dar-lhes suporte para que participem “em condição de equidade, de todas as atividades educacionais” (SÃO PAULO, 2010, inciso IV, art. 2º).

Essa política de educação especial está pautada em legislação de 2004 — Decreto nº 45.415 e Portaria nº 5.718 — que criou e regulamentou os serviços de educação especial do município, a saber: os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – Cefai⁷; o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – Paai⁸; e as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – Saai⁹. O art. 5º do Decreto supracitado prevê que um centro de apoio especializado, composto por professores especializados itinerantes, integre cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação – DRE – existentes no município.

⁵ Para Mazzotta (1982, p. 42), “serviços especiais” são os “desenvolvidos em situações mais restritivas ou segregadas”, os aqui denominados substitutivos; e os “auxílios especiais” aqueles “proporcionados no ambiente comum ou regular de ensino”, os declarados complementares ou suplementares.

⁶ Pelo Decreto nº 52.785/11 (SÃO PAULO, 2011a). Neste trabalho também denominada escola de surdos.

⁷ Denominados aqui também como centros de apoio especializado.

⁸ Substituída por vezes pela terminologia professor especializado itinerante.

⁹ Nome local para o serviço de educação especial conhecido como sala de recursos.

O art. 3º da Portaria nº 5.718/04 dispõe que os professores especializados itinerantes devam ser: “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). Os professores especializados itinerantes são aqueles a quem, dentre outras atividades, compete

o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2004a, art. 6º).

Já as salas de recursos, segundo art. 3º da Portaria nº 2.496/12¹⁰ (SÃO PAULO, 2012), são “espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar”.

Em meados de 2013, segundo Prieto et al. (2013), a educação especial paulistana era composta por 13 centros de apoio especializado, 402 salas de recursos e seis escolas de surdos, como serviços públicos de educação especial. Outros atendimentos eram realizados por 23 instituições conveniadas à secretaria de educação, assim regulamentados: os “serviços conveniados de Educação Especial poderão ser prestados por instituições sem fins lucrativos [...] em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum”, caso seja “comprovado que [esses alunos] não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial” (SÃO PAULO, 2004a, art. 9º, art. 10).

Com vistas a promover condições favorecedoras à inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, foi promulgado o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, constituído por sete projetos, a saber: Identificar, Apoiar, Formar, Acessibilidade, Rede, Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial e Avaliar. Este trabalho almeja explorar essa mencionada diversidade na organização da educação especial em dois centros de apoio especializado da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP e em suas regiões de abrangência.

Objetivos

O que ora é apresentado são resultados de um dos objetivos da pesquisa de onde emana este trabalho, a saber: descrever e analisar a estrutura e o funcionamento do

¹⁰Ressalta-se que essa Portaria revoga do art. 9º ao 22 da Portaria nº 5.718/04, que eram dedicados exclusivamente às normatizações das salas de recursos.

atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns de escolas municipais em duas regiões da cidade de São Paulo/SP (PRIETO et al., 2010, 2013), aqui denominadas Região A e Região B, cotejando as informações sistematizadas com a legislação municipal em vigor e referenciais da área de educação especial.

Metodologia

Os dados aqui apresentados e discutidos emanam de pesquisa-ação, uma abordagem “que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática — que é constitutiva da educação — seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

Foram gerados dados pela via da consulta documental (legislação, relatórios, pesquisa anterior¹¹), visitas aos centros de apoio especializado de duas regiões, aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial em nível de secretaria municipal de educação, bem como de registros em áudio e atas de reuniões mensais da equipe de pesquisadores. Portanto, foram partícipes da pesquisa os profissionais das equipes dos dois centros de apoio especializado e da Feusp, os quais operacionalizavam a pesquisa-ação e colaboraram para a constituição da sistematização e das análises sobre a organização da educação especial em duas regiões, tal como segue apresentado.

