

# Formação Continuada como Estratégia para Atender as novas Demandas da Educação Especial<sup>1</sup>

*Continuing Education for the new Demands of Special Education*

---

**Rosângela Gavioli Prieto**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo - rosangel@usp.br

**Simone Girardi Ribeiro Andrade**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

**Raquel da Silva**

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas brasileiras no que tange à garantia do direito à educação para todos. A título de exemplo, pode ser citada a educação de crianças até três anos em creche, primeira etapa da educação infantil que, embora não obrigatória, se consolidou como dever do Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988; ainda, quanto à pré-escola e às demais etapas da educação básica, que abrangem a faixa etária de 4 a 17 anos, estas, mais recentemente, foram reconhecidas como compulsórias e gratuitas e com previsão de, até 2016, ter o acesso universalizado a todas as crianças e jovens (BRASIL, 2009; 2013).

É nesse contexto que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdota-

---

<sup>1</sup> Esse texto é uma versão revisada e expandida do trabalho intitulado “Formação continuada para as novas demandas em educação especial”, apresentado no III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade, da Pró-inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, realizado na cidade do Porto/Portugal de 31 out. a 2 nov. 2013.

ção<sup>2</sup> se insere, uma vez que aqueles em atendimento tinham suas matrículas, até 2008, vinculadas, predominantemente, a escolas exclusivamente especializadas<sup>3</sup> e classes especiais. A partir desse ano e com maior intensidade desde 2002<sup>4</sup> sua matrícula na classe comum foi ampliada, particularmente na dependência administrativa municipal, se comparada com a estadual, a federal e a privada, o que vem desafiando os municípios a criar políticas públicas de educação para atender as necessidades educacionais especiais de tal alunado. Dentre estas, as de formação de professores para atuar em classes comuns ou em serviços de educação especial e, com isso, aprimorar sua política de inclusão escolar<sup>5</sup>.

Na legislação nacional, mais especificamente na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), encontramos atrelada à valorização do profissional docente, regulamentação acerca da formação continuada:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996).

Em consonância com o inciso V, do artigo referido acima, a legislação do município de São Paulo<sup>6</sup>, também prevê, em suas diferentes jornadas de trabalho, a composição das horas com efetivo trabalho em sala de aula e outras, que podem ser utilizadas para formação continuada.

E ainda fica estabelecido, no art. 21 da mesma prescrição normativa, que “a remuneração relativa às Jornadas Especiais [...] corresponderá ao número

---

<sup>2</sup> Nesse trabalho as categorias alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação também são nomeadas pela expressão alunos público-alvo da educação especial.

<sup>3</sup> Denominação utilizada pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira” (Inep).

<sup>4</sup> Segundo dados de sinopses estatísticas do Inep.

<sup>5</sup> Para Bueno (2008, p. 49), “[...] inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola [...]”, neste caso os alunos público-alvo da educação especial.

<sup>6</sup> Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

de horas aula ou horas trabalho excedentes efetivamente realizadas.” (SÃO PAULO, 2007).

Assim, verifica-se, por um lado, que a formação continuada, aqui entendida como formação do professor após a formação inicial, perante a legislação, se configura como um direito do profissional e um papel do Estado, implicando também diferenciação salarial para os profissionais. Por outro, como afirma Andrade (2005), também se coloca como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, porque combina momentos de estudo com os de organização do trabalho pedagógico.

Repensar o fazer diário é importante em qualquer área profissional, seja pelo surgimento de novas demandas ou para evitar a cristalização de práticas que deixam de incorporar avanços do seu próprio campo de conhecimento ou de outras áreas. Na educação, a reflexão e a autocrítica das ações devem sempre estar presentes como forma de aprimoramento (ANDRADE, 2005).

Antes, a escola destinava-se a um público supostamente mais homogêneo, atualmente ela está aberta a todos, implicando em atender de modo pertinente aos alunos, considerando as diferenças culturais, sociais, econômicas e individuais que se relacionam dialeticamente a todo o momento.

Nesse cenário, ao professor cabe ser “[...] alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades” (MAZZOTTA, 1986, p. 117), ou seja, de certa maneira seu campo de ação é definido na indefinição das especificidades de seus alunos.

Por essa razão, compreender características e possibilidades das ações de formação se faz necessário porque esse movimento pode explicitar os objetivos por esta pretendidos.

Poder-se-ia dizer que a formação continuada deveria provocar nos professores a autorreflexão sobre sua prática. Nas palavras de Andrade (2005, p. 74):

A característica para os professores seria a possibilidade de evitar os modelos aplicativos na transposição dos saberes veiculados em sua formação para a prática, privilegiando uma avaliação pessoal deste profissional que articularia estes saberes às necessidades da sua prática, em seu contexto, criando modos de ação nos quais acredita e pelos quais responde.

No que se refere à educação especial, o estudo de Amaro (2009) mostra que há certa urgência de provimento de formação para práticas escolares em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. No entanto, a autora afirma que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar ocorrem também quando esse alunado não está presente, embora ainda sejam mais associadas ao seu ingresso na classe comum. Para ela, “[...] as escolas de hoje ainda estão arraigadas em paradigmas tradicionais de educação e que têm dificuldades em mudar sua estrutura, rever concepções e a prática profissional dos educadores.” (AMARO, 2009, p. 21).

