

Formação continuada para as novas demandas da educação especial

Continuing education to the new demands of special education

Rosângela Gavioli Prieto

Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Coordenadora do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: rosangel@usp.br

Simone Girardi Andrade

Psicóloga, Doutora em Educação e Pesquisadora do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: sigirardi@uol.com.br

Elaine Alves Raimundo

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e integrante do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: elainear@usp.br

Raquel da Silva Ribeiro

Pedagoga, professora de sala de recursos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e integrante do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: reixeuribeiro@gmail.com

Rosanna Claudia Bendinelli

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Professora especializada na área da deficiência visual. E-mail: roxbll@uol.com.br

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas no que tange à garantia do direito à educação para todas as pessoas. É nesse contexto que o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação se insere, uma vez que essas pessoas, outrora marginalizadas da escola regular, passaram a frequentar essa instituição, trazendo às redes de ensino grande desafio no que se refere à oferta de educação que atenda suas necessidades educacionais especiais. Ademais, com o processo de municipalização do ensino fundamental, o atendimento educacional desses alunos vem sendo assumido, gradativamente, pelas redes municipais de ensino.

A rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) constitui-se enquanto a maior rede de ensino do país, com 1.034.265 alunos distribuídos em 1.975

unidades escolares. Deste total de alunos, 12.850¹ apresentavam algum tipo de deficiência e TGD².

Esse contexto tem desafiado o município a formular políticas educacionais que atendam a esse contingente de alunos em suas especificidades, oferecendo-lhes, para além da expansão da oferta de vagas, a melhoria da qualidade de seu ensino.

Assim, a partir de 2004, a política de atendimento a esse alunado 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, que instituem um conjunto de serviços com as funções de complementar ou suplementar a escolarização na classe comum, permitindo-lhes acesso ao currículo. Vale ressaltar que embora esses documentos sejam recentes, o município de São Paulo particulariza-se pela prestação de serviços públicos a essa população desde a década de 1950, quando da criação de sua primeira escola especial de educação de surdos³.

A legislação municipal supracitada está em consonância com o princípio de educação para todos, instituído na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), pela Resolução CNE/CEB⁴ n.º 2, de 2001 (Res. 2/01), que estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e outros documentos nacionais que preconizam também o direito dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ao atendimento educacional especializado.

Dentre esses serviços, destacamos a criação de 13 Centros de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai)⁵, na mesma proporção de suas Diretorias Regionais de Educação (DRE)⁶, criados com o intuito de viabilizar e sustentar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns das escolas da RME-SP.

1. Dados de 2010, extraídos de *site* <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>.

2. No município que se desenvolveu o estudo, naquela ocasião, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação em atendimento pela educação especial. Portanto, este trabalho reportar-se-á a duas das categorias nomeadamente população alvo da educação especial, segundo documentos nacionais (BRASIL, 2008, 2009).

3. Ver Prieto (2000).

4. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

5. Aqui também denominados centros especializados.

6. Seguindo o critério de descentralização político-administrativa, o município de São Paulo está dividido em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) que são: DRE Butantã, DRE Campo Limpo, DRE Capela do Socorro, DRE Freguesia/Brasilândia, DRE Guaianases, DRE Ipiranga, DRE Itaquera, DRE Jaçanã/Tremembé, DRE Penha, DRE Pirituba, DRE Santo Amaro, DRE São Mateus e DRE São Miguel.

Cada centro deve ser composto por uma equipe formada por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) e supervisores escolares da DRE, além de um módulo mínimo de quatro Professores de apoio e acompanhamento à inclusão (Paaí), profissionais com especialização e/ou habilitação em educação especial, que deverão atuar preferencialmente um em cada área da deficiência. (SÃO PAULO, 2004a).

A legislação define para esses profissionais um conjunto de ações que podem abranger alunos, professores, pais e funcionários⁷, 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, 2004^a, art. 6^o).