Sobre a caracterização e organização dos dois centros de apoio especializado

Como já mencionado, em cada região administrativa da educação municipal paulistana há um centro de apoio especializado. O Centro A, pertencente à DRE A, está localizado na Região A, que abrange duas Subprefeituras e seis Distritos situados na zona Sul do município de São Paulo, totalizando uma área de 98,8 km². Trata-se de região periférica, com população de 1.136 milhões de habitantes com baixo poder aquisitivo, segundo dados de 2011. Em sua rede direta¹², no ano seguinte, nessa região havia um total de 178 unidades educacionais (U.E.), sendo 70 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), 49 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), 49 Centros de Educação Infantil – direto (CEI-direto), um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), oito Centros Educacionais Unificados (CEU) e um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja)¹³. A título de informação

¹¹ PRIETO et al. 2010.

¹² Como rede indireta o município tinha, em 2012, 24 CEI indireto, 49 locais com ações de EJA denominada Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) e 70 creches particulares conveniadas.

¹³ Estes dados estão sempre sujeitos a pequenas alterações, pois dependem de atualização constante e nem sempre as fontes disponíveis disponibilizam as últimas mudanças sobre o quadro das unidades educacionais da

complementar que pode mostrar a dimensão dos desafios para a educação especial, havia, em 2011, pouco menos de 116.000 alunos atendidos nas unidades de ensino nesta região e, aproximadamente, 1.500 alunos identificados como potencialmente elegíveis para atendimento educacional especializado¹⁴.

A Região B, abrangida pelo Centro B, da DRE B, é menor em extensão territorial e populacional, sendo formada por duas Subprefeituras e cinco Distritos, situados na zona Noroeste do município, totalizando 58,2 km² de área, com aproximadamente 720 mil habitantes, também com grandes bolsões de pobreza. Segundo dados atualizados, em 2012 essa Região possuía 66.905 alunos, como uma rede de ensino direta composta por 37 Emef, 34 Emei, 16 CEI-direto, dois CEU, um Cieja e uma escola de surdos¹⁵, totalizando 91 unidades de ensino. Pelas informações disponibilizadas pelos profissionais do Centro B, também havia, nesse mesmo ano, aproximadamente 1.500 alunos indicados como demanda para o atendimento educacional especializado.

Em face dessas informações, observa-se que, embora a Região A se apresente com muito mais Emef e alunos em relação à Região B, em termos do quantitativo dos identificados com deficiência e TGD¹⁶ havia proximidade. Assim, o planejamento da política de educação especial em município do porte de São Paulo requer que este seja muito bem sustentado em dados regionais, pois as características diferenciadas de cada local podem exigir distintos níveis de intervenção para que a igualdade de direitos seja proporcionada ao alunado com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Os resultados sobre a organização dos centros de apoio especializado referem-se aos anos de 2010 a 2012 (PRIETO et al., 2010; 2012), e tratam sobre sua estrutura (espaço físico e acessibilidade¹⁷, equipamentos e materiais, equipe de profissionais, estagiários, salas de recurso de sua abrangência e outros). Os dados desses quesitos foram atualizados pelos pesquisadores periodicamente, pois, como trata de trabalho sobre uma política em implantação, constatamos alterações nesses quesitos ao longo dos anos de contato contínuo com as equipes atuantes nos dois centros de apoio especializado. Todavia, captar suas implicações é tarefa delegada a outras pesquisas, pois requer a realização de avaliação da

SME-SP.

¹⁴ Informações fornecidas pela equipe do Centro A nas referidas reuniões mensais.

¹⁵ Sua rede indireta constava com 26 CEI indireto, 49 Mova e 95 creches particulares conveniadas.

¹⁶ Nas informações reunidas para a pesquisa até final de 2012 não constava, nas Regiões A e B, matrícula de alunos com altas habilidades/superdotação.

¹⁷ Aqui compreendida, segundo a Lei nº 10.098/2000: “acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, art. 2º, I). Pelo Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009, Preâmbulo, v), esse termo tem seu conceito alargado, pois reconhece “a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

política de educação especial ou análise de resultados divulgados sobre avaliação feita dessa política, uma ação compreendida como a atribuição de um valor decorrente do julgamento dos “resultados de um programa em relação aos objetivos propostos” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 535).