A formação continuada de professores para atuar em educação especial complementar ou suplementar, ou seja, como apoio à escolarização na classe comum, exige a administração de saberes que lhes permitam refletir sobre suas intervenções pedagógicas, para que estas possam atender as especificidades e as possibilidades de construção de conhecimento desse alunado em particular. Mesmo que voltada a essa modalidade de ensino, tais formações devem evocar qual o sentido, princípios e objetivos da educação escolar, pois estes, muitas vezes, acabam sendo esquecidos quando se trata do público-alvo da educação especial.

## A educação especial municipal paulistana

A Rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) constitui-se como uma das maiores redes de ensino do país, com pouco mais de 936.000 alunos atendidos em 2.973 unidades escolares (direta ou indiretamente administradas pela prefeitura)<sup>7</sup>. Da totalidade de alunos matriculados em escolas regulares, 12.850<sup>8</sup> estavam, em 2010, classificados nas categorias: deficiência, em sua ampla maioria, e TGD<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Dados extraídos do site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

<sup>8</sup> Dados de 2010, extraídos de site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Ressalte-se, todavia, que havia variação desse número a depender da fonte consultada, embora sempre ultrapassando a 12.000 alunos.

<sup>9</sup> No município em que se desenvolveram os estudos, à ocasião da compilação das informações, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação em atendimento pela educação especial. Portanto, este trabalho reportar-se-á a dados referentes apenas a essas duas categorias,

A expansão de suas matrículas tem desafiado esse município a formular políticas educacionais que atendam a esse contingente de alunos em suas especificidades, oferecendo-lhes, para além do acesso à classe comum, a melhoria da qualidade de seu ensino. Dentre as ações associadas à elevação do padrão do ensino no Brasil é decantada tanto em produções na área como em documentos oficiais de governo a ideia de que é preciso investir na formação, inicial e continuada<sup>10</sup>, de professores para atuar junto a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008; 2009). Neste trabalho o tema a ser explorado é a formação continuada em suas interfaces com a inclusão escolar.

Com esses compromissos – acesso e qualidade – norteando a política de educação paulistana, a partir de 2004, a educação especial passou a ser regida pelas diretrizes estabelecidas no Decreto n.º 45.415, de 18 de outubro, regulamentado pela Portaria n.º 5.718, de 17 de dezembro<sup>11</sup>, que instituem um conjunto de orientações e de serviços com o fito de prover atendimento educacional especializado complementar ou suplementar ao alunado com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, permitindo-lhes acesso ao currículo da classe comum. Vale ressaltar que esses documentos embora sejam recentes, o município de São Paulo particulariza-se pela prestação de serviços públicos a essa população desde início da década de 1950, quando da criação de sua primeira escola de educação de surdos<sup>12</sup>.

A SME-SP instituiu pelo Decreto n.º 51.778, de 14 de setembro de 2010, a “Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir” (SÃO PAULO, 2010, art. 1º), o qual cria um conjunto de projetos que prevê sete

---

nomeadamente população-alvo da educação especial, segundo documentos nacionais (BRASIL, 2013). Mas, ressalte-se que a legislação prevê as três categorias e que estas serão utilizadas quando se tratar de fontes documentais.

<sup>10</sup> Para saber mais sobre formação inicial e continuada, sugere-se a leitura de: MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PEPGE História, Política, Sociedade, São Paulo, 2004. ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; MÜLLER, L. I. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1526t.PDF>>.

<sup>11</sup> Em 2 de abril de 2012, foi promulgada a Portaria 2.496 que revoga do art. 9º ao 22 da Portaria 5.718/04, referentes às salas de recursos, serviço que mais adiante será aprofundado.

<sup>12</sup> Ver Prieto (2000).

frentes de ação para fortalecer e aprofundar, de forma articulada, a “política educacional inclusiva” (SÃO PAULO, 2010, caput) no município, que são: 1) Identificar; 2) Apoiar; 3) Formar; 4) Acessibilidade; 5) Rede; 6) Reestruturação das Escolas municipais de educação especial (Emee); e 7) Avaliar.

Segundo consta no documento Programa Incluir (SÃO PAULO, 2012a, p. 5), relatório da equipe central de gestão da educação especial em âmbito de SME-SP<sup>13</sup>, tais programas pretendem desencadear ações de ajuste – de cunho curricular e pedagógico – para “[...] atender as necessidades educacionais especiais dos alunos da Rede Municipal de Ensino”.

Dos projetos mencionados, neste trabalho será destacado e analisado apenas o terceiro – o Projeto Formar.

A legislação municipal supracitada está em consonância com o princípio de educação para todos, instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), Resolução CNE/CEB<sup>14</sup> nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res. 2/01), que estabelece as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e por outros documentos nacionais que preconizam o direito dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação à educação e também ao atendimento educacional especializado.

Para fazer jus ao firmado no âmbito normativo, a partir do ano de 2005, foram criados e implantados serviços de educação especial junto à RME-SP. Até meados de 2013, havia treze centros de apoio especializado<sup>15</sup>, denominação genérica, na mesma proporção de suas Diretorias regionais de educação (DRE)<sup>16</sup>, com o intuito de viabilizar e sustentar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns municipais paulistanas (SÃO PAULO, 2004a).

---

<sup>13</sup> Documento que compõe o acervo da Memória técnica documental, um serviço da SME-SP. Para saber mais, acesse <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>.

<sup>14</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

<sup>15</sup> Estes centros são denominados no município de São Paulo como Centros de formação e acompanhamento à inclusão.

