

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



TATIANE SANCHES SILVA MURADAS

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ITINERANTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS - SP
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



TATIANE SANCHES SILVA MURADAS

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ITINERANTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Texto de Defesa da Dissertação de Mestrado apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como critério para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carla Ariela Rios Vilaronga

SÃO CARLOS - SP
2024

Sanches Silva Muradas, Tatiane

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ITINERANTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO /
Tatiane Sanches Silva Muradas -- 2024.
221f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Ana
Paula Zerbato
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional
Especializado Itinerante. 3. Educação Inclusiva. I.
Sanches Silva Muradas, Tatiane. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tatiane Sanches Silva Muradas, realizada em 22/11/2024

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de, primeiramente, expressar minha profunda gratidão a Deus, cuja presença constante e cuidado me acompanharam ao longo de toda esta jornada, sendo minha força e guia. Agradeço também ao meu esposo, Vicente, cujo amor, compreensão e encorajamento inabaláveis foram fundamentais para que eu pudesse, com serenidade e dedicação, concluir este estudo. Sem seu apoio nos últimos anos, tal realização seria impensável.

Aos meus filhos, Luiz Henrique e Theo, que, com seus sorrisos e paciência, me esperaram todos os dias durante os momentos em que estive ausente em busca desse sonho, minha eterna gratidão e amor.

Agradeço à minha mãe, Malu, que generosamente ajudou a cuidar dos meus filhos enquanto me ausentava para os estudos, e ao meu pai, Osvaldo (*in memoriam*), que, no início dessa trajetória, me mostrou o caminho para a Universidade e me apoiou, mesmo sem compreender a imensidão do meu sonho.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Carla Vilaronga, minha sincera gratidão pela orientação, paciência e apoio incansáveis ao longo de todo o meu percurso acadêmico. Seu acompanhamento foi essencial para o sucesso desta dissertação.

Agradeço à UFSCAR pela oportunidade de realizar meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), que me proporcionou uma formação sólida e enriquecedora.

Estendo minha gratidão às minhas colegas de curso, Amanda Santana, Elaine de Menezes Rocha, Daniele Volante e Maria Victória Pizetta, que, com sua amizade e dedicação, estiveram ao meu lado durante todos os desafios.

À minha coordenadora, Elisângela De Melo Gerez Souza, pelo acolhimento durante minhas ausências, e às minhas queridas amigas e parceiras de vida, Suellen Gonçalves, Wânia Magalhães e Elaine Harmes, por sua amizade, compreensão e apoio constante.

Agradeço também à Prof^a Dra. Gerusa, cuja orientação prática e apoio logístico foram cruciais para que eu pudesse frequentar São Carlos

semanalmente. Às professoras Dras. Enicéia Mendes e Ana Paulo Zerbato, cujos ensinamentos, críticas construtivas e apoio contínuo foram indispensáveis para o aprimoramento dos meus métodos e análise dos resultados, meu mais sincero agradecimento. O vasto conhecimento e generosidade com que compartilharam suas experiências enriqueceram minha pesquisa e minha formação acadêmica de maneira profunda.

Aos profissionais das Diretorias Regionais de Educação (DREs) de São Paulo, agradeço o apoio técnico imprescindível à realização deste estudo.

Por fim, minha gratidão a todos os que, de maneira indireta, contribuíram para a conclusão desta pesquisa, e aos PAAIs que gentilmente aceitaram participar do meu estudo, sem os quais esta investigação não teria sido possível.

RESUMO

A Rede municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) incorporou à sua Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2016, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três modelos, a saber: o AEE Colaborativo, o AEE Itinerante e o AEE Contraturno. O AEE Itinerante, serviço adotado RME, tem uma configuração na política de 2016 que exige ser investigada. Diante disso, essa pesquisa teve o interesse de compreender como ocorre e de que forma é organizada o modelo de AEE Itinerante? Quais relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante na unidade educacional podem contribuir para o acesso curricular dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE)? Quais as percepções dos professores que atuam no AEE Itinerante quanto às suas funções e atribuições? Justifica-se, portanto, a importância de se conhecer as relações estabelecidas entre Professor de Apoio e acompanhamento a Inclusão (PAAI) e suas atribuições funcionais traçando-se como objetivo geral da pesquisa analisar o serviço de AEE Itinerante da RME/SP, assim como se objetiva mais especificamente: a) caracterizar os profissionais que compõem o serviço de Apoio à inclusão escolar na RME/SP, b) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante e c) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAIs, que atuam no AEE Itinerante. Para descrever e analisar como ocorre o AEE itinerante, realizou-se investigação que envolveu a participação de trinta e sete PAAIs, ligados às treze Diretorias Regionais de Educação – DREs, empreendendo coleta de dados a partir de análise documental, questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas com grupos focais. Concluiu-se segundo apontamentos dos PAAIs, sobre a importância crítica de uma colaboração no AEE Itinerante em conjunto com as unidades educacionais, da necessidade urgente de expandir o quadro de PAAIs para o atendimento dos EPAEE, bem como a relevância de considerar a integralidade dos sujeitos e a promoção da inclusão escolar como meio de estimular a participação universal e equitativa. Os resultados mostraram diferentes facetas do AEE itinerante na intersecção com o ensino comum, gerando um hiato entre ambos o que pode comprometer ou desfavorecer a dinâmica de realização do serviço de apoio, as atribuições dos PAAIs muitas vezes vão além do escopo do Serviço de AEE Itinerante. Apesar de, as percepções dos PAAIs sobre as “lacunas” do AEE Itinerante e o ensino comum serem relevantes, a realidade de salas de aula superlotadas, escassez de recursos humanos e falta de materiais acessíveis sobrepõe-se, tornando-se o principal obstáculo para a qualidade da educação. Mesmo diante desses desafios, o serviço desempenha um papel fundamental para facilitar o acesso dos estudantes e promover seu processo de escolarização. Observou-se que há, uma rica oportunidade para expandir esse modelo para municípios menores, ampliando-se a oferta do AEE para além do tradicionalmente realizado, em SRMs, o que tem sido priorizado nas políticas educacionais nacionais para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado Itinerante; Estudo de caso; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The city of São Paulo incorporated into its Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education for the Municipal Education Network of São Paulo - RME/SP, the provision of Specialized Educational Services (AEE) in three modalities, namely: Collaborative AEE, Itinerant AEE and After-School AEE. In this context of various AEE, it is interesting to know: How does the Itinerant AEE modality occur, specifically regulated in the São Paulo Policy of Special Education from the Inclusive Perspective of the City of São Paulo? What relationships are established between the action of the itinerant AEE service and the regular classroom teacher that can contribute to the curricular access of the target audience of Special Education? How is the Itinerant AEE Service organized in the Education of the City of São Paulo/SP? Therefore, the importance of understanding the relationships established between PAAs and their functional attributions is justified, outlining the general objective of the research to analyze the Specialized Educational Assistance Service in an Itinerant manner of the Municipal Education Network of São Paulo, as well as more specifically aiming to: a) characterize the professionals who make up the Support Services for school inclusion in the RME/SP, b) describe the roles assigned and performed by these professionals and list the Itinerant AEE and c) understand how the pedagogical practices related to the mediations assigned to the PAA, who work in the Itinerant AEE, are being operationalized. To this end, to describe and analyze how the itinerant AEE occurs, an investigation was carried out involving the participation of thirty-seven Support and Monitoring Teachers for Inclusion, linked to the thirteen Regional Education Directorates - DREs, undertaking data collection from document analysis, questionnaires with open and closed questions and interviews in focus groups. The conclusions drawn from the PAAs were that it is critically important to collaborate in the Itinerant AEE together with educational units. The urgent need to expand the PAAs framework to serve Special Education Target Audience Students (EPAEE) was also highlighted, as well as the importance of considering the integrality of the subjects and the promotion of school inclusion as a means of stimulating universal and equitable participation. Finally, by analyzing nine educational policies, it was evident that the Itinerant AEE is only present in the São Paulo Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PPEE-EI), in the context of the city of São Paulo. It was observed that there is, therefore, a rich opportunity to expand this modality to other smaller cities, expanding the offer of AEE services beyond what is traditionally carried out, that is, beyond the activities in multifunctional resource rooms in the afternoon, which has been prioritized in national educational policies for school inclusion.

Keywords: Special Education, Itinerant Specialized Educational Assistance; Case Study; School Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes. -Questionário.....	101
Gráfico 2 - Tempo de Atuação no Cargo-Questionário	102
Gráfico 3 - Quantitativo de PAAls com Deficiência-Questionário.....	103
Gráfico 4 - Equipe Docente - Questionário.	105
Gráfico 5 - Equipe de Gestão-Questionário	108
Gráfico 6 - Equipe de Apoio Escolar - Questionário	109
Gráfico 7 - Família e Responsáveis Legais-Questionário.....	110
Gráfico 8 - Modelo de AEE após Estudo de Caso - Questionário.....	111
Gráfico 9 - Quantitativo de Unidades Educacionais-Questionário	117
Gráfico 10 - Quantidade de visitas ao mês-Questionário	120

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Política Municipal de 2004 até 2010.....	67
Imagem 2 - Política Municipal de 2011 até 2013.....	68
Imagem 3 - Política Municipal de 2016	68
Imagem 4 - Triangulação de Dados.....	97
Imagem 5 - Mapa Mental da Análise de dados.....	99
Imagem 6 - Fluxograma de encaminhamento para o AEE - Grupo Focal.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da Educação Especial.....	43
Quadro 2 - Etapas do Estudo com estratégias e ações e resultados esperados.	78
Quadro 3 - Identificação das PAAIs que participaram da etapa I.....	83
Quadro 4 - Identificação das PAAIs do GRUPO FOCAL por siglas e números.	85
Quadro 5 - Relação dos documentos políticos.	90
Quadro 6 - Relação de Políticas estudadas e as respectivas informações	91
Quadro 7 - Dias e horários dos GRUPOS FOCALIS	93
Quadro 8 - Roteiro do Grupo Focal	94
Quadro 9 - Categorias por semelhança temática.....	96
Quadro 10 - Questão 01	112
Quadro 11 - Frente formativa de PAAI - GRUPO FOCAL	113
Quadro 12 - Questões 2, 3 e 4	125
Quadro 13 - Atribuições do AEE Itinerante.....	127
Quadro 14 - Atividades realizadas-Grupo Focal.....	129
Quadro 15 - A importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional a partir dos dados do questionário	140
Quadro 16 - A ITINERÂNCIA- Impacto de ser PAAI.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de EPAEE atendidos por PAAI	114
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AH: Altas Habilidades

ATEs: Auxiliares Técnicos de Educação

AVE: Auxiliar de Vida Escolar

CAEE: Centros de Atendimento Educacional Especializado

CEFAI: Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CEI: Centros de Educação Infantil

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CEU: Centro de Educação Unificado

DIEE: Divisão de Educação Especial

DIPED: Divisão Pedagógica

DRE: Diretoria Regional de Ensino

DUA: Desenho Universal para a Aprendizagem

EMEBS: Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

EMEE: Escolas Municipais de Educação Especial

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

EOL: Sistema Escola On-line

EPAAE: Estudantes Público-alvo da Educação Especial

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GP-FOREESP: Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEP: Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEIFs: Jornada Especial Integral de Formação

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

NUTAC: Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno

ODS: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU: Organização das Ações Unidas

PAAI: Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PAEE: Plano de Atendimento da Educação Especial

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE: Público-Alvo da Educação Especial

PL-AEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado

PME: Plano Municipal de Educação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE: Plano Nacional de Educação

PNEE-EI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNS: Pesquisa Nacional de Saúde

PPEE-EI: Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPGEES: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PPP: Projeto Político Pedagógico

RME: Rede Municipal de Ensino

RME-SP: Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAAI: Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAPNE: Salas de Apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais

SAPNEs: Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

SD: Superdotação

SEI: Sistema Eletrônico de Informações

SME: Secretaria Municipal de Educação

SME-SP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SPDM: Projeto Rede

SRM: Sala de Recursos Multifuncional

STF: Supremo Tribunal Federal

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento

UE: Unidade Escolar

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Sumário

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
I. A POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
CAPÍTULO 1 - DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INCLUSÃO: O DIREITO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	37
1.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	47
CAPÍTULO 2 – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	55
2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE.....	69
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	75
3.1 LOCAL	76
3.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES E ÉTICOS.....	76
3.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO.....	81
3.4 INSTRUMENTOS.....	85
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	87
3.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS.....	89
3.6.1 Etapa I.....	89
3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS.....	91
3.7.1 Etapa I Questionário: Os Serviços Do AEE Itinerante Na RME-SP.....	91
3.7.2 Etapa II Grupo Focal– Estudo da organização e funcionamento dos Serviços do AEE Itinerante na percepção das PAAIs.....	92
3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	96
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	100
4.1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	100
4.1.1. Perfil dos professores do Serviço de AEE Itinerante.....	101
4.1.2 Histórico do serviço da Rede e encaminhamentos para o AEE Itinerante.....	104

4.2 ORGANIZAÇÃO DO AEE ITINERANTE.....	119
4.3 FUNCIONAMENTO DO AEE ITINERANTE	124
4.4 ATRIBUIÇÕES DA PAAI.....	127
4.5 UM DIA NA VIDA DO AEE ITINERANTE	135
4.6 DESAFIOS E EFETIVIDADE DO AEE ITINERANTE	137
4.7 RELAÇÃO ENTRE AEE ITINERANTE E AEE COLABORATIVO	144
4.8 SER PAAI NO AEE ITINERANTE	150
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	181

APRESENTAÇÃO

Escrever minha trajetória acadêmica nesta dissertação permitiu-me refletir profundamente sobre as experiências que marcaram minha jornada nas diversas áreas em que atuei desde o início da minha formação universitária. Esta apresentação visa, portanto, identificar e refletir sobre uma fase significativa de minha vida, destacando o caminho profissional que trilhei e as experiências mais impactantes que nelas vivi. Ao longo da escrita, busco enfatizar os momentos que considero como os mais relevantes, sempre levando em conta o contexto do meu presente, pois, como bem expressou Magda Soares em seu Memorial (1991, p. 37), “Procuro-me no passado e 'outrem me vejo'; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.”

Sou filha do meio de três irmãos. Meu pai, Osvaldo (in memoriam, 2023), e minha mãe, Maria de Lourdes, casaram-se em São Paulo. Meu irmão mais velho, Paulo Henrique, nasceu em 1980 (in memoriam, 2009), eu nasci em 1984, e meu irmão caçula, Diego, em 1990 (in memoriam, 2015). Minha mãe, dedicada ao lar na época, sempre nos acompanhou nos deveres escolares, mostrando-se competente e rigorosa, características que eram admiradas na época. Foi com ela que aprendi a estudar, e essa prática se tornou minha verdadeira herança.

Talvez tenha sido essa herança que me levou a escolher a carreira de educadora. Durante minhas férias, convivi com uma criança com síndrome de Down e me questionava por que não encontrava crianças como ele na minha escola, uma vez que ele era alegre, inteligente e nos divertíamos muito. Essa experiência despertou em mim uma reflexão sobre a inclusão e o direito de todas as crianças à educação.

Após concluir o ensino médio em uma escola pública, decidi cursar Pedagogia, com o intuito de me tornar uma educadora capaz de fazer a diferença na vida das crianças que passassem por mim. No último ano de graduação, durante a pesquisa de campo para a elaboração da minha monografia, deparei-me com crianças com deficiência nas classes comuns, mas que não participavam efetivamente das atividades. Meu tema, “A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”, permitiu-me desenvolver atividades nos locais de estágio, onde constatee que, embora

as propostas fossem pensadas para todos, as crianças com deficiência eram negligenciadas nas práticas pedagógicas. Ao concluir a graduação, fiz uma promessa a mim mesma: como professora, toda criança que entrasse em minha vida seria marcada positivamente, encontrando na escola um espaço de alegria e aprendizado.

Ao longo da minha trajetória, desenvolvi uma habilidade de conquistar alunos e suas famílias, incorporando metodologias diversificadas de alfabetização, desde as mais tradicionais, como a fonética, até as mais inovadoras, como as teorias socioconstrutivista, sociointeracionista e construcionismo, as quais apliquei em diversos colégios privados. Como bem afirma Paulo Freire (1983), a educação é um ato de amor e coragem, que não pode temer o debate. Sempre tive o sonho de atuar na educação pública e de lutar pela melhoria contínua da qualidade dessa educação. A inserção na educação especial sempre foi o meu objetivo, o que se concretizou com minha aprovação em concurso público para atuar como professora do ensino comum nos anos iniciais da Rede Pública Municipal de São Paulo.

Em 2021, fui designada para o cargo de Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) em um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, onde enfrentei o desafio de repensar a Educação Especial Inclusiva e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando a integralidade dos sujeitos. Sempre acreditei que a educação é uma poderosa ferramenta de transformação, capaz de promover mudanças e diminuir as desigualdades, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade.

Entre 2011 e 2020, busquei minha qualificação profissional em diversos cursos de especialização. Cursei Lato sensu em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Educação Especial com ênfase em Deficiências Múltiplas na Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde fui bolsista, e, por fim, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Metropolitana.

Ao longo dessa trajetória, também me casei e tive dois filhos maravilhosos, Luiz Henrique, de 9 anos, e Theo, de 7 anos. Conciliei minha vida de pesquisadora, trabalhadora, esposa e mãe, até alcançar o sonho do mestrado. Incentivada por uma amiga, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da UFSCar, atraída pelo foco do programa em Educação Especial. Meu objetivo era encontrar respostas para as inquietações que me acompanhavam, de modo a contribuir, por meio da pesquisa, para a prática

pedagógica cotidiana e para o aprimoramento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ingressar no PPGEES da UFSCar e no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) representou uma grande conquista e uma oportunidade de imensuráveis aprendizados. Esse processo foi uma aspiração que, por muito tempo, desejei concretizar.

Acredito que tudo está conectado: minha história, meu propósito e minha visão sobre a educação. Longe de estar no fim, vejo este sonho como o início de uma jornada que se expande, pois quanto mais avanço, mais ele se amplia, à medida que entendo que a verdadeira essência do professor está na busca constante por aprimoramento. Quando o professor reconhece que é um ser em evolução, assim como o aluno, ele se torna capaz de aprender continuamente e, com isso, evoluir. Esta pesquisa, portanto, é o resultado de uma busca para superar barreiras, de um desejo pessoal de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida a todos os alunos que recebem o AEE. Dedicar-me à pesquisa, explorar novas descobertas e tomar decisões mais assertivas me permitiu um aprimoramento profissional que acredito ser compartilhado por muitos educadores.

