

FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

CONTINUED EDUCATION AND THE SPECIAL EDUCATION IN FULL-TIME SCHOOLS ON SÃO PAULO CITY

FORMACIÓN CONTINUA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO DE LA CIUDAD DE SÃO PAULO

Amanda Santana Gomes-Silva

Mestra e Doutoranda em Educação Especial, UFSCar
São Carlos - SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0425-5601>
E-mail: amandasgs@estudante.ufscar.br

Enicéia Gonçalves Mendes

Doutora, Professora Titular PPGEES - UFSCar
São Carlos - SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>
E-mail: egmendes@ufscar.br

RESUMO

Este estudo tem base na Abordagem do Ciclo de Políticas, teve como objetivo investigar a formação continuada dos professores para a inclusão escolar em escolas de tempo integral. Foi realizada análise documental da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de uma survey aplicada a 32 participantes de três escolas de tempo integral da cidade de São Paulo. Os dados foram organizados em quatro eixos: perspectiva histórica e as previsões do texto da política; o que dizem os professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado sobre a formação continuada e, por último, o uso de avaliações para incentivar a performatividade de escolas e professores. Os resultados evidenciam que a rede fornece oportunidades valiosas, mas ainda insuficientes.

Palavras chaves: Educação Especial; Educação Integral; Formação Continuada.

ABSTRACT

This study, is based on the Policy Cycle Approach, aimed to analyze the teachers professional development for school inclusion in full-time schools. The study was based on a documentary analysis of São Paulo Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education and a survey applied to 32 participants, from three full-time schools in São Paulo city. The data was organized into four axes: the history and official documents perspective, what teachers from Common Education and Specialized Educational Services say about the continued education provided by this network, and finally, the use of educational system assessments to encourage the performativity of schools and teachers. The results show that the network provides valuable, but still insufficient opportunities.

Palavras-chave: Special education; Integral Education; Continuing Education.

RESUMEN

El estudio, basado en el Enfoque del Ciclo de Políticas, tuvo como objetivo investigar la formación continua de los docentes para la inclusión escolar en escuelas de tiempo completo. Se basó en un análisis documental de la Política de Educación Especial de São Paulo en la Perspectiva de Educación Inclusiva y una encuesta aplicada a 32 participantes de tres escuelas de tiempo completo de la ciudad de São Paulo. Los datos se organizaron en cuatro ejes: perspectiva histórica y predicciones del texto de la política; lo que dicen los docentes de Educación Común y Servicios Educativos Especializados sobre la formación continua que brinda esta red, y finalmente, el uso de las evaluaciones por parte de la red para incentivar la performatividad de las escuelas y docentes. Los resultados muestran que la red ofrece oportunidades valiosas pero aún insuficientes.

Palabras-clave: Educación Especial; Educación Integral; Formación Continua.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito inquestionável e inegociável de todos os estudantes. Porém, para sua efetiva materialização, historicamente, houve a necessidade de intensas lutas dos movimentos sociais dos grupos marginalizados, entre eles: mulheres, pessoas com deficiência, judeus, homossexuais, dentre outras populações privadas, ou melhor, esquecidas da oportunidade de estudar (Mazzotta, 2001; Jannuzzi, 2017).

Mendes (2006) destaca que a partir da década de 1990 ocorreu, nos Estados Unidos, o fortalecimento das discussões por uma educação para todos, sustentado pelo movimento para inclusão escolar de estudantes Público da Educação Especial (PEE) nas escolas regulares e pela força que esse país exercia, o que ganhou grandes proporções no contexto internacional, tornando prioridade mundial o enfoque para o movimento de educação inclusiva.

Derivada dessas discussões, no Brasil, a Educação Especial se fortaleceu como filosofia, área de conhecimento e modalidade de ensino. Alguns dos grandes marcos impulsionadores foram a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, da qual o Brasil é signatário, dentre outras ações que impulsionaram reflexões culminando na instituição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

As políticas educacionais exercem força de lei para garantir o direito à educação de qualidade para todos e essas são interpretadas e encenadas em realidades escolares, com toda a diversidade contextual, pelos professores e demais profissionais da educação que precisam conhecê-las.

A lente teórica da Teoria da Atuação de Políticas (Ball, 2012) busca confrontar e mapear sistematicamente aspectos do contexto escolar, aspectos estes que precisam ser levados em conta quando se realiza a análise de uma determinada política educacional. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), na Teoria da Atuação de Políticas há quatro dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Os contextos situados são os fatores relacionados aos aspectos do contexto histórico e local da escola, como o estabelecimento, a história e as matrículas. Muitas vezes os próprios membros da comunidade escolar constroem histórias sobre esses locais baseados em suas próprias experiências.

Os contextos materiais são os aspectos físicos da escola, edifício e orçamentos, mas também se referem aos funcionários, às tecnologias e à infraestrutura. Os edifícios, sua disposição e amplitude (ou não), podem impactar consideravelmente as atuações das políticas educacionais (Ball, Maguire, Braun, 2012).

Os contextos externos são aspectos das pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como as classificações das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dentre outros, que estabelecem posições em tabelas classificativas, requisitos legais e responsabilidades, bem como, pretendem estimar o grau e a qualidade do apoio prestado pelas autoridades locais e as relações com outras escolas.

