

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPASSES CONTEMPORÂNEOS**

Anna Augusta S De Oliveira

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A proposta nacional de formação de professores de educação especial na contemporaneidade, frente à política de educação inclusiva, muda substancialmente o modelo até então presente na história brasileira. Com a extinção das habilitações, por meio da Resolução CNE nº01, de 15/05/2006, o que passamos a assistir foram tendências de formação e uma priorização, pelo Ministério da Educação, de cursos à distância, e formação em serviço, agora com ênfase no atendimento educacional especializado – AEE e nas salas de recursos multifuncionais. No que se refere aos serviços de apoio pedagógico especializado, há a proposição de um único modelo de atendimento ao público alvo da educação especial, o AEE. Considerando-se as propostas nacionais, esta pesquisa teve como objetivo analisar a proposta de formação de professores e a oferta de serviços de apoio pedagógico, na perspectiva inclusiva, do município de São Paulo, por ser o maior município da federação. Para isto, realizamos uma pesquisa e análise documental. Os resultados apontam para uma proposição política bem diferenciada da perspectiva nacional. Pudemos observar a amplitude das ações para a constituição de uma escola inclusiva e o apoio pedagógico adequado para o público alvo da educação especial, uma vez que os serviços se organizam de formas variadas, diferenciando as atribuições administrativas e pedagógicas. No que se refere à formação dos professores especialistas, pudemos observar que foi realizada nos últimos anos por meio de um convênio com a UNESP de Marília, que foi escolhida por meio de edital público. A análise dos dados nos sugere que o mais saudável seria uma política descentralizada, na qual a esfera nacional definisse diretrizes gerais, mas possibilitasse os caminhos particulares de cada município brasileiro.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPASSES CONTEMPORÂNEOS

Anna Augusta Sampaio de Oliveira. FFC, UNESP, Marília.

## Introdução

Com a perspectiva de uma educação inclusiva e uma falsa compreensão de seu conceito e o de educação especial, além, claro, de movimentos de representações de entidades da Pedagogia, a formação do professor para educação especial sofre grande impacto da política educacional e é substancialmente transformada. VAZ (2008) aponta o movimento de redefinição da formação e atuação do professor de educação especial. As *antigas* e tão criticadas habilitações vinculadas ao curso de Pedagogia foram extintas por meio da Resolução CNE nº01, de 15/05/2006, que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia e, não raro às vezes, visto como um avanço, uma vez que torna a formação do pedagogo integral e generalista, com ênfase na formação do professor.

No entanto, ao extinguir as habilitações, extinguiu a formação em educação especial e, mais grave do que isto, não publicou uma forma alternativa para esta formação, por meio de diretrizes nacionais que pudessem estabelecer, no âmbito geral, ao menos, os pressupostos essenciais para esta formação. O que passamos a assistir, pós 2006, foram *tendências* de formação e uma priorização, pelo Ministério da Educação, de cursos à distância, alinhados a nova proposta nacional referente à atuação do professor de educação especial, agora com ênfase no atendimento educacional especializado – AEE e nas salas de recursos multifuncionais – SRM. Michels (2011) comenta que com a publicação das diretrizes, há a indicação de que a formação do professor em educação especial ocorra em cursos de pós-graduação, o que, na verdade, configura-se como a grande tendência nacional.

É preciso explicar que com a nova proposta, sinalizada pela Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008b), o professor especialista terá seu foco de trabalho no AEE, realizado em SRM ou Centros de Atendimento, com todo o público alvo da educação especial: aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008a, 2010), interpondo mudanças substanciais na formação e atuação do professor de educação especial, substancialmente diferente daquelas construídas e consolidadas historicamente pelas instituições formadoras e pela própria política nacional e, ainda, a “nova” formação e conseqüente atribuição do professor, agora mais ampla tanto no que se refere ao público a ser atendido, como as atribuições técnicas e de gestão, não fazem sequer

menção sobre as condições de trabalho enfrentadas no cotidiano das escolas. Vaz comenta que “pensar um ‘novo’ modelo de professor significa também desafiar as condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos, com sobrecarga física (número grande de alunos a serem atendidos, trabalho com pais e professores) e mental (com a excessiva responsabilidade)” (2008, p.13). Oliveira (2010) aponta, também, “que o caráter despolitizado do ensino público e o descaso político-administrativo trazem como consequência, uma ação educativa pouco reflexiva” (p.147). Neste ponto é oportuno citar também Michels, quando assinala

[...] que essa proposição retira de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não são mencionados pela política de formação docente. Ao contrário, essa política faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam. (2006, p.414).