INTRODUÇÃO

Os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil, vêm sendo mais valorizados, visando assegurar uma inclusão educacional e social para um público que sofreu e ainda sofre arduamente com discriminações e atitudes capacitistas. Nesse contexto, evidencia-se a importância de uma mobilização que vise à garantia dos direitos desses sujeitos no âmbito da sociedade, promovendo seu desenvolvimento social e, simultaneamente, respeitando e valorizando suas potencialidades e peculiaridades. A esse respeito, Goffredo (1999, p. 31) acrescenta:

[...]a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais¹.

Conforme as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no terceiro trimestre de 2022, em torno de 18,6 milhões de brasileiros apresentavam algum tipo de deficiência. Segundo a percepção dos dados oferecidos pelo instituto, uma parcela significativa da sociedade apresenta alguma condição específica, podendo necessitar de acessibilidade no contexto educacional. (Brasil, 2024)

Para Becker e Anselmo (2020), pensar em sociedade inclusiva implica pensar em educação, e nesse sentido, o papel dos educadores na promoção de um espaço de respeito às diferenças e de investimento no potencial de aprendizagem de todos, encontra lugar de destaque.

É direito de qualquer estudante ter um profissional que o oriente em sua formação e que acredite em seu potencial. Porém, para este profissional, também é importante que sejam oportunizadas práticas reflexivas para a problematização do conceito de normalidade e de padronização no contexto escolar, fruto de crenças instituídas socialmente.

Por muito tempo o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes com deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação da Educação Especial. (Brasil, 2008, p. 10)

¹Terminologia utilizada pelo autor referenciado

Destarte ao sentido de ‘anormalidade’, Carvalho (2012) aponta que é atribuído um sentido negativo, que pode ser identificado em textos, imagens, novelas, prédicas, em cultos religiosos, contextos econômicos, inclusive entre os próprios familiares da pessoa com deficiência. As diferenças decorrentes da manifestação de doença acabam sendo introjetadas pejorativamente em cada um de nós, levando-nos a perceber as limitações evidenciadas pelo sujeito, em vez de suas potencialidades - mesmo quando as práticas narrativas em relação ao “respeito” às diferenças encaixam-se no “politicamente correto” e são aplaudidas.

Conforme salientado por Carvalho (2012), o modelo médico caracteriza-se por uma abordagem pontual e determinista, cujo foco recai sobre as incapacidades do indivíduo. Em contrapartida, a perspectiva social compreende o sujeito em sua integralidade, reconhecendo que suas limitações podem ser superadas mediante a implementação de condições de acessibilidade, dirigindo a atenção às potencialidades de forma equitativa. Nesse sentido, em uma sociedade que almeja ser inclusiva, torna-se imprescindível questionar discursos que subestimam as capacidades das pessoas com deficiência, bem como práticas que reforçam a discriminação e a segregação.

Mittler (2003) corrobora essa visão ao afirmar que o modelo social da deficiência está baseado na ideia de que a sociedade e suas instituições são discriminatórias, opressivas e incapacitantes. Assim, para promover a inclusão, faz-se necessária a remoção dos entraves que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Tal transformação exige, ademais, mudanças estruturais em normas institucionais, regulamentos e atitudes que, historicamente, têm produzido e mantido mecanismos de exclusão.

A esse respeito, Mittler (2003, p. 25) acrescenta:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Segundo Mittler (2003), a inclusão escolar não deve ser concebida como uma simples meta a ser atingida, mas como uma jornada com um propósito claro e contínuo. Nessa proposta, os educadores são desafiados a construir competências e

ampliar experiências previamente adquiridas, a fim de estar apto a alcançar todos os estudantes em suas especificidades. No mesmo sentido, contudo, é igualmente legítimo que esses profissionais demandem suporte e oportunidades para um desenvolvimento profissional pleno e um fazer inclusivo seguro e profícuo.

Dessa forma, torna-se essencial que os educadores conheçam profundamente seus educandos e, em conjunto com eles, busquem estratégias eficazes para superar as barreiras de acessibilidade, os obstáculos epistemológicos e as diversas dificuldades encontradas nos contextos escolares.

É igualmente essencial refletir sobre como potencializar as estratégias de ensino mediante a aplicação de metodologias e abordagens específicas, assegurando, assim, o pleno atendimento às particularidades desses estudantes e a implementação efetiva do apoio especializado em todas as unidades educacionais que, por sua vez, configuram-se como espaços privilegiados para a troca de saberes, a construção de aprendizagens e a formação identitária de cada bebê, criança ou estudante.

Outrossim, para que uma educação inclusiva seja concretizada de maneira plena, é imprescindível enfatizar os deveres do Estado frente às disposições legais vigentes e aos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, somado à adesão à Convenção da Guatemala, em 2001, fortaleceu significativamente o movimento pela inclusão escolar de forma que, com tais normativas, a exclusão de crianças com deficiência das escolas regulares e da sala de aula comum, prática antes recorrente, passou a ser considerada inadmissível e sujeita à penalização legal. Dessa forma, a escola passou a ser compreendida como um espaço democrático e acolhedor, no qual cada criança deve encontrar segurança para aprender, partilhar experiências e construir conhecimentos, consolidando, assim, sua participação ativa no ambiente educacional de maneira equitativa.

Com vistas a esse objetivo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu, no Artigo IV da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a seguinte diretriz:

(...)assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008 p.14)

Como assinala Mittler (2003), as percepções e atitudes dos professores são determinantes para a efetividade das novas políticas de inclusão, exercendo papel central tanto no acolhimento quanto na implementação de respostas a essas políticas. Tais percepções influenciam diretamente a maneira como as iniciativas são recepcionadas e aplicadas no contexto escolar.

Nesse sentido, essas atitudes impactam não apenas a eficácia da capacitação docente, mas também a qualidade da liderança escolar, tornando-se essencial que os responsáveis pelo planejamento e pela oferta de treinamentos levem em consideração essas dinâmicas. É necessário, portanto, que as ações formativas destinadas aos educadores sejam projetadas de forma a contemplar as atitudes dos professores, bem como de diretores e coordenadores, visando à implementação de mudanças significativas em toda a comunidade escolar.

Esse esforço conjunto deve fundamentar-se em uma metodologia inclusiva, equitativa, mediadora e integrativa, que promova um ambiente educacional acolhedor e efetivo para estudantes com deficiência, assegurando que a escola atenda às suas necessidades de maneira abrangente e sem distinções.

É de suma importância destacar que o ato de incluir não se resume à simples matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, como já amplamente elucidado por diferentes autores. De acordo com Sassaki (1997), por exemplo, a inclusão escolar demanda mais do que a mera presença física dos alunos, exigindo, além disso, a implementação de adaptações substanciais no ambiente educacional, de modo a assegurar a participação plena e significativa desses estudantes.

Carvalho (2008), por sua vez, corrobora tal perspectiva ao afirmar que é indispensável fornecer aos professores, aos estudantes e à instituição escolar o suporte necessário para que as práticas pedagógicas sejam efetivas, garantindo, assim, a concretização plena da inclusão, não apenas no aspecto formal, mas também em sua dimensão prática e substancial.

No Brasil, desde 1990, a educação especial tem se pautado na filosofia e política de inclusão escolar, com o objetivo de integrar todos os estudantes em um mesmo contexto educacional regular, promovendo, simultaneamente, uma

abordagem que valorize, de maneira equitativa, as diferenças individuais. Destarte, a inclusão escolar ainda se apresenta como tema que demanda discussões aprofundadas e urgentes, sendo imprescindível que seja definitivamente compreendida como um direito efetivo, assegurado pela legislação vigente e aplicável a todos os indivíduos, independentemente de suas condições pessoais.

Esse entendimento encontra respaldo em documentos e iniciativas internacionais, dentre os quais se destaca a Declaração de Salamanca, lançada em 1994 pelo governo espanhol em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este marco normativo estabeleceu princípios, políticas e práticas voltadas à promoção de uma educação inclusiva para todos, enfatizando, de maneira específica, a necessidade de atenção às pessoas com deficiência. Como referência fundamental, a Declaração de Salamanca consolidou-se como guia para a implementação de políticas globais de inclusão educacional, evidenciando um compromisso inequívoco com a equidade e a valorização da diversidade.

Em convergência com a Declaração de Salamanca, outros instrumentos normativos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e diversas declarações das Nações Unidas, culminaram na formulação da Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Este documento assegurou a inclusão das pessoas com deficiência como parte integrante e indissociável do sistema educacional, reafirmando-a como um princípio basilar para a construção de um ambiente educacional equitativo, acessível e inclusivo em escala global, cujos reflexos se fazem presentes também no contexto brasileiro.

No Brasil, as ações voltadas à, inicialmente denominada, integração escolar vêm se consolidando ao longo das últimas décadas, sendo significativamente influenciadas pelos movimentos internacionais. Tal influência resulta tanto da adesão a tratados e convenções internacionais quanto da incorporação de princípios e práticas globalmente recomendados, evidenciando a inter-relação entre os avanços nacionais e os compromissos assumidos no cenário internacional. Essa dinâmica, portanto, reforça a importância do alinhamento do Brasil às normativas globais de inclusão educacional, o que tem contribuído, de forma progressiva, para a consolidação de um sistema educacional mais justo e inclusivo em âmbito local.

Cumprindo ainda destacar que o debate nacional sobre inclusão escolar foi significativamente impulsionado pela “Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” e pela “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que passou a referenciar, orientar e estruturar as discussões e iniciativas voltadas à inclusão no país.

Especificamente sobre a Declaração de Salamanca, salienta-se que, embora esta defenda o atendimento de todos os estudantes em escolas integradoras, reconhece também a necessidade de manter ou ampliar recursos educacionais especializados, assegurando a oferta de apoios específicos sempre que necessário.

Ao propor um equilíbrio entre integração e recursos especializados, o documento estabelece, portanto, diretrizes essenciais para a formulação de políticas educacionais que consolidem o compromisso com uma inclusão plena e efetiva no ambiente escolar regular, sem desconsiderar a relevância dos apoios especializados.

8. Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. A escolarização integradora é um meio mais eficaz para fomentar a solidariedade entre as crianças com necessidades especiais e seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola de caráter permanente – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando é necessário para o bem-estar da criança ou de outras crianças. (Brasil. Declaração de Salamanca, 1997, p.23).

Conforme Capellini (2004), a Declaração de Salamanca representou um marco transformador em diversos contextos educacionais no Brasil, promovendo uma série de mudanças significativas, tais como a reconfiguração da formação docente, a reorganização das turmas e a ampliação da acessibilidade nos espaços escolares.

Neste contexto, e com o objetivo de propiciar um avanço substancial na efetivação de uma inclusão escolar mais abrangente e eficaz nas instituições de ensino brasileiras, as normativas legais passaram a exigir que os sistemas educacionais garantissem a matrícula de todos os estudantes com deficiência, respeitando a faixa etária determinada para a escolarização obrigatória no país.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) também se insere como um marco fundamental, ao delinear a inserção dos indivíduos com deficiência dentro de uma política orientada pela justiça social, conforme se observa de maneira explícita em seu texto:

[...]as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

No âmbito das políticas nacionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme descrito nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2009), apresenta-se como uma modalidade de educação especial que abrange todos os níveis e modalidades do ensino básico. Seu principal objetivo é oferecer um suporte educacional especializado, garantindo a disponibilização de serviços e recursos específicos. Ademais, busca orientar educadores e estudantes quanto ao uso adequado desses recursos no contexto das turmas regulares.

De forma complementar, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) enfatiza que o AEE deve assumir a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade que superem as barreiras à plena participação dos estudantes. Essa orientação visa promover uma inclusão educacional equitativa, consolidando o compromisso com a construção de uma escola inclusiva e acessível para todos. Nessa perspectiva, o documento reforça a necessidade de que o AEE atue de maneira efetiva na superação dos obstáculos que limitam a participação dos estudantes, garantindo, assim, uma integração educacional justa e universal.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2008 p.16)

A inclusão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino regular constitui um imperativo preconizado pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tal integração visa assegurar a articulação necessária entre os docentes responsáveis pelo AEE e os professores das classes regulares, promovendo uma abordagem pedagógica coesa e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, a Resolução nº 4, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial (Brasil, 2009), enfatiza não apenas a imprescindibilidade de envolver as famílias no processo educativo, mas também a relevância de harmonizar as ações do AEE com as demais políticas públicas educacionais. Conforme os

parâmetros normativos expressos em seu art. 5º, a oferta do AEE deve ser institucionalizada de maneira sistemática, prevendo sua implantação e realização prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (Brasil, 2009).

Ademais, determinou-se a elaboração de planos específicos para o AEE e a formação de docentes devidamente qualificados para a atuação nessa modalidade. Concomitantemente, tornou-se imprescindível a integração de profissionais especializados, como tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), guias-intérpretes e outros serviços destinados ao apoio escolar, todos elementos indispensáveis para assegurar um atendimento educativo equitativo e eficaz.

O Decreto nº 7.611, em seu Artigo 2º (Brasil, 2011), conceitua o AEE como um conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados de maneira institucional e contínua. Esse atendimento é direcionado a complementar a formação dos EPAEE², abrangendo aqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Para os primeiros, o AEE configura-se como um apoio de caráter permanente, com frequência às SRM. Já para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, o suporte é oferecido de maneira suplementar, atendendo às suas demandas educacionais específicas em sala de aula regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008) enfatiza, por sua vez, que o AEE não deve assumir um caráter substitutivo, preservando a vivência plena dos estudantes com seus pares na classe comum. Tal disposição assegura que todos tenham acesso ao mesmo currículo e às mesmas oportunidades de aprendizagem, em conformidade com os princípios de igualdade e equidade educacional.

À vista disso, conforme os documentos oficiais, a Educação Especial deve operar como uma modalidade transversal, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente integradas à rede regular de ensino. Assim, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

² EPAEE- Neste texto opta-se pelo uso da sigla EPAEE para designar os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, pois a Rede municipal de ensino de São Paulo nomeia com a sigla PAEE os Professores de Atendimento Educacional Especializado, que atuam na SRM e no Colaborativo. Aqui utilizaremos a sigla EPAEE para melhor compreensão do leitor.

(2008) quanto o Decreto Federal nº 7.611/2011 atribuem, de maneira inequívoca, à escola a responsabilidade de garantir a oferta do AEE.

Essa prerrogativa, por conseguinte, exige a disponibilização de recursos e serviços especializados, os quais são imprescindíveis para qualificar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das aulas do ensino comum. Nesse sentido, o AEE deve ser implementado de modo complementar ou suplementar ao ensino regular, de maneira a assegurar aos estudantes não apenas o acesso efetivo a essa modalidade de atendimento, mas também sua plena inclusão na Educação Básica e a continuidade de sua trajetória educacional até o Ensino Superior.

No contexto do município de São Paulo, o Decreto nº 57.379/2016 reforça a importância de garantir oportunidades de aprendizagem ajustadas às especificidades e potencialidades dos estudantes, com vistas à promoção de uma educação inclusiva para todos. Adicionalmente, no cenário nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) estabelece, por meio de sua Meta 4, a universalização do acesso ao ensino básico, incluindo a garantia de acesso ao AEE, preferencialmente ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em contraturno educacional.

No mesmo sentido, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consagrou uma série de direitos e garantias para as pessoas com deficiência, destacando, dentre esses, o direito fundamental à educação, reafirmando o compromisso do Estado com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos:

Art. 27 –a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
(...) III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

A Educação Especial é uma proposta atual, inclusiva, sustentável e fundamental para romper as desigualdades (São Paulo, 2020). Segundo os ampliadores legais de políticas públicas educacionais vigentes (Brasil, 2008, 2011), a frequência à escolarização em classe comum está associada ao AEE em escolas de ensino comum para as pessoas com deficiência, TGD, AH ou SD.

O AEE, portanto, deve ser garantido e ofertado de forma igualitária com equidade, respeitando a diversidade e as especificidades apresentadas pelos

indivíduos e suas singularidades, garantindo, sempre que necessário: sanar as barreiras (Brasil, 2009). Assim, a acessibilidade deveria ocorrer em todos os contextos escolares desde a sala regular, SRM, envolvendo alternativas pedagógicas diversificadas, uso de recursos, além da desmistificação de paradigmas equivocados acerca da educação especial inclusiva e o rompimento do capacitismo estrutural³.

A LBI da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) em seu Art. 28 assegura criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, o aprendizado ao longo de toda a vida, aperfeiçoamentos educacionais, acesso e permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que transpõem as barreiras e promovam a inclusão plena, adotando programas de formação inicial e continuada de educadores e oferta de formação continuada para o AEE.

I. A POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo, desde 1993, pelo Decreto n.º 33.891, previa que o atendimento educacional aos estudantes com deficiência deveria ser garantido, preferencialmente na rede regular de ensino, e em Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs), que poderiam funcionar como atendimento paralelo. O estudante era regularmente matriculado em classe comum e recebia apoio educacional no contraturno. (São Paulo, 1993)

Em 18 de outubro de 2004, foi publicado o Decreto Municipal n.º 45.415 (São Paulo, 2004), que estabeleceu Diretrizes para a Política de Atendimento à Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino (RME). A Portaria SME-SP n.º 5.718 de 17 de dezembro de 2004 (São Paulo, 2004), que regulamentou o referido Decreto, definiu os serviços de apoio

³ Capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência. O termo é tradução da palavra inglesa **ableism**. Refere-se à discriminação, preconceitos e opressão contra pessoas com deficiência, advindas de situações em que são vistas como inferiores às pessoas sem deficiência ou de situações de opressões. (TOBOSO, M.M.; VÁZQUEZ, F. M.Á, 2021)

especializados a serem oferecidos nos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Vale atentar à mudança de denominação das SAPNEs citada na lei de 1993 pelo Decreto n.º 33.891, para SAAI e a ampliação do atendimento e da atenção à inclusão através do PAAI; EMEE e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

Por volta de 2003, o MEC através do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” recomendava que o AEE, previsto na Constituição Federal desde 1988, fosse ofertado no contraturno da frequência do estudante na escola, através da criação de SRM, proposta essa reforçada no documento da PNEE-EI, publicada em 2008.