Destarte, Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional, pois as políticas introduzem ambientes com diferentes recursos, em escolas que se diferem entre si, fazendo com que a atuação política varie mesmo diante de uma mesma política educacional. Escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino-aprendizagem, e as exigências dos contextos interagem e se correlacionam, logo, estes aspectos devem ser considerados para a análise da atuação da política educacional.

As culturas profissionais se referem aos aspectos menos tangíveis, como o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas que resultam em como moldam (e se moldam) suas atuações políticas (Ball, Maguire e Braun, 2012)

Enfim, são muitas as questões e, como apontam Ball e Mainardes (2011), políticas públicas educacionais são elaboradas para ambientes com as devidas infraestruturas e condições de trabalho, sem considerar as diferenças existentes nos contextos locais, as desigualdades regionais, recursos e/ou capacidades locais.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” e o foco do presente estudo foi a atuação política dos professores de ensino comum e de ensino especial em um contexto de escola de tempo integral. Nesse sentido, buscou-se mostrar a atuação política de professores em três contextos educacionais diferentes em escolas de tempo integral da capital paulista, a fim de identificar a prática dos docentes, atores da Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em suas respectivas unidades escolares, a partir de suas formações acerca da política educacional em vigor. A seguir, será apresentada uma breve análise a fim de fundamentar os referenciais teóricos deste trabalho: a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP de Stephen Ball e a contribuição para a atuação docente

A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico **útil** para a análise de programas e políticas educacionais, pois envolve investigar a trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Permite analisar uma política em toda sua trajetória e complexidade, nos três contextos inter-relacionados (influência, produção do texto e prática) sem uma sequência de etapas lineares ou dimensão temporal (Bowe, Ball e Gold, 1992).

No Contexto de Influência, a análise apresenta complexidade e necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já

foram propostas anteriormente ao surgimento de uma política nova. Faz-se necessário explorar as escalas municipal, nacional e internacional (Mainardes, 2018).

O Contexto de Produção de Texto exige uma análise crítica dos textos das políticas. “A explicitação de um conceito de política e de um posicionamento epistemológico pode auxiliar e enriquecer a análise dos textos” (Mainardes, 2018, p. 13).

A análise do Contexto de Prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. As dimensões contextuais presentes na Teoria da Atuação contribuem para a organização dos dados e para o refinamento da análise. As políticas não são implementadas, elas são ajustadas, traduzidas, interpretadas e reinterpretadas (Mainardes, 2018).

A análise das políticas através da ACP pressupõe princípios dinâmicos, em que os contextos representam esferas atemporais que dialogam entre si. A análise das políticas abarca antecedentes históricos que pressupõem conexão com os textos políticos, os quais propagam seus efeitos na prática de curto, médio e longo prazo. E, é por meio destes contextos que são pensadas e afirmadas as implicações no processo de interpretação das políticas, considerando o entendimento de que os textos políticos representam a política, mas não são a política. Os responsáveis por desempenhar papéis no cenário escolar (professores, gestores e funcionários) atribuem sentidos à política, considerando fatores sociais, econômicos e históricos (Ball; Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2018).

A análise da atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas públicas educacionais e do processo da política: o material, o interpretativo e o discursivo, sendo que nenhum deles é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Para atuar a política é preciso interpretá-la através de sua leitura, revelando-se uma interpretação política e substantiva, pois tem a finalidade de atribuir sentido às necessidades do contexto local e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não se pode considerar os atores políticos como iguais, pois as dimensões contextuais do local em que atuam se diferem e influenciam na forma como interpretam e traduzem a política. (Ball; Maguire; Braun, 2016).

É possível afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens

dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico.

Contudo, através da Abordagem do Ciclo de Políticas com foco no contexto da Prática, este estudo abordará a prática de professoras em escolas de tempo integral, considerando sua formação.

Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O documento da Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI) tem uma centena de artigos que compõem as diretrizes e é organizado em sete capítulos e quatro anexos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Bilíngue predominam na PPEE-EI em quantidade de artigos.

A Educação Bilíngue na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) é ofertada nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), sendo seis unidades na rede e duas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e nas unidades educacionais comuns para surdos e ouvintes, com indicação de agrupar os educandos com surdez e assegurar a oferta do AEE, contemplando atividades em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (São Paulo, 2016).

No documento da PPEE-EI, a palavra AEE ou Atendimento Educacional Especializado apareceu 147 vezes, demonstrando a relevância deste apoio. Para que o AEE aconteça, a PPEE-EI orienta a elaboração de um documento, o Plano de AEE, que consta do Anexo III - Portaria nº8.764/2016 (São Paulo, 2016), documento que está em consonância com o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), com a Nota Técnica nº 4 de 2014 (Brasil, 2014) e com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI de 2015 (Brasil, 2015), evidenciando que o documento da política municipal é influenciado pela regulamentação das políticas nacionais.