Na legislação municipal paulistana são várias as ações previstas como atribuições dos centros de apoio especializado e estas dependem de condições estruturais, com “recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das Unidades Educacionais, na área de Educação Especial” (SÃO PAULO, 2004a, art, 5º). Nos termos da Portaria nº 5.718/04 (SÃO PAULO, 2004b), os centros devem ter espaço apropriado para o desenvolvimento de suas atribuições, que compreendem: elaborar materiais pedagógicos; realizar ações de formação permanente aos profissionais das escolas; elaborar relatório anual de suas ações; realizar mapeamento da população que necessita de apoio especializado visando a otimização da utilização dos serviços públicos; desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias voltadas para o público-alvo da educação especial e, a partir desses, elaborar projetos educacionais envolvendo essa população. Compete, ainda, à equipe do centro de apoio especializado: organizar, coordenar e acompanhar as ações de formação nas U.E.; auxiliar as escolas a otimizar o Projeto Político Pedagógico com vistas a consolidar a educação inclusiva; acompanhar o trabalho desenvolvido em instituições de educação especial conveniadas à RME-SP; articular as ações intersetoriais e intersecretariais.

Assim, os dados a seguir registrados sobre cada centro de apoio especializado referem-se ao período de 2010 a 2013 e estão analisados a partir dessas referências que preveem as suas grandes frentes de atuação e suas atribuições.

Os Centros A e B: adequação de espaço físico

O Centro A situava-se na nova sede da DRE A e seu acesso se dava por meio de rampa na parte interna da entrada e elevador para chegar à sala onde funcionava. Seus espaços específicos eram amplos, bem iluminados e arejados e dispunha de mobiliário, equipamentos específicos e de uso geral novos, quase todos adquiridos a partir de 2011, pois no ano anterior um incêndio na antiga sede da DRE A onde este estava sediado destruiu todos os seus equipamentos, materiais e documentos. Dispunham, ainda, de local para desenvolver atividades que incluíam desde reuniões de equipe até o atendimento ao público externo (diretores e coordenadores de escola, pais e outros).

Como itens de acessibilidade ao e no prédio da DRE B, o Centro B dispunha de rampas externas, sanitários adaptados, além do elevador, o que lhe conferia plenas condições

de acessibilidade física. O espaço ocupado pelo Centro B, se comparado com o do outro centro, ainda requeria melhorias para que o desenvolvimento de todas as ações e atribuições estabelecidas em legislação municipal encontrassem condições mais favorecedoras para sua execução, uma vez que este ocupava uma sala localizada no segundo andar da DRE B, de uso compartilhado com outro setor.

Para a oferta de formações, ambos os centros de apoio especializado utilizavam auditórios que eram utilizados por outros setores da diretoria.

As informações geradas nos indicam que os centros de apoio especializado, embora estivessem regidos pelo mesmo conjunto de dispositivos, tiveram sua implantação submetida a lógicas regionais, tanto de disponibilidade de espaço físico quanto de acessibilidade. Isso provocava diferenciações que levavam os profissionais a terem condições de trabalho distintas nessas duas regiões.

Serviços de educação especial: composição das equipes dos Centros A e B e caracterização dos profissionais e atendimento em salas de recursos

A composição das equipes nos Centros A e B devia obedecer ao disposto em legislação em vigor, portanto, ser coordenado por um profissional da DRE, da frente denominada “Orientação Técnico-Pedagógica ou um Supervisor Escolar” e contar com, pelo menos, quatro professores especializados itinerantes, um de cada área da educação especial (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º, § 1º). A coordenação dos dois centros, no período, era feita por profissionais graduadas em Pedagogia, com cargo na SME-SP de Professor de educação infantil e de ensino fundamental I e designados no centro como Assistente Técnico Educacional (ATE)¹⁸ para desenvolver a referida função; embora, em seus relatos, também atuassem como professor especializado itinerante, fazendo itinerância, sempre que necessário. No mais, pelos dados da pesquisa, no Centro A a coordenadora tinha autonomia para responder por todas as ações do centro de apoio especializado; no Centro B, os trâmites administrativos eram finalizados pela coordenadora do setor técnico-pedagógico já referido. O exercício da coordenação desses dois centros por um membro de sua equipe parece indicar que esta função não poderia ser exercida por profissional sem o domínio de conhecimentos e vivências específicos da área de educação especial, como era o caso dos profissionais previstos na legislação e supracitados.

