

# **AÇÕES E MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**Rosângela Gavioli Prieto**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

rosangel@usp.br

**Simone Girardi Andrade**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

sigirardi@uol.com.br

**Resumo:** Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação é regido por decreto e portaria de 2004, que criam centros de apoio à inclusão escolar desse alunado. Para este trabalho, foram analisadas a estrutura e funcionamento, as ações de formação continuada e a constituição de “redes de apoio” de dois dos treze centros, a partir da confrontação entre o previsto na legislação e o efetivado após quatro anos de sua vigência à luz de bases teóricas, que incluíram direito à educação; produções sobre educação especial e inclusão escolar; e sobre planejamento, execução e avaliação de políticas sociais. Nos resultados obtidos por meio de entrevistas em pequenos grupos, fontes documentais, registros fotográficos, discussão de resultados parciais com profissionais da rede municipal de ensino, identificamos que a implementação dos centros, quanto à sua estrutura, atendia parcialmente a legislação municipal, indicando a necessidade de incrementos em relação ao espaço para seu funcionamento, composição da equipe, bem como melhor definição do papel e atribuições de seus profissionais; quanto ao funcionamento, cada equipe estabelecia uma dada rotina e divisão de tarefas, segundo critérios particulares; sobre as ações de formação, à época ação priorizada na política municipal, constatou-se que parte das atividades era comum a todo o município e seguia agenda da secretaria e outras resultavam de iniciativas dos profissionais do centro; por fim, verificou-se que não chegavam a compor “rede de apoio” e que recorriam, quando avaliavam ser pertinente, a instituições especializadas conveniadas à Prefeitura. Concluiu-se que a inclusão escolar é um processo que requer intervenções contínuas do poder público com a previsão e alocação de recursos financeiros próprios para realizar ações com vistas à qualidade da educação para todos.

**Palavras-chave:** educação especial; inclusão escolar; avaliação de política educacional.

## **INTRODUÇÃO**

Educação inclusiva é uma nova perspectiva filosófica, política e pedagógica utilizada como referência para a organização de propostas que visam a acolher nas classes comuns as diferenças humanas marcadas pela origem econômica, étnica, cultural, linguística, orgânica etc. e garantir a todos os alunos os direitos de aprender e de alcançar níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008; MENDES, 2002, 2006). Em processo de consolidação no Brasil desde os anos finais da década de 90 do século XX, a educação inclusiva vem se constituindo como consequência de várias ações de movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação, que refletem um conjunto

de anseios não atingidos pelas políticas de atendimento em educação especial cujos serviços mantiveram muitas pessoas em condição de isolamento social e escolar (PRIETO, 2006a; BUENO, 2008).

As pesquisas educacionais e em outras áreas do conhecimento se incumbiram de demonstrar que havia uma concepção equivocada sobre as capacidades desse segmento da sociedade e que discriminá-los e excluí-los resultava em perdas tanto para eles quanto para a sociedade.

Todavia, a história mostra que mudanças são processuais, requerem tempo para sua assimilação na cultura de uma sociedade.

A educação inclusiva é um conceito novo e tem como finalidade construir novas maneiras de enxergar a escola, como se dá o processo de ensino e de aprendizagem, quais competências e habilidades devem e podem ser desenvolvidas com todos os alunos. Ao mesmo tempo é uma proposta de mudança na estrutura escolar vigente e uma denúncia do contexto excludente da escola, ainda pouco questionado e muito reproduzido.

A perspectiva educativa adotada pela rede de ensino do município de São Paulo para a educação especial referencia-se em legislação nacional e, fundamentada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01), bem como em outras normativas nacionais e recomendações internacionais, dispõe a educação como direito de todos e prevê a sua efetivação também por meio da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades / superdotação.

A efetivação desses direitos deve ocorrer por meio de políticas públicas estatais, que se difundam em ações com vistas a garantir o acesso de todos os alunos à escola e sua permanência, com qualidade de ensino (UNESCO, 1990, 1994).

A Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), portanto, firmou sua política de atendimento a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades / superdotação de acordo com princípios da inclusão escolar, privilegiando sua matrícula em classes comuns, garantindo-lhes todos os direitos extensivos aos demais alunos e atendimento complementar regido pelo Decreto n.º 45.415, de 18 de outubro e pela Portaria n.º 5.718, de 17 de dezembro, ambos de 2004.