O capítulo da PPEE-EI que trata do AEE é composto por 28 artigos (do 17º ao 45º Art.), os quais orientam sobre: os responsáveis pelo AEE; o processo de encaminhamento dos estudantes Público da Educação Especial (PEE); a elaboração do Plano de AEE (PLAEE); a organização das modalidades de AEE, inclusive na educação infantil; as atribuições do Professor de AEE (PRAEE); dentre outras diretrizes. Apesar do número de diretrizes, ainda assim, o documento deixa lacunas sobre o fazer pedagógico e a atuação política dos

professores. Oliveira e Prieto (2020) consideram que, apesar da densidade de artigos no que diz respeito ao AEE, da forma como ele está descrito não é possível ter clareza de como executar essas diretrizes, particularmente em relação ao AEE Colaborativo e Itinerante, que constam exclusivamente desse texto político do município de São Paulo. Portanto, apesar da aderência da PPEE-EI à política nacional, ainda assim, percebem-se proposições adicionais de serviços de apoio aos estudantes PEE.

Contudo, as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (Ball, 1994, p. 19). Para o autor, colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo e, por isso, o entendimento das políticas públicas educacionais deve ser pautado na formação das equipes escolares.

A PPEE-EI estimula e orienta o trabalho e a atuação dos professores de Educação Especial e professores regentes de classe comum em colaboração, possibilitando que se articulem para desenvolver abordagens pedagógicas que potencializem o desenvolvimento de educandos. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consideram que professor de ensino comum e professor especializado devem dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes no contexto da classe comum. E qual formação tem sido provida para fomentar essa atuação em colaboração dos professores do ensino comum e especializado?

Através da análise dos documentos e dos relatos angariados em questionários, buscou-se compreender as concepções sobre a prática docente (atuação da política), mediante as concepções dos participantes (professores e gestores) acerca das diretrizes de formação continuada das políticas educacionais de Educação Especial e educação integral do município, e de como os respondentes as interpretavam.

Considerando a teoria de Ball, Maguire e Braun (2012), a pesquisa com foco na Abordagem do Ciclo de Políticas buscou analisar, principalmente, o contexto da prática de políticas educacionais (Theory of policy enactment - Teoria da Atuação) e, especificamente para este relato, buscou-se filtrar os resultados relacionados à formação continuada e à atuação dos professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral.

PERCURSO METODOLÓGICO

A princípio, os procedimentos éticos, em respeito à Resolução nº 466/2012 e à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram adotados e o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar sob o CAAE nº 39863920.0.0000.5504, em 05 de fevereiro de 2021, sob o parecer nº 4.526.142.

Para coletar dados, foram elaborados três questionários do tipo Survey com perguntas abertas e fechadas, avaliados por dois juízes, sendo: um direcionado a professores de AEE, um com questões para professores de sala comum e outro questionário com questões voltadas aos gestores.

O estudo foi delimitado a três Unidades Educacionais (U.E) da Rede Municipal de Educação de São Paulo selecionadas por apresentarem contextos diferentes em função de ter ou não Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta do AEE e professor de AEE.

Na EMEF Djamila Ribeiro, havia o espaço de SRM instituído, mas não havia professora designada para o cargo de professora do AEE na escola, pois a professora que exercia essa função havia assumido outro cargo em uma escola de outro território e, desde então, a unidade escolar não conseguiu designar outro professor especializado e interessado na função. A escola estava há cerca de dois anos sem professora do AEE.

A EMEF Conceição Evaristo possuía SRM e professora do AEE designada para a função (PRAEE Angola), realizava o AEE, sendo atendidos 20 estudantes PEE, número limite por professor, de acordo com a PPEE-EI (São Paulo, 2016).

A EMEF Ryane Leão não possuía SRM, nem PRAEE. Os estudantes PEE eram atendidos na SRM da unidade escolar do entorno e acompanhados através do AEE Itinerante, pela Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), mensalmente ou a depender da necessidade.

Selecionadas as escolas, foram recrutados os professores, as diretoras e as coordenadoras pedagógicas. Para a participação na pesquisa, foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na plataforma *Survey Monkey* e, para a coleta de respostas on-line, foram impressos convites com QR-Code que direcionavam os

participantes para a coleta de dados (questionário on-line) - entregues acompanhados de uma caneta e uma bala.

A Tabela 1 apresenta as características dos professores participantes, a escola a qual pertenciam, sexo biológico, faixa etária, tempo de atuação e cargo. A Tabela 2 apresenta o perfil das gestoras e, na Tabela 3, estão organizadas as características das professoras do AEE. Considerando a necessidade de se manter o anonimato, optou-se neste trabalho por substituir o nome próprio dos participantes por nomes de países e suas capitais do continente africano.