Oliveira (2009) ao tratar da formação de professores não deixa de explicitar este componente político e a infinita distância entre os princípios apregoadas na legislação e o cotidiano das escolas, ou seja, uma ideologia que “não apenas falsifica a realidade, mas cria fatos distorcidos [...] por uma análise parcial e unilateral, [...] subtraindo da educação seu caráter emancipatório, dialético e crítico.”

São múltiplas as dimensões envolvidas no enfrentamento do debate sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e na sua futura atuação nos contornos escolares. Não podemos ocultar a história de exclusão, a negação da diversidade, as práticas homogeneizadoras, as precárias condições de trabalho do professor e a insuficiência dos recursos, dos equipamentos, da estrutura e da organização escolar, necessários para práticas inclusivas e para a concretização de uma educação libertadora. (OLIVEIRA, 2010, p.70)

Mendes e Malheiro (2012) chamam a atenção para outro aspecto, não menos importante e que deve ser considerado no âmbito das políticas públicas, trata-se da referência nacional à organização do apoio pedagógico ao público alvo da educação especial e à escola. As autoras questionam se um serviço de “tamanho único” poderá atender adequadamente as necessidades daqueles denominados como público alvo da educação especial. Elas argumentam que, conforme o disposto na legislação brasileira “na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo ‘multifuncional’ adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!” (p.357).

Vaz ao realizar um estudo com o objetivo de conceituar o “novo” professor de educação especial acaba por introduzir, da mesma forma, a ideia de professor multifuncional e não de salas multifuncionais. Diz a autora:

[...] sugerimos que esse profissional de fato pode ser conceituado como professor multifuncional, uma vez que assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Esse professor, conforme o proposto deve atuar de forma técnica nas salas de recursos e gerir o processo de inclusão escolar na escola por sua função de articular essa política com os demais profissionais, ou seja, é ele o responsável pela implementação da política de educação especial. (2008, p.11)

Como se isto não bastasse, a formação do professor de educação especial passa a compor os cursos de formação continuada<sup>i</sup> e suas determinações são regidas pelas normas desta organização formativa, sendo realizada preponderantemente por meio de cursos de especialização, presenciais ou à distância, que proliferam no país sem um devido acompanhamento e sem nenhuma diretriz nacional que pudesse, ao menos, dispor sobre os elementos básicos desta formação: formação e experiência dos formadores, tempo de curso, matrizes curriculares, estágio supervisionado, critérios de formação inicial para os cursistas, entre outros pontos como a estrutura e organização do curso, exercício da coordenação, gestão documental dos cursistas etc.

Para Vaz (2008) há uma incômoda “correlação entre o enfoque na formação continuada dos documentos oficiais e o que esperam dessa formação as Organizações Multilaterais (OM) que influenciam diretamente nesta política” (p.8). Inegavelmente assistimos a um esvaziamento da concepção do professor como trabalhador, como intelectual que para exercer a essência do fundamento de seu trabalho necessita de uma sólida formação. Bueno (2003) faz uma importante discussão sobre o deslocamento da atuação docente, não mais como aquele que está comprometido com o ensino, mas que é retratado na política nacional como um mero “animador” da aprendizagem, deslocando o eixo fundamental do exercício do trabalho de professor – o ensino.

A própria Resolução CNE/CP nº 02/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza a formação continuada para os professores em serviço, embora sem a explicitação de, ao menos, a carga horária necessária para torná-lo competente para o exercício de sua função, perpassando uma ideia que *qualquer coisa serve*, como se não houvesse um núcleo de conhecimento ou “componentes curriculares e conceituais a serem apropriados por todos os professores no ensejo de constituir um saber que proporcione ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras” (OLIVEIRA, 2009, p.262) . Michels lembra que nesta Resolução a formação não é especificada quanto ao número de horas, e coloca a responsabilidade deste oferecimento aos estados e municípios (2006, p.416), numa suposta descentralização administrativa.

Frente a estas indefinições, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo<sup>ii</sup>, por meio da Deliberação CEE nº94/2009 e nº 108/2011, “estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2009; 2011), que traçam diretrizes gerais e estabelecem algumas exigências para a formação de professores em educação especial, na perspectiva inclusiva.