De acordo com o Decreto n.º 45.415/04, os “serviços de educação especial” na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP)

[...] são aqueles prestados em conjunto, ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, ora criados, e pelas 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial já existentes (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º, parágrafo único).

Até meados de 2005, foram criados e implantados treze Centros em toda a capital metropolitana, cada qual vinculado a uma Diretoria Regional de Educação (DRE). O Cefai, segundo dispositivos do referido decreto, deve contar com “profissionais da Diretoria de

Orientação Técnico-Pedagógica” (DOT-P) e “Supervisores Escolares”, e uma equipe 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”, que poderá ser aumentada desde que devidamente justificada. Esses profissionais “designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação” são “convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais – J 40.” (SÃO PAULO, 2004a).

Este trabalho apresenta dados de dois dos treze centros, buscando descrever e analisar sua estrutura e funcionamento, resgatar e analisar ações de formação realizadas e averiguar a constituição de “redes de apoio”, cotejando os resultados com a legislação vigente, nacional e municipal, e as bases teóricas que orientam nosso trabalho. Em um segundo momento realizamos uma *análise comparativa* entre os dados dos dois Centros aqui apresentados, expondo assim, uma visão do *status* de implantação da política municipal de educação especial.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), encontra-se atrelada a um estudo mais abrangente que foi desenvolvido por uma equipe envolvendo alunos bolsistas e não bolsistas estudantes de Graduação e Pós-graduação ou egressos do curso de Pedagogia, intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp) para o período de 2008-2010 (PRIETO, 2010d).

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em pequenos grupos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), análise documental e registros fotográficos, bem como aplicados questionários para caracterização dos profissionais dos Centros, da região de sua abrangência e do alunado atingido pelas ações da educação especial. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2008, mas para atualização e complementação foram utilizadas informações também referentes ao ano de 2009, tanto documental como de registros fotográficos, particularmente em relação à estrutura e funcionamento dos Centros que tiveram alterações de composição das equipes, número de salas de recursos e de alunos atendidos pela educação especial, bem como mudança de sede.

Para compilação e análise comparativa dos dados, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas atividades coletivas, tais como: reuniões, encontros de formação e discussão entre a equipe de pesquisadores e responsáveis pela educação especial no município.

Esse conjunto de atividades foi realizado em etapas ao longo dos dois anos de duração da pesquisa: a coleta inicial dos dados; a complementação dos dados já coletados; e a elaboração circunstanciada das análises dos mesmos, incluindo-se duas reuniões devolutivas (parcial e final) com equipe gestora da educação especial, em nível de SME-SP, e com profissionais dos Centros.

As referidas etapas se sucederam e permitiram que a equipe de pesquisa complementasse e / ou ampliasse o grande volume dos dados quantitativos e qualitativos organizados inicialmente. Essa “visão panorâmica” que obtivemos deu suporte para a compreensão mais adequada e fidedigna dos dados, e para a elaboração das análises, com atualização de dados até o momento da finalização da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entendermos melhor quais são as características que influenciam a implementação da política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva, vamos ressaltar na sequência alguns aspectos essenciais que identificamos em cada Centro, frente aos nossos objetivos, e que evidenciam, pois, diferentes atuações e intervenções dos mesmos.

### A) ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Na DRE responsável pelo Centro “A” (DRE-“A”) – nomes fictícios para preservar sigilo quanto aos Centros referenciados neste trabalho – foram registrados um total de 72.296 matrículas, realizadas em 154 unidades educacionais, em que 41% encontravam-se na Educação Infantil (EI); e na DRE correspondente ao Centro “B” (DRE-“B”) das 182 unidades educacionais, a maioria dos alunos também pertencia à EI, somando, assim, 64.378 alunos matriculados. Em distribuição territorial temos 577 alunos por km<sup>2</sup> na região do Centro “A”, e 782 alunos por km<sup>2</sup> na região do Centro “B”. E, a proporção de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/ superdotação também é maior na DRE-“B”, um total de 838 alunos, contra 637 alunos na DRE-“A”.