No Centro A, de 2010 a 2012, houve ampliação na equipe, que, sem contar a coordenadora, passou de cinco para sete professores especializados itinerantes, na faixa etária entre 41 a 45, sendo quatro formados na área da deficiência intelectual (DI), e apenas uma em

¹⁸ Regida pela Lei nº 11.434/93 (SÃO PAULO, 1993).

cada das seguintes áreas: deficiência física (DF), visual (DV) e auditiva (DA). Estes ocupavam, na RME-SP, o cargo de Professor de educação infantil e de ensino fundamental I ou II. Todos tinham experiência no ensino comum e na educação especial, mas havia professores também com experiência na educação superior.

A formação desses profissionais atendia a legislação, pois em recomendação e normativa nacional (BRASIL, 2008 e 2009, art. 12) está previsto que, para atuar no atendimento educacional especializado, os professores devem “ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” e, no caso, todos tinham formação inicial em educação (Magistério e/ou Pedagogia) ou em licenciaturas diversas; algumas com habilitação em educação em uma categoria de deficiência e outras com Especialização, portanto, curso *Lato sensu*¹⁹, para ampliação de sua formação especializada ou adequação à exigência legal.

Entre as atribuições dos professores especializados itinerantes do Centro A, os mesmos declararam realizar: formação de professores e de equipe gestora nas U.E.; atendimento e/ou orientação às famílias, alunos e equipe escolar; levantamento de dados estatísticos na região; atendimento itinerante domiciliar; itinerância nas escolas, incluindo formações em reuniões coletivas, observação de alunos e orientação aos professores e equipe gestora; encaminhamento dos alunos aos convênios; acompanhamento e formação dos professores especializadas das salas de recursos e dos estagiários; criação e organização de materiais; acompanhamento à equipe multidisciplinar²⁰ de avaliação de alunos matriculados em escolas da RME-SP e indicados como elegíveis para a educação especial; e, por fim, cuidavam de todos os encaminhamentos administrativos referentes aos registros das jornadas mensais dos auxiliares de vida escolar (AVE)²¹, para fins de seu pagamento.

As atribuições declaradas pela coordenadora do Centro A foram: organizar o trabalho da equipe e “pensar” (sic) uma política pública de atendimento ao público-alvo da educação especial, na sua região de abrangência.

Cabe destacar que na política educacional do município de São Paulo estão previstos estagiários como “agentes de apoio à inclusão escolar” e trata-se de aluno de graduação, com contrato temporário para atuar junto ao professor que tem em sua turma aluno que apresenta

¹⁹ Neste caso, a formação foi realizada em curso oferecido por universidade estadual paulista conveniada com a SME-SP para este fim.

²⁰ Trata-se de ação do Projeto Rede do Programa Incluir já mencionado neste trabalho.

²¹ Aqui denominado “agente de apoio à inclusão escolar”, o AVE, nesse município, é um profissional, segundo Portaria nº 5.594/11 (SÃO PAULO, 2011c, art. 1º), contratado para “oferecer aos alunos com deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino, que não apresentam autonomia para a locomoção, alimentação e higiene, e aqueles com transtornos globais do desenvolvimento – TGD, os serviços de apoio intenso para que possam se organizar e participar efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, integrados ao seu grupo classe. Para se ter uma ideia da dimensão desse serviço, conclui-se a partir de informações divulgadas na Portaria nº 2.963/13, que até 2012 havia 713 AVE na RME-SP.

algum tipo de necessidade educacional especial em decorrência de deficiência ou TGD. Sob o acompanhamento do Centro A, havia, em 2011, 182 estagiários em escolas da RME-SP. Outros três estagiários atuavam no âmbito do centro no desenvolvimento de tarefas variadas, de cunho administrativo.