A SME de São Paulo já propunha programas específicos para os quadros provenientes das deficiências, TGD, das AH e SD, em consonância com o estabelecido nacionalmente como Público-alvo da Educação Especial (PEE). Possivelmente, a mudança na política paulista foi uma tentativa de garantir, na prática, o alinhamento da política municipal com a nacional, qual seja, o de atender às especificidades das necessidades educacionais especiais na perspectiva de uma educação inclusiva.

Ocorreram avanços significativos no período compreendido entre 2005 e 2008, após a implementação, consolidação e ampliação dos serviços, tanto quanto ao aumento na oferta do AEE aos estudantes com deficiência.

Desde então, a trajetória em educação especial na RME-SP tem atuado na busca de atualizações das políticas administrativas para atender a demanda de estudantes público da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, ou seja, tendo como referência a oferta de serviços do AEE, no sentido de mantê-los com acesso e permanência em classe comum, ofertando subsídio pedagógico ao educador e apoio direto ao estudante.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem se orientado cada vez mais no sentido de implementar políticas de acessibilidade diferenciadas, com o intuito de consolidar a expansão do AEE ao mesmo tempo em que busca promover uma compreensão mais aprofundada e adequada do conceito de deficiência. Nesse contexto, as publicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), divulgadas pela Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2008), desempenharam um papel fundamental no direcionamento dessas ações.

Com base nas referências nacionais que sustentam, cada vez mais, o ideal de uma educação inclusiva, e dando continuidade a uma trajetória de ascensão no atendimento ao princípio da diversidade, consagrado internacionalmente em 2009, a SME, por meio da Portaria 2755/09 (São Paulo, 2009), instituiu uma equipe intersetorial composta por representantes de diversos setores da administração pública, designada como comissão especial de trabalho. Dessa forma, surgiram programas voltados para a avaliação das ações implementadas ao longo dos anos, com o objetivo de elaborar um plano de ação para atender de maneira mais eficaz aos estudantes do público da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino (RME).

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), os dispositivos legais que ampliam os direitos dos Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial (EPAEE) estão alinhados com os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolidando a Educação Especial Inclusiva como um direito fundamental. Essa abordagem reforça as garantias de direitos aos EPAEE, integrando-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesse contexto, a SME-SP adota essas diretrizes na definição dos objetivos de aprendizagem do currículo escolar do Ensino Fundamental, conforme estabelecido no documento publicado em 2017.

No presente estudo, destaca-se o Objetivo 4, que se refere à Educação de Qualidade, cujo propósito central é assegurar o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Em particular, enfatiza-se o item 4.5, que estabelece a meta de "garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência" (ONU, 2015).

Destarte, as orientações relativas às práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público-alvo da Educação Especial encontram-se normatizadas pela Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), de 2016, que determina que o referido atendimento seja, preferencialmente, realizado nas SRM, em contraturno escolar, conforme estipulado pela legislação vigente (Brasil, 2011).

Partindo da premissa de que a inclusão implica o respeito e o manejo adequado da diversidade e das diferenças, por meio de apoio e suporte mútuos, podemos afirmar que, em consonância com este princípio, a PORTARIA SME n.º 8.764, de 23 de dezembro de 2016, regulamenta o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016,

instituindo, assim, no Sistema Municipal de Ensino a PPEE-EI. Ao adentrarmos no corpo da referida política, encontramos em seu texto as seguintes garantias:

Art. 7º - O CEFAI, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:

I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;(...)

V - disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;

VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;(...)

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IX - orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, (...)

É plausível ressaltar que as políticas públicas de educação especial acarretadas até o momento demonstram que prepondera a priorização para realização do atendimento educacional especializado no contraturno em SRM. Analisando os textos políticos educacionais mencionados, é possível observar que a SRM é referenciada como serviço de apoio predominante e essencial.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino em classe comum carece acatar as demandas dos estudantes e beneficiar sua plena participação e aprendizagem, caso oposto, não adiantaria expandir sua jornada para o AEE no contraturno, por uma ou duas horas semanais, como as políticas atuais de educação especial implicam, por conseguinte, presume que a barreira está centrada no estudante e não no ambiente escolar.

Mendes e Malheiros (2012) mencionam a política de atendimento em SRM, afirmando que da forma como é posto explana o AEE contraturno como um serviço de tamanho único e robustece a ideia de como se o serviço de apoio extraclasse fosse um modelo singular de apoio e de AEE. Mendes et al. (2014), afirmam que parece haver privilégio de determinados aspectos da legislação em avaria de outros, como a aquisição demasiado e único no AEE em SRM para o desempenhar das professoras especializadas. Usualmente, ocorre a dupla matrícula para fins da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

(FUNDEB), requer que o estudante esteja matriculado no AEE (Brasil, 2021). As autoras esclareceram, quanto à relação entre o ensino na classe comum e o AEE no contraturno, assegurando que as diretrizes são muito acanhadas no que diz respeito às atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum, para apoio ao processo pedagógico do EPAEE.

Ao considerar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado isoladamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sem a devida articulação com as atividades desempenhadas pelo professor regente na sala de aula, e sem um planejamento comum que contemple os processos de ensino e aprendizagem do estudante, o desenvolvimento da escolarização dos estudantes com deficiência corre o risco de ser direcionado por processos civilizadores que influenciam os contextos educacionais. Esses processos, por sua vez, podem estabelecer relações de poder que dominam, controlam e isolam, tanto simbólica quanto materialmente, não apenas as SRM, mas também os estudantes atendidos nesse espaço, além dos educadores especializados que nele atuam. Esse cenário contribui para a construção de uma representação social de outsiders na/da escola, como observou Elias (2000), fortalecendo a marginalização dentro do ambiente educacional.

É nesse contexto que o município de São Paulo, por meio da Política Paulista de 2016, apresenta três modelos distintos de AEE, destacando a possibilidade de implementação do AEE Itinerante, cuja proposta, foco central desta pesquisa, orienta que os especialistas em educação especial atuem de forma itinerante nas unidades escolares.

Nesse modelo, os profissionais devem realizar formações, observações e interações colaborativas com os professores da sala regular, gestores e demais educadores da unidade escolar, promovendo articulação com todos os profissionais, em todos os tempos e espaços educativos, além de reuniões intersetoriais com a rede de proteção, a fim de assegurar o atendimento pleno às especificidades de cada estudante, conforme delineado no Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE).

Esse processo é sustentado pelo acompanhamento sistemático do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) (São Paulo, 2016), assegurando, desse modo, uma abordagem inclusiva e integrada. Contudo, observa-se uma lacuna significativa na produção de pesquisas que explorem as possibilidades e os desafios

inerentes ao AEE Itinerante, bem como a aplicação prática desse modelo nas unidades escolares.

O AEE Itinerante, definido no Art. 23 pela PPEE-EI/2016, é explicado pelo seguinte excerto:

(...) III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

Entenda-se que, no trecho acima, retirado da PPEE-EI, a definição de AEE Itinerante surge de forma lacônica, isto é, não fornece diretrizes mais detalhadas sobre sua implementação, o que pode gerar ambiguidades consideráveis para os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) RME-SP.

A hipótese que se coloca é que o AEE Itinerante, conforme descrito na Política Paulistana 8764/2016, não corresponde necessariamente à concepção de ensino itinerante ou ao modelo delineado anteriormente na Política Nacional de Educação Especial de 2008 para a educação básica:

Itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais⁴ e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (Brasil, 2001, p 50).

Nesta perspectiva, é de suma importância investigar e descrever como se dá o modelo de AEE Itinerante, conforme regulamentado na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de São Paulo, com o objetivo de compreender a operacionalização desse tipo de atendimento, bem como assinalar as possibilidades e desafios que ele apresenta no processo de escolarização dos estudantes elegíveis para o AEE nas unidades escolares.

O Ensino Itinerante, conforme Pletsch (2005), constitui uma modalidade pouco explorada no Brasil, com lacunas significativas em sua análise entre 2001 e o momento atual. Em virtude disso, toda discussão a seu respeito assume, necessariamente, um caráter preliminar e exploratório. Por conseguinte, torna-se relevante compreender os limites enfrentados pelos profissionais envolvidos nessa modalidade, assim como as possibilidades, atribuições e potencialidades que podem ser vislumbradas em sua prática.

⁴ Terminologia utilizada pela política referenciada em 2001

Com o intuito de contribuir para o debate acerca da possibilidade de itinerância nos serviços de apoio à inclusão escolar na realidade brasileira, o presente estudo partiu dos seguintes questionamentos: Como ocorre e de que forma é organizado o modelo do AEE Itinerante, regulamentado especificamente na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de São Paulo? Quais relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante na unidade educacional podem contribuir para o acesso curricular dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Quais as percepções dos professores que atuam no AEE Itinerante quanto às suas funções e atribuições?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o AEE Itinerante na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, a partir das diretrizes da PPEE-EI, de 2016, sendo delineados a partir deles, os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar os profissionais que compõem o Serviço de Apoio à inclusão escolar na RME/SP, b) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante e c) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante.

Almejou-se, com esta pesquisa, repensar as práticas educacionais, fundamentando-as em princípios que reafirmam uma visão sistêmica da educação e superaram a dicotomia entre a educação regular e a Educação Especial, com vistas a promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes que recebem o AEE, sendo a Educação Especial aqui compreendida como uma modalidade de ensino transversal, que se estende por todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com o objetivo de promover a inclusão e eliminar obstáculos que possam prejudicar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Ao abordar o conceito de modalidade, conforme argumenta Carvalho (2010, p. 67), considera-se mais "pertinente entendê-la como processo, pois, na condição de modalidade, faz supor, equivocadamente, um modo diferente de ser, numa abordagem substantiva que pode alimentar a duplicidade existente". A duplicidade assinalada refere-se a uma visão fragmentada do AEE, que polariza a Educação e a Educação Especial. Em contrapartida, compreender a Educação Especial como um processo transversal aproxima as práticas escolares, permitindo um ensino que valoriza as especificidades do estudante, sem desconsiderar o contexto social e cultural em que ele está inserido.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do AEE Itinerante como uma prática essencial para transformar as abordagens educacionais com vistas a refletir uma educação genuinamente inclusiva que não apenas reconhece a diversidade, mas também promove a equidade e assegura o acesso a todas as oportunidades oferecidas pelo sistema educacional, eliminando barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas em consonância com os diversos atores educacionais e políticos envolvidos.

Finalmente, para uma compreensão mais aprofundada por parte do leitor, a presente pesquisa está estruturada de maneira a proporcionar uma compreensão aprofundada do tema, organizando-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à análise da trajetória histórica e institucional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), abrangendo desde suas origens até a consolidação da inclusão educacional como um direito fundamental. Neste contexto, destaca-se a relevância do AEE como mecanismo essencial para garantir a equidade no acesso à educação, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais.

No segundo capítulo, a pesquisa investiga a implementação do AEE Itinerante na Rede Municipal de São Paulo, explorando em detalhes seu funcionamento, organização e os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos. A discussão abrange o perfil dos professores que atuam nesse serviço, o histórico e os encaminhamentos realizados, bem como a dinâmica do AEE Itinerante, com ênfase nas atribuições dos Profissionais de Apoio ao AEE Itinerante (PAAIs).

O terceiro capítulo descreve o método adotado na pesquisa, detalhando o local de estudo, os procedimentos éticos e preliminares, além do recrutamento dos participantes. A investigação foi conduzida por meio de questionários e grupos focais, com o intuito de compreender as percepções dos profissionais envolvidos no AEE Itinerante, além de avaliar a eficácia do serviço prestado.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, com ênfase na análise do serviço de AEE Itinerante na Rede Municipal de São Paulo. A análise abrange aspectos como a organização, o funcionamento e os desafios enfrentados pelo serviço, além de uma reflexão sobre a relação entre o AEE Itinerante e o AEE Colaborativo. A partir da experiência cotidiana, o estudo revela as particularidades da prática docente no AEE Itinerante, destacando tanto as dificuldades encontradas quanto a efetividade do serviço.

O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando as principais conclusões da pesquisa e propondo reflexões sobre a importância do AEE Itinerante como uma ferramenta de inclusão educacional no contexto da Rede Municipal de São Paulo. Contribuiu para o debate sobre serviços de apoio à inclusão escolar no Brasil, fornecendo insights sobre um modelo alternativo de AEE que vai além do atendimento tradicional em SRM. A dissertação encerra com sugestões voltadas para o aprimoramento do serviço, bem como para a expansão de suas práticas, levando em consideração os desafios e as potencialidades do AEE enquanto política pública educacional inclusiva.

CAPÍTULO 1 - DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INCLUSÃO: O DIREITO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Escusado destacar que a educação é um direito fundamental baseado na garantia de cláusulas pétreas desde a Constituição Federal de 1988, no entanto, não garante, de fato, para a população de um país, a efetiva fruição de quaisquer direitos legalmente legitimados. Para a garantia do cumprimento das legislações federais, outras legislações locais, precisam organizar os recursos e serviços necessários para o objetivo principal e, muitos podem ser os dificultadores e ajustes necessários para a busca da garantia de direitos para a população do Brasil.

As pessoas com deficiência ocuparam lugares distintos ao longo da história. O tratamento a elas destinado era proporcional à sua (des)importância no contexto social.

No começo do século XX, começou-se a questionar a institucionalização, pois

[...] se reconhece que a vida na instituição eram precárias e apenas de assistência e sem pensar que havia um Humano a ser olhado, afetava a autoestima, tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade, os tratos não eram adequados e era custoso para o governo manter essa massa improdutiva segregada” (Silva, 2003, p. 7)

Neste período, as discussões sobre os direitos humanos intensificavam-se, e os direitos das pessoas com deficiência começavam a ganhar reconhecimento. Esse momento marca a transição para um novo paradigma: o dos serviços, cuja essência está na integração. As instituições deixam de ser espaços de confinamento e assumem a função de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para a autossuficiência, transformando-o em um contribuinte ativo da sociedade e do governo.

Como bem afirma Bueno (1999, p 8), a integração:

[...] tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem.

Esse segundo paradigma foi ligeiramente colocado em pauta, pois tanto os acadêmicos quanto os familiares das pessoas com deficiência não enxergavam possibilidades desses sujeitos executarem as atividades sociais tão bem quanto as pessoas consideradas “normais” e tão pouco idealizaram a possibilidade de igualdade entre homens em suas condições biopsicossociais.

A sociedade demorou a questionar esse paradigma, porém, em comparação com o tempo levado para refletir sobre a institucionalização, podemos considerar que a mudança foi “rápida”.

Atualmente, discutimos no Brasil a Inclusão Social, característica do terceiro paradigma da relação da sociedade com a pessoa com deficiência - o paradigma de suporte. Para chegar a essa concepção, passou-se a considerar as diferenças entre as pessoas como características inerentes ao humano, localizando as deficiências não mais como orgânicas e sim como ecológicas, ou seja, algo que faz parte da humanidade, do meio, uma condição.

Implicou-se, portanto, uma mudança de posicionamento, quando a sociedade passa a reconhecer sua responsabilidade em prover os recursos e serviços que o indivíduo com deficiência necessita para ter acesso aos bens culturais e sociais como a educação escolar.

Na modernidade, entende-se que a escola tradicional deve modificar-se para que os estudantes com deficiência possam acessar seu currículo, os logradouros públicos devem sofrer reformas para que todas as pessoas possam ter acesso a vias e bens públicos, além das modificações necessárias quanto a novas perspectivas de concepção humana, com o intuito de extinguirem-se as atitudes capacitistas.

Países como a Suécia, Canadá e Alemanha, já discutem outro paradigma denominado *empowerment* ou “empoderamento”. Esse paradigma refere-se à garantia de capacidade de decisão e de determinação para a pessoa com deficiência encaminhar sua própria vida, objetivando promover sua autonomia. (Berth, 2018)

Com isso, esse paradigma afirma que o ato de educar sendo concebido como o “envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica, social e, por fim, intelectual” (Jannuzzi, 1985, p. 83) passou a exigir um professor que

fosse capaz de perceber e atuar nas necessidades afetivas e de descobrir interesses e habilidades dos educandos.

A escolanovismo, movimento educacional que emergiu no Brasil nas primeiras décadas do século XX, buscou reformar a educação tradicional, enfatizando a importância do estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Acreditava-se que a educação não deveria ser apenas um meio de transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço de formação integral do indivíduo, que respeitasse suas particularidades e promovesse a reflexão crítica sobre a sociedade. (Nagle, 1974)

Segundo Nagle, a ideia central do movimento era vincular o aprendizado à prática social, preparando os estudantes para uma atuação consciente e participativa na sociedade. Métodos de ensino mais interativos e dinâmicos foram promovidos para estimular a curiosidade e o pensamento crítico, em contraste com a educação tradicional, caracterizada por práticas autoritárias e roteirizadas. Esse movimento defendia que a educação era fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, onde a diversidade fosse valorizada e a individualidade do estudante fosse respeitada.

Dessa forma, a Escolanovismo representou uma tentativa de transformação na educação brasileira, alinhando-a aos princípios democráticos e às necessidades de um país em busca de desenvolvimento social e cultural. (Nagle, 1974)

Em resumo, pode-se dividir a história da educação especial em duas concepções: a médica e a social. Concepções que continuam influenciando na discussão e implementação de políticas educacionais para esse grupo.

Na primeira concepção, conhecida como o modelo médico, durante o período do Brasil Império, as pessoas com deficiências mais graves, que eram incapazes de realizar trabalhos físicos, como na agricultura ou em tarefas domésticas, eram segregadas em instituições. As que apresentavam deficiências menos acentuadas permaneciam com suas famílias, pois a sociedade, sendo majoritariamente rural, não demandava um alto nível de desenvolvimento cognitivo. Com o crescimento da necessidade de escolarização, a sociedade passou a enxergar a pessoa com deficiência como

alguém que, por conta de suas limitações, não deveria compartilhar os mesmos espaços sociais que as pessoas sem deficiência. Assim, a educação para esses indivíduos ocorria em locais separados, e somente aqueles que conseguissem se aproximar da "normalidade", mostrando aptidão para desempenhar funções similares às dos demais membros da sociedade, poderiam ser aceitos socialmente.