<sup>16</sup> Seguindo o critério de descentralização político-administrativa, o município de São Paulo está dividido em 13 DRE, a saber: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

Cada centro de apoio especializado deve ser composto por uma equipe formada por membros provenientes de outras equipes de profissionais que compõem cada DRE, ou seja, da Diretoria de orientação técnico-pedagógica (DOT-P) e da supervisão escolar, além de, “[...] mediante portaria do Secretário Municipal de Educação, do módulo mínimo do pessoal que integrará a equipe do [...]” centro de apoio especializado, “[...] de acordo com as características e necessidades de cada DRE” (SÃO PAULO, 2010, art.5º, inciso III). No caso, essa equipe deve ser formada por, no mínimo, quatro professores especializados itinerantes, terminologia aqui adotada, “[...] com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º).

A legislação de 2004 define para esses profissionais um conjunto de ações que podem abranger alunos, professores, pais e funcionários<sup>17</sup>, bem como, participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem dos alunos elegíveis como população-alvo da educação especial, por meio do

[...] 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).

Na mesma legislação (SÃO PAULO, 2004a) consta como serviço de educação especial a sala de recursos (SR)<sup>18</sup>. Segundo a Portaria nº 2.496/12, essas salas devem ser

[...] instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar. (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º).

---

<sup>17</sup> Informação disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/escolas.aspx?MenuID=166&MenuDAberto=162>>. Acesso em: 1 dez. 2011.

<sup>18</sup> Neste trabalho será utilizada esta forma genérica de designar a Sala de apoio e acompanhamento à inclusão, denominação das salas de recursos no município de São Paulo.

Conforme já vinha sendo regulamentado na legislação do município desde 2004, o atendimento nessas salas deve ocorrer no contraturno ao da classe comum e se estender a alunos de outras escolas municipais onde inexistia o serviço. Entretanto, a normativa trouxe outras especificações, como por exemplo, ao explicitar a necessidade de articulação, acompanhamento e orientação “[...] por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam [...]” as SRs (SÃO PAULO, 2012b, art. 17, inciso IV), abre-se espaço para uma dimensão itinerante de atuação antes presente apenas na função de professor especializado dos centros de apoio especializado.

Ainda, trouxe outras especificidades relacionadas aos alunos da educação infantil, mas a orientação para os do ensino fundamental é de atendê-los por quatro horas/aula semanais, no mínimo, conforme a necessidade do aluno, num limite máximo de 20 alunos, individualmente ou em pequenos grupos organizados pelo professor regente (SÃO PAULO, 2012b).

Para as crianças da educação infantil de 0 a 3 anos que necessitarem de apoio especializado de educação especial, está previsto que caberá aos professores especializados itinerantes:

[...] responsável pelo atendimento dos CEIs<sup>19</sup> a orientação aos professores quanto à estimulação precoce das crianças, bem como a orientação quanto à construção de uma rede de apoio com os serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança, bem como a orientação aos professores quanto a estimulação precoce das crianças. (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º, § 3º).

Nas escolas de período integral para atendimento das crianças de 4 a 5 anos, o atendimento será feito no turno de aula, a partir de uma atuação colaborativa entre o professor regente de SR e os demais profissionais da respectiva escola (SÃO PAULO, 2012, art. 6º, § 2º).

Em unidades-polo de Escolas municipais de educação bilíngue (Emebbs)<sup>20</sup>, o atendimento de surdos poderá se dar de forma complementar, em SRbilíngues,

---

<sup>19</sup> CEI – Centro de educação infantil.

<sup>20</sup> Conforme estabelecido no art. 2º, inciso VI, as Escolas municipais de educação especial, reorganizadas na perspectiva da educação bilíngue, receberam essa nomenclatura e em duas regiões, onde inexistiam tais instituições, foram instaladas unidades-polo com o mesmo nome.



ou exclusivo, quando se tratar de classes bilíngues (SÃO PAULO, 2012b, art. 4º, parágrafo único).

Uma vez sistematizadas as normativas sobre os serviços de educação especial criados e implantados pela RME-SP nas escolas comuns é destacada a formação continuada oferecida aos professores da RME-SP, tanto os de classes comuns quanto os especializados, para atuarem com o público-alvo da educação especial.

É possível encontrar nos documentos legais municipais diversas referências que regulamentam a formação continuada, conferindo-lhe um papel de “pilar” na implantação da política educacional inclusiva, uma vez que é uma ação prevista para ser executada pelo sistema de ensino e também é uma atribuição dos professores especializados itinerantes dos centros de apoio especializado.

Todavia, primeiramente é preciso esclarecer que o enquadramento estatutário do professor especializado é na categoria função, pois não há na Lei nº 14.660, de 2007, que dispõe sobre o Quadro dos Profissionais de Educação do município de São Paulo, o cargo de professor de educação especial para atuar, seja nas salas de recursos ou nos centros de apoio especializado.

Além disso, esses profissionais pertencem ao quadro de titulares de educação infantil e ensino fundamental I e/ou ensino fundamental II e médio<sup>21</sup>. Logo, esse profissional tem sua atuação atravessada por duas normativas legais, uma relacionada ao cargo e outra à função que ora se complementam ora divergem no tocante às questões de formação, em resumo, pelo cargo ele tem direito à formação em serviço, mas pela função ele tem sua atuação pautada por uma dimensão de agente formador, o que será mais bem explorado mais adiante.