Na mesma legislação foram criadas as Salas de apoio e acompanhamento à inclusão (Saai)⁸ que, segundo a Portaria nº 5.718/04, são instaladas nas escolas para ofertar atendimento educacional especializado a “[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades) [...], da própria escola ou da de seu entorno, “[...] desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2004b, art. 9^o). Conforme estabelecido no art. 13, as mesmas devem funcionar em horário diverso ao que o educando frequenta a classe comum, sendo de “caráter complementar ou suplementar”. (SÃO PAULO, 2004b).

Uma vez sistematizados os serviços de apoio prestados na RME-SP será objeto de destaque a formação oferecida pela SME-SP aos profissionais que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, uma vez reconhecida a importância de suas ações para a consolidação da política de educação especial do município. (RIBEIRO; RAIMUNDO; TAKEUTI, 2011).

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

8. Aqui também denominadas salas de recursos.

O art. 16 da Portaria 5.718/04 estabelece que os professores das Saai “[...] serão designados pelo Secretário Municipal de Educação dentre Professores da Carreira do Magistério Municipal [...]” e deverão comprovar ter “[...] especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação.” (SÃO PAULO, 2004b).

Visando ao cumprimento dessa diretriz, a SME-SP desencadeou um conjunto de ações para a oferta de formação continuada aos profissionais que já atuavam na rede e que estavam em desacordo com o previsto legalmente, pois de acordo com o art. 16 da referida Portaria: “Caberá a SME-SP oferecer aos Professores [regentes das salas de apoio à inclusão] oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 16, § 2º). Ultrapassando inclusive essa normativa, o curso de especialização proposto pela SME-SP, foi incorporando professores da RME-SP que atuavam em classes comuns, com vistas a criar um contingente devidamente formado para atuar na educação especial municipal de São Paulo, com vistas a suprir demandas de sua expansão após 2005.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a oferta de formação continuada em nível *lato sensu* aos professores da RME-SP, destacando os critérios utilizados para a indicação dos participantes.

Vale ressaltar que as informações aqui contidas, foram extraídas de uma pesquisa maior⁹, de natureza qualitativa, que buscou analisar o *status* de implementação da política de educação especial do município de São Paulo. Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, destacamos a análise das ações de formação continuada ofertadas aos profissionais desta rede, e é sobre este foco que nos debruçaremos a seguir.

Compreendendo melhor como se dá a formação continuada em serviço no município de São Paulo

Na legislação nacional, mais especificamente na LDB/96, encontramos, atrelado à valorização do profissional docente, regulamentação acerca da formação continuada:

9. Pesquisa intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)”, coordenada por Rosângela Gavioli Prieto e Simone Girardi Andrade, no período de 2008-2010.

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).

Como já mencionado, em consonância com o inciso V, do artigo referido acima, a legislação do município de São Paulo¹⁰, também prevê ações que visam:

As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem: I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais; II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais; III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais [...]. (SÃO PAULO, 2007, art. 15).

E ainda prevê, no art. 21, que “a remuneração relativa às Jornadas Especiais [...] corresponderá ao número de horas aula ou horas trabalho excedentes efetivamente realizadas.” (SÃO PAULO, 2007).

Assim, verifica-se, por um lado, que a formação continuada em serviço, perante a legislação, se configura como um direito, implicando também diferenciação no vencimento dos 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 a 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. No campo educacional, 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 absorver diferenças culturais, sociais, econômicas, individuais que se relacionam dialeticamente a todo o momento.

10. Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

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 autoreflexão sobre sua prática. Nas palavras de Andrade (2005):

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. (ANDRADE, 2005, p. 74).

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 também 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 desses alunos 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 alunado público alvo da educação especial.

Com relação à realidade aqui apresentada, conforme dados coletados no estudo de Prieto et al. (2010), verificou-se que a SME-SP atuou em três frentes de formação: 1) As atividades promovidas diretamente pelos Cefai; e 2) Pela via das ações da Diretoria de Orientação Técnica de Educação Especial (DOT-EE)/SME-SP; e 3) A ofertada por meio de convênio com universidades.