Já na segunda concepção, surge o modelo social, que ganha força mesmo após a promulgação da Constituição Federal, com a educação especial se transformando sob a ótica da Educação Inclusiva. Essa transformação ocorre por meio de práticas, políticas, diretrizes e pesquisas. Em março de 1990, o Brasil, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Nesse contexto, reafirmou-se que a educação é um direito de todos, sem discriminação, sendo essencial para o desenvolvimento econômico e cultural das pessoas e da sociedade como um todo. De acordo com Aranha (2004), para alcançar as metas estabelecidas nesse acordo, o Brasil implementou novas leis e normas para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, garantindo o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas limitações.

A Constituição Federal do Brasil, desde 1988, demonstrou ser objetiva e determinava em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. E assim, ao prescrever, em seu artigo 208, inciso III, que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ocorrerá preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil deu início a uma nova abordagem no debate sobre a educação especial. Esse documento trouxe uma perspectiva inovadora, defendendo que todas as crianças têm características, habilidades e potencialidades únicas, e, por isso, têm direito à educação e à oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizado. A Declaração afirma ainda que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria adaptá-

los em uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades" (Salamanca, 1994, p. 1 e 2).

Essa nova visão introduziu a concepção de que as escolas regulares devem se comprometer com um modelo inclusivo, tornando-se ambientes capazes de superar preconceitos e discriminações. A inclusão escolar, por meio desse paradigma, passa a ser entendida como um caminho para a construção de sociedades mais acolhedoras e uma educação verdadeiramente para todos, onde a diversidade é reconhecida e valorizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, incorporou os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca, promovendo uma transformação significativa na legislação educacional brasileira. A partir dessa lei, observou-se uma clara intenção de promover as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva.

Pela primeira vez, a LDB dedicou um capítulo específico à educação especial (Capítulo V), no qual foi proposto que a educação para estudantes com deficiência fosse oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, previu-se a disponibilização de serviços de apoio especializado dentro da escola regular, com o objetivo de atender às necessidades e peculiaridades desses estudantes. A LDB também ampliou o acesso à educação especial desde a educação infantil e limitou o atendimento em classes ou escolas especializadas apenas aos casos em que a deficiência impedisse a integração do aluno na rede regular de ensino.

Com essas disposições, a LDB de 1996, marcou um passo decisivo rumo à construção de um sistema educacional mais inclusivo no Brasil.

Prosseguindo com os avanços mundiais, a Convenção da Guatemala, que foi aprovada em 26 de maio de 1999 e ratificada pelo Brasil através do Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, que procura eliminar e prevenir a discriminação em relação às pessoas com deficiência.

O documento em seu artigo I, explica que a discriminação contra a pessoa com deficiência fica definida da seguinte forma:

[...] o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de

deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Brasil, 2001).

No mesmo artigo, fica previsto que o Estado poderá, sim, diferenciar as pessoas, porém, no intuito de promover o bem-estar do indivíduo com deficiência, sem ofender o direito de igualdade, o que não constituirá discriminação.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si o direito à igualdade dessas pessoas, e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for imperativa e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

O Brasil assumiu o compromisso político no âmbito internacional, assinando as declarações mencionadas, de modo que se fez necessária a criação de leis e decretos, objetivando cumprir os acordos e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 11, inciso V, fica atribuído aos municípios:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996)

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, estabelece a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência, que tem por objetivo “assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”.

No mesmo decreto, referente à educação, no art. 24, fica estabelecido que

[...] os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta estão obrigados a cumprir as seguintes medidas: “I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema

educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (Brasil, 1999).

A constituinte deu início à profusão de marcos legais vistos como dispositivos para a consecução destes objetivos, trazidos no Quadro 01, a saber:

Quadro 1 - Marcos legais da Educação Especial

1988	Constituição Federal, Artigo 205: Define a educação como um direito de todos , estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípios.
1994	LEI Nº 8.859 DE 23 DE MARÇO DE 1994 - Modifica dispositivos da LEI nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977 , estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. PORTARIA Nº 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
1996	Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aborda a Educação Especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais.
1999	Decreto nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999 – Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Definição da Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Resolução CEB N.º 4 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. PORTARIA Nº 319, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1999 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
2000	LEI N.º 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. PORTARIA N.º 554 DE 26 DE ABRIL DE 2000 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

2001	DECRETO N.º 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. RESOLUÇÃO N.º 2 DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 – CEB/CNE - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaque para o art. 2º: <i>“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”</i> Parecer CNE/CP 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação especial. Parecer CNE/CEB 17 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: concepção de inclusão além da integralidade nos espaços físicos.
2002	Portaria MEC nº 2.678 – Da produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. LEI N.º 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2003	PORTARIA N.º 3.284, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2003 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. – Sobre os requisitos de acessibilidade, pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2004	Programa Universidade para todos (PROUNI) - Pessoas com deficiência podem concorrer às bolsas integrais.
2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir) Objetiva fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nos IFEs para garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras de acessibilidade. DECRETO N.º 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.– Regulamenta a Lei nº 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação - Recomenda: A acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; A implantação de salas de recursos multifuncionais; A formação docente para o atendimento educacional especializado. DECRETO N.º 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007– Implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destaque para a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas. Portaria n.º 948 do MEC de 2007, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este é um documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva). Decreto Legislativo 186 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo; O artigo 24 aborda a Educação Inclusiva. Marco para a concepção do modelo social

2009	Decreto Executivo 6.949 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, 2009 – Resolução MEC CNE/CEB 4 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. RESOLUÇÃO N.º 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução n.º 13 do Conselho Nacional de Educação de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado etc.
2010	Conferência Nacional de Educação - CONAE, precedida por reuniões municipais e estaduais: quase 4000 representantes foram credenciados, inclusive pessoas com deficiência e seus representantes, algo inédito na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil; Da CONAE saiu uma versão atualizada do Plano Nacional de Educação (PNE).
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Destaque para o art. 3º que estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo, para tanto, direciona: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado; Programa Escola Acessível – recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa Caminho da Escola – Transporte escolar acessível; Pronatec – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país. Oferece Bolsa-Formação para estudantes e para trabalhadores, Acessibilidade na Educação Superior – Incluir – Educação Bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras); BPC na Escola. DECRETO N.º 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Nota Técnica 06/2011 – MEC/SEESP/GAB – Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Da importância da colaboração e interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula comum.
2012	Decreto n.º 7.750 – Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno, objetiva a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas.
2013	Parecer CNE/CEB n.º 2/2013, sobre a consulta da possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio
2014	Plano Nacional de Educação - A Meta 4 dispõe sobre a Educação Especial, causou polêmica a redação final aprovada: estabelece que a educação para os alunos com deficiência deva ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino, a discussão inicial e os princípios que o nortearam apontam a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns sem a agravante do termo “preferencialmente”. Portaria Interministerial 05 – Reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific). Dispõe, entre outros, do respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

2015	LEI N.º 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Destacando a educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; considerando as condições de acesso, permanência, a participação e a aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.
2016	LEI N.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016 – Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior, das instituições federais de ensino.
2021	LEI N.º 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cada um desses marcos tornou-se conquistas fundamentais aos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências, TGD, AH/SD e, sobretudo, sinalizadores para a implementação de políticas públicas para assegurar-lhes os seus direitos.

As leis derivam dos fundamentos éticos e morais de uma determinada sociedade, cujos princípios e condutas diferenciam-se se comparados com outras culturas. Reconhecem-se tradições e costumes de cada povo em sua distinção, no entanto, a necessidade de estabelecer um padrão normativo, que proteja a dignidade humana, é compartilhada por muitos países e se efetiva por via de acordos políticos comuns, para a criação de marcos legais e institucionais que os beneficiem mutuamente.

Os princípios da educação inclusiva foram mais bem clarificados com a divulgação da Declaração de Salamanca em 1994, que traz importante transformação conceitual em relação aos objetivos da educação especial e modifica a forma de atendimento educacional das pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiências graves. A partir dela, nasce o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE⁵) segundo o qual, as escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

É fundamental que se tenha em mente que a educação de alguns indivíduos com deficiência pode ocorrer tanto por meio dos procedimentos da educação regular quanto pelos da educação especial ou especializada. E mais,

⁵ NEE Terminologia utilizada pela Declaração referenciada na época -1994.

que o seu atendimento no ambiente regular de ensino pode ser ou não suficientemente capaz de prover-lhe o desenvolvimento de que necessita. “O tipo de grau da deficiência, bem como os efeitos por ela acarretados, além das condições gerais dos serviços comuns, e que irá servir de indicadores da necessidade ou não da utilização de auxílios e serviços especiais de educação.” (Mazzotta,1997 p.37).

Assim, é fundamental que as necessidades educacionais individuais sejam o ponto de partida na análise e comparação com os serviços educacionais disponíveis na comunidade. Essa abordagem deve orientar a escolha da forma de educação mais adequada, seja ela comum ou especializada, bem como os recursos que serão utilizados para cada estudante. O foco deve estar nas necessidades reais da pessoa, e não no rótulo ou no estigma associado à deficiência. Dessa maneira, a educação torna-se mais inclusiva e centrada no indivíduo, garantindo que todos tenham acesso às ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Sassaki (1997), elucida que a inclusão motiva uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a amparar somente os estudantes que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos envolvidos no processo de inclusão dando um passo para marchar em sociedade livre de preconceitos e limitações.

1.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Quando ressaltamos o histórico mundial da luta das pessoas com deficiências, por direitos sociais e, especificamente, do direito à Educação na modalidade denominada Educação Especial, em um tempo consideravelmente curto, muitos avanços são facilmente identificados. No entanto, embora estudos e legislações direcionem para uma concepção anticapacitista, focada na identificação de barreiras e planejamento de estratégias para transposição, ainda nos deparamos com a exclusão.

Escusado destacar que a educação no Brasil é um direito fundamental baseado na garantia de cláusulas pétreas desde a Constituição Federal de 1988,

no entanto, não garante, de fato, para a população de um país a efetiva fruição de quaisquer direitos legalmente legitimados.

Para garantir o cumprimento das legislações federais, é necessário que as legislações locais organizem os recursos e serviços necessários para alcançar esse objetivo. Nesse processo, podem surgir muitos desafios e ajustes fundamentais para garantir os direitos da população brasileira. Estamos falando de uma área territorial extensa, de 8.510.417.771 km², conforme DOU n.º 41 de 03/03/2021.

Desta forma, cada estado e município precisa de ajustes e estratégias específicas para a garantia de direitos fundamentais a seus habitantes.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) do Ministério da Educação e Cultura, o AEE envolve:

[...] elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (MEC, p1, 2008). Deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.(MEC, p2, 2008) e o professor que nele for atuar deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. (MEC, p4, 2008).

Baseado nesse raciocínio, é necessário que Estados e Municípios, por meio de suas Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, bem como com os representantes do povo nos poderes legislativos, identifiquem que parte de “todos” está tendo o seu direito negligenciado e, a partir daí, elenquem estratégias para que estes possam dele usufruir.

Entretanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) questionam se o AEE idealizado pelo MEC em 2008, proporcionaria de fato uma educação inclusiva, uma vez que este se limitaria a um atendimento individual, ou em pequenos grupos, em uma Sala de Recursos Multifuncional, um formato de serviço único que deveria se adequar a diferentes necessidades de acessibilidade de estudantes e a distintas estruturas educacionais municipais, federais, estaduais e particulares.

Esse formato de serviço de AEE (Brasil, 2008) se organiza em torno do atendimento no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais, com pouca ou nenhuma articulação entre professor de AEE e professor de sala regular. Pensando que as barreiras de acessibilidade estão nos ambientes, seria este tipo de organização de AEE o suficiente para a transposição de barreiras de acessibilidade nos espaços educativos? E quando as escolas não têm espaço físico, ou número de matrículas, ou professor especializado suficiente para implantar essas salas?

Em São Paulo, conforme o Art. 9⁶ da Portaria 8.764 de 2.016, nas Salas de Recursos Multifuncionais, professores de Educação Especial que atuam no AEE atendem pequenos grupos de estudantes no contraturno, algumas vezes por semana. Neste espaço, identificam-se as necessidades específicas de cada estudante, de modo a estabelecer e favorecer a comunicação, a necessidade de tecnologia assistiva para acessibilidade curricular (engrossadores, planos inclinados, pautas/materiais ampliados etc.), se utilizam recursos pedagógicos para estimular os processos mentais (funções psicológicas superiores e executivas). Dessa forma, percebe-se que sua ação maior é nas (in)habilidades do estudante, num contexto distinto ao que passa a maioria do tempo, na classe comum, onde a possibilidade de acesso ao currículo acontece.

Para Mendes e Capellini (2007) é na colaboração entre professores do ensino especial e comum que se possibilita a reflexão da prática pedagógica e desenvolvimento profissional centrado na própria escola, e por vezes, ater o AEE somente em um só ambiente, como a SRM, poderia advir prejuízos na acessibilidade curricular aos estudantes público da Educação Especial.

É fato que trabalhar com as habilidades individuais dos estudantes é, sem dúvida, essencial. No entanto, é igualmente importante capacitar e estruturar o ambiente escolar para acolher a diversidade e ampliar as possibilidades de acesso. A inclusão escolar é um caminho de mão dupla e exige a construção de pontes que considerem, de um lado, o olhar individual sobre as especificidades

⁶ Art. 9º - As Salas de Recursos Multifuncionais SRM são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas, público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso; (SÃO PAULO, 2016)

de cada estudante, movendo a equidade no acesso ao currículo, e, de outro, as necessidades de acessibilidade física, comunicativa e atitudinal do ambiente escolar, que muitas vezes necessitam de lapidação.

A literatura aponta, que uma política efetiva promove uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, porque as necessidades dos EPAEE são distintas e variadas em natureza e intensidade, não existindo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo predominante para apoiar a todos os EPAEE, ou algo balizando que um é melhor do que o outro, como destacam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). As autoras descreveram alguns tipos de serviço de apoio à inclusão escolar na Educação Especial, definiram como Modelo de Sala de Recursos:

[...] é um serviço de apoio que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, e envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns. A quantidade de tempo que uma criança pode estar na sala de recursos para o AEE é variada, assim como a natureza e variedade de serviços que um aluno recebe, apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização [...] (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 24)

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) contribuem e acrescentam que os modelos de serviço de apoio à inclusão escolar, em modelos de AEE, para ocorrerem de fato, a escola deve ser modificada, qualificando os serviços e recursos destinados à Educação Especial, principalmente o ensino em classe comum, onde os estudantes passam a maioria do tempo. É necessária uma organização estrutural escolar, com professores de Educação Especial em todas as Unidades Educacionais, para abonar um suporte maior à sala comum, que ocorram de fato formações às equipes educacionais, a inserção dos recursos materiais necessários e pôr fim a melhoria na qualidade do ensino para todos os estudantes.

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Decreto Federal n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu art. 3º são objetivos do AEE que são:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011a).

Assim, as articulações e orientações com os profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, asseguram atender as necessidades específicas dos estudantes, juntamente com o professor especializado em suas ações colaborativas. Para Oliveira e Prieto (2020, p. 348), “há necessidade de um estudo que explore a exequibilidade das ações em AEE com referência na narrativa do próprio professor que atua em todos os tempos e espaços educativos”.

Araruna (2018) ressalta em sua pesquisa que, as condições de trabalho dos professores regulares e professores de AEE são incompatíveis e dificultadoras, desfavorecendo a efetivação de práticas colaborativas, também por este motivo a organização de atendimentos no contraturno acaba por ser eleita como prioridade do AEE nas unidades educacionais.

Para que essa assistência realmente ocorra, desde a Declaração de Salamanca, é garantido que os jovens com deficiência devam receber apoio para realizar uma transição eficaz da escola para uma vida adulta produtiva. As escolas têm a responsabilidade de capacitar esses estudantes para que se tornem economicamente ativos, fornecendo-lhes as habilidades práticas necessárias para o cotidiano. Isso inclui o desenvolvimento de competências que atendam às demandas sociais e de comunicação, além de preparar os alunos para as expectativas da vida adulta. Essa preparação exige o uso de tecnologias apropriadas para treinamento, bem como a oferta de experiências reais, fora do ambiente escolar, que ajudem os estudantes a aplicarem suas habilidades no mundo real. Esse processo de suporte e capacitação, está diretamente relacionado à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa não apenas a inclusão escolar, mas também a preparação dos estudantes com deficiência para uma participação ativa e autônoma na sociedade.

O AEE é uma prática educacional fundamental que visa garantir que estudantes com deficiência, TGD e AH/SD tenham o suporte necessário para

seu pleno desenvolvimento educacional. Instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.611/2011, o AEE compreende um conjunto de atividades, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que complementam o ensino comum, sem o substituir, ou seja, o AEE não visa substituir a escolarização comum, mas atuar de maneira complementar ou suplementar, conforme a necessidade de cada estudante.

O AEE desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as faixas etárias, desde bebês até adultos, como previsto em diversas legislações brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, assegura o acesso dos estudantes da educação especial ao ensino comum, além de garantir o AEE, que visa oferecer serviços de apoio para facilitar a integração desses alunos nas classes comuns (Brasil, 1996). De acordo com o art. 58, § 3º da LDB, a oferta de educação especial tem início na educação infantil e se estende por toda a vida, conforme as disposições do art. 4º, inciso III, e do art. 60, parágrafo único, ambos atualizados pela Lei n.º 13.632, de 2018. (Brasil, 2018)

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 define o AEE como um serviço voltado para a identificação e remoção de barreiras que possam dificultar o processo de aprendizagem, com o objetivo de garantir a plena participação dos estudantes no ambiente escolar. Esse atendimento é preferencialmente realizado em salas de recursos multifuncionais, dentro da própria escola, em horários alternados ao período regular de aulas, mas também pode ser oferecido em instituições especializadas, sejam elas públicas ou sem fins lucrativos.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009, reafirma o compromisso do país com a educação inclusiva, destacando a importância de promover o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. Esse conjunto de legislações e diretrizes reforça a necessidade de garantir que a educação especial seja inclusiva, acessível e promova o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades de todos os estudantes.

No que diz respeito às escolas particulares, a Nota Técnica n.º 15/2010 do MEC esclarece que as instituições privadas devem garantir a matrícula de

todos os estudantes, independentemente de suas condições, e oferecer o AEE sem repassar os custos desse atendimento às famílias. Qualquer recusa de matrícula ou falha em provar o AEE é considerada uma violação da legislação e pode ser denunciada ao Ministério Público e ao Conselho de Educação para serem tomadas as providências necessárias.