Quanto às salas de recursos, verificou-se constante crescimento em sua criação e implantação no período de 2010 a 2013 na região de abrangência do Centro A, pertencente à DRE A. Na referida região, até 2010, estavam instaladas 40 salas em 34 U.E., sendo a ampla maioria alocada em escolas de ou com ensino fundamental. Até esse ano as salas de recursos, quando criadas, em sua quase totalidade tinha especificação do público-alvo a que se destinavam. Assim, nesse ano, 27 das 40 eram salas para alunos com deficiência intelectual (DI), quatro para os com deficiência auditiva (DA), duas para aqueles com deficiência visual (DV), seis para os com deficiência física (DF) e uma sem identificação. Em 2011, o total de salas subiu para 47, mas o somatório de escolas foi para 36, pois algumas dessas salas foram alocadas em escola que já tinha este serviço. Para as sete salas criadas não havia identificação quanto ao público-alvo. No ano seguinte, outras quatro salas foram criadas, totalizando 51 instaladas e em funcionamento, sem que houvesse ampliação do número de escolas e como salas generalistas, ou seja, para todas as categorias de alunos público-alvo da educação especial.

Merece destacar que também para o caso das salas de recursos, a legislação municipal não incluiu um cargo específico para seus regentes. Consta na Lei nº 14.660/07 (SÃO PAULO, art. 11, § 4º) que as “atribuições [...] [da] regência de salas de apoio pedagógico e de apoio e acompanhamento à inclusão, serão exercidas por docentes integrantes da carreira do magistério municipal ou docentes estáveis, eleitos pelo Conselho de Escola.” Assim, os dados da pesquisa informaram também casos de revogação de salas de recursos ou de salas sem professor. Em alguns casos deveu-se a seus regentes retomarem atividades vinculadas a seu cargo de origem (professor de educação infantil ou de ensino fundamental I) assumirem outros cargos na carreira do magistério para poderem evoluir na carreira e até mesmo constatarem que não se afinavam com o trabalho demandado por esse serviço de educação especial.

No Centro B, segundo informações da pesquisa (PRIETO et al., 2013), a equipe, diferentemente da do outro centro de apoio especializado, sofreu oscilações, mas também com tendência, no período de 2010 a 2013, à ampliação. Em 2010, contava com uma coordenadora e três professores especializados itinerantes (cada qual formada em uma área: DI, DA e DF), uma supervisora escolar da DRE atuando em colaboração com essa equipe, uma funcionária da SME-SP, em desvio de função, prestando serviços administrativos e um estagiário com

essa mesma atribuição. Em 2011, a coordenação foi exercida pela mesma profissional e agregava três professores especializados itinerantes, mas agora duas com formação em DA e uma em DI, um profissional e dois estagiários para contribuir na realização das tarefas administrativas. No ano seguinte, de acordo com dados registrados em reuniões mensais com os profissionais dos Centros A e B, a coordenação não foi alterada, foram mantidos os apoios administrativos e havia outros quatro professores para realizar o serviço itinerante, sendo dois formados na área de DI, um na de DA e o outro na de DF, também na faixa etária entre 41 e 45 anos.

Note-se que, ao longo desses três anos, apenas a composição da equipe do Centro A estava em consonância com a legislação municipal que previa professores especializados “preferencialmente um de cada área” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º). Ademais, não foi registrada a presença de profissionais formados em TGD e altas habilidades/superdotação em nenhum dos dois centros. As possíveis explicações relacionam-se a, pelo menos, dois fatores: de um lado, a escassez de cursos que formem professores para atuar na educação especial e, particularmente, com conhecimentos sobre esses dois públicos-alvo; e, de outro, o fato de não haver o cargo de professor especializado itinerante no Estatuto do Magistério paulistano fez com que somente se pudesse designar professor do quadro de funcionários da SME-SP, ou seja, não havia como realizar concurso público para o ingresso de professores com esta formação. Assim, a necessária ampliação das equipes dos centros de apoio especializado ficou, no período, sempre na dependência de ter professores na rede com formação em educação especial ou de que outros fossem formados por incentivo da própria secretaria municipal de educação.