Tabela 1: Escolas e Professores Participantes

EMEF Conceição Evaristo					
Participante	Cargo	Sexo	Faixa Etária em anos	Faixa de tempo de Serviço em anos	Quantidade de Estudantes PAEE por turma
1. Angola	Prof. ^a de AEE	F	45-54	-	-
2. Tunísia	Prof. ^a de Artes	F	35-44	1-3	5
3. Zâmbia	Prof. ^a de Matemática	M	55-64	15-20	4
4. Zimbábue	Prof. ^a de 1º ano	F	45-54	5-10	1
5. Líbia	Prof. ^a de Inglês	F	35-44	10-15	5
6. Malawi	Prof. ^a de Artes	F	35-44	3-5	4
7. Eritreia	Prof. ^a de L. Portuguesa	F	45-54	15-20	4
8. Uganda	Prof. ^a de Apoio Pedagógico	F	45-54	20-25	1
9. Somália	Prof. ^a de Ciências	F	55-64	20-25	6
EMEF Djamilá Ribeiro					
Participante	Cargo	Sexo	Faixa Etária em anos	Faixa de tempo de Serviço em anos	Quantidade de Estudantes PAEE por turma
10. Namíbia	Prof. ^a de Ciências	F	35-44	3-5	5
11. Argel	Prof. ^a de Inglês	F	45-54	5-10	6
12. Luanda	Prof. ^a de 1º ano	F	35-44	10-15	0
13. Harare	Prof. ^a de 2º ano	F	35-44	5-10	2
14. Lusaka	Prof. ^a de Geografia	M	25-34	1-3	13
15. Níger	Prof. ^a de Ciências	F	45-54	15-20	3
16. Nigéria	Prof. ^a de Fund. I	F	35-44	10-15	13
EMEF Ryane Leão					
Participante	Cargo	Sexo	Faixa Etária em anos	Faixa de tempo de Serviço em anos	Quantidade de Estudantes PAEE por turma

17. Argélia	Prof.ª de AEE	F	45-54	-	-
18. Benim	Prof.ª de Geografia	M	35-44	10-15	2
19. Chade	Prof.ª do 5º ano	F	45-54	1-3	15
20. Libéria	Prof.ª de L. Portuguesa	F	35-44	10-15	6
21. Ruanda	Prof.ª de Sala Comum	F	65-74	+30	1
22. Mauritânia	Prof.ª do 5º ano	F	35-44	3-5	-
23. Quênia	Prof.ª de 2º ano	F	65-74	+30	2
24. Nairóbi	Prof.ª de Sala Comum	F	25-34	1-3	-

Fonte: Dados da Pesquisa, Gomes-Silva (2022).

Acerca do sexo biológico dos participantes da pesquisa, a maioria dos respondentes era do sexo feminino (88%), contra 12% do sexo masculino. Em cada uma das escolas, participou um professor identificado como do sexo biológico masculino, enquanto 19 participantes da pesquisa eram biologicamente do sexo feminino. A maior parte dos respondentes tinha entre 35 e 54 anos de idade e, na faixa etária entre 65 e 74 anos, havia dois participantes, outros dois estavam na faixa dos mais jovens, entre 25 e 34 anos.

No geral, percebe-se que cerca de 45% atuava há menos de 10 anos no cargo, enquanto o restante tinha mais tempo de experiência, pois atuavam de 10 a 30 anos no cargo.

Tabela 2 - Perfil e Caracterização das Gestoras

EMEF Conceição Evaristo					
Participante	Perfil	Sexo	Faixa etária em anos	Formação	Faixa de tempo de atuação (em anos)
1. Guiné	Coordenadora Pedagógica	F	35-44	Pedagogia	3-5
2. Tanzânia	Coordenadora Pedagógica	F	45-54	Pedagogia/Artes Visuais	1-3
EMEF Djamila Ribeiro					
Participante	Perfil	Sexo	Faixa etária em anos	Formação	Faixa de tempo de atuação (em anos)

Participante	Perfil	Sexo	Faixa etária em anos	Formação	Faixa de tempo de atuação (em anos)
Serviço					
3. Egito	Diretora	F	55-64	Social/Filosofia/História	20-25
4. Etiópia	Coordenadora Pedagógica	F	55-64	Pedagogia/Matemática/Artes Visuais	1-3
5. Senegal	Coordenadora Pedagógica	F	35-44	Pedagogia	10-15
EMEF Ryane Leão					
6. Gabão	Assistente de Direção	F	45-54	Letras	5-10

Fonte: Dados da Pesquisa, Gomes-Silva (2022)

Na tabela 2, consta o perfil das gestoras das unidades educacionais, quatro coordenadoras pedagógicas, uma assistente de direção e uma diretora. Todas do sexo feminino, com idades entre 35 a 64 anos. É possível observar que as gestoras participantes da pesquisa possuíam formação em nível de especialização, cursos de: Educação e Currículo; História dos Museus; Educação Especial; Neuropedagogia; Distúrbios de Aprendizagem; Alfabetização e Letramento; História da Arte; Ética, Valores e Cidadania; Educação à Distância e Psicopedagogia. Uma delas possuía especialização em nível de mestrado e três possuíam mais de uma especialização.

Tabela 3 - Perfil das Professoras de Atendimento Educacional Especializado

EMEF Djamila Ribeiro							
Participante	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação (anos)	Especialização	Modalidade de AEE	Quantidade de EPEE
SEM PROFESSORA DE AEE							
EMEF Conceição Evaristo							
Participante	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação (anos)	Especialização	Modalidade de AEE	Quantidade de EPEE

1. Angola	F	45-54	Artes e Pedagogia	7	Educação Especial	Colaborativo e Contraturno	20
EMEF Ryane Leão							
Participante	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação (anos)	Especialização	Modalidade de AEE	Quantidade de EPEE
2. Argélia	F	45-54	Matemática	6	Educação Especial com ênfase em Deficiência Múltipla e Educação Especial com ênfase em AH/SD	Itinerante	154

Fonte: Dados da Pesquisa, Gomes-Silva (2022)

As Professoras de AEE Angola e Argélia, conforme verificamos na Tabela 3, obtiveram a formação em Educação Especial através de formação continuada em cursos de especialização, ambas tinham a mesma idade e eram do mesmo sexo biológico, sendo que a PRAEE Angola atuava na EMEF Conceição Evaristo, enquanto a PRAEE Argélia, na EMEF Ryane Leão.