Por fim, é fundamental que todas as escolas, públicas ou privadas, garantam as condições permitidas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, TGD, TEA e AH/SD. Segundo Lopes e Prieto (2018), as equipes escolares devem comprometer-se a reduzir barreiras ao currículo, fornecendo os apoios e recursos necessários para garantir que esses estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforça a importância de eliminar barreiras que possam dificultar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Esta lei atribui ao poder público a responsabilidade de garantir a implementação de serviços e recursos de acessibilidade, garantindo assim a inclusão plena dos estudantes.

Nesses termos, como já mencionados, as instituições de ensino, tanto as públicas, quanto as particulares, não poderão recusar a matrícula de pessoas com deficiência, garantindo o AEE, sendo que no Brasil é uma modalidade de ensino destinada a apoiar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O objetivo do AEE é complementar ou suplementar a formação desses estudantes, oferecendo recursos e serviços que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem no contexto escolar comum.

O AEE deveria ser ofertado preferencialmente no turno inverso ao das aulas regulares, podendo ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em outros espaços da escola, ou fora dela, desde que garantam a inclusão e a interação do aluno com os demais colegas. O serviço é planejado e executado por um professor especializado em educação especial, que elabora planos individualizados com base nas necessidades específicas de cada aluno.

Apesar dos avanços legais e estruturais, a implementação do AEE no Brasil enfrenta desafios como a formação inadequada de professores para trabalhar com a diversidade, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a resistência de alguns segmentos da sociedade em relação à inclusão escolar.

A partir das leis e documentos estudados, observamos que a rede de ensino comum começou a matricular estudantes com deficiências nas turmas comuns (Brasil, 2015), desencadeando uma série de discussões sobre o tema. Segundo Silva (2012), existem aqueles que apoiam essa iniciativa, argumentando que a convivência entre estudantes com e sem deficiências pode ser enriquecedora para ambos os grupos. Por outro lado, há uma preocupação significativa entre os críticos, que apontam que as escolas regulares frequentemente não dispõem dos recursos necessários, sejam físicos ou humanos, para atender a essa diversidade de maneira adequada. Esses opositores destacam que, embora o governo tenha instituído leis de inclusão (como a LBI), ainda faltam condições práticas para que essas normas sejam efetivamente implementadas nas escolas.

Considerando que o AEE oferece uma gama variada de atividades, que podem incluir adaptações curriculares, produção de materiais acessíveis, orientação aos professores do ensino comum sobre práticas inclusivas e apoio às famílias dos estudantes, a Política Paulistana de Educação Especial do Município de São Paulo prevê três modelos de AEE, logo é proeminente conhecer, no próximo capítulo, o curso das políticas públicas da Rede Municipal de Educação de São Paulo e os tipos de AEEs ofertados.

CAPÍTULO 2 – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A inclusão escolar exige a construção de uma escola acolhedora, sem critérios de seleção ou discriminação de nenhuma natureza, transformando o sistema educacional convencional em sistema educacional inclusivo, o que demanda profunda modificação de concepção de inclusão e de sua prática cotidiana.

Segundo Mazzotta (2006, p.165), a busca por consolidar-se uma escola inclusiva é desafiadora enquanto a “convivência respeitosa de uns com os outros é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto”.

As Unidades Escolares enfrentam o desafio de construir mecanismos que consolidem o atendimento aos estudantes da Educação Especial, especialmente após as mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996). A LDB garantiu a matrícula de qualquer estudante em escolas regulares das redes públicas municipais, estaduais e também da rede privada em todo o país. Quase 30 anos após sua implementação, pesquisas mostram um aumento significativo no número de matrículas; no entanto, ainda há muito a ser feito, pois sabemos que a matrícula, por si só, não assegura o direito à educação.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) é precursora da Educação Especial. A iniciativa começou em 1951, com a inauguração da primeira escola municipal aberta para pessoas com deficiência auditiva, e continua sendo pioneira na educação bilíngue para surdos, representada pelas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). Desde então, a SME-SP instituiu leis, decretos e políticas, criou Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas e promoveu formações para professores atuarem no AEE, entre outros.

O marco inicial da Educação Especial em São Paulo ocorreu com a promulgação do Decreto n.º 33.891, em 16 de dezembro de 1993, que instituiu a denominada Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades

Especiais⁷ na Rede Municipal de Ensino (RME). E assim iniciou os marcos das políticas da Educação Especial.

Entre as ações inovadoras, destacam-se as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), destinadas a oferecer apoio e acompanhamento pedagógico aos estudantes, complementando as aulas regulares. No período de 1993 a 2004, foram criadas 99 SAPNES, concretizando a proposta pedagógica delineada pelo Decreto.

Em 18 de outubro de 2004, foi publicado o Decreto Municipal n.º 45.415, que estabeleceu diretrizes para a política de atendimento a bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência na RME-SP. Esse decreto abordou diversas questões, incluindo:

- A sistemática de matrícula;
- As condições necessárias para atender a demanda da rede de ensino;
- A avaliação pedagógica dos alunos;
- A definição do público-alvo que deveria ser atendido pelos serviços de apoio especializado;
- A organização dos serviços de apoio especializado e de acessibilidade.

Essas diretrizes visam garantir que todos os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo sua inclusão e desenvolvimento nas instituições de ensino.

O decreto também definiu o desenvolvimento de serviços técnicos de Educação Especial dentro das unidades escolares regulares e a criação de perfis técnicos específicos no quadro do magistério público. Segundo o Portal do SME-SP, os serviços oferecidos para atender os educandos que são o público-alvo da Educação Especial na RME-SP mediante o decreto eram, respectivamente:

1. Os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI): trata-se de setores especializados em funcionamento nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), cujas atribuições são o acompanhamento aos educandos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD e altas habilidades ou superdotação por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, reuniões com professores e coordenadores pedagógicos, atendimentos a pais etc.
2. Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI): os profissionais alocados nos CEFAIs, cuja atuação na

⁷ Terminologia utilizada pela Política referenciada no ano de 1993.

comunidade educativa é itinerante. Tais profissionais têm especialização comprovada ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas - deficiências físicas, mental, visual, auditiva e múltipla - e desenvolvem ações que podem abranger educandos, professores, gestores, familiares e funcionários das escolas. São articuladores das propostas e metas de cada DRE para a efetivação da inclusão nas Unidades Educacionais (UEs) sob sua gerência.

3. Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI): Mais perto da comunidade escolar, as salas de recurso estão fisicamente instaladas nas UEs da RME-SP e destinam-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar ou suplementar aos educandos que apresentam algum tipo de deficiência.

4. Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos destinadas a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdo-cegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez.

5. Instrutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de LIBRAS – profissionais com competência e fluência em Língua Brasileira de SINAIS - LIBRAS para ministrar cursos de formação na língua, realizar a interpretação das duas línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa), de maneira simultânea e consecutiva, para atuar nas UEs e em eventos.

6. Estagiários de Pedagogia – Por meio de uma parceria entre a SME e o CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola, professores que tem educandos com deficiência podem contar com um estagiário de pedagogia para apoiá-lo nas atividades desenvolvidas. (...)

O mesmo texto político definiu os serviços de apoio especializados a serem oferecidos, como o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Nesse contexto, surgiu o serviço conhecido como Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), que desempenha a função de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, foram criadas as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

Em 2004, ocorreu uma mudança na denominação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), que passaram a ser chamadas de SAAI. Posteriormente, após estudos que fundamentaram novas legislações, esse serviço evoluiu para o que atualmente é conhecido como SRM, Sala de Recursos Multifuncional.

Também especificou as ações para consolidar a política de inclusão nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino – RME-SP, a saber:

- I. Elaboração de projetos pedagógicos nas unidades educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;
- II. Avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais e reorienta tal processo;
- III. Adequação do número de educandos e educandas por classe/agrupamento, quando preciso;
- IV. Prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos complementares ao seu pleno desenvolvimento;
- V. Atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio;
- VI. Atuação em equipe colaborativa dos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa;
- VII. Fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da Unidade Educacional;
- VIII. Estabelecimento de parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para os educandos e educandas com necessidades educacionais especiais⁸ possam participar efetivamente da vida social (Art. 3º, incisos I ao VIII). (São Paulo, 2004).

Os organismos de apoio à política de inclusão escolar, citados e instituídos pelo Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, tiveram suas funções incluídas pela Portaria 5.718/04. Nela, estão especificadas as atribuições dos CEFAls e SAAI, assim como as diretrizes para a implantação de um SAAI em qualquer unidade escolar da RME-SP.

A partir de 2004, o CEFAl passou a ser parte integrante de cada Diretoria Regional de Ensino (DRE), sendo contínuo por um número limitado de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs). Esses profissionais articulam a educação especial em seu território de atuação, oferecendo suporte a diversas escolas, com ou sem SAAI. De acordo com o Decreto, eles orientam os professores da classe regular no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendem estudantes e suas famílias, e participam de discussão coletiva com os corpos docentes. O objetivo é discutir práticas pedagógicas e participar de ações que garantam a inclusão.

O CEFAl reforça a importância de incorporar ações de formação continuada para professores, focando no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes que favoreçam a compreensão das situações complexas de ensino. Essa formação deve enfatizar especialmente a acessibilidade e o respeito às diferenças individuais.

⁸ Terminologia utilizada pela Política referenciada no ano de 2004.

Através do Decreto Municipal n.º 45.415/04, em seu artigo 8º, reconheceu as escolas especializadas em deficiências como alternativa às famílias que julgarem inoportuna a matrícula em estabelecimentos de ensino comum:

Art. 8º. As 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial existentes objetivam o atendimento, em caráter extraordinário, de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais cujos pais ou o próprio aluno optaram por esse serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais ou sociais desses educandos e educandas. (São Paulo, 2004).

Desse modo, surgiu precedentemente que possibilitam que serviços conveniados de educação especial substituam a convivência dos alunos com a comunidade escolar nas instituições de ensino convenientes. Essa abordagem tem sido defendida por alguns especialistas, que argumentam que a educação especializada pode fornecer um ambiente mais adequado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Martins, 2019).

Art. 9º. Os serviços conveniados de Educação Especial poderão ser prestados por instituições sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais⁹ cujos pais ou o próprio aluno optaram por esse serviço, após avaliação do processo ensino-aprendizagem e se comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial. (São Paulo, 2004).

No entanto, essa prática pode levar à exclusão social e ao isolamento dos estudantes, o que contraria os princípios da inclusão (Pereira, 2022). A LBI, estabelece a importância da convivência em ambientes educacionais inclusivos, ressaltando a necessidade de adequações para que todos os alunos possam compartilhar o espaço.

No viés de saúde, o Decreto de 2004 acarretou a organização dos serviços de apoio especializado e de acessibilidade:

Auxiliar de Vida Escolar (AVE) – profissionais essenciais para a permanência nas UEs de estudantes sem autonomia e que necessitam de apoio intensivo para alimentar-se, fazer a própria higiene e/ou locomover-se, atendendo o limite de até seis educandos por turno.
Equipe Multidisciplinar e Supervisores Técnicos – A fim de viabilizar o projeto institucional de inclusão na RME-SP, equipe multidisciplinar com quarenta profissionais, dentre os quais fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, atua em conjunto com CEFAIs no suporte às treze

⁹ Terminologia utilizada pela Política referenciada no ano de 2004.

DREs. Realizam a avaliação e o acompanhamento dos educandos e, juntamente com os CEFAIs, apoiam as famílias e as equipes escolares. Além disso, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais visitam mensalmente as Unidades Educacionais que os demandam para avaliação, prescrição de mobiliário adaptado e orientação, bem como para orientar o trabalho dos AVEs. (Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro, 2004)

Destaca-se também a persistência de uma visão reabilitadora nas ações voltadas às pessoas com deficiência, evidenciada no artigo décimo do Decreto, que menciona o caráter transitório do acesso aos serviços especiais de educação. O Decreto estabelece que os serviços de Educação Especial previstos nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º serão oferecidos de forma temporária, com o objetivo de garantir a permanência ou o retorno à classe comum (São Paulo, 2004).

Para renovar as propostas e avançar no atendimento à demanda por Educação Especial, foi criado o Decreto Municipal nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, assinado pelo ex-prefeito Gilberto Kassab. Este Decreto instituiu uma nova Política de Atendimento à Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da SME-SP (São Paulo, 2010).

O processo que culminou nesse ato começou a se delinear, no ano anterior, em 2009, quando a SME-SP distribuiu, por meio da Portaria 2755/09, uma equipe intersetorial chamada Comissão Especial de Trabalho. Composta por representantes de diferentes setores da administração pública, o objetivo da comissão era avaliar as ações adotadas ao longo dos anos e, a partir dessa avaliação, elaborar um plano de ação para atender os estudantes com deficiência na RME-SP.

Após realizar um estudo abrangente da rede escolar e mapear suas necessidades, uma comissão apresentou ao SME-SP um relatório detalhado sobre as condições de atendimento dos estudantes matriculados nas escolas municipais. O documento destacou como ações e articulações necessárias para aprimorar o atendimento e alcançar as metas da Educação Especial no município. Além disso, a comissão sugeriu adaptações normativas em conformidade com a legislação nacional vigente e delineou estratégias para serem inovadoras a curto, médio e longo prazos.

O relatório também ressaltou a urgência de desenvolver ações intersetoriais para garantir os direitos das pessoas com deficiência, em conformidade com a legislação vigente, promovendo, assim, uma rede de apoio mais integrada, conforme a legislação em vigor.

Essas propostas culminaram em um programa denominado Programa Incluir, que levou à publicação do Decreto Municipal n.º 51.778/2010. Este Decreto incorporou diversos projetos que definem as ações a serem desenvolvidas ou aprimoradas, frente aos desafios do processo inclusivo, e estabeleceu a Política de Atendimento de Educação Especial no âmbito da SME.

De acordo com os objetivos descritos no Decreto Municipal n.º 51.778, o Programa Incluir propõe a democratização qualitativa da educação e a construção de uma escola para todos, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, biológicas e psicológicas, tenham plenas condições de aprendizagem.

Dessa forma, o Programa Incluir passou a dar ênfase especial ao atendimento das pessoas com deficiência. Para isso, foram estabelecidas metas específicas para atender os estudantes, organizadas em diferentes projetos que delineiam as ações a serem implementadas. O programa também se dedicou ao planejamento da execução dessas ações, detalhando procedimentos, materiais e cronogramas necessários. Foram 7 (sete) os projetos a compor o Programa Incluir, realizados juntamente com os CEFAIs, os acompanhamentos e avaliações dos educandos, apoio às famílias e equipes escolares. (São Paulo, 2010), a saber: 1) projeto Identificar; 2) projeto Apoiar; 3) projeto Formar; 4) projeto Acessibilidade; 5) projeto Rede; 6) projeto Reestruturação das Escolas Especiais; 7) projeto Avaliar. (São Paulo, 2010)

Essa estruturação permitiu uma abordagem mais sistemática e eficiente, garantindo que as iniciativas fossem concretizadas de forma organizada e com os recursos adequados. Com isso, segundo o Decreto Municipal nº 51.778, o Programa Incluir visou não apenas melhorar o atendimento educacional, mas também promover a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência, no ambiente escolar, assegurando que suas necessidades sejam atendidas, de maneira adequada e oportuna. Nos diversos projetos do Programa Incluir,

reuniram-se as expectativas estabelecidas pela legislação para atuar em diferentes frentes, visando oferecer suporte ao processo inclusivo nas escolas, abrangeu a formação dos profissionais da educação, a promoção da acessibilidade nas escolas e a constituição de redes de apoio. (São Paulo, 2010)

O Programa foi audaz e se comprometeu a disponibilizar, dentre outros:

[...] formação específica aos professores, ambiente e materiais adequados, auxiliares a todos os alunos com deficiências mais severas (AVE) e uma equipe multidisciplinar com médicos, fisioterapeutas, psicólogos e outros profissionais, para acompanhar os alunos e ajudar a escola e as famílias a contribuírem para o desenvolvimento desses estudantes e atendê-los de forma mais adequada. (São Paulo, 2010).

Em 2013, sob uma nova gestão governamental, a SME-SP anunciou que, “pautada no princípio de que crianças, adolescentes, jovens e adultos são sujeitos de direitos de aprendizagem”, passaria a implementar um novo programa de Políticas Públicas de inclusão no município. Esse programa, denominado “Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da RME de São Paulo”, foi desenvolvido com o objetivo de fomentar novas ações para ampliar o acesso à educação inclusiva de qualidade (São Paulo, 2013).

Definiu-se que as propostas do Programa Mais Educação São Paulo, deveriam ter como referência legislação nacional e municipal que versavam sobre o direito à educação e, em se tratando da Educação Especial, foram tomadas como referências as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, a PNEE-EI de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 pelos direitos das pessoas com deficiência, o Decreto n.º 7.611/2011 sobre o AEE, as diretrizes para a Política de Atendimento à Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com deficiência no Sistema Municipal de Ensino/2004 e a Política de Atendimento de Educação Especial/2010, dentre outros documentos (São Paulo, 2013).

Além disso, a SME-SP também se comprometeu com a melhoria da qualidade e com a garantia de um sistema educacional inclusivo em que todos pudessem apreender e construir conhecimento, conforme as suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades da educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, prevendo, para tal,

ações e metas de governo, que até 2016 pretendiam revitalizar os CEFAls, conforme consta (São Paulo,2010).

- a) Acesso e a permanência com qualidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Rede Municipal de Ensino;
- b) Formação dos profissionais de Educação e comunidade educativa com a temática da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- c) Ampliação do Atendimento Educacional Especializado com a instalação de novas SAAls e a ampliação das equipes de PAAIs dos CEFAls;
- d) Acessibilidade arquitetônica, de comunicação e curricular ao público-alvo da educação especial;
- e) Produção de documento orientador da política de educação especial do município de São Paulo e revisão das normas e dispositivos legais;
- f) Acompanhamento das ações realizadas pelos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino;
- g) Aquisição de material didático, mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva;
- h) Fortalecimento das redes de proteção social e da articulação intersecretarial e intersetorial. (São Paulo,2010)

Em 2014, a principal legislação municipal panorâmica para uma educação inclusiva completou 10 (dez) anos. Nesse período, as diretrizes previstas pelo Decreto n.º 45.415/2004 avançaram em direção à sua implementação, marcando um momento crucial de (re)avaliação, debates e reorganização dos serviços de Educação Especial na RME-SP. Foi uma oportunidade para somar esforços e promover a discussão sobre Políticas Públicas de Educação Especiais certificadas aos princípios da Educação Inclusiva nacional e internacional.