Observa-se, todavia, segundo informações disponibilizadas para a pesquisa, que ao longo desses anos, os professores especializados atuantes nos centros investiram em sua formação, denotando aprofundamento da sua formação especializada e consolidação de sua experiência profissional.

Sem especificações de percursos individuais, a formação inicial dessas profissionais na área de educação teve origem no curso de Magistério e na graduação em Pedagogia, com a garantia de formação especializada em nível *Latu senso*, inclusive através de convênio firmado entre a SME-SP com instituições de educação superior. Destaca-se a larga experiência docente das profissionais da equipe do Centro B, à semelhança com a do outro centro, nas etapas da educação básica e na educação especial.

Quanto às suas atribuições, a equipe declarou que executava, além das mesmas já citadas pelo Centro A: visitas às U.E., verificando adequabilidade curricular, acessibilidade arquitetônica e as condições de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência e TGD, bem

como acompanhamento de cursos oferecidos por outras instâncias que não pelo próprio centro, isto é, pela DRE B e SME-SP.

A coordenadora do Centro B declarou, em relação ao triênio, ser responsável por articular todas as ações do centro de apoio especializado e, ainda, realizar itinerância nas escolas, uma função atribuída ao professor especializado itinerante. Uma justificativa por ela apresentada era o fato de não haver descrição das atribuições específicas do coordenador desse serviço de educação especial, inclusive por não ser reconhecido formalmente no âmbito das normativas da SME-SP. Dessa forma, a compreensão até então adotada sobre as atribuições do profissional que estivesse no exercício de coordenador não limitavam suas tarefas ao âmbito administrativo do centro de apoio especializado.

O Centro B possuía sob sua orientação, em 2011, 108 estagiários de apoio ao professor das classes comuns com matrícula de alunos com deficiência e TGD. Nos dois centros não havia estudo que indicasse a real demanda desses “agentes de apoio à inclusão escolar”, tampouco avaliações sobre a compatibilidade entre as tarefas que realizavam e as previstas em normativa já citada. Os professores especializados itinerantes de ambos os centros de apoio especializados declararam, em reuniões coletivas, o quanto era difícil construir com as escolas a compreensão de que o estagiário era de apoio ao professor e não direto ao aluno com deficiência ou TGD.

Pela pesquisa constatou-se (PRIETO et al., 2010, 2013) a ampliação constante de salas de recursos também no Centro B, sendo que, até 2010, havia 36 instaladas em 31 U.E., repetindo dados do Centro A em relação à maioria ser em escola de ensino fundamental e do tipo DI; em 2011, foram criadas mais duas salas, sem especificação de população-alvo, e com aumento de apenas uma escola com esse serviço. Em 2012, a criação de uma sala em Emef, também sem identificação do tipo, elevou o número para 39 salas em 33 U.E.

O quadro de salas de recursos do Centro B diferia em parte das características do Centro A, pois não tinha sala de recursos do tipo DA e manteve, ao longo dos anos, apenas duas salas de DV e uma de DF; as restantes, exceto três sem identificação do público-alvo, foram criadas para DI, embora também atendessem alunos com TGD. Ressalta-se, entretanto, que nessa região de abrangência do Centro B havia uma escola bilíngue para surdos que podia estar absorvendo a demanda local por atendimento escolar a ponto de não ser solicitada a criação de sala de recursos para DA, no período de abrangência da pesquisa em tela.

Em síntese, pelos resultados da pesquisa (PRIETO et al., 2013), as características da distribuição de salas de recursos tinha relação com duas características desse município: as matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns e a orientação da política de educação especial. De um lado, havia predomínio de

alunos identificados como público-alvo da educação especial no ensino fundamental, particularmente classificados na categoria deficiência intelectual, e de outro, no período em que foi realizada a pesquisa, a política de educação especial ter dado preferência à organização de serviços e de atendimentos relacionados a essa etapa da educação básica. Foram identificadas, também, duas tendências na organização dessas salas, em particular nos anos de 2011 a meados de 2013, quando encerrou a coleta de dados para a pesquisa: a abertura de mais de uma sala em mesma escola e estas assumirem caráter generalista, ou seja, de serem serviços de atendimento a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi resgatar, sistematizar e discutir aspectos da estrutura de dois centros de apoio especializado em duas distintas regiões do município de São Paulo, cotejando as informações geradas com a legislação em vigência no período de 2010 a 2012.