A PRAEE Angola atuava em SRM e atendia aos EPEE na modalidade Contraturno e, em sua maioria, Colaborativo, porque parte deste grupo permanecia na escola em tempo integral. Já a Professora Argélia exercia a função de Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI), atuando no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) que fica localizado na Diretoria Regional de Ensino (DRE). A demanda pelo acompanhamento dos estudante chega a 154 EPEE e o AEE era realizado na modalidade itinerante, com ocorrência de atendimentos mais espaçados, organizados e sistematizados para ocorrer mensal ou quinzenalmente, a depender da necessidade e da demanda da unidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados neste estudo são baseados em dados obtidos através da análise documental e dos dados quantitativos e qualitativos obtidos a partir dos

questionários que, em função da necessidade de delimitação, foram organizados em quatro eixos que permitem refletir sobre a formação continuada de professores na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Num primeiro momento, descreve-se o histórico e o que contém os documentos sobre a formação continuada nesta rede de ensino. Num segundo e terceiro momentos destacam-se, respectivamente, o que dizem os professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado sobre a formação continuada proporcionada por essa rede. E, finalmente, no quarto e último tópico é problematizado o uso das avaliações feitas pela rede para incentivar a performatividade de escolas e professores.

Formação continuada de professores: histórico e o contexto da produção de textos

Na última década do século XX, a cidade de São Paulo passou por grandes transformações, instituiu e regulamentou na RME-SP a jornada de trabalho docente e a formação permanente como atividades a serem desempenhadas dentro do horário de trabalho dos professores. A formação de professores visava buscar, por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a superação dos problemas enfrentados e a reinvenção das práticas.

Outro marco para a Educação na cidade de São Paulo foi a nomeação de Paulo Freire como secretário de Educação, fortalecendo a gestão democrática. Neste contexto político, foram implementadas as jornadas docentes que viabilizaram a realização da formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho, o que perdura até os dias atuais, contribuindo para a troca de informações acerca dos processos estudantis dos educandos, inclusive sobre os estudantes PEE (Sensato, 2017).

Na RME-SP, compõem os serviços de Educação Especial Inclusiva, 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), um em cada região da cidade, em cada Diretoria Regional de Ensino (DRE). O CEFAI é responsável pela formação continuada dos professores de AEE da RME, com formação específica ofertada mensalmente pela equipe de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) de cada CEFAI. O CEFAI também promove formação aos profissionais do serviço de apoio (estagiários do curso de pedagogia e outras licenciaturas) e acompanha o processo de escolarização dos

estudantes PEE, além de realizar o AEE Itinerante em Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas de Educação Infantil (EMEI) e em escolas que não possuem professores de AEE.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em parceria com os CEFAI, tem a incumbência de ofertar a formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização e/ou pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE, de acordo com a PPEE-EI em seu oitavo artigo (São Paulo, 2016)

Por mais que não haja diretrizes políticas específicas para a orientação sobre a formação continuada dos professores da RME-SP, na proporção adequada para uma rede tão imensa como a paulistana, a PPEE-EI assume o papel de normatizar a responsabilização da SME-SP, por meio da Divisão de Educação Especial (DIEE) junto aos CEFAI, de promoverem a formação *in loco*, continuada e outras, em nível de especialização.

Entre os 100 artigos da PPEE-EI, alguns estão relacionados com as orientações de práticas dos atuantes de políticas (professores, coordenadores, profissionais de apoio, AVE, dentre outros), ou com as orientações sobre as possibilidades do AEE, as atribuições de cada ator da política, dentre outras orientações. No documento da PPEE-EI, as palavras que mais aparecem, com frequência entre 50 a 1.008 repetições, são: educação, educação integral, educandos, desenvolvimento, formação, educacional, aprendizagem, professor, respectivamente, dentre muitas outras. Portanto, a questão da formação tem centralidade na política em tela.

Para Ball, Maguire e Braun (2012), entretanto, para que a política seja encenada é preciso que seus atores a conheçam e a traduzam a partir do texto para a ação. Neste sentido, perguntamos às professoras se elas conheciam a PPEE-EI, lembrando que conhecer não se resume a lê-la, mas interpretá-la e saber quais são as garantias que ela traz. Os resultados obtidos apontaram que cerca de 93% dos respondentes alegaram conhecer ou já ter lido a PPEE-EI, logo, entende-se que a maioria dos participantes tem conhecimento para atuar a política educacional de Educação Especial nos contextos educacionais em que estavam inseridos.