Segundo Oliveira (2012), a escola deve centrar sua atenção nas possibilidades de aprendizagem dentro do contexto escolar, promovendo uma mudança significativa de foco: as dificuldades não devem ser vistas apenas como resultado de condições biológicas, mas também como reflexo das limitações do contexto social, especialmente o escolar. Vivemos em um momento histórico, capaz de criar espaços educacionais novos, colaborativos, dinâmicos e flexíveis, que buscam atender às necessidades individuais e coletivas, superando as limitações individuais ou coletivas.

A articulação entre os professores do AEE, os órgãos de formação continuada e a sala de aula é, portanto, essencial para promover novas perspectivas e significados para todos os docentes envolvidos no Projeto

Político-Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar. Dessa forma, além de (re)conhecer as particularidades dos educandos da Educação Especial, é possível estabelecer uma cultura que incentive o repensar constante da prática pedagógica, tornando-a mais significativa e transformada a todo e qualquer educando.

No final da gestão Haddad, em 2016, foi publicado o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro, que instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), findando o Programa Incluir. No entanto, essa nova política manteve algumas propostas anteriores, como o Projeto Rede (SPDM), o uso do Sistema Escola On-Line (EOL) para qualificar os dados dos bebês, crianças e estudantes com deficiência, TGD e AH ou SD. A PPEE-EI também oferece formação continuada aos educadores, incluindo cursos de especialização e pós-graduação, e amplia as ações de suporte pedagógico especializado para atender ao público da educação especial.

O Projeto Rede foi realizado em parceria com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM) teria como objetivo capacitar pessoas da comunidade, denominadas Auxiliares de Vida Escolar (AVE), para auxiliar estudantes com deficiência nas atividades de vida diária no ambiente escolar. As atribuições dos AVEs, que incluem auxílio nas atividades de higiene, locomoção, alimentação, comunicação e interação, estão regulamentadas e orientadas no PPEE-EI, conforme o artigo 85. (São Paulo, 2016)

Toda essa articulação ocorre em conjunto com os PAAls. A formação enfatiza conceitos de valorização do ser humano, demonstrando que deficiência não significa incapacidade, e busca fortalecer as capacidades de cada estudante, promovendo sua autonomia. O foco principal é potencializar a independência dos estudantes da Educação Especial, possibilitando-lhes uma experiência escolar eficaz.

A Portaria SME n.º 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016, que regulamenta o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016, e institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Foi estabelecida a definição de AEE na PPEE-EI no Decreto Municipal nº 57.379/2016 como:

Art. 5º considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite (SÃO PAULO, 2016a).

A PPEE-EI do município em seus 28 artigos (do 17º ao 45º) orienta sobre os profissionais que atuam no AEE, como deve se dar os encaminhamentos dos estudantes públicos do AEE, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PL-AEE), a organização das modelos de AEE, o AEE na Educação Infantil, atribuições dos professores especialistas, entre outras diretrizes.

Na PPEE-EI, o AEE é definido nas ações de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares” (São Paulo, 2016).

E em seu art. 23, a PPEE-EI prevê que o AEE nas Unidades Educacionais da RME será organizado nas seguintes formas:

- I - Colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;
- II - Contraturno: atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno, em CAEE ou em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.
- III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE. (São Paulo, 2016)

As políticas educacionais, nacionais e municipais, definem e regulamentam o AEE, priorizando a modelo de AEE no contraturno. No entanto, o PPEE-EI do Município de São Paulo de 2016 especifica também os modelos de AEE Colaborativo e AEE Itinerante, trazendo a visão local sobre a prestação desses serviços de apoio, despontando que, nas políticas educacionais locais

estão também sua própria interpretação de como devem ser os serviços de apoio e como devem ocorrer.

No contexto do AEE Itinerante, a função é atribuída ao PAAI, cuja responsabilidade é realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, no turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade; de maneira articulada e colaborativa com professores da sala comum, a equipe gestora, e aos demais profissionais, garantindo atendimento às especificidades de cada estudante, expressas no Plano de AEE, e assim formar e orientar tanto o trabalho dos professores de Educação Especial que atuam no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e no AEE colaborativa, quanto aos dos professores regentes das aulas comuns. Possibilitando uma articulação integrada, desenvolvendo abordagens pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento dos educandos, na perspectiva de um trabalho colaborativo e inclusivo. (São Paulo, 2016)

A PPEE-EI garante em seu art. 7º, capítulo:

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

O serviço destinado à Educação Especial no modelo do AEE itinerante, segundo a portaria vigente de 2016, tem como característica o trabalho em conjunto com o professor do ensino comum, formações em coletivos, orientar gestores, acompanhar e dialogar com redes intersetoriais. Entretanto, ainda existem entraves nesse processo, como a falta de regulamentações ou instruções normativas.

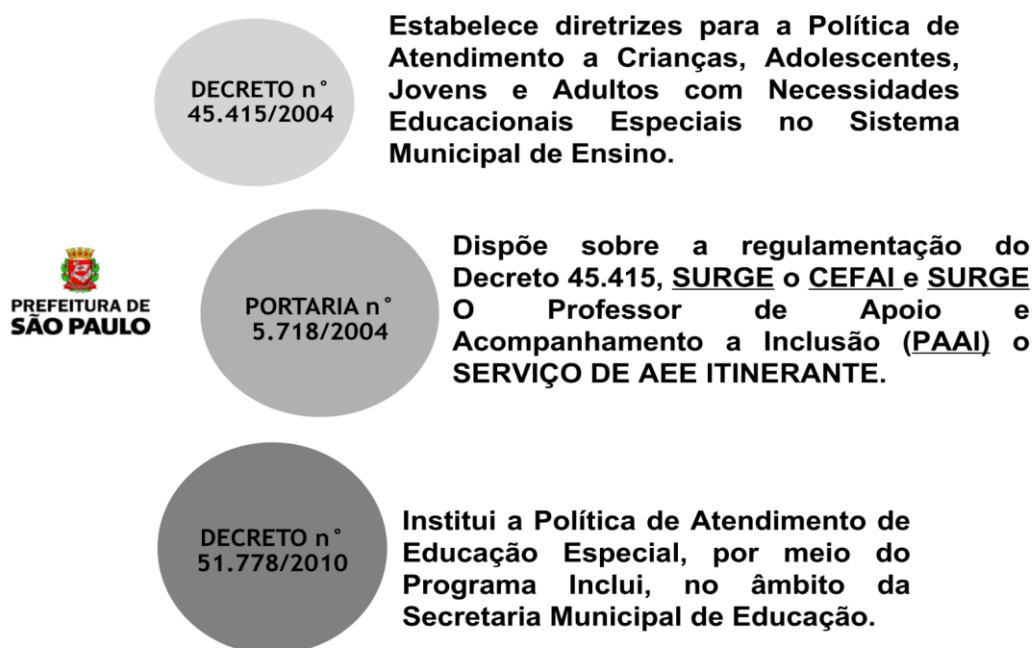
Por conseguinte, mesmo com as densas diretrizes políticas, ainda deixam lacunas sobre instruções do fazer pedagógico e da implementação política. Segundo Oliveira e Prieto (2020), mesmo com a densidade de artigos e teses no que cerne ao AEE, da forma como ele está descrito na política, não é possível ter clareza de como executar as diretrizes, particularmente em relação ao AEE

Itinerante e Colaborativo, que constam exclusivamente nesse texto Político Municipal de São Paulo.

As imagens a seguir demonstram o percurso histórico da Educação Especial da RME-SP.

A Imagem 01, a saber, traz informações dos Decretos Municipais da cidade de São Paulo dos anos de 2004 a 2010.

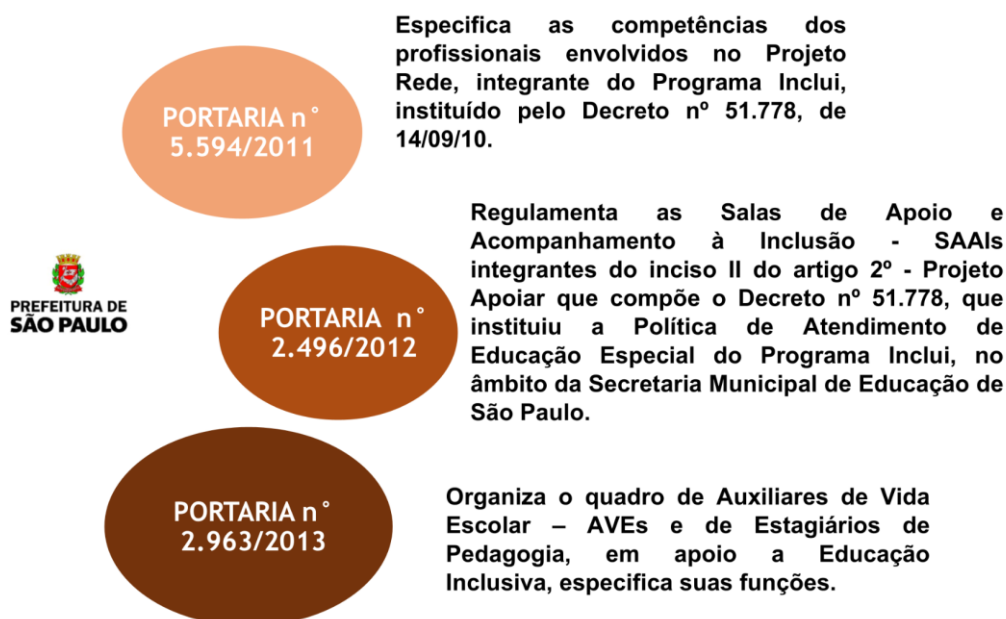
Imagem 1 - Política Municipal de 2004 até 2010.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

A Imagem 2, a saber, traz informações dos Decretos Municipais da cidade de São Paulo dos anos de 2011 a 2013.

Imagem 2 - Política Municipal de 2011 até 2013



Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

A Imagem 3, a saber, traz informações sobre a política municipal da cidade de São Paulo do ano de 2016.

Imagem 3 - Política Municipal de 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE

Desde a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) a Educação Especial vem se configurando na perspectiva da Educação Inclusiva por meio das práticas, políticas, diretrizes e da pesquisa. Muito se tem verbalizado, muito se tem debatido, embora as discussões e produções científicas busquem números significativos, pouco se encontra sobre um modelo alternativo de AEE que é o Itinerante.

O ensino itinerante surgiu na década de 1960 como uma iniciativa para incluir estudantes com deficiência visual nas escolas comuns. Isso ocorreu em um contexto de acesso limitado à educação e com poucos estudantes matriculados. A abordagem buscava garantir que crianças com deficiência pudessem receber atendimento educacional adequado dentro do sistema regular de ensino, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Durante esse período, a educação especial estava em seus estágios iniciais, com uma abordagem predominante em instituições segregadas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 não tratasse diretamente da educação especial, ela sinalizava um movimento em direção à inclusão (Brasil, 1961).

Segundo Bruno e Mota (2001), houve grande expansão do atendimento educacional especializado, principalmente nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e em outros estados, por meio da criação do ensino itinerante e das salas de recursos, em escolas públicas. Vale ressaltar que na literatura o AEE Itinerante não aparece com essa terminologia, somente ensino itinerante. Nesse contexto, o ensino itinerante surge como uma resposta inicial às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, precedendo a consolidação de políticas mais amplas de educação inclusiva.

Na literatura da área aparecem referências ao ensino itinerante e ao professor itinerante. Pelosi e Nunes (2009, p. 141) por exemplo, caracterizam o professor itinerante como o “papel de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão”. Os autores descrevem que o ensino itinerante ocorre em atividades com o professor do ensino comum ao fornecer apoio pedagógico, no entanto, existem práticas e ensejos pelo ensino individualizado. O professor

itinerante consiste em relacionar e conferir acessibilidade às práticas pedagógicas com o professor do ensino comum, contato com a família, atuação direta com o estudante e encaminhamento para a comunidade.

Não obstante, o possível valor e abrangência a este serviço de ensino itinerante, quase não se encontram referências a ele, como se, o mesmo, fosse relegado/eliminado, dado que a literatura na área ainda é limitada, mais ainda depois da priorização do AEE em SRM. Porém, o serviço ainda persiste em localidades, frequentemente sob a égide das administrações municipais, segundo Pelosi e Nunes (2009).

O atendimento do professor itinerante, apesar de não ser amplamente caracterizado, é definido, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a, p. 50), como:

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

O serviço de itinerância deveria ser desenvolvido no modelo de AEE, a formação do professor que atua na itinerância também prevista segundo a formação específica que esse trabalho solicitaria: “todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado” (Brasil, 2001a, p.50).

Assim, o ensino itinerante é previsto como um serviço de apoio pedagógico especializado, caracterizando-se como “serviços especializados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (Brasil, 2001a, p. 42).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) descrevem como modelos de serviço de apoio à inclusão escolar, o Serviço Itinerante, como:

[...] Um modelo comumente utilizado para determinadas categorias que exigem um contato menor entre professor e aluno, cujos atendimentos podem ser mais esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem a disponibilidade de um professor em tempo integral. No modelo de serviço itinerante, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças. Este modelo permite suporte a alunos da população-alvo da Educação Especial que estão em classe comuns e

é também um modelo econômico, embora apenas alguns estudantes possam se beneficiar dele porque não atende necessidades intensivas de apoio (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 25).

Em compêndio, o ensino itinerante é um serviço da educação especial para apoio pedagógico ofertado aos estudantes com deficiência para dar acessibilidade curricular nas Unidades Escolares.

A literatura nos apresenta estudos com base em modelos distintos, ora com atendimento direto ao educador, presente em Rocha e Almeida (2008), ora com atendimento direto ao educando, redigido por Pelosi e Nunes (2009). O ensino itinerante será exemplificado partindo das concepções oriundas de políticas públicas, diretrizes e estado da arte com pesquisas que tem esse serviço como foco de estudo. O atendimento educacional oferecido pelo ensino itinerante, pode ser ofertado para todos os estudantes com deficiência conforme orientações das políticas educacionais. (Brasil, 2009)

Apesar dos objetivos para esse serviço, o ensino itinerante encontra barreiras e embora esteja estabelecido em algumas realidades, para que sua função seja desempenhada, as políticas públicas, infraestrutura e objetivos devem estar organizados para atender às necessidades de cada ambiente, contexto e estrutura. Rocha e Almeida (2008) indicam o atendimento pelo ensino itinerante para diversos setores: professores, pais e estudantes, configurando-se em múltiplas tarefas, com orientação para cada uma atendida pelo serviço. Os autores salientam que uma característica importante que o estudo revela, é a orientação ao educador do ensino comum para planejamento e concretização de atividades e estratégias de ensino para acessibilidade.

Para Rocha e Almeida (2008) a orientação e o acompanhamento juntamente com professor do ensino comum é o alvo mais importante para que o AEE itinerante se constitua, mas ele também pode ser desenvolvido com todos da equipe escolar, com redes intersetoriais, a comunidade e com a família. Ainda que exista a relação entre professor do ensino comum e professor itinerante, o mesmo estudo revela que dentre os aspectos negativos ocorrem, segundo os dados obtidos:

Pouco interesse do professor do ensino regular; [...] falta de receptividade positiva e/ou estabelecimento de um bom relacionamento com o pessoal da escola, tornando desanimador a realização de novas visitas; [...] falta de planejamento prévio do

professor do ensino regular; [...] falta de levantamento prévio das dificuldades levantadas. (Rocha; Almeida, 2008, p. 210)

Pelosi e Nunes (2009, p. 150) também apresentam dados análogos ao apontarem declarações positivas e negativas em relação à interação entre professor regular e professor itinerante “os aspectos positivos foram: a observação da evolução do aluno, e a confiança adquirida pelo professor itinerante em realizar adaptações e orientações ao professor de turma. [...] Os aspectos negativos envolveram dificuldades no relacionamento e discordância de opiniões”.

Moreira (2006), em seu estudo, analisa o serviço itinerante de apoio pedagógico e os resultados obtidos mostraram diversas faces desse serviço, além de pontuar que essa temática é pouco estudada. A autora concluiu sua reflexão ao dizer que esse serviço se apresentava na escola em momentos de crise do ensino comum e se configurava em solução para a ausência de respostas. Para Moreira (2006, p. 202)

[...] o ensino itinerante ocorre como um sistema paralelo ao ensino comum e conta com a boa vontade dos profissionais envolvidos para fazer multiplicar iniciativas pessoais como condições para superar as dificuldades, rumo à edificação da escola inclusiva, fundindo interesses comuns.

Destaco o termo empregado pela autora, “boa vontade”, pois ao que se refere ao AEE itinerante seria composto por interação entre os pares e que para que ele aconteça seria preciso que tanto o professor do ensino comum como o professor do AEE itinerante atuem em consonância. Embora, exista a ponderação pela autora de que:

Apesar de o ensino itinerante configurar-se como um recurso muito interessante e muito rico em seu trabalho de oferecer condições à escola no processo de implementação da educação inclusiva, o “diário de campo” revelou que [...] as professoras do ensino comum deixam de aproveitar a oportunidade de aprender mais sobre como fazer no processo de inclusão, pois este sistema de apoio não é visto pelas professoras da rede como possibilidade de capacitação em serviço (Moreira, 2006, p. 199).

Portanto, a interação entre os pares pode não ocorrer quando o professor do ensino comum enxerga o AEE Itinerante apenas como um serviço de apoio aos processos educacionais do estudante com deficiência, em vez de reconhecê-lo como uma oportunidade de enriquecimento do conhecimento e de

ações colaborativas. Mas isso exige uma clareza nos papéis para todos os profissionais e construção de cultura inclusiva.

A formação de professores consiste em uma:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores, em formação ou em exercício, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Baumel, Castro, 2002, p. 7).

Assim, é fundamental que o sistema educacional ofereça formação contínua para os professores. Essa formação pode ocorrer em serviço, de maneira in loco, permitindo que o professor da sala comum e o professor do AEE Itinerante compartilhem conhecimentos e experiências ao trabalhar. 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).