O maior desafio identificado na pesquisa foi o relacionado à garantia da igualdade de direitos dos munícipes na implantação de política de educação especial orientada pela perspectiva inclusiva em um município com características regionais e locais tão particulares e distintas. Assim, buscou-se evidenciar as singularidades locais e os pontos convergentes quanto à estrutura e funcionamento de dois centros de apoio especializado, com vistas a também destacar aspectos a serem aprimorados.

Sobre a estrutura física dos dois centros de apoio especializado, observou-se que havia diferenças significativas entre eles e que ainda era preciso avançar para que atendessem a legislação e ambos tivessem espaço adequado ao desenvolvimento de todas as atribuições que lhes eram atribuídas (SÃO PAULO, 2004b). De um lado, o Centro A dispunha de mais espaço para o desenvolvimento de todas as suas atividades específicas e, principalmente, para acomodar sua equipe, de outro, a equipe do Centro B tinha que compartilhar espaço com vários outros profissionais, o que indicou que a melhoria das instalações dos centros para as atividades específicas era uma tarefa ainda a ser cumprida pelo município.

A partir dos dados aqui apresentados, percebemos que havia acessibilidade arquitetônica e estrutura institucional básica em ambos os centros, embora precisasse equacionar a composição das equipes dos centros de apoio especializado com as necessidades regionais, pois os profissionais avaliaram, durante as reuniões coletivas entre as equipes, que era necessário ampliar o número de professores especializados itinerantes para que estes pudessem, inclusive, retornar às escolas de sua responsabilidade com maior frequência.

Corroborando essa avaliação, observamos que, embora a composição das equipes fosse diferenciada em ambos os locais, o número de alunos identificados à época como público potencial para o atendimento educacional especializado era aproximado.

Quanto às salas de recursos, observou-se predominância do tipo DI nas duas regiões e poucas salas para alunos com DV e DF. Quanto ao atendimento de alunos surdos, havia na região do Centro A salas de recursos, ainda que em número pouco expressivo²²; na região do Centro B, não havia essas salas, mas o atendimento a esses alunos era feito em escola de educação bilíngue para surdos. Em ambas as regiões, os alunos com TGD eram atendidos em salas de recursos do tipo DI. A partir de 2011, constatou-se tendência à criação de salas de recursos generalistas, ou seja, sem especificação de uma categoria do público-alvo da educação especial, particularmente quando se trata de salas que anteriormente recebiam os alunos com DI. Duas possibilidades podem contribuir para entender essa mudança: uma decorrente de um movimento local que continua a associar o atendimento de surdos e cegos a uma perspectiva categorial, portanto, as salas continuam a ser definidas pelo público único que recebe, e os demais alunos (DI, DF e TGD) são acomodados em salas do tipo DI; outra é o município também ser influenciado pelas normativas e orientações nacionais que preconizam o atendimento ao público-alvo da educação especial em salas de recursos multifuncionais.

Quando comparamos as atribuições declaradas pelas profissionais com aquelas previstas na legislação em vigor no período da pesquisa verificamos que havia alto grau de correspondência entre ambas. Pode-se perceber que, tal como apontado por Oliveira e Drago (2012), há um processo de transformações políticas, administrativas e pedagógicas em curso nesta rede de ensino, na direção de consolidar a política de educação especial na perspectiva inclusiva. Na mesma perspectiva processual, podemos destacar a importância de avaliações sucessivas no *status* de implantação da política, para que os resultados de fato alcançados pelas equipes profissionais envolvidas possa reorientar as metas, os objetivos e as ações desenvolvidas.