Para além da formação continuada e em serviço previstas a partir do estabelecimento de parcerias, os professores responderam a uma questão sobre quem eram os proponentes de formações continuadas no campo da Educação Especial Inclusiva

e os resultados evidenciam a importância das iniciativas dos coordenadores pedagógicos, seguidos pelo CEFAI e, por último, pelas professoras do AEE.

A importância desses espaços coletivos de formação dentro das unidades educacionais ficou evidenciada quando os professores apontaram, por exemplo, que as formações que obtiveram sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva se deram a partir de proposição formativa pela Coordenação Pedagógica.

Enfim, os resultados apontam que na rede estudada há propostas de formação continuada formal, assim como processos formativos acontecendo em serviço nas próprias unidades escolares e nas colaborações entre profissionais, apesar de considerarem que a formação é um processo contínuo que nunca se completa. E será que essa oferta é suficiente? E como os professores do AEE e do Ensino Comum percebem essa política e a formação continuada na prática?

Formação continuada de professores: o que dizem os professores do Atendimento Educacional Especializado

A professora do AEE Angola atuava em SRM e atendia aos estudantes PEE tanto na modalidade AEE-Contraturno quanto, em sua maioria, na modalidade de AEE Colaborativo porque parte deste grupo atendido permanecia na escola em tempo integral, diariamente, em média por sete horas. Aqui cabe uma discussão de como seria o AEE-Contraturno se a escola é de tempo integral; como se decide o que é "turno" e "contraturno" nesse tipo de escola e; o que as crianças perdem em comparação com a turma, quando cumprem o horário do AEE.

A Professora do AEE Argélia exercia a função de Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI), atuando no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), localizado na Diretoria Regional de Ensino (DRE). A demanda pelo acompanhamento dos estudantes era grande, neste caso, chegando a 154 estudantes PEE, e o AEE era realizado na modalidade itinerante, organizado e sistematizado para ocorrer mensal ou quinzenalmente, a depender da necessidade e da demanda da unidade educacional e do EPEE. Neste caso, novos questionamentos se impõem em relação ao número de estudantes acompanhados e o que isso impacta na regularidade do apoio fornecido aos estudantes PEE.

No caso específico das professoras do AEE Angola e Argélia, ambas afirmaram ter confiança na atuação com os estudantes PEE em decorrência da formação em Educação Especial que obtiveram ao longo dos anos de carreira, em cursos de especialização.

Em síntese, no contexto dos textos e na prática, tanto os professores do AEE quanto do Ensino Comum, assim como os coordenadores dessa rede afirmam ter oportunidades de formação continuada em serviço, o que torna a política da rede coerente com a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entretanto, há que se considerar se essa política de formação continuada contempla a diversidade de contextos.

A Prof.^a Angola destacou a parceria com a coordenação pedagógica de sua escola:

O trabalho com a coordenação pedagógica é essencial, produtivo e eficaz. Com o tempo temos desenvolvido uma relação de confiança e apoio junto ao desenvolvimento do AEE dentro da nossa escola, o espaço é democrático e aberto para o crescimento de todos (Prof.^a Angola - E2).

A equipe gestora deve encorajar os professores a atuarem em colaboração, acreditando que essa é mais uma forma de contribuir para o sucesso da escolarização do estudante PEE e da inclusão escolar. Uma cultura colaborativa acontece a longo prazo e por determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional (Capellini; Zerbato, 2019). A professora supracitada afirmou que o fato de trabalhar em parceria com a equipe escolar, com base na concepção do AEE Colaborativo, tem contribuído para a melhoria da prática e da oferta de ensino no ambiente escolar, essa é uma prática que vem se consolidando como um serviço de apoio à escolarização dos estudantes PEE.

Entretanto, a possibilidade de colaboração era facilitada porque a professora do AEE estava lotada na escola. Na EMEF Conceição Evaristo havia SRM e professora do AEE (Angola) atendia 20 estudantes PEE, número limite por professor. Na EMEF Djamila Ribeiro tinha SRM, mas há dois anos não havia professora designada para o cargo de professora de AEE na escola. Na EMEF Ryane Leão não tinha SRM e nem professora do AEE e os estudantes PEE eram atendidos na SRM da unidade escolar do entorno, acompanhados através do AEE Itinerante, pela Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão do CEFAI, mensalmente ou a depender da necessidade, destacando que a demanda por acompanhamento era grande e desafiava a capacidade de uma única professora de atender a várias escolas e muitos estudantes.

Portanto, as escolas de uma mesma rede tinham realidades distintas que sobrepunham diferentes níveis de demandas de atuação e formativas para atender estudantes PEE no contexto da classe comum. Escolas com professores do AEE atuando em SRM da mesma escola diferem daquelas com AEE itinerante esporádico que, por sua vez, também são diferentes de escolas sem oferta de AEE. Nestes casos, as demandas que recaem sobre professores do Ensino Comum se alteram, se eles podem ou não contar com suporte de profissionais do AEE ou com formação continuada suficiente para fazer frente a essas diferenças nos contextos das escolas.

O fato de todas as três escolas serem de tempo integral imporia ainda mais demandas formativas sobre os professores? E como ocorre a articulação do AEE com a participação nas atividades da turma que, em tese, deveria ser plena, seguindo o princípio de inclusão escolar? E que impacto esses diferentes contextos impõem à atuação dos professores.