Considerando-se este panorama em relação à formação de professores de educação especial, na perspectiva inclusiva, e a complexidade de sua formação, este trabalho teve como objetivo analisar a organização dos serviços de educação especial e a formação dos professores no município de São Paulo, por ser o maior município da federação e, portanto, exercer um papel inspirador para outros municípios nacionais.

### **Método**

O estudo foi realizado utilizando-se a análise documental. Foram considerados os seguintes documentos:

- DECRETO Nº 45.415, de 18 de outubro de 2004
- DECRETO Nº 45.652, de 23 de dezembro de 2004
- PORTARIA 5718/04- de 18 de dezembro de 2004
- PORTARIA 5883/04
- PORTARIA 2755/09 – SME, de 11 de maio de 2009.
- RELATÓRIO FINAL DA COMISSÃO ESPECIAL DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, instituída pela Portaria 2755/09
- RELATÓRIO FINAL DO PROGRAMA INCLUI
- DECRETO Nº 51.778, de 14 de setembro de 2010

Os documentos foram solicitados junto a Diretoria de Orientação Técnica da área de Educação Especial – DOT-EE, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para análise dos documentos realizamos, inicialmente, uma leitura flutuante, com o objetivo de ter um contato geral com os textos documentais e, posteriormente, foi realizada uma leitura dirigida para os aspectos relacionados aos objetivos delineados para este estudo: analisar a organização dos serviços e a proposta de formação de professores de educação especial.

### **Resultados**

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) tem atuado na direção de atender as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais e desde a criação da primeira escola municipal para Deficientes Auditivos, em 1951, a SME avançou muito no sentido de atender de forma qualificada estes alunos, através de promulgação de leis, decretos, instalação de salas de atendimento, formação de recursos humanos, entre outras providências. (OLIVEIRA, DRAGO, 2012).

Com a promulgação do Decreto 33.891 (SÃO PAULO, 1993) que criou, dentre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores<sup>iii</sup> de Necessidades Especiais – SAPNES<sup>iv</sup> destinadas ao apoio à aprendizagem dos alunos com deficiência, matriculados nas salas de ensino regular ou para o atendimento em classe especial daqueles que não se beneficiassem do ensino na classe comum.

Em 18 de outubro de 2004, foi publicado o Decreto Municipal 45.415 (SÃO PAULO, 2004), que estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Especiais na rede municipal de ensino abrangendo questões relativas à: sistemática de matrícula; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público alvo a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade.

O mesmo Decreto define os serviços de apoio especializados que serão oferecidos, sendo eles: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI); Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI); Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e as Instituições Conveniadas de Educação Especial. Vale atentar para a mudança de denominação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), para Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e a ampliação do atendimento e da atenção à inclusão através do professor itinerante (PAAI) e do centro de formação (CEFAI).

A Portaria 2755/09 (SÃO PAULO, 2009), instituiu uma equipe intersetorial, com representantes dos diferentes setores da administração pública, designada como Comissão Especial de Trabalho - CET, para realizar uma avaliação das ações implantadas ao longo dos anos e elaborar um plano de ação, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos da rede municipal de ensino. Esta Comissão analisou as ações do município, fundamentando-se nos seguintes subsídios: a) dados do Sistema on-line de registros de matrículas; b) informações sobre Demanda Escolar, Transporte Escolar, Planos e Obras, Saúde do Escolar, Convênios, Recursos Humanos; c) Relatórios de Avaliação e Acompanhamento das Ações de Educação

Especial de 2008 e 2009; d) Formulário de Ajudas Técnicas; e) Pesquisa sobre Educação Especial de autoria da Profª Dra. Rosangela Prieto.

O relatório apresentou as condições de atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na rede de ensino e apontou as ações necessárias para o alcance das metas da Educação Especial do Município de São Paulo. Além disto, a CET propôs adequações na legislação, bem como estratégias a serem utilizadas a curto, médio e longo prazos no âmbito da Secretaria.