Com relação à composição das equipes, constatou-se que houve ampliação do quadro de profissionais em ambos os centros, porém, tal como na pesquisa anterior (PRIETO et al., 2010), as profissionais continuavam considerando-as desproporcionais em relação às ações que deveriam desenvolver para atingir todas as escolas de sua abrangência com matrícula de alunos público-alvo da educação especial.

²² Estava em implantação, na abrangência do Centro A, uma proposta de atendimento de surdos em escola polo, mas esta não fez parte do escopo da pesquisa de onde emanam os dados explorados neste trabalho.

Outro aspecto da política de educação especial a ser equacionado refere-se ao enquadramento dos profissionais no Estatuto do Magistério (SÃO PAULO, 1992) e suas regulamentações posteriores (SÃO PAULO, 1993, 2009), pois o professor especializado itinerante e de sala de recursos são funções na RME-SP e não cargos, o que impede, por exemplo, a organização de concursos públicos de provas e títulos para ingresso de profissionais para assumirem os serviços de educação especial e com isso, sustentar a sua ampliação na medida das necessidades regionais.

Quanto às funções desempenhadas pelas equipes, embora a pesquisa tenha apurado correspondência entre o executado e o previsto na legislação municipal, foram identificados problemas relacionados à gestão dos centros, pois, sem criterioso registro das ações realizadas e o acompanhamento processual e análise dos resultados alcançados, torna-se mais difícil ajustar as ações das equipes, atualizar as metas dos serviços especializados no município e, por conseguinte, torna-se precarizada a avaliação da implantação da política de educação especial como um todo.

Para o atendimento de alunos com TGD e altas habilidades/superdotação ainda é preciso investir na formação dos profissionais dos centros de apoio especializado e das salas de recursos, pois a demanda dos primeiros está aumentando na rede e ainda não há sequer ações planejadas para a identificação do segundo grupo.

Referências

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5a a 8a séries. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ALMEIDA, M. A.; FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, nº 29, 2007.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17. mai/ago 2011. p. 59-76.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 20/12/2000 - seção 1 - p. 2-3.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

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

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, 26/08/2009.

_____. Associação brasileira de normas técnicas. **ABNT NBR 9050**: 2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Válida a partir de 30/06/2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5/10/2009 - seção 1 - p. 17.

_____. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 2013.

BÜRKLE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais às práticas cotidianas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

JOAQUIM, R. do C. V. **A política de educação especial**: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MACHADO, R. **Ressignificar a educação especial no ensino básico**: políticas, paradigmas e práticas. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 387-559.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 511-518.

OLIVEIRA, A. A. S. de; DRAGO, S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Revista Ensaio: avaliação de política pública educacional** (on line), Rio de Janeiro, v. 20 n. 75, Abr/Jun 2012. p. 347-372.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – 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, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 31-103.

_____ et al. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). **Relatório de Pesquisa**. Feusp, 2010.

_____. Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial. Relatório de pesquisa. Feusp, 2013. SÃO PAULO (Município). Lei nº 11.229, de 26 de junho 1992. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 27/06/1992, p. 1.

_____. Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 13/11/1993.

_____. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004a. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 19/10/2004, p. 1.

_____. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004b. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 18/12/2004, p. 15.

_____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. [Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 26/6/2010, p. 1.](#)

_____. Decreto nº 50.648, de 1º de junho de 2009. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 2/6/2009, p. 1.

_____. Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010. [Diário Oficial do município de São Paulo, São Paulo, 15/9/2010, p. 1.](#)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011a. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 11/11/2011, p. 1.

_____. Portaria SME nº 5.550, de 24 de novembro de 2011b. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 25/11/2011, p. 16.

_____. Portaria nº 5.594, de 28 de novembro de 2011c. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 29/11/2011, p. 14.

_____. Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 3/4/2012, p. 17.

_____. Portaria nº 2.963, de 15 de maio de 2013. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 16/05/2013, p. 16-17.

TEZZARI, M. L. Sala de Integração e Recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: Uma análise de um serviço de apoio especializado. **ANAIS** da 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro 42(3): 529-50, Maio/Jun. 2008.

Recebido em 15-12-2013

Aprovado em 21-04-2014