Formação continuada de professores: o que dizem os professores do Ensino Comum

Os professores foram questionados quanto ao senso de autoeficácia para se entender sua capacidade de atuação e o quanto estes se sentiam preparados para atuar com os estudantes PEE. Bandura (1994) apresenta o conceito de autoeficácia como a crença de um sujeito acerca da sua própria capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo.

Para estimar o senso de autoeficácia dos professores participantes da pesquisa, foi perguntado se eles/elas se sentiam confiantes para realizar o atendimento dos estudantes, e o resultado foi que 59% dos professores não se sentiam confiantes. As justificativas foram distintas, dentre as alegações apareceram respostas acerca da formação:

Em determinados casos, precisamos de ajuda de especialistas, pois a nossa formação não proporciona determinados atendimentos (Prof.^a Quênia - E3).

Embora a Rede Municipal ofereça formações externas para apoio a esse atendimento, a falta desta formação dentro da escola não oferece o suporte que contemple as necessidades desse público e um atendimento de qualidade (Prof.^a Zimbábue - E2).

Não acho que tive uma formação adequada (Prof.^a Luanda - E1).

Em função da variabilidade dos tipos de alvos que o EPEE apresenta, acredito que apenas ‘sim’ ou ‘não’ é reducionista quanto ao sentimento de confiança na atuação com esses alunos. Entretanto, não me vejo ainda com uma formação de base para a atuação com o PEE, e isso se deve ao currículo de formação de professores de Geografia que tive durante a Graduação, especialmente aos alunos ligados a questões intelectuais (Prof.^a Lusaka - E1).

Nos excertos supracitados, temos professores representando as três escolas com diferentes realidades e a ênfase dada na justificativa resvala nas questões da formação, seja ela inicial ou continuada.

A professora Quênia-E3 reforçou a necessidade de atuação de professor especializado em Educação Especial inclusiva e complementou afirmando que a formação inicial não supre o conhecimento que detém o professor especializado. Isso justificava, para ela, a necessidade de apoio do professor de AEE ou pode-se entender a necessidade de formação continuada acerca da Educação Especial inclusiva e das políticas que a elas concernem.

A professora Zimbábue - E2 relatou a necessidade de formação no contexto da escola para melhorar a qualidade da oferta de atendimento ao estudante PEE na sala comum. Luanda - E1 e Lusaka - E1 concordaram com essa mesma ideia, afirmando que não tiveram formação adequada que as preparassem para lidar com as questões de acessibilidade, adequação de materiais, recursos e atividades para esses estudantes.

Na prática docente, observa-se outra diferença entre escolas cujos professores atuam no Ensino Fundamental - anos finais (do 6º ao 9º ano), que acabam demandando mais apoio no atendimento aos estudantes PEE pela quantidade de turmas que lhe são atribuídas, assim como pela grande quantidade de estudantes que atendem. Tratam-se de professores que atendem os estudantes em menos tempo, considerando a carga horária de cada componente curricular (em média 50 minutos de aula), adentrando cada turma em média de três a sete aulas por semana, a depender da disciplina, com as mesmas funções que todos os professores da escola no que concerne às adequações e adaptações das atividades aos estudantes PEE, partindo do conhecimento prévio de cada estudante e do conhecimento de suas potencialidades e limitações.

A questão da formação insuficiente para atuar com estudantes PEE foi recorrente na fala dos professores do Ensino Comum, inclusive para justificar a falta de confiança no próprio trabalho a despeito de considerarem que a formação é um processo contínuo.

Segundo Mendes e Vilaronga (2014), para o contexto inclusivo, é preciso pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola. Se considerarmos, ainda, a Educação Integral, no sentido de considerar a integralidade dos sujeitos e acima de tudo, respeitá-los, a confiança dos professores para a atuação com os estudante PEE pode ser ainda mais problemática, uma vez que todos os estudantes devem ser considerados em seus aspectos dimensionais, o que presume enxergá-los com potencial, que são mais que um currículo engessado e que o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, como previsto na Política de Educação Integral, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, Zerbato (2018) afirma:

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum (Zerbato, 2018, p. 43).

A demanda por performatividade de escolas e professores

Os profissionais da SME-SP recebem o pagamento do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE) instituído pela Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009, o qual refere-se a um bônus salarial, com valor calculado a partir de critérios que envolvem o desempenho das unidades escolares, a assiduidade dos profissionais de educação, a taxa de evasão escolar e os resultados obtidos em prova institucional externa. Nesse sentido, cada unidade escolar e cada profissional pode receber um valor diferente, a depender da apuração dos critérios, cabendo ressaltar que o valor pode variar em cada unidade escolar de acordo com seu desempenho determinado pela relação existente entre o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de desistentes e; entre o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de participantes na Prova São Paulo (São Paulo, 2021).

Este é um exemplo do que Ball (2004) chama de performatividade, que facilita o papel de monitoramento do Governo que governa à distância. Objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e o trabalho, com conhecimento das instituições educacionais, transforma-se em resultados, em níveis de desempenho e em formas de qualidade. Os

discursos de responsabilização da qualidade, da melhoria e da eficiência que circundam tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis, tornando-se a mudança inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. A consequência é o ensino e a aprendizagem serem reduzidos a processos de produção e de fornecimento para o cumprimento dos objetivos e exigências de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade (Ball, 2004).