Assim sendo, o art. 10 da Portaria 2.496/12 estabelece que: “O professor de educação infantil e fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio, efetivo ou estável, em Jornada Básica do Docente – JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação – JEIF” pode atuar como “Professor Regente [...]” de sala de recursos, sendo que deve ser eleito em reunião do

---

<sup>21</sup> Na RME-SP há professoras de CEI e gestor educacional, com jornada básica de 30 horas e de 40 horas, respectivamente, que, mesmo possuindo a formação específica para atuação com o público-alvo da educação especial, não podem ser designados como professores regentes de salas de recursos ou mesmo atuar nos centros de apoio especializados.

conselho da escola mediante análise de currículo e Projeto de Trabalho (SÃO PAULO, 2012b).

Tais jornadas de trabalho se diferenciam pela quantidade de horas dedicadas à formação em serviço e atividades concernentes à regência de sala de aula (planejamento, atuação em projetos) e efetivam-se mediante escolha do professor somente no início do ano letivo. Assim sendo, todo professor deve cumprir 25 horas/aula com alunos, mas aquele que opta pela JBD tem cinco horas/atividades para estudo, três destas cumpridas na escola, e aquele que optar pela Jeif tem 15 horas/aula, 11 cumpridas na escola e as demais podem ser realizadas em espaços a sua escolha (SÃO PAULO, 2007, art. 15 e 16).

A composição da jornada do professor de SR está definida pela Portaria nº 2.496/12 nos seguintes termos:

- I – 20(vinte) horas semanais<sup>22</sup>: destinadas ao atendimento de alunos;
- II – 05(cinco) horas restantes, destinadas à articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que freqüentam a SAAI. (SÃO PAULO, 2012, art. 12).

Assim definida a sua jornada de trabalho, esta proporciona condições para que organizem suas atividades prevendo, inclusive, a oferta regular de formação continuada sobre inclusão escolar aos professores da classe comum e demais profissionais da escola. Entretanto, este fica em uma condição de formador sobre educação especial e inclusão escolar em horário coletivo em que este, como os demais colegas, deveria estar sendo sujeito em formação.

A organização e condução dos horários coletivos está no rol de atribuições dos coordenadores pedagógicos, que podem contar com a colaboração dos profissionais dos centros de apoio especializado ou dos professores de SR. Ressalte-se, todavia, que os coordenadores pedagógicos nem sempre tinham conhecimentos que lhes permitissem ser formadores de professores para atuar junto ao público-alvo da educação especial e essa ação conjunta pode se constituir em boa ferramenta para garantir, no âmbito da escola, a formação dos profissionais.

---

<sup>22</sup> Lê-se hora/aula.

Todavia, não se pode esquecer que o professor de SR, como membro da equipe escolar, tem direito a formação continuada sobre a educação geral e, inclusive, sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que pode ficar, nessa lógica, secundarizado ou negado. Ainda, observa-se, como já mencionado, que na atuação do professor especializado de SR ficou instituído, legalmente, horas que podem ser ocupadas para prover formação aos profissionais que atuam com os alunos atendidos em sua sala, sejam da própria unidade ou de outra do entorno onde inexista tal serviço. Nesse caso, é preciso que esses professores sejam também formados como formadores, pois se trata de nova atribuição, portanto, nem sempre desempenhada ou que foi abordada, superficialmente, em seus cursos de formação, seja inicial ou continuada.

Além dessa prerrogativa, há oferta de formação continuada definida no mesmo documento, no art. 20, inciso II, como uma das atribuições do professor especializado itinerante. Nesse artigo consta que estes profissionais devem “[...] oferecer formação continuada aos Professores Regentes [...]” de SR “[...] e à Equipe Gestora das Unidades Educacionais” e no seu inciso III, prevê, entre suas atribuições, “[...] propiciar formação continuada aos educadores das Unidades Educacionais na perspectiva da educação inclusiva.” Do modo como está formulada, pode-se pressupor duas formas, pelo menos, de concretização dessa atribuição. Uma delas é proceder esta formação fora do âmbito das escolas, reunindo grupos singulares ou compostos de professores de SR e/ou de gestores em ambiente próprio para desenvolver as formações; a outra é fazer as formações nas unidades educacionais e, neste caso, incluindo as que têm SR, atingindo assim também estes professores. Qual problema pode se manifestar nessa segunda opção, que não é excludente em relação a outra, podendo ocorrer as duas? Haver sobreposição de orientações sobre educação especial na escola (dos professores de SR e dos professores especializados itinerantes) que se forem complementares tanto melhor, mas poderão ser conflitantes; ainda, pode abalar ou não contribuir para o professor dessa sala alcançar legitimidade junto ao seu grupo para poder atuar colaborativamente na construção de práticas pedagógicas visando a aprendizagem de todos os alunos.

Em nível do setor de gestão central da educação especial na SME-SP, estavam previstos dois tipos de ação: cabia-lhe “[...] oferecer, em conjunto com os [...]” centros de apoio especializado das DRE “[...]”, a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial [...]” de sua rede

de ensino (SÃO PAULO, 2012b, art. 21, inciso I); e “[...] oferecer oportunidades de formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos Serviços de Educação Especial.” (SÃO PAULO, 2012b, inciso II). Trata-se, neste caso, de professores de seu quadro de titulares.