Observando os presentes dados, percebemos que embora a região que compreende ao Centro “A” seja maior que a do Centro “B”, este possui maior contingente de alunos, inclusive se comparado os com deficiência, TGD ou altas habilidades / superdotação. A presente diferença pode estar relacionada às características geográficas já que na região Norte, onde se encontra o Centro “A”, existe uma vasta área de mananciais e reserva florestal inabitada, e na região Sul, localização do Centro “B” existe uma região populosa e com extensa ocupação irregular.

Ambos os Centros ficavam localizados no prédio de sua respectiva DRE que garantiam acessibilidade por meio de rampas e elevadores até a sala de trabalho, contudo chegando nela este acesso se encontrava inadequado, devido à limitação de espaço livre para circulação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, por exemplo. O Centro “A” dividia sala com setor de Projetos Especiais e o Centro “B” estava alojado em um espaço pequeno, e ambos poderiam utilizar uma sala para reuniões, se agendado. Sendo assim, constatamos que os espaços destinados a este trabalho não eram apropriados para realizar as inúmeras atividades delimitadas nos artigos 4º, 7º e 8º da Portaria 5.718/04, no que se refere a proporcionar ações de formação e realização de projetos; produzir e possuir um acervo de materiais, equipamentos específicos e bibliográfico; e prestar atendimento à comunidade, familiares, alunado e responsáveis das unidades escolares e/ou outras instituições. Por outro lado, não foram encontradas dificuldades

para a utilização de móveis, materiais de escritório e acesso à *internet*.

Para orientar o atendimento do alunado nas próprias escolas, está previsto que “[...] o Professor de Apoio [...] realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa [...]” (SÃO PAULO, 2004b). Para tanto, as profissionais de ambos os Centros utilizavam-se de veículo da DRE. Contudo, essa disponibilidade de automóvel não era contínua ou diária, uma vez que devia ser agendado o seu uso com antecedência o que às vezes dificultava o trabalho.

Além dessas ações de itinerância que ambos os centros realizavam, um aspecto os diferenciava. Enquanto que no Centro “B” os professores especializados de apoio executavam também um atendimento de caráter emergencial, por solicitação imediata da escola que foi denominado como “apaga fogo”, no Centro “A” foram mencionadas ações de divulgação e informação de concepções e estratégias junto aos profissionais das escolas, de maneira que conseguissem abrir um canal de comunicação tanto com o professor quanto com a escola, o que estaria, por conseguinte, amenizando essas situações emergenciais.

Para a realização de todas essas responsabilidades, o Centro “B” contava com três professoras de apoio pós-graduadas, ou seja, sem o número mínimo de profissionais estabelecido na legislação do município, não contemplando um(a) especialista em deficiência visual (DV), contudo, as demais, possuíam cursos nessa área. Ainda, dessas profissionais atuantes, a contratada para atuar como professora de apoio de deficiência física (DF), embora tivesse a habilitação necessária, não era professora titular da rede municipal e sim, graduada em psicologia nunca tendo lecionado, descumprindo, portanto, a prescrição do Decreto 45.415 que determina que o professor de apoio seja um “profissional da educação”. Já no Centro “A”, encontrava-se o dobro do corpo de atuação profissional em comparação ao Centro “B”, sendo: duas professoras de apoio especialistas em deficiência intelectual (DI), duas de DF, uma de DV e uma professora especializada em deficiência auditiva (DA), além de uma coordenadora. Entretanto, sabemos que esse quadro maior de profissionais não permite afirmar que estava sendo garantido um número desejável de professores/as de apoio para trabalhar no Centro proporcionalmente a toda a demanda.

Referente às salas de recurso, o Centro “B” supervisionava duas salas de DI que estavam em funcionamento até o momento da coleta de dados. Em 2009, o grupo de professoras de apoio, ainda estava aguardando a designação de cinco professoras para assumirem salas de recursos que já dispunham de autorização de funcionamento na região. No Centro “A”, evidenciou-se um número muito maior de salas de recursos (12 no total), com dez de DI em funcionamento e uma sala de DI e uma de DA aguardando designação de professor responsável para a abertura.

## B) FORMAÇÃO CONTINUADA

As principais atividades de formação realizadas pelas professoras de apoio em ambos os Centros foram o acompanhamento nos horários de trabalho coletivo nas escolas, focalizando o esclarecimento de dúvidas apontadas pelos docentes e a realização de seminários temáticos

sobre perspectivas da educação inclusiva. O diferencial das formações no Centro “A” foi ministrar cursos voltados para a área da deficiência auditiva (principalmente Libras) e síndrome de Down, além de terem elaborado outros estudos com abordagens específicas, a pedido de escolas que tinham uma concentração de alunos com a mesma deficiência.