De fato, as avaliações realizadas deveriam levar em consideração as realidades locais, pois as escolas inseridas em contextos sociais mais vulneráveis tendem a padecer pela falta de estrutura no atendimento dos estudantes e pela inserção em comunidade que não considera a integralidade e a diversidade para promover seu desenvolvimento (Moll *et al.*, 2012). Provas que não consideram a heterogeneidade dos estudantes, nem a especificidade e singularidades de escolas com esse perfil, possivelmente levarão a escolas e professores que terão seus prêmios depreciados por “mal desempenho”.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), essa situação deve ser parte do contexto de influência na política em que o contexto local precisa ser considerado para influenciar nas políticas públicas de modo que não sejam desiguais e injustas. Cabe a reflexão sobre os moldes avaliativos generalizados na escola da atualidade, se consideram a integralidade do sujeito, o contexto e território em que estão inseridos e suas especificidades, o que geralmente não apresentam uma perspectiva de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os resultados apontam que a rede de ensino investigada fornecia várias oportunidades de formação continuada em serviço na forma tradicional de cursos, inclusive de longa duração, na disponibilização de tempo para o trabalho coletivo nas escolas, na possibilidade de colaboração entre profissionais dos centros de apoio, dos coordenadores pedagógicos e no intercâmbio entre professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, mesmo nesse contexto, as demandas de oportunidades de formação continuada são consideradas insuficientes, mais para os professores do Ensino Comum do que do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, as demandas parecem

diferentes nos contextos das escolas de tempo integral, nos diferentes níveis de ensino e na presença/ausência de profissionais do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, de modo contínuo e, não apenas, com atuação itinerante.

Os professores de Ensino Comum apontaram para a importância da atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado lotados nas unidades educacionais e o quanto a parceria estabelecida nas orientações, nos AEE, na elaboração dos planos de AEE, planejamento e avaliação contribuem para o olhar mais atento em classe comum e para o atendimento mais qualificado dos estudantes PEE em sala de aula. Nas unidades escolares pesquisadas em que não havia o profissional especializado atuando diretamente na escola, os professores se queixaram da falta que este profissional fazia para que houvesse um direcionamento pontual e assertivo para que o PEE recebesse um atendimento qualificado e tivesse garantida a acessibilização do currículo e das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, Stephen John. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BALL, Stephen John. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **How Schools Do Policy: policy enactment in secondary schools**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, v. 01, p. 184, 2012.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016, v. 23, cap. 01, p. 230.

BALL, Stephen John. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, v. 01, cap.1, p. 21-53.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran, V.S. **Encyclopedia of humanbehavior**. New York: Academic Press. vol. 4, p. 71-81. 1994

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. vol. 1, p.204. 1992.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Brasília, DF, **Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP)**: DF, 2008, p. 15, 07 jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Casa Civil**, Brasília, DF, 2011, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **MEC/ SECADI/ DPEE**, Brasília, DF, 2014, 23 jan. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: Secretaria Geral**, Brasília, DF, 2015, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019, v.01, p.95.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Alínea, 2017. v. 6, p. 196.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da sua Utilização no Campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p.1-19. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 208.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 mar. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos. EdUFSCAR, 2014. 160p.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. v. 01. 504 p.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>

SÃO PAULO. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, **Diário Oficial da Cidade: São Paulo, SP**, 2016, p.09-14, 24 dez. 2016. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/dezembro/24/pag_0009_505N1TFH4OMT4e8S6oBHDIE6M9P.pdf&pagina=9&data=24/12/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100009 Acesso em: 20 mar. 2024.

SÃO PAULO, Instrução Normativa nº 34, de 26 de agosto de 2021. Reorienta o programa São Paulo Integral – SPI nas escolas municipais de educação infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo. **Diário Oficial da Cidade: São Paulo, SP**, p. 14-16, 27 ago. 2021. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2fdiario+oficial+cidade+de+sao+paulo%2fagosto%2f27%2fpag_0014_89b204da62cfc3af1c62f4270b9f3ee9.pdf&pagina=14&data=27/08/2021&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100014. Acesso em: 20 mar. 2024.

SENSATO, M. G. **Contribuições do Projeto Especial de Ação para Formação de Professores do Ciclo de Alfabetização.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19893/2/Marisa%20Garbellini%20Sensato.pdf>

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidade e limites de uma formação colaborativa.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>

NOTA SOBRE A AUTORIA

Este trabalho fez parte da Dissertação de Mestrado da Amanda Santana Gomes-Silva: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO sob a orientação da Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Ambas as autoras participaram da pesquisa de levantamento de dados, assim como do relatório de pesquisa, para a produção deste artigo.

REVISÃO DO ARTIGO

Este trabalho foi revisado por Patrícia Moralis Caramori. Mestre e Doutora em Educação Escolar com Estágio pós-doutoral em Educação Especial. Pesquisadora da área de formação de professores para a Inclusão Escolar. Professora de Educação Especial.

Recebido em: 20/05/2024

Parecer em: 25/05/2024

Aprovado em: 18/06/2024