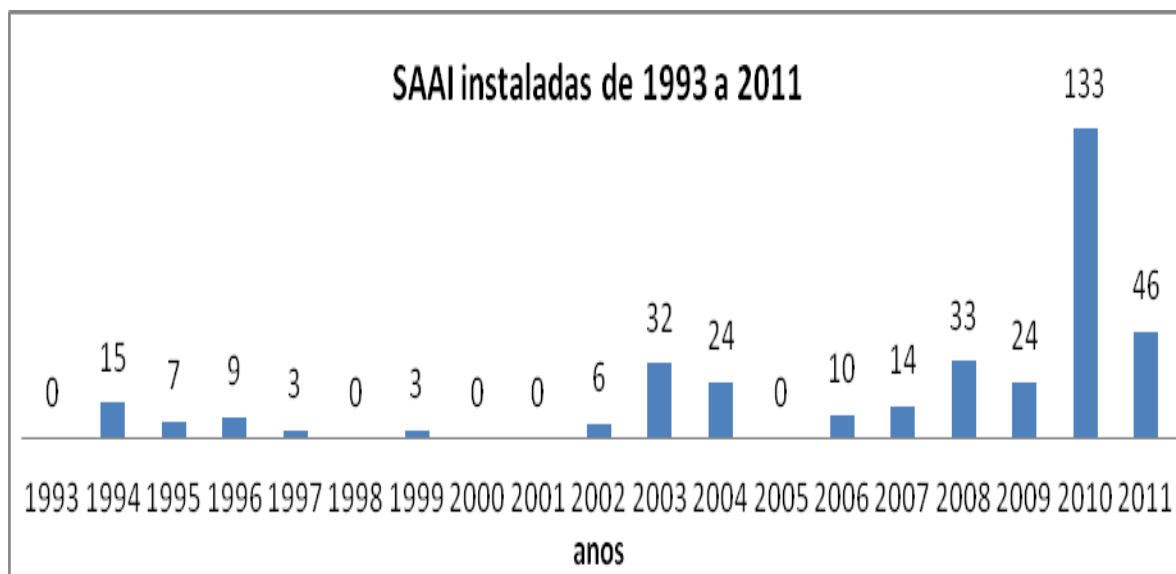
Como desdobramento desse Relatório Técnico, há a proposição de um programa – *Programa Incluir* - que culminou na publicação do Decreto Municipal nº 51.778/2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. No Programa Incluir estão delineados os seguintes projetos são 1) projeto Identificar; 2) projeto Apoiar; 3) projeto Formar; 4) projeto Acessibilidade; 5) projeto Rede; 6) projeto Reestruturação das Escolas Especiais; 7) projeto Avaliar.

Em linhas gerais, objetivo do *Projeto Identificar* é qualificar os dados da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais provenientes das deficiências e dos TGDs no sistema de ensino apontados no Sistema de registro on-line.

O *Projeto Apoiar* tem como objetivo ampliar o suporte pedagógico especializado para alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades por meio da instalação de novas SAAI, ampliação do módulo de PAAI e contratação e distribuição de estagiários nos CEFAL. Dessa forma, define as seguintes ações: (a) a criação de no mínimo 218 SAAI; (b) suprir 100% das SAAI criadas com recursos humanos, físicos e materiais adequados à demanda a qual se destina; (c) readequar a Legislação que trata dos serviços de Educação Especial no Município de São Paulo; (d) suprir os CEFAL, com no mínimo 06 (seis) PAAI em cada um; e (e) contratar e acompanhar a distribuição de 1000 (mil) estagiários para atuar nas salas onde estiverem matriculados alunos com deficiência ou TGD, com o intuito de auxiliar o professor da sala regular e/ou dar assistência necessária nos atos de vida escolar (atividades curriculares, educativas, extraclasse entre outras).

Na tabela a seguir, podemos observar o fluxo de instalação de SAAIs.

Tabela 1: Fluxo de instalação das SAAI



O *Projeto Formar* tem o objetivo de proporcionar cursos de formação continuada em diferentes dimensões como cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização para aprimoramento de toda equipe pedagógica e dos professores especializados, além de assessorias específicas para elaboração e aplicação de referenciais de avaliação no Ensino Fundamental, formação específica para professores da área da surdez, capacitação específica para a Educação Infantil e Ensino de Jovens e Adultos, articulando com as ações na área da Educação Especial entre outras providências formativas, como o próprio espaço dos horários coletivos no interior das escolas.

No que se refere à formação foram pensados 3 grandes eixos de formação: (1) formação inicial para os professores que atuarão nos serviços de Educação Especial; (2) formação continuada para os professores que atuam nos serviços de Educação Especial (cursos de extensão, de capacitação e constituição de grupos de estudo); e (3) Curso de capacitação para educadores e quadro de apoio.