Em resumo, o AEE Itinerante se caracteriza, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), como um serviço de orientação e supervisão pedagógica voltada para o trabalho com o estudante e o professor da escola comum. É possível perceber diferentes concepções sobre a atuação do professor no AEE Itinerante, que tem como espaço de trabalho a unidade escolar, estabelecendo relações que podem ser diretas com o estudante, com o professor, com a família do educando e com profissionais da equipe multidisciplinar.

O AEE Itinerante pode agregar conhecimentos e valores que devem ser orientados para o planejamento e a estruturação de práticas de ensino, promovendo a acessibilidade dos estudantes. Isso visa garantir um serviço pedagógico de qualidade.

Considerando a grande dificuldade na implementação do processo de inclusão, especialmente nas escolas públicas, o AEE Itinerante pode ser uma solução possível para a efetivação da educação inclusiva nas escolas comuns.

Entretanto, o conhecimento sobre esse serviço ainda é bastante restrito. Nesse cenário, surgiram questionamentos que serviram de base para o desenvolvimento, como já relatado:

- A.** Como ocorre e de que forma é organizada o modelo de AEE Itinerante, regulamentada especificamente na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de São Paulo?
- B.** Quais relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante na unidade educacional podem contribuir para o acesso curricular dos estudantes público da Educação Especial?
- C.** Quais as percepções dos professores que atuam no AEE Itinerante quanto às suas funções e atribuições?

Justifica-se, portanto, a importância de se conhecer as relações estabelecidas entre PAAIs e suas atribuições funcionais traçando-se como objetivo geral da pesquisa analisar o Serviço de Atendimento Educacional Especializado de forma Itinerante da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, assim como se objetiva mais especificamente: a) caracterizar os profissionais que compõem o Serviço de Apoio à inclusão escolar na RME/SP, b) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante e c) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante.

Considerando que o AEE Itinerante é um modelo recomendado na política Paulistana de Educação Especial do Município de São Paulo, logo é proeminente conhecer a descrição e de analisar como ocorre o AEE itinerante, para isso realizaram-se investigações que envolveram a participação de 37 (trinta e sete) PAAIs, ligadas às 13 (treze) DREs, empreendendo coleta de dados à partir de análise documental, questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas em grupos focais.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Segundo Sampieri (2013), a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos, aplicados no estudo de um fenômeno. Esta pesquisa tem cunho no enfoque de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, a análise é proveniente de dados sistematicamente coletados, reunidos e analisados, consoante a Strauss e Corbin (2008).

Conforme Gil (2017), as pesquisas exploratórias apresentam um planejamento mais flexível, pois seu objetivo principal é observar e compreender os diversos aspectos relacionados ao fenômeno em estudo. Essa flexibilidade é fundamental para identificar padrões, sugerir hipóteses ou proposições e coletar informações valiosas que podem ser aprofundadas em investigações futuras. Dessa forma, esse tipo de pesquisa serve como um primeiro passo para entender melhor o tema abordado, permitindo que novas questões e linhas de investigação emergem a partir das descobertas iniciais.

Para aprofundamento de dados, optou-se também a realização de questões no formato de grupo focal. Segundo Gondim (2002), o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Para Gatti (2005), o grupo focal é indicado para pesquisas desenvolvidas por questões que a própria experiência provoca, emergindo de inquietações levantadas coletivamente, partilhadas, debatidas e que necessitam ficar abertas para serem ressignificadas como um efeito de retomada crítica da prática profissional e, assim, passam a ser aprofundadas nas comunidades de investigação.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo de natureza descritiva. Esse tipo de estudo permitiu a descrição das características de uma população, além do estabelecimento de relações entre variáveis, o que possibilita atingir o objetivo proposto. (Gil, 2008)

Neste sentido Gil (2014) afirma:

As pesquisas descritivas são, juntamente como as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por

organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (Gil, 2014, p. 28.).

De acordo com Andrade (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade a observação dos fatos ocorrentes, conseqüentemente o registro, a análise, a interpretação, sem a interferência do pesquisador no lócus em questão.

3.1 LOCAL

O estudo foi realizado no município de São Paulo, que abrange um extenso território, com um perfil diversificado. Especificamente, foi feito um recorte micro comparativo em relação ao Brasil. Em 2022, o município atendeu, em média, 3.776 Unidades Educacionais e cerca de 22 mil estudantes com deficiência, segundo os dados fornecidos pelo portal da Prefeitura de São Paulo. (São Paulo, 2022)

Na sua Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2016), a cidade incluiu diversos modelos de Atendimento Educacional Especializado, como o AEE Colaborativo, o AEE Contraturno e o AEE Itinerante, ampliando assim, a atuação do professor especializado nas Unidades Educacionais. Na jurisdição das 13 DREs da Secretaria Municipal de Ensino - SME/SP, locais de atuação das PAAls, que realizam o AEE itinerante, conforme previsto no art. 23, capítulo III da Portaria 8.764/2016.

3.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES E ÉTICOS

O estudo envolveu a realização da coleta de dados, com o uso de alguns instrumentos que precisaram ser submetidos ao Comitê de Ética, a saber:

Consistiu na condução dos procedimentos relacionados aos aspectos éticos da pesquisa, sendo composta por 3 (três) subetapas que ocorreram de forma consecutiva. A primeira, foi a apresentação e convite à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, seguida pela submissão à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e a última, o contato com os possíveis participantes. Para a primeira subetapa, no mês de agosto do ano 2023, foi enviado uma carta convite ao setor

da SME-SP, por meio dos endereços de e-mail dos gabinetes de direção-geral, apresentando a pesquisa e questionando se teriam interesse em tornarem-se suas Diretorias Regionais de Ensino coparticipantes¹⁰. A Etapa preliminar ocorreu do mês de agosto (2023) ao mês de fevereiro (2024). Abaixo, pode ser visto o caminho percorrido:

- SME-SP: Gerou 100 documentos preliminares para a anuência;
- Foi gerado um processo submetido ao SEI (Sistema Eletrônico de Informações);
- Enviado por SME/NUTAC - Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno;
- SME/COPED - Coordenadoria Pedagógica;
- SME/COPED/DIEE - Divisão de Educação Especial;
- SME/COPED/DIEE/GABINETE - Há 13 Gabinetes dos Diretores Regionais;
- SME/COPED/DIEE/GABINETE/DIPED - Divisão Pedagógica;
- SME/COPED/DIEE/GABINETE/DIPED/CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão);
- SME/PROTEÇÃO DE DADOS: “Assim, quanto a legislação aplicável à proteção de dados pessoais, não vemos qualquer óbice para que se autorize a realização da pesquisa científica”;
- SME/NUTAC/ATEN_MUNÍCIPE - Assessor para o parecer final;
- Anuência para a pesquisa.

Na seção de procedimentos de coleta de dados, descreve-se de forma mais detalhada, como ocorreu cada uma das etapas de coleta de dados e como os instrumentos foram utilizados em cada uma delas.

No Quadro 02 a seguir, os procedimentos metodológicos, assim como as etapas do delineamento da pesquisa e descrição dos respectivos procedimentos, ficam detalhados para melhor compreensão.

¹⁰ . Constará na seção de anexos alguns documentos preliminares para a anuência da SME-SP, para averiguação de autenticidade dos documentos. Todos os documentos podem ser conferidos no site http://processos.prefeitura_sp.gov.br, informando o código verificador 091599342 e o código CRC DCF1AE20, pois gerou muitos arquivos e todos poderão ter acesso.

Quadro 2 - Etapas do Estudo com estratégias e ações e resultados esperados.

Etapa	Síntese De Estratégias E Ações	Resultados
Procedimentos Preliminares		
Etapa Preliminar Condução dos Procedimentos Éticos	1.1 Contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação e com as Diretorias Regionais de Ensino; nos seus respectivos gabinetes de direção geral; 1.2 Submissão da proposta ao comitê de ética; 1.3 Apresentação do estudo à SME/NUTAC - a Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno e a Divisão de Educação Especial -DIEE/SME 1.4 Contato com o Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno/Secretaria Municipal de Educação para o verificar as autorizações das 13 diretorias de ensino.	1.1 Pactuação para realização do projeto com autoridades do Município e obtenção da carta de anuência; 1.2 Aprovação do projeto pelo comitê de ética; 1.3 Caracterização do local da pesquisa; 1.4 Aprovação da proposta, e assinatura da carta de anuência SME/NUTAC - Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno; Obtendo as assinaturas da 13 DREs;
Etapa I Desenvolvimento dos Instrumentos	2.1 Elaboração dos questionários preliminares; 2.2 Submissão de questionário para juízes; 2.3 Inserção do questionário na plataforma – google forms.	2.1 Construção de instrumento para a coleta de dados; 2.2 Aprimorar questionário após as contribuições de juízes; 2.3 Planejamento da coleta de dados por meio de links e QR-Codes para acesso online dos questionários inseridos na plataforma.
Procedimento De Coleta Dos Dados		
Etapa I Levantamento e Leitura dos Textos Políticos	1.1. Levantamento dos Documentos Políticos, contexto nacional acerca da educação especial inclusiva; 1.2. Levantamento de textos políticos sobre o contexto Municipal das Políticas educacionais.	1.1 Organização dos textos políticos nacionais 1.2. Organização dos textos políticos municipais.

Procedimentos De Coleta Dos Dados Empíricos		
Etapa I Questionários	1.1 Coleta de dados por meio da aplicação do questionário Google Forms; 1.2 Coleta de dados em SME- Reunião com todos os PAAIs, em DIEE -Divisão de Educação Especial.	1.1 Banco de dados dos questionários - perguntas abertas e fechadas, categorização dos respondentes; 1.2 Informações de como está organizado o AEE Itinerante no município de SP; informações sobre o papel do PAAI no AEE Itinerante, modelos do AEE, , autoavaliação.
Etapa II Grupo Focal	2.1 Coleta de dados por meio de entrevistas gravadas em áudio com grupo focal;	2.1 Banco de dados dos áudios e transcrições das entrevistas com os grupos focais; 2.2 Verificação dos dados levantados nos questionários, informações complementares sobre as atribuições do AEE Itinerante e percepções do PAAI.
Procedimentos De Análise Dos Dados Empíricos		
Etapa I Questionário Google forms Grupo Focal	3.1 Transcrição dos dados obtidos através das respostas dos questionários no Google Forms; e as gravações dos grupos focais para análise. 3.2 A análise usou o app CapCut, para organizar os áudios gravados no grupo focal, utilizando trechos relevantes ao objetivo da pesquisa.	3.1 Dados para análises dos questionários 3.2 Transcrições do grupo focal para análises;

Fonte: Elaborado pela autora.(2024).

Posteriormente ocorreu o recebimento das Cartas de Autorização assinadas pela SME/SP, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, em cumprimento à Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016.

Após a aprovação do referido comitê, o convite para participação em pesquisa foi formalizado por meio de carta de apresentação, enviada por e-mail institucional, fornecido por suas Diretorias Regionais de Ensino - SME/SP coparticipantes. A carta contém uma breve explicação sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, método, risco e benefícios potenciais, além de indicação do link de acesso do TCLE que será preenchido pelos participantes selecionados, segundo os critérios anteriormente mencionados.

O TCLE foi construído no aplicativo Google Forms e consistiu na carta de apresentação, espaço para preenchimento do e-mail e do nome completo e campos distintos para marcação: “Aceito ser participante da ETAPA I e possível participante da ETAPA II”, “Não aceito ser participante da ETAPA I”, e “Preciso de mais informações”. Desse modo, o participante terá se declarado ciente da natureza do estudo, justificativa, objetivos, e ter entendido os riscos e benefícios de seu envolvimento nas Etapas I e II da pesquisa.

Para aqueles que assinalarem e concordarem em participar das Etapas I e II ou somente da Etapa I da pesquisa, o formulário direcionou à seção que corresponde ao instrumento de coleta de dados da Etapa I. Caso algum possível participante marcasse, na seção do TCLE, a opção “Não concordo em participar da pesquisa” ou “Preciso de mais informações”, o formulário direcionou-os ao envio das respostas, sem que este tenha tido acesso à seção de coleta de dados. Essa medida visou garantir a confiabilidade das respostas e a autorização para uso de todos os dados analisados. E, nas situações específicas de marcação da última opção, a pesquisadora poderia entrar em contato pelo e-mail indicado no início do formulário a fim de esclarecer as eventuais dúvidas e tranquilizar o possível participante, o que não ocorreu.

Uma via digitalizada do TCLE, assinada pela pesquisadora, foi encaminhada aos participantes da pesquisa. Ressalta-se que, seu envolvimento na pesquisa ocorreu de forma voluntária e sem custos, podendo este, recusar,

iniciar ou continuar a participação no estudo a qualquer momento, sem implicar em prejuízo à pesquisadora e à Universidade Federal de São Carlos.

Todos os servidores que demonstraram interesse em participar da pesquisa foram encaminhados à seção correspondente à Ficha de Caracterização dos Participantes.

3.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Participaram da pesquisa servidores selecionados dentre as 13 DREs do Município de São Paulo coparticipantes, considerando os cargos que indicaram ocupar e as Diretorias Regionais em exercício, no intuito de coletar dados representativos à Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

Para a Etapa I participaram deste estudo 37 PAAls de um total de 100 servidores que ocupam o cargo, portanto uma amostra de 37%. A apresentação da pesquisa em DIEE/SME, foi realizada nas formações que ocorrem mensalmente com as PAAls. Em seguida, foi enviado aos sujeitos um e-mail do questionário, sendo respeitado os seguintes critérios de inclusão: a) ocupar cargo de PAAI; b) professor de Educação Infantil e/ou professor dos anos Iniciais ou finais do ensino fundamental II c) ser servidor público em exercício em um dos CEFAIs; d) realizar acompanhamento e apoio Itinerante aos estudantes PAEE.

Por consequência, foi critério de exclusão o participante que não atendia a um ou mais critérios de inclusão mencionados. Também excluídos os participantes que, após a abordagem e esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa, optaram por não participar da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou que solicitassem a interrupção de sua participação na pesquisa, algo que não ocorreu.

Para a Etapa II, foram selecionados 12 servidores de três DREs que responderam ao questionário da Etapa I que aceitaram a participar da Etapa II, e apontaram na Etapa I a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional e concordaram à participação e disponibilidade para o grupo focal.

A caracterização dos sujeitos foi delineada na análise de dados após questionário e grupo focal, com o intuito de responder os objetivos específicos da pesquisa.

Considerando a necessidade de se manter o anonimato, faz-se a opção neste trabalho de substituir o nome próprio dos participantes por PAAI e números, nos questionários. O conjunto de dados apresentado no Quadro 3 compreende as respostas ao questionário sobre a formação e atuação da PAAI. As variáveis principais incluem formação inicial, formação continuada, especialização, gênero, idade e tempo de atuação dos respondentes.

Quadro 3 - Identificação das PAAs que participaram da etapa I

Siglas	For. Inicial:	For. Continuada	Especialização	Gênero	Idade	Tempo de PAAI
PAAI1	Pedagogia	Especialização	Altas habilidades ou Superdotação	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI2	PEDAGOGA	Especialização	Deficiência Múltipla	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 3 a 5 anos.
PAAI3	LETRAS / PEDAGOGIA	Especialização	Surdez	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI4	Fisioterapeuta	Mestrado	Deficiência intelectual, AH/SD	Feminina	De 45 a 55 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI5	Magistério/ Pedagogia	Especialização	Educação especial de forma genérica	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI6	Pedagogia	Especialização	Educação especial de forma genérica e AH/SD	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 3 a 5 anos.
PAAI7	Pedagogia	Mestrado	Deficiência intelectual	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI8	Psicologia	Mestrado	Deficiência múltipla, DI, DA e TEA	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI9	Pedagogia	Especialização	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI10	Superior completo / pós-graduação	Especialização	Educação especial de forma genérica e DV	Feminino	Acima de 55 anos.	Acima de 10 anos.
PAAI11	Pedagogia	Especialização	Educação especial de forma genérica	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI 12	Pedagogia	Especialização	Surdez, DI, DA e TEA	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI13	Pedagogia	Mestrado	Deficiência Múltipla	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI14	Ed. Física	Especialização	Educação especial de forma genérica	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 5 a 8 anos.
PAAI15	Pedagogia	Especialização	Deficiência múltipla	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 3 a 5 anos.
PAAI16	Pedagogia	Especialização	Deficiência intelectual	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI17	Pedagogia	Especialização	TEA	Feminino	De 45 a 55 anos.	Acima de 10 anos.
PAAI18	Pedagogia	Especialização, Mestrado	Altas habilidades ou Superdotação	Feminino cis	De 25 a 35 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI19	Pedagogia	Mestrado	Deficiência auditiva e TEA	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 8 a 10 anos.

PAAI20	Pedagogia	Especialização	Cegueira e Baixa visão	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 5 a 8 anos.
PAAI21	Pedagogia	Especialização	Educação especial de forma genérica	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI22	Magistério e Pedagogia	Especialização	Deficiência intelectual	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI23	Pedagogia	Mestrado	Surdez, Deficiência múltipla e DV	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI24	Letras	Especialização	Surdez	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI25	Magistério e Pedagogia	Especialização	Surdez	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI27	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	TEA	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI28	Magistério	Especialização	Surdez	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI29	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Educação especial de forma genérica e Surdocegueira	Feminino	De 25 a 35 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI30	Licenciatura em História	Especialização	TEA e AH/SD	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 3 a 5 anos.
PAAI31	Pedagogia	Especialização	Deficiência intelectual	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI32	Pedagogia	Mestrado	Surdez	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 5 a 8 anos.
PAAI33	Magistério	Especialização	Educação especial de forma genérica e AH/SD	Feminino	De 45 a 55 anos.	De 8 a 10 anos.
PAAI34	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	TEA	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI36	Magistério	Especialização	Surdez	Feminino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI35	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Educação especial de forma genérica, Surdocegueira	Feminino	De 25 a 35 anos.	De 1 a 3 anos.
PAAI36	Licenciatura em História	Especialização	TEA e AH/SD	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 3 a 5 anos.
PAAI37	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	TEA	Masculino	De 35 a 45 anos.	De 1 a 3 anos.

Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

Desses sujeitos, participaram da Etapa II da pesquisa os sujeitos identificados no questionário por PAAI e pelos números 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 16,17,19, 23 e 32. Considerando a necessidade de se manter o anonimato, faz-se a opção de substituir nessa etapa que se configura em Grupo Focal, o nome próprio dos participantes por PG e números, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Identificação das PAAIs do GRUPO FOCAL por siglas e números.