Visando ao cumprimento dessas diretrizes, a SME-SP desencadeou, a partir de 2005, um conjunto de ações para ofertar de formação continuada aos profissionais que já atuavam na RME-SP e que precisavam entrar em acordo com o previsto legalmente e acima referido para se inscreverem para atuar em SR.

Dada a escassez da oferta de cursos de formação de professores na área de educação especial, o que se agravou, ao menos na região Sudeste do Brasil, após 2006, com a promulgação das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, pois as habilitações existentes foram extintas, a SME-SP, em parceria com uma universidade pública paulista e uma privada<sup>23</sup>, ofereceu curso de Especialização *lato sensu* a professores do seu quadro de funcionários. Os movimentos para tal oferta serão explorados em item específico.

## Contextualização metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são parte de duas pesquisas de abordagem qualitativa, desenvolvidas no período de 2008 a 2013.

Na primeira<sup>24</sup> foram investigados a estrutura e o funcionamento dos 13 centros de apoio especializado, ações de formação continuada instituídas pelos mesmos e a constituição de redes de apoio às suas ações no âmbito da política municipal de educação especial de São Paulo.

---

<sup>23</sup> Foram realizadas três edições do curso por meio de convênio com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília/SP (Unesp Marília) – em 2007, 2008, 2009 e 2010 – contemplando diferentes deficiências (auditiva, física, intelectual e visual) em cada ano, atingindo nos dois primeiros anos dois grupos de 100 professores e, nos dois outros anos, 150 em cada turma. Com início em agosto de 2011 e término em doze meses, manteve-se esse convênio apenas para formação em deficiência intelectual e foi firmado outro entre a RME-SP com a Universidade Presbiteriana Mackenzie para formar professores na área da deficiência auditiva. Nesta versão final contemplou 300 professores (SÃO PAULO, 2012).

<sup>24</sup> “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai)” (PRIETO et al., 2010).

Destacam-se dessa pesquisa os seguintes aspectos: larga diferenciação entre a estrutura de cada um dos centros existentes, principalmente devido às peculiaridades sociais, econômicas, culturais, políticas e administrativas de cada região paulistana de sua abrangência; a ampliação da oferta de cursos de formação continuada de diferentes naturezas (seminários, cursos de curta e longa duração, estudos de caso com as equipes das escolas, entre outros) por todos os treze centros, confirmando ser essa ação a diretriz norteadora para a implantação da política municipal visando à inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; e, por fim, a relativa e ainda incipiente capacidade da rede de ensino municipal para instituir redes de apoio ao atendimento educacional especializado oferecido por ela (BEN-DINELLI, 2012).

A segunda<sup>25</sup>, apoiada na pesquisa-ação, envolveu profissionais de dois centros de apoio especializado de duas DRE da RME-SP e visou a aprofundar estudos sobre a política de educação especial no município de São Paulo, instituída legalmente no final de 2004 e implantada desde início de 2005, recaindo sobre dois grandes temas: gestão local de políticas públicas de educação especial e configurações do atendimento educacional especializado em tempos de inclusão escolar.

De seus objetivos específicos, destaca-se para este trabalho alguns aspectos de um desses, qual seja: aquele que pretende “apreender efeitos das prerrogativas legais, das orientações e das ações de formação nas práticas de profissionais responsáveis pela oferta de atendimento educacional especializado, tanto professores de [...]” SR como de professores especializados itinerantes. Este trabalho teve como questão norteadora: que propostas foram construídas no âmbito da gestão da política de educação especial para avançar na promoção de condições para prover o atendimento do alunado público-alvo da educação especial por professores com conhecimentos sobre fundamentos para a prática em inclusão escolar? Com o intuito de respondê-la buscou-se focar as ações de formação que a RME-SP promoveu junto a seus profissionais da educação no período abrangido pelas pesquisas que embasam os dados aqui apresentados.

---

<sup>25</sup> “Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial” (PRIETO et al., 2012).

Ressalta-se que esta pesquisa foi iniciada com a manifestação de um dos referidos centros de apoio especializado por estabelecer parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e que, no processo, foram tomadas algumas decisões, sendo uma delas a de formalizá-la como pesquisa e a outra de inserir um segundo centro, devido aos trâmites do processo de articulação e definição do projeto junto à SME-SP. Todavia, tal como pautado pela pesquisa-ação, os objetivos supracitados, aliados à necessidade de uma reflexão sobre como vem se concretizando o trabalho frente aos novos objetivos da educação especial no município de São Paulo, permitem aos dois grupos envolvidos no estudo – pesquisadores da referida faculdade e professores/pesquisados dos dois centros de apoio especializado – construir respostas, num percurso comum, aos desafios oriundos de suas realidades de trabalho. Conforme apontado por Glat e Pletsch (2010, p. 351):

[...] qualquer projeto de pesquisa-ação, somente pode se efetivar através da parceria direta com os membros da comunidade em investigação. E através da ação investigativa conjunta entre pesquisador e os sujeitos de campo em estudo que será possível construir uma teoria aplicável àquela realidade particular.