O Projeto Formar tem sido prioridade para a SME e tem ocorrido em nível de pós-graduação Lato Sensu, em Curso de Especialização na área da Educação Especial, através de convênio com a Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, desde 2007. Na primeira e segunda edição do curso foi concretizada a formação de 200 professores, na área de deficiência intelectual, física, a auditiva e na área de deficiência visual. Na 3ª edição foram contempladas as áreas da deficiência auditiva (surdez) e da intelectual e na 4ª somente a área da deficiência intelectual, devido à demanda do próprio sistema. (OLIVEIRA, 2012). Em 2012, também foi estabelecida uma parceria com o Mackenzie para formação na área da surdez. Dessa forma, foram formados 700 professores para atuação nos serviços de educação especial do município.

O *Projeto Acessibilidade* tem como objetivo eliminar as barreiras que impeçam o aluno, com quadros de deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, à participação das atividades educacionais, em condição de equidade com os demais alunos assegurando condições físicas, ambientais e materiais para esta participação nas escolas municipais. Para garantir esse objetivo, a meta é a (a) a aquisição de mobiliários adaptado para todos os alunos com deficiência física ou múltipla, matriculados nas salas regulares e SAAI, que necessitem de tal recurso; (b) ampliar e implantar níveis de comunicação no interior das escolas para os alunos surdos, para que tenham acesso ao currículo e participação na comunidade escolar; (c) o acesso de comunicação para alunos com NEE não falantes ; e, (d) a aquisição de recursos pedagógicos adaptados para os alunos que necessitem.

O *Projeto Rede* tem como objetivo geral oferecer apoio no cuidado aos alunos matriculados nas unidades educacionais que apresentem necessidades especiais decorrentes de quadros de deficiências e transtorno global do desenvolvimento, que necessitem de apoio intensivo para participação nas atividades escolares com assistência necessária nos atos de vida cotidiana (mobilidade, auxílio na questão da higiene, alimentação, medicamento, recreio, atividades dentro e fora das salas) e outras que se fizerem necessárias para participação ativa do aluno na rotina escolar e aquelas extracurriculares realizadas pela escola.

O *Projeto Reestruturação das EMEES* apresenta o objetivo de organizar as escolas especiais na perspectiva de educação bilíngue (LIBRAS-Língua Portuguesa). Para sua execução estão previstas várias ações, as quais em seu conjunto poderão possibilitar o alcance do objetivo de reorganização das escolas especiais e a ênfase na educação bilíngue.

O *Projeto Avaliar* apresenta o objetivo de acompanhar todo o desenvolvimento do Programa e o desempenho escolar dos alunos, então foram pensados dois eixos de ação: (a) avaliação e monitoramento do impacto da implantação e implementação de todos os projetos que compõem o Programa Incluir; (b) e a avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, público alvo da Educação Especial.

Como pudemos observar na descrição do Programa, as ações são bem abrangentes e buscam atuação em diferentes âmbitos: matrícula e permanência na escola, caracterização da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, garantia do atendimento educacional especializado, reorganização dos convênios com instituições especializadas, acessibilidade arquitetônica, comunicacional e curricular, transporte escolar gratuito, formação de professores em diferentes modalidades (cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, assessorias) e nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, EJA), formação de auxiliares de vida escolar e de pais e,

sem descuidar de necessidades educacionais especiais que exigem apoio intensivo, propõe o Projeto Rede.

### **Algumas considerações**

A análise dos documentos do município de São Paulo apontam para uma proposição política bem diferenciada se comparada com a perspectiva nacional. Podemos observar a amplitude das ações para a constituição de uma escola inclusiva e o apoio pedagógico adequado para o público alvo da educação especial, uma vez que os serviços se organizam de formas variadas: o CEFAL, como um importante centro de formação e apoio às escolas e exercendo a função gestora nas providências necessárias em relação a mobiliário, encaminhamentos, formação de professores etc; o PAAI, que é o professor itinerante que faz o elo entre o CEFAL e as escolas nas quais não possuem a SAAI, que é uma sala de apoio à inclusão, com um professor especialista.