Pela legislação municipal (SÃO PAULO, 2004b, art. 36), os Cefai são responsáveis pela formação continuada específica “I - dos Professores regentes da SAAI e profissionais da EMEE [...]”, compartilhando-a com DOT/SME, bem como por ações de formação envolvendo professores da classe comum e outros profissionais da educação. Neste caso, os profissionais dos Cefai desenvolviam ações de formação por eles formuladas ou executavam propostas originadas na SME-SP. Tais formações podiam ocorrer nas unidades educacionais utilizando as horas atividades semanais, 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 especializados ou por profissionais convidados ou contratados para este fim, seminários e outros formatos.

A DOT/SME além de atuar na formação de professores de salas de recursos e de escolas especiais de surdos, como já mencionado, era responsável pela formação continuada “II - dos profissionais do CEFAl [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 36), as quais também poderiam ocorrer pela ação direta da equipe de educação especial deste setor da secretaria, ou por outros profissionais contratados ou convidados para ministrar palestra ou curso.

E finalmente, com o fito de formar professores para atuar nos serviços de educação especial do município de São Paulo – salas de recursos (SaaI) e centros especializados (Cefai) –, a SME-SP 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, nas áreas das deficiências. As versões deste curso ocorreram em 2005, 2007 e 2010¹¹ e atingiram 400 professores¹², destinando-se somente aos que tivessem o interesse em assumir funções relacionadas à educação especial. Tal como

11. Sobre esta turma do curso de Especialização não apresentaremos dados da pesquisa, pois esta foi finalizada antes do encerramento do curso.

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

expresso nos objetivos deste trabalho é sobre esse item que nos debruçaremos a seguir.

A seleção dos participantes para a formação das turmas ficou sob a responsabilidade dos Cefai devido ao número limitado de vagas para cada DRE e, devido à falta de uma orientação oficial da secretaria, cada região adotou diferentes critérios e procedimentos para essa seleção.

Na primeira versão do curso, em 2005, existia um movimento de organização do serviço de apoio instituído pela legislação de 2004, período em que muitas equipes dos Cefai ainda estavam se compondo. Dado esse contexto, analisamos que os profissionais que já atuavam nos centros especializados, os quais deveriam selecionar os candidatos ao referido curso, não tinham clareza de suas diferentes atribuições e tampouco sobre quais critérios deveriam ser utilizados para a seleção. Isso os levou a se depararem com barreiras posteriores, tais como: 1. A dificuldade de remanejamento de professores de educação infantil e fundamental II para salas de recursos; e 2. Ao tomarem ciência das atribuições do professor de Saaí ou dos Paai não quiseram assumir a função.

Para a segunda versão, os Cefai se organizaram de forma a estruturar o processo de seleção dos candidatos ao curso, buscando evitar os problemas encontrados anteriormente. Assim, no âmbito dos 13 centros, percebemos três práticas: realização de entrevistas com o intuito de identificar professores que apresentassem certo “perfil”¹³ para atuar na educação especial; indicação dos profissionais que já atuavam na educação especial do município sem a formação exigida pela legislação; e seleção de profissionais que não apresentassem os impedimentos identificados durante a primeira formação.

Com o intuito de evitar que os professores não assumissem as devidas funções que lhe foram conferidas ao término do curso, os mesmos foram instados a assinar um termo em que se comprometeram a atuar nos serviços de educação especial da RME-SP. Apesar disso, constatamos que, na prática, poucos o fizeram.