Além disso, assim como evidenciado em pesquisas de outros grupos (JESUS, 2012a, 2012b, 2012c), fica patente o interesse em avaliar a prática e a necessidade de fortalecimento do papel dos professores e gestores de políticas de educação especial para que alcancem potencial de mudança para a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida à população. Para Siems (2008, p. 154), ao analisar o processo de constituição identitária de professores da educação especial na rede estadual da cidade de Boa Vista, Roraima:

[...] ao longo do processo reflexivo que realizamos, a avaliação, a auto-avaliação, o aprofundamento de conceitos, veio atrelado a uma profunda reflexão acerca do ser humano e o que projeta para as opções que são feitas ao longo da sua vida. Conforme apontou uma das professoras, a avaliação do trabalho do outro, em um olhar externo, é relativamente comum no cotidiano, mas trazer esse olhar para dentro de si e de suas próprias ações não é prática comum.

Grande parte dos dados tem sido gerados por meio de análise de documentos (legislação, relatórios, material de formação, etc.), entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial em nível de SME-SP e dos dois centros de apoio especializado e em encontros presenciais, conformados como de tipo grupo focal, com os profissionais das três equipes envolvidas (Feusp e Centros A e B).

Da leitura dos documentos, extraíram-se as informações sobre as ações de formação, que foram sistematizadas e reorganizadas para que se pudesse expor e analisar como foram se constituindo as propostas na política do município de São Paulo. Ainda, no caso deste trabalho, os conteúdos das entrevistas e dos encontros mensais, que foram gravados e transcritos, foram sucessivamente lidos com o fito de destacar subsídios às análises ora apresentadas.

## As propostas de formação continuada no município de São Paulo

Conforme dados coletados nos estudos de Prieto et al. (2010; 2012), verificou-se que a SME-SP atuou, particularmente, em três frentes de formação: 1) atividades promovidas diretamente pelos profissionais dos centros de apoio especializado; 2) ações de formação continuada diretas da gestão central de educação especial em nível de secretaria de educação com os profissionais da RME-SP; e 3) fomento de cursos de especialização para formação continuada indireta a estes profissionais, por meio de convênio firmado entre a secretaria com instituições de educação superior. A seguir, explanaremos cada frente de ação identificada.

### *1 - Atividades promovidas pelos centros de apoio especializados*

Ressalte-se, a título de contextualização geral, que a formação de professores foi tomada como um eixo prioritário da política de educação no município de São Paulo no período de 2005-2008 e de 2009-2012<sup>26</sup>. Essa decisão no âmbito da administração central da educação repercutiu em todas as suas áreas, incluindo a de educação especial, que teve como lastro principal de suas ações a formação dos profissionais da educação, particularmente os professores de classe comum para atuarem junto a turmas com matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e professores para assumir funções nos serviços de educação especial já existentes (escolas de surdos e algumas SRs) ou em processo de criação e de expansão.

---

<sup>26</sup> Trata-se de duas gestões da Prefeitura de São Paulo executadas inicialmente por um prefeito (2008-2009) e continuada por seu vice (2010-2011) que foi reeleito para administrar o município de São Paulo por mais quatro anos, quando é eleito um candidato de oposição que assume em início de 2013.

Assim, à diretriz que priorizou a formação na política de educação municipal se somou normativas da educação especial recém-aprovadas (final de 2004).

Pela legislação municipal (SÃO PAULO, 2004b, art. 36; 2012, arts. 20 e 21), como já mencionado, os centros de apoio especializado são responsáveis por orquestrar e promover ações de formação continuada em educação especial, envolvendo professores regentes de SR, das escolas de surdos, compartilhando-a com DOT/SME – de acordo com a legislação já referida –, bem como professores da classe comum e outros profissionais da educação, incluindo os estagiários que atuam em classes compostas também por alunos com deficiência e TGD.

Nesse caso, os profissionais dos centros de apoio especializado desenvolveram ações<sup>27</sup> de formação por eles formuladas e/ou executavam propostas originadas na SME-SP, pois as diretrizes originavam-se da equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação.

Tais formações podiam ocorrer nas unidades educacionais utilizando as horas/atividades semanais dos professores das mesmas, mas também fora do horário de trabalho, na DRE ou em outros espaços, e sua organização variava, incluindo oficinas, cursos de curta duração, palestras ministradas pelos profissionais dos centros de apoio especializado ou por profissionais convidados ou contratados para este fim, seminários, entre outros formatos. Os temas podiam partir de solicitações das equipes das escolas e estar relacionados mais diretamente aos casos em atendimento pelos seus profissionais. Abrangiam desde conhecimento específico sobre cada tipo de público-alvo da educação especial, aspectos técnicos como comunicação alternativa, de Língua brasileira de sinais e, mais recentemente, estimulação precoce e ensino bilíngue para a educação de surdos.

## *2 - Ações diretas da equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação com os profissionais da RME-SP*

A equipe central de gestão da educação especial no âmbito da secretaria de educação além de atuar na formação de professores de SR e de escolas de

---

<sup>27</sup> Em produção anterior (PRIETO; ANDRADE, 2011), o teor das ações relativas à frente empreendida pelos centros de apoio especializado e gestão central de educação especial no âmbito da secretaria de educação foi apresentado em profundidade e pode ser consultado para maior detalhamento quanto às bases teóricas, aos formatos e público-alvo.



surdos, compartilhando essa tarefa com os centros de apoio especializado, também era responsável por “oferecer [...] a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2012b, art. 21, inciso I).

De acordo com as informações constantes nas entrevistas com as equipes, essas atuações poderiam ser executadas por diferentes expositores, desde profissionais da citada equipe ou por outros profissionais, contratados ou convidados, para ministrar palestra ou curso, com participação da equipe central no evento.