Já o Centro “B” organizou orientação a 107 estagiários contratados pela SME-SP, para trabalhar em turmas com alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades / superdotação, propiciando capacitação, esclarecendo sobre suas funções na sala de aula; estudos sobre o Referencial de Avaliação (SÃO PAULO, 2007d, 2007e) e; o “plantão de dúvidas”, realizado com os professores da rede regular que desejassem esclarecimentos metodológicos gerais e / ou específicos, e que se sentiram intimidados em expor questionamentos nos referidos horários coletivos.

Em ambos os Centros, realizar atividades de formação foi considerada ação majoritária pelos professores de apoio, considerando-se a regularidade de algumas delas, como por exemplo, da formação oferecida em horários coletivos aos profissionais de instituições escolares. Constatou-se que parte das atividades era comum a todo o município e seguia agenda da secretaria, por refletirem a implantação da política de educação do governo municipal em exercício (SÃO PAULO, 2007a, 2007b; 2007c) e outras resultavam de iniciativas dos profissionais do Centro.

### C) CONSTITUIÇÃO DE REDES DE APOIO

A legislação municipal de São Paulo legitima articulações dos centros com diferentes Secretarias municipais, bem como com Organizações não-governamentais (ONG), universidades, conselhos municipais entre outros.

O Decreto nº 45.415 dispõe em seu artigo 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, no artigo 7º, inciso V, confere como uma das atribuições do 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).

Quando da coleta de dados, a SME-SP tinha convênio com 41 instituições privadas, sem fins lucrativos, voltadas para o atendimento especializado. Destas, os entrevistados do Centro A citaram parceria com cinco dessas instituições, sendo duas de atendimento a pessoas com deficiência intelectual, uma voltada à deficiência física, uma com investimento em promoção sociocultural e a quinta, para pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, que além de atender alunos encaminhados pelo Centro, também mantinha parceria para troca de informações e atividades de formação. Segundo declarado pelos entrevistados, havia dificuldade de realizar trabalho articulado com estas e incluir outras instituições, visto serem distribuídas

de forma irregular no município e distantes da localização do Centro ou de sua região de abrangência.

Os entrevistados também declararam encaminhar, por solicitação das escolas, às Unidades Básicas de Saúde (UBS) os alunos com dificuldade de aprendizagem, a maioria associada a problemas psicológicos segundo seus professores.

Já na região que corresponde ao Centro “B”, existia apenas uma conveniada vinculada a SME-SP, com foco em prestação de serviços para alunos com deficiência intelectual, em que o grupo de professoras de apoio realizava raros encaminhamentos por discordar das premissas no trabalho de educação especial dessa instituição. Entretanto, o Centro “B” permeou parcerias com outras instituições de apoio, entre estas uma universidade, um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (Capsi) para acompanhamento psicológico e realização de triagem em alunos com suposto diagnóstico de TGD; uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual e outra, que realizava serviço de acompanhamento multidisciplinar clínico, o qual era pago pelos responsáveis dos alunos em atendimento, no entanto, este se efetivou, inclusive, via pedido de familiares, diante da longa espera que eles enfrentavam para conseguir o atendimento clínico especializado, no serviço público de saúde. Tal como ocorria no Centro “A”, as entrevistadas denunciaram que as dificuldades de articulação com essas instituições conveniadas e outras se deviam a distribuição irregular destas no município, com sua concentração em alguns locais e inexistência em outros. As professoras de apoio desse Centro tentaram articulação com o setor da saúde, mas não obtiveram sucesso até aquele momento em razão das dificuldades impostas pela cultura de gestão pública dos serviços, que dependem de trâmites burocráticos para sua efetivação, bem como o rompimento da cultura de fragmentação na concepção, planejamento e execução das políticas públicas de vários setores (saúde, assistência social, transporte etc.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que se encontra prescrito como atribuições dos Centros de apoio e dos profissionais que neles atuam, as principais ações identificadas de forma geral foram: a formulação de planos de trabalho, itinerância, formação, atendimento e identificação dos alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades / superdotação, avaliação pedagógica, encaminhamentos para criação das Saai e atendimento às escolas e famílias da DRE. No entanto, tendo como parâmetro a Portaria 5.718/04, artigo 7º e artigo 8º, que define as atribuições do centro e dos Paai, somada a toda a dimensão educacional encontrada em cada DRE, notamos que os centros e esses profissionais são responsáveis por muitas ações, e que em certos momentos parece haver um sobrecarregamento de funções e atividades.