13. A atuação do professor especializado difere do professor da classe comum, no sentido que o primeiro tem atribuições relacionadas à identificação, elaboração, produção, organização de serviços, estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, estabelecendo também parcerias com áreas intersetoriais, conforme estabelecido na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

Em 2010¹⁴, utilizando-se das mesmas estratégias anteriormente utilizadas, os Cefai realizaram uma nova seleção para a terceira versão do curso. Destacamos que mesmo sendo a terceira vez que o município se mobilizou para ofertar um curso de pós-graduação no âmbito de sua rede de ensino, não foram localizadas para a pesquisa a orientação quanto aos critérios e procedimentos oficiais para a indicação ou seleção dos candidatos.

Todavia, neste ano, 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 os professores ainda sem a formação necessária assumam as salas de recursos, desde que comprovem a matrícula no 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 o termo de compromisso, não assumiram a função de professor de apoio (Paai) ou de professor de sala de recursos (Saai). 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, ainda que resumidamente, aspecto da atual política que rege o atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, no município de São Paulo, tendo como foco as ações de formação continuada emanadas pela SME-SP.

Com relação à necessidade de investimento em formação continuada, Prieto (2006, p. 9) afirma:

14. ale ressaltar que as informações sobre esta versão foram extraídas do site da SME-SP, visto que em 2010, a pesquisa realizada no âmbito dos 13 Cefai já estava em sua fase de conclusão.

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.

A oferta do curso de especialização buscou assegurar a formação exigida pela legislação a todos os profissionais que já atuavam como professor de apoio ou professor de sala de recursos, bem como uma tentativa de ampliar esse contingente, proporcionando condições para expandir a oferta dos serviços de educação especial no município.

Com relação aos critérios utilizados para a seleção dos candidatos, não localizamos orientação oficial e as estratégias adotadas pelos diferentes centros especializados parecem não ter logrado, à época, êxito esperado, pois: possibilitaram a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, com investimento público, mas, segundo nos foi relatado, esses professores, ao se formarem, não assumiram postos nos serviços de educação especial. Destacamos que, se por um lado a promulgação da portaria de 2010 teve o intuito de sanar este problema, por outro, implicou em ter professores na regência das Saai ainda sem a formação mínima prevista na própria legislação municipal.

Mas, as consequências dessa ação 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 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, além de despender de recursos financeiros públicos.

Resumo: O presente trabalho foi realizado a partir das conclusões de uma pesquisa, de natureza qualitativa, intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)”. Dentre seus objetivos, destacaremos aquele relacionado à oferta de formação continuada, em nível *lato sensu*, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores da rede, com o intuito de qualificá-los para atuação nos já citados centros especializados e/ou salas de recursos; e os critérios utilizados em cada centro para definir seus participantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação especial. Educação inclusiva.

Abstract: This article was performed with basis on a previous qualitative nature research, entitled “Track record of the school attendance of students with special educational needs: analysis of the performance of the Center of Education and Inclusion Monitoring (Cefai)”. Among its objectives, we’ve detached that related to the provision of continuing *lato sensu* education for school teachers by the São Paulo Educational System, these programs intends to qualify the performance teachers at the aforementioned Centers and / or special educational resources classrooms; as well as the criteria used in each Center to define its participants.

Keywords: Continuing education. Special education. Inclusive education.

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.
- ARRETCHE, Marta. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001, v. 1. p. 7 - 224.
- 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.
- _____. 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>. 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>. Acesso em: 1 mar. 2011.

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

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: ARANTFS, 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 de Pesquisa, 2008/2010.

RIBEIRO, Raquel da Silva; RAIMUNDO, Elaine Alves; TAKEUTI, Adriana Mitiko. **Profesor de apoyo y acompañamiento a la inclusión**: un ejemplo de servicio itinerante de una ciudad brasileña. In: ANAIS do Congresso Internacional de Pedagogia, Havana, 2011, CD-room.

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.

_____. **Portaria nº 5.169**, de 24 de setembro de 2010, que estabelece procedimento específico de designação para a função de professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010. São Paulo, 2010.

Recebido em agosto de 2011

Aprovado em outubro de 2011