No que se refere às formações oferecidas aos professores de classes comuns e de SR pela referida equipe central de gestão da educação especial, consta em Oliveira e Drago (2012, p. 358), que houve diversos cursos de capacitação para educadores e quadro de apoio, e de formação permanente de toda equipe escolar, nos horários coletivos no interior de cada escola.

### *3 - Ações indiretas da equipe central de gestão da educação especial com os profissionais da RME-SP*

E finalmente, com o fito de formar professores para atuar nos serviços de educação especial municipais paulistanos – SR, centro de apoio especializado e escola de surdos –, a secretaria de educação realizou convênio com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, para promover curso *lato sensu*, com duração de 480 horas, na área da educação especial abrangendo as quatro especialidades concernente ao público-alvo com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física)<sup>28</sup>. As versões deste curso ocorreram em 2005, 2007 e 2010 e atingiram 400 professores<sup>29</sup>, destinando-se somente aos que tivessem o interesse em assumir funções relacionadas à educação especial. Em 2011, assim como já havia sido em 2010, novo convênio foi firmado apenas para formação na área da deficiência intelectual, todavia, foi realizado outro curso com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, campus São Paulo, para a oferta de curso *lato sensu* com duração de 600 horas, intitulado “Formação de Professores em Educação Especial com Ênfase na Área

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender3.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?MenuID=167&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

da Surdez” e, portanto, abrangendo apenas a área de deficiência auditiva. Foram inscritos 150 professores da RME-SP que tinham interesse em atuar nas escolas de surdos, SRs e centros de apoio especializado.

A seleção dos participantes para a formação das turmas ficou sob a responsabilidade dos centros de apoio especializado, que tinham uma cota de vagas a preencher. Todavia, nos resultados de pesquisa (PRIETO et al., 2010) foi identificada a utilização de diferentes critérios e procedimentos para aprovar alguns candidatos em detrimento de outros. Não havia uma orientação que unificasse o processo de seleção e os profissionais foram buscando construí-la em edições subsequentes do curso de especialização.

Um dos problemas constatados pelos gestores da equipe central de educação especial no âmbito da SME-SP e pelos profissionais dos centros de apoio especializado em relação a esse processo foi que alguns professores, ao finalizarem o curso, não assumiram a regência de serviço de educação especial, tal como era esperado, com diferentes justificativas: não ser liberado pela sua DRE por ser profissional da educação infantil, etapa da educação básica com maior dificuldade de reposição de professor ou por concluir que seu perfil não coadunava com as atividades atribuídas ao professor especializado.

Tomados como exemplos para ilustrar os problemas que enfrentaram na gestão e execução das edições do curso, avalia-se que decorriam também da necessidade de construir critérios mais refinados para realizar a indicação dos cursistas, com vistas a potencializar os investimentos da secretaria de educação na formação de quadros para preencher as vagas em serviços de educação especial em criação e, com isso, poder expandir o atendimento educacional especializado à RME-SP.

Um reflexo dessas alterações pode ser sentido na edição de 2011, quando os procedimentos de seleção de candidatos foram definidos em publicação oficial do município – segundo relataram os entrevistados – em que os interessados tiveram que: explicitar sua opção por atuar na escola de surdos, SR ou centro de apoio especializado; realizar a inscrição com esta especificação; entregar *curriculum vitae*; e participar de entrevista nos respectivos centros de apoio especializado. E, houve a fixação dos seguintes critérios para a concorrência às vagas, comuns a todos os centros, definidos em documento oficial da SME-SP que comunicou sobre a oferta de outra edição do curso, a saber: estar em efetivo

exercício docente e a menos de quatro anos da aposentadoria; ter condições de frequentar as aulas nos dias e horários estipulados; comprometer-se a atuar nos serviços da educação especial por, no mínimo, quatro anos; e ressarcir os valores do curso em caso de desistência.

Todavia, em 2010, foi promulgada a Portaria nº 5.169, de 24 de setembro, a qual “[...] estabelece procedimento específico de designação para função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010” (SÃO PAULO, 2010). Essa normativa permite que professores da RME-SP, ainda sem a conclusão da formação em educação especial estabelecida na legislação, assumam SRs com a entrega de documento que comprove sua matrícula em curso de especialização, conforme definido em seu art. 1º:

A designação de professor para exercer a função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão poderá ser autorizada, em caráter excepcional, pelo Secretário Municipal de Educação mediante a comprovação de matrícula Cursos de Especialização em Educação Especial oferecidos por instituições de ensino de nível superior. (SÃO PAULO, 2010).

Essa decisão da SME-SP pode ter sido provocada pelos resultados abaixo das expectativas nos cursos em que muitos dos professores, mesmo tendo assinado um termo de compromisso, não assumiram a função de professores especializados itinerantes ou de professor regente de SR. Contudo, entendemos que essa ação faz com que o município tenha parte dessas salas sob a regência de professores em processo de formação, uma condição pouco desejável para garantir a qualidade pretendida e necessária à educação especial.

## Considerações finais

Este trabalho expôs aspectos da atual política que rege o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, no município de São Paulo, tendo como foco as ações de formação continuada emanadas pela SME-SP.

Constatou-se que na legislação municipal está expresso compromisso com princípios da educação para todos, instituído por documentos nacionais oficiais que estabelecem diretrizes que preconizam o direito de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação à educação escolar e, em caráter complementar ou suplementar, ao atendimento educacional especializado.