No que se refere à formação dos professores especialistas, podemos observar que foi realizada nos últimos anos por meio de um convênio com a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília, que foi escolhida por meio de edital público e cuja história e trajetória não nos permitem dúvidas em relação ao seu envolvimento com a área da educação especial. Além de um corpo docente competente na área, há de se destacar que os cursos, em todas as suas edições, foram presenciais, realizados aos finais de semana, na cidade de São Paulo e seus custos foram inteiramente assumidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Desta forma, o estudo nos permite perceber que a educação especial do município de São Paulo se consolida e se destaca por considerar as múltiplas necessidades dos alunos e que para atendê-los adequadamente os serviços de apoio pedagógico estão organizados de forma diferenciada e com uma estrutura política e pedagógica que define o exercício e função específica por meio do CEFAL, PAAI e o professor regente de SAAI. Em relação à formação, embora realizada por meio de cursos de especialização, foi capaz de garantir conhecimentos específicos focados no exercício pedagógico, com docentes altamente qualificados<sup>v</sup> na área da educação especial.

Assim, pode-se apontar que a proposta de formação de professores e serviços em educação especial, no âmbito da política nacional, desconsideram práticas substanciais e consolidadas na área da educação especial, os quais, certamente, podem e devem avançar cada vez mais, mas cada município deve ser respeitado em sua trajetória e necessidades. Isto sugere que o mais saudável seria uma política descentralizada, na qual a esfera nacional definisse diretrizes gerais, mas possibilitasse os caminhos particulares de cada município brasileiro, tal qual assistimos no sistema educacional que inspira o mundo, o sistema da Finlândia.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- BRASIL.MEC. *Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BUENO, S.F. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Fapesp, 2003
- MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 343-359.
- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 406-423.
- MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>
- OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p.141-150
- OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.257-271
- OLIVEIRA, A. A. S. Educação Especial: a formação do professor em debate In: *Educação e saúde de grupos especiais*. 1ª ed. Marília SP : Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2012, p. 27-44.

OLIVEIRA, A.A.S.; DRAGO, S.L.S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.75, volume 20, abr./jun 2012

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 33.891*. Diário Oficial do Município, 16 de dezembro, 1993.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *DECRETO Nº 45.415*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2004

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *DECRETO Nº 45.652*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *PORTARIA Nº 5.718*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *PORTARIA Nº 5.883*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 2755/09*. São Paulo: SME, 11 de maio de 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *DECRETO Nº 51.778*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (Município). *Relatório da Comissão Especial de Trabalho*. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2010. (mimeo).

SÃO PAULO (Município). *Relatório Final do Programa Incluir*. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial, 2010. (mimeo).

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 94/2009*. SP: CEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 108/2011*. SP: CEE, 2011.

SOUSA, S.M.Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNEs. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.7, n.1, 2001.

VAZ, K. O professor de educação especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais*. Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar\\_trabalhos](http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar_trabalhos).

Acesso em: 23 de setembro de 2013.

---

<sup>i</sup> Algumas universidades nacionais oferecem Licenciatura de Educação Especial, como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, embora não tenhamos uma diretriz nacional que especifique ser esta a formação para professores de educação especial. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, incorporou várias disciplinas no curso regular de Pedagogia, oferece um aprofundamento na área a partir do 7º semestre do curso e um Curso de Especialização normatizado pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, que dispõe de legislação específica normatizando e regulamentando as diretrizes gerais para este tipo de formação.

<sup>ii</sup> Vale mencionar, que frente a extinção das habilitações em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia e o impacto que ocasionou em algumas unidades da UNESP, como em Marília e Araraquara, os coordenadores destes cursos de Pedagogia da Unesp, por meio da Pró-reitoria de Graduação- PROGRAD -, apresentaram ao CEE uma proposta de regulamentação para os cursos de especialização, no sentido de garantir conteúdos básicos para a formação em Educação Especial e proposta de organização e estrutura dos Cursos de Especialização, inclusive carga horária e a obrigatoriedade de estágio supervisionado. Muitas das propostas foram incorporadas na citada Deliberação, pelo CEE do Estado de São Paulo.

<sup>iii</sup> O termo portador está citado aqui por estar grafado desta forma no Decreto citado.

<sup>iv</sup> Prieto (2000) faz um estudo detalhado de todo o movimento do município de São Paulo, em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. e Sousa e Prieto (2001) apresentam uma caracterização e análise deste atendimento das SAPNEs, na área da deficiência intelectual que também complementam a discussão sobre a instalação deste serviço.

<sup>v</sup> Todos os docentes do curso estavam vinculados ao Departamento de Educação Especial, todos doutores em Educação, vários com vínculo na Pós-graduação em Educação, linha da Educação Especial e suas publicações apresentavam forte vínculo com suas áreas de atuação em Educação Especial.