Comparando os dados analisados nos dois Cefai, verificamos o oferecimento de diferentes condições estruturais, como os espaços destinados ao funcionamento dos centros e a composição da equipe de trabalho, que não se justificam proporcionalmente pela demanda de atendimento que cada um possuía e que não condiz com uma política que pretende oferecer condições igualitárias de funcionamento.

A atividade de formação é tida para os profissionais do centro como a que melhor atinge a demanda de forma quantitativa, entretanto os resultados das mesmas no interior da escola não puderam ser verificados pelos Paai.

Quanto à constituição das “redes de apoio”, tendo como parâmetro a magnitude do município de São Paulo e as várias articulações que estão sendo construídas por cada centro com Secretarias e instituições particulares e filantrópicas observamos, diante dos dois contextos expostos, que esse vínculo criado possui relação com as iniciativas de articulação dos profissionais especialistas de apoio e com a distribuição geográfica destas instituições que não é igualitária, visto que a maioria encontra-se nas regiões próximas ao centro da capital paulista.

Se por um lado a legislação abre precedentes para certa autonomia do Centro no que se refere à possibilidade deste estabelecer relações com diferentes organizações e instâncias municipais, por outro, questionamo-nos até que ponto o Centro pode cumprir com tão amplas designações da forma como estava configurado até o momento da coleta de dados: equipes diminutas, acúmulo de funções burocráticas e grande quantidade de escolas e educandos a serem atendidos.

Podemos apontar, com base nesta e em outras pesquisas já desenvolvidas sobre este município (PRIETO, 2000, 2003, 2006b, 2006c, 2008, 2010d) como a implantação de uma mesma política toma formas diferentes, conforme as ações de seus implementadores (ARRETCH, 1998; BELLONI; SOUSA, 2001; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), e as condições físicas, estruturais e sociais, onde a mesma está sendo inserida. Alguns desses traços denotam como o oferecimento mínimo dessas condições (como número de professoras de apoio e de salas de recursos, instituições especializadas, espaço, formações, materiais específicos etc.), conforme a demanda existente na região poderia tornar o desenvolvimento do trabalho mais igualitário gerando conseqüentemente, um melhor atendimento à população assegurada pela política.

## REFERÊNCIAS

- ARRECH, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 16/07/1990, p. 13.563.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação* – Lei n.º 10.172 – de 09 de janeiro de 2001. Brasília-Senado Federal, 2001.

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

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte 1(3): 107-127, set. / dez. 1986.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: MARINS, Cristina e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002.

\_\_\_\_\_. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

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*. São Paulo, 2000. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. 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, 2006a. p. 31-73.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Política de educação no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos das Salas de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) para Deficiência Mental*. FEUSP: Relatório de Pesquisa 2001/2003.

\_\_\_\_\_. *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*. FEUSP: Relatório de Pesquisa 2004/2006b.

\_\_\_\_\_. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 2, 2006. Marília:

Editora Unesp, 2006c. p. 187-202.

\_\_\_\_\_. *Educação especial no município de São Paulo: caracterização e avaliação do atendimento a alunos com deficiência em classes comuns em 2004*. FEUSP: Relatório de Pesquisa 2004/2008. 213 p.

\_\_\_\_\_. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)*. FEUSP: Relatório de Pesquisa 2008/2010. 216p.

SÃO PAULO. *Decreto n.º 45.415*. São Paulo: Diário Oficial do Município, 19 de outubro de 2004a.

\_\_\_\_\_. *Portaria n.º 5.718*. São Paulo: Diário Oficial do Município, 18 de dezembro de 2004b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Portaria n.º 5.403*, de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal. São Paulo: SME, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo : SME / DOT, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Portaria n.º 4.507*, de 30 de agosto de 2007. Institui o Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas. São Paulo: SME, 2007c.

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

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2007e.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.