Além do texto legal, verificou-se que, efetivamente, existiram ações que buscaram, na oferta da formação continuada, uma forma de assegurar a capacidade das diversas equipes para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência e TGD nas escolas, por exemplo, pela oferta do curso de especialização em convênio com universidades. Essa proposta se alia à afirmação de Prieto (2006, p. 9) que atribui ao Estado a responsabilidade por prover formação continuada aos profissionais da educação para impulsionar e potencializar processos de inclusão escolar:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>30</sup>.

Em que pese essa constatação, não foi possível verificar, considerando os dados obtidos nas pesquisas (PRIETO, 2010, 2012), se a penetrância da formação continuada oferecida permitiu aos profissionais construir práticas pedagógicas inovadoras que levassem à mudança de paradigmas na educação, no sentido de ampliar os objetivos de aprendizagem para além da competência em ler e escrever. Isto é, que pudessem alavancar a dimensão formadora da experiência escolar para todos os alunos, a partir das diferenças na sala de aula e de modos de trabalho colaborativos entre professores de classes comuns e professores especializados.

Por outro lado, constatou-se que aspectos da gestão dos processos que envolvem a oferta e a aplicação da formação continuada parecem concorrer para a busca de soluções no campo da melhoria da qualidade da educação escolar, necessitando ser identificados e esclarecidos nas discussões, acadêmicas inclusive, uma vez que os resultados de nossas pesquisas tem apontado a precariedade no acompanhamento dos efeitos das formações na prática docente e na qualidade da educação escolar, por parte dos sistemas de ensino, no que tange à avaliação das políticas públicas educacionais implantadas.

Todavia, as consequências dessas ações poderão ser objeto de futuros estudos, uma vez que, segundo Belloni (2001), a avaliação de políticas públicas é um instrumento fundamental para aperfeiçoar e reorientar as ações. Define

---

<sup>30</sup> Expressão utilizada pela autora que em consonância com legislação e orientações oficiais nacionais.

ainda que: “A avaliação de políticas públicas é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento das ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (BELLONI, 2001, p. 14).

Tendo como base esse referencial, a breve explanação sobre o movimento de formação realizado no município de São Paulo aqui ensejada nos leva a refletir sobre a importância de haver avaliações sistemáticas de políticas públicas, uma vez que as ações desenvolvidas envolvem uma grande mobilização dos profissionais da rede de ensino, além de despender de recursos financeiros públicos.

---

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados de pesquisas sobre a política de educação especial com orientação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Objetiva discutir o teor estratégico da formação continuada oferecida aos professores especializados, cotejando essa análise com as prerrogativas legais que preconizam a formação continuada como direito dos profissionais da educação e investimento para a melhoria da qualidade da educação escolar. Resgatam-se dados concernentes a duas pesquisas, de natureza qualitativa, que cobrem o período de 2008 a 2013, e contém informações organizadas com base em fonte documental e de gravações de reuniões mensais feitas com os profissionais das equipes de dois centros de apoio especializado. Foi identificado crescente investimento do poder público na oferta de diversas modalidades de formação continuada, sugerindo um esforço para fortalecê-la como estratégia prioritária na implantação da política de inclusão escolar. Todavia, identificou-se a necessidade de criação e/ou aprimoramento de instrumentos de monitoramento e avaliação dessas ações com vistas a permitir analisar seus efeitos na educação escolar de alunos tidos como população-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação especial. Inclusão escolar.

**Abstract:** This paper presents results of research on special education policy with inclusive orientation of the Municipal Educational Department of São Paulo. Discusses the strategic content of continuing education for specialist teachers, comparing this analysis with the legal prerogatives concerning the continuing education as a right of education professionals and investment to improve the quality of school education. This work recovers data concerning two researches, of qualitative nature, covering the period from 2008 to 2013, and contains information organized based on source documents and recordings made on monthly meetings with professionals from two centers of specialized support. A growing investment of government was identified proposing various forms of continuing education, suggesting an effort to strengthen it as a priority strategic in the implementation of the policy of educational inclusion. However, we identified the need to create and / or to improve some instruments to monitor and to evaluate these actions in order to allow analyzing their effects on education of students taken as the target population of special education.

**Keywords:** Continuing Education. Special education. School inclusion.

## Referências

- AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise dos procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BENDINELLI, Rosanna Cláudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- 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).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01**. 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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, 12 de novembro de 2009.
- \_\_\_\_\_. 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. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de abril de 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n.º 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 11-18.

\_\_\_\_\_.; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. 1 ed. Vitória/ES: EDUFES, 2012, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. 1 ed. Vitória/ES: EDUFES, 2012, p. 205-218.

MAZZOTTA, Marcos José de Silveira. **Educação escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclusi. **Ensaio**: Avaliação de Política Pública Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação 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, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

\_\_\_\_\_. et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). FEUSP: Relatório final de pesquisa, 2008/2010.

\_\_\_\_\_. et al. **Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico**: focalizando práticas de professores de educação especial. FEUSP: Relatório parcial de pesquisa, 2011/2012.

**PRIETO, R. G.**; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Medição, 2011, v. 2, p. 91-110.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004b. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 5.718**, de 17 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007, que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 51.778**, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica - Educação especial. **Programa Incluir**. São Paulo, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Portaria 2.496**, de 2 de abril de 2012. Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão – Saais integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/2010. São Paulo, 2012b.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2008.

Recebido em Novembro 2013

Aprovado em Dezembro 2013