PG1	PG5	PG9
PG2	PG6	PG10
PG3	PG7	PG11
PG4	PG8	PG12

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É importante salientar que ocorreu a participação das 13 DREs na etapa I. No grupo focal (etapa II), destaca-se a participação de somente três territórios municipais, localizados na zona leste de São Paulo.

3.4 INSTRUMENTOS

Utilizou-se como instrumentos da pesquisa: Ficha de Caracterização, Questionário (Google Forms) e roteiro de perguntas para o Grupo Focal.

Como base para elaboração da Ficha de Caracterização dos Participantes foi utilizado o roteiro elaborado por Lacerda e Mendes (2016), adaptado para essa pesquisa, analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar. Ressalta-se que, como medida de garantir a confiabilidade dos dados, o roteiro desta pesquisa foi validado por meio de juízes que integram o Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.

Na etapa I foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, no intuito de obter informações sobre a composição do Serviço da

Educação Especial do AEE Itinerante e a atuação do PAAI na escolarização dos estudantes públicos do AEE.

As perguntas foram organizadas com eixos temáticos: dados de atuação e formação profissional, atuação na equipe do CEFAI, atribuições legais, e autoavaliação da atuação profissional. As respostas destes dois últimos eixos temáticos serviram como base para o Levantamento de Demandas para discussão e contribuíram para o amadurecimento do roteiro do grupo focal.

O Questionário destinado aos PAAIs das 13 diretorias; foi composto de 62 perguntas, subdivididas em 9 seções (APÊNDICE A).

- **Seção 01:** Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes da pesquisa;
- **Seção 02:** Identificação do(a) professor(a) da PAAI;
- **Seção 03:** Concepções acerca do público do AEE, e documentação do atendimento educacional especializado;
- **Seção 04:** Desdobramentos nos encaminhamentos do AEE itinerante;
- **Seção 05:** Prática pedagógica, planejamento específico para o estudante público da educação especial;
- **Seção 06:** Estrutura dos planos de atendimento educacional especializado;
- **Seção 07:** Atribuições do PAAI;
- **Seção 08:** Autoavaliação;
- **Seção 09:** Agradecimentos para a etapa II no grupo focal.

Todos os participantes do questionário que marcaram a opção “Concordo em ser participante da ETAPA I e possível participante da ETAPA II”. no TCLE enviado, posteriormente, com o convite, horário e data para a coleta do grupo focal, com opção de troca de data e horário para que todos conseguissem estar presentes.

Na Etapa II foi utilizado um roteiro de perguntas para a realização do Grupo focal com os participantes após a coleta de dados referentes à Etapa I. Foram selecionados 12 servidores, dentre os participantes que marcaram a

opção “Concordo em ser participante da ETAPA I e possível participante da ETAPA II”.

No roteiro elaborado do Grupo Focal foram consideradas as respostas da seção 7 da Etapa I, e que apontaram a importância de práticas do AEE itinerante no contexto educacional e concordaram em participar da Etapa II. Houve a coleta de dados com Grupos Focais com os PAAIs selecionados, com roteiro de discussão.

Para a coleta de dados da Etapa II, foram elaborados questionários para dialogar nos Grupos Focais. Kind (2004) destaca que os roteiros dos grupos focais não possuem um padrão quantitativo de questões, e que dependerá da experiência do moderador e dos objetivos pretendidos, mas orienta a não ser muito extenso.

O roteiro do Grupo Focal foi previamente organizado para coleta dos dados de pesquisa e passou por adequações em seu roteiro após análise por juízes, pelo GPFORESP e Juízes externos (APÊNDICE B). Manzini (2004) salienta que dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes, a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos e a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes e a realização de projeto-piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem (Manzini, 2004).

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi pautada na análise de documentos (registros fornecidos pelos CEFAIs e documentos oficiais de esfera municipal e federal); questionário semiestruturado aos PAAIs; questionário Google Forms com perguntas abertas e fechadas, estruturado na plataforma digital Google Forms e para complementar a coleta de forma exploratória e descritiva.

A coleta de dados dos questionários, realizada na ETAPA I, se estendeu por quatro meses. Esse período permitiu um aprofundamento nos documentos oficiais do município, garantindo uma análise mais robusta dos serviços de Educação Especial da rede.

Na Etapa II, realizou-se grupos focais para aprofundar os temas levantados nos questionários da ETAPA I. Os grupos foram divididos por categorias e guiados por perguntas específicas para cada um. Essas perguntas foram criadas com base nas respostas dos questionários iniciais e adaptadas para estimular a discussão em grupo.

O Grupo Focal foi realizado no mês de maio de 2024, os registros foram também transcritos para análise dos dados. No Grupo Focal foram registrados a data, o horário de início e término da permanência da discussão, as PAAIs envolvidos nos diálogos, que implementam a política do Município de São Paulo. Foi realizado um relato de tudo o que ocorreu durante o tempo no Grupo Focal. Para o sucesso da aplicação do roteiro ao Grupo Focal, foi empregado o papel do moderador, um educador da Rede Municipal, conhecedor da PPEE-EI, com isso, explicitou melhor o objetivo ao Grupo Focal e incentivou as pessoas a falarem umas com as outras, ao invés da fala ser dirigida ao pesquisador, assim, no decorrer da coleta, os participantes estiveram respondendo ao moderador, o Grupo Focal transformou-se em uma entrevista em grupo, os dados emergiram das interações entre os membros do grupo.

A literatura também tem pontuado, estabelecido e detalhado as ações esperadas do moderador: Para Kitzinger (1994; 1995), essas ações consistiriam em: 1) instigar o debate para continuar, além do estágio que poderia finalizar a discussão; 2) desafiar as pessoas a questionarem a partir de uma realidade admitida pelo grupo; 3) incentivar os participantes na discussão de inconsistências tanto entre os participantes, como dentro de seu próprio pensamento. E nesse sentido, foi realizada a pesquisa desse Grupo Focal.

Foram usadas para a coleta de dados as técnicas de questionários, entrevista em Grupo Focal e estudo documental de políticas públicas. Com o uso da triangulação de dados, conforme proposta e descrita por Denzin (1978). A triangulação, na ótica de Denzin e Lincoln (2006), é o caminho que garante a validação da pesquisa e a alternativa para se executar uma pesquisa a partir de múltiplas práticas pedagógicas, perspectivas e observadores, garantindo ao trabalho rigor, riqueza e complexidade.

Os dados foram relevantes para a análise dos dados e assim, complementarem os demais dados coletados. Optou-se em enviar o convite a todas as PAAs que participaram da ETAPA I e indicou que poderiam participar da ETAPA II; 37 sujeitos assinalaram que poderiam participar da ETAPA II, e apontaram na ETAPA I a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional, mas após os contatos por e-mail, apenas 12 responderam que participariam do Grupo Focal.

3.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

3.6.1 Etapa I

Na ETAPA I, caracterizada como estudo documental, foram estudados textos de políticas públicas educacionais municipais acerca da educação especial, que definiam a função dos serviços de AEE e as atribuições e funções das PAAs. Para melhor delineamento sobre os textos políticos, identificou-se a necessidade de descrever suas respectivas informações; contudo, foi desenvolvida uma amostragem, demonstradas nos quadros 05 e 06.

Analisando a Política Paulistana de Educação Especial e Legislações Relacionadas. Compreendendo o Cenário no que traz a Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, representa um marco importante para a educação inclusiva na cidade de São Paulo. Ao lado de outras legislações nacionais e municipais, ela delineia os caminhos para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Em seus principais eixos e articulações, adentra com o alinhamento salientando as legislações Nacionais. A Portaria nº 8.764/2016 se articula com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME), demonstrando um compromisso com as diretrizes nacionais e com as metas estabelecidas para a educação brasileira.

Garantindo o atendimento juntamente com a Resolução nº 2/2001 e a Resolução nº 4/2009 do MEC, que tratam da educação especial, oferecendo

subsídios para a implementação das políticas municipais, garantindo que os estudantes com deficiência recebam o AEE de que necessitam.

Ainda que, trata-se de políticas afirmativas, a LBI reforça o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, e estabelece diretrizes para a organização da educação especial na rede regular de ensino.

Trazendo a complementaridade entre as Normas com a Nota Técnica nº 62/2011, embora não seja uma legislação, oferece orientações importantes para a implementação das políticas de educação inclusiva, complementando as demais normas.

O Quadro 5, a saber, traz a relação dos documentos políticos.

Quadro 5 - Relação dos documentos políticos.

Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria Nº 8.764/2016
Decreto Nº 57.379/2016 institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014
Plano Municipal de Educação - Lei Nº 16.271/2015
Resolução Nº 2 (MEC - 2001)
Resolução Nº 4 (MEC - 02/10/2009)
LBI - Capítulo I - Disposições Gerais e Cap. IV - Do direito à Educação
Nota Técnica nº 62/2011

Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

O Quadro 6, a saber, traz a relação das políticas estudadas e algumas informações.

Quadro 6 - Relação de Políticas estudadas e as respectivas informações

Documento	Regulamentação	Data	Esfera
Decreto nº 33.981.	Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, 16 de dezembro de 1993	16 de dezembro de 1993	MUNICIPAL
Decreto Nº 45.415	Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino.	18 de outubro de 2004	MUNICIPAL
Decreto Nº 57.379/2016	Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva	13 de outubro de 2016	MUNICIPAL
Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PORTARIA SME Nº 8.764/2016)	Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.	23 de dezembro de 2016	MUNICIPAL
Plano Municipal de Educação (LEI Nº 16.271/2015)	Metas e Diretrizes para a Educação do município	17 de setembro de 2015	MUNICIPAL

Fonte: Elaborado pela autora.(2024).

3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS

3.7.1 Etapa I Questionário: Os Serviços Do AEE Itinerante Na RME-SP

Nas Etapa I e II, foram realizados um estudo sobre os serviços do AEE Itinerante, utilizando questionários com perguntas fechadas, abertas e dependentes aplicadas ao conjunto de PAAls que atuam com o EPAEE. O objetivo foi caracterizar como o AEE Itinerante é oferecido nas 13 Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo, proporcionando um panorama da organização dos serviços de Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo investigada.

O AEE Itinerante foi analisado como prerrogativa exclusiva da PPEE-EI, neste sentido, buscou-se explorar essa concepção com referência na narrativa das PAAIs e atores das políticas públicas nos diversos contextos escolares. Os estudos das concepções das PAAIs iniciaram-se com a análise de questionário semiestruturado, que salientou a caracterização das PAAIs, suas especialidades, as atribuições etc.

Buscou-se alcançar os objetivos da pesquisa de compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas às PAAIs, que atuam no AEE Itinerante e a caracterização desses profissionais que compõem os Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP.

3.7.2 Etapa II Grupo Focal– Estudo da organização e funcionamento dos Serviços do AEE Itinerante na percepção das PAAIs

Após a coleta de dados por meio de questionários, optou-se pela coleta de dados com Grupos Focais - realizadas presencialmente com gravação dos encontros para a transcrição, como complemento da coleta. Objetivou-se identificar aspectos acerca das concepções dos participantes e descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais e as relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante na unidade educacional e a contribuição de suas práticas para o acesso curricular dos estudantes público da Educação Especial.

Dos 37 participantes do questionário, 28 apontaram suas percepções, em perguntas abertas, sobre a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional, o restante se absteve, critério esse usado para elaboração das questões do Grupo Focal.

A entrevista com o grupo focal caracterizou-se pela apresentação dos pontos principais das políticas de educação especial, da perspectiva de educação inclusiva, com perguntas sobre suas respectivas atuações, com base nas orientações políticas e foi dividido categoricamente entre professores com mais tempo e menos tempo em atuação.

O Quadro 7, a saber, traz informações sobre os dias e horários dos Grupos Focais.

Quadro 7 - Dias e horários dos GRUPOS FOCALIS

GRUPOS	Visita	Horário	Duração
1 GF1	MAIO/2024	9h00 às 12h00	03h00'
2 GF2	JUNHO/2024	9h00 às 12h00	03h00'

Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

Organizou-se uma agenda para reunir as PAAIs selecionadas, descritas acima, como forma de coletar dados e registrar em forma de gravação para transcrição. Assim, realizou-se o grupo em ambiente cedido por Diretorias regionais no mês de maio¹¹ de 2024.

Abaixo, foi organizado no Quadro 08, um roteiro com os temas discutidos, com questões disparadoras e os objetivos desejados com perguntas para o alcance do objetivo da pesquisa.

Weller (2006) apresentou um quadro interessante, que utilizou em um estudo com jovens pertencentes ao movimento hip hop nas cidades de São Paulo e Berlim, demonstrando como o roteiro foi elaborado. O quadro foi composto por três colunas. A primeira coluna apresentou o tema desejado para ser discutido, a segunda coluna apresentou a questão disparadora da discussão e a terceira coluna indicou qual o objetivo desejado com aquela pergunta. O objetivo esboçado na terceira coluna era conhecer as projeções futuras sobre o tema pesquisado.

Esse tipo de quadro também já foi desenvolvido para análise em entrevistas semiestruturadas e pode constituir-se em um bom procedimento para a organização antes da coleta de dados, segundo Manzini (2003), mas necessitaria de uma nova conceituação para a coleta por meio de Grupo Focal. Com essa abordagem foi construído o roteiro que se aplicou às PAAIs.

¹¹ . Ocorreu apenas um encontro, foram programados dois encontros, mas devido às eleições do ano de 2024, não é permitido após o mês de maio gravações. Porém, os dados coletados no único encontro, foram relevantes e responderam aos objetivos da pesquisa.

Quadro 8 - Roteiro do Grupo Focal

TEMA	QUESTÃO	OBJETIVO
PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO E APOIO À INCLUSÃO.	O que é ser PAAI? Como é o seu fazer enquanto PAAI? Quais são as atribuições que você desempenha? Quantas escolas atendem e a média de EPAEE?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante.
AEE	Conforme LBI DE 2015 Atendimento Educacional Especializado - AEE é considerado um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público da Educação Especial. Você considera que realiza o AEE em sua atuação? Como? Quais são as atividades e recursos que a PAAI oferta na itinerância?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante. Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.
AEE ITINERANTE	No questionário 87% indicam o AEE Itinerante após os desdobramentos do estudo de caso para o acesso curricular. Como vocês realizam o AEE ITINERANTE? (Como vão as UEs, quanto tempo, quantas itinerâncias na semana) Há algum tipo de prioridade dentre as unidades acompanhadas? - Sobre os casos acompanhados, é feito algum tipo de intervenção ou acompanhamento da PAAI? - Se sim, isto é feito em equipe? Na U.E, quem participa? - Como é feito o registro e o planejamento da itinerância?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante, Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.
AEE ITINERANTE	Realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade. No questionário 45,2 % colocaram que essa ação ocorre frequentemente e 16,1% as vezes ocorrem.	Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.

	Vocês consideram que as ações listadas são atribuições específicas do AEE itinerante? Por quê? Descreva de que maneira vocês realizam? Como/Quando/Prioridades/Parcerias	
PROFESSOR DE APOIO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO AEE ITINERANTE A VISITA	O que você fez no último dia de trabalho em sua itinerância? Se você fosse escolher uma modelo de AEE, qual escolheria? Por quê? Impacto de ser PAAI?	c) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.

Fonte: Elaborado pela autora.(2024).

3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa iniciou-se com o embasamento em revisão bibliográfica dos documentos políticos e dados de um questionário. Em seguida, os resultados foram validados por meio de discussões em grupos focais com PAAs. Por fim, a validação final do serviço foi realizada com base na análise de documentos legais.

As entrevistas foram transcritas e organizadas de acordo com o conteúdo evidenciado nas perguntas, sendo categorizadas por semelhança temática, demonstrados no Quadro 09.

Os dados da entrevista no Grupo Focal foram transcritos e analisados qualitativamente, tentando compreender o significado do fenômeno em análise. Após análise das questões do Grupo Focal, foram agrupadas em categorias por semelhança temática, como recomenda Vilelas (2009). Assim, têm-se blocos a saber:

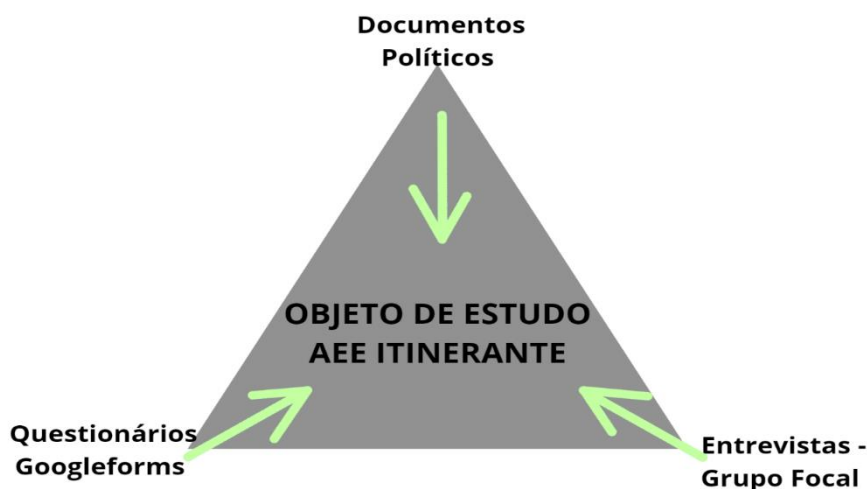
Quadro 9 - Categorias por semelhança temática

Bloco	Questões	Categorias
Bloco 1	Questão 1	Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão
Bloco 2	Questão 2, 3 e 4	AEE e AEE Itinerante
Bloco 3	Questão 5	AEE Itinerante – A VISITA

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para análise usou-se a triangulação de dados, conforme proposta e descrita por Denzin (1978). A triangulação, na ótica de Denzin e Lincoln (2006), é o caminho que garante a validação da pesquisa e a alternativa para se executar uma pesquisa a partir de múltiplas práticas pedagógicas, perspectivas e observadores, garantindo ao trabalho rigor, riqueza e complexidade.

A Imagem 4 mostra o esquema da triangulação de dados.

Imagem 4 - Triangulação de Dados

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Denzin (2005) determinou a primeira classificação, caracterizando a triangulação de dados, triangulação de investigadores, triangulação da teoria e a triangulação metodológica. Optou-se nesta pesquisa, pelo uso da triangulação de dados, que consistiu em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos. Neste caso, os dados foram coletados em momentos, locais e com pessoas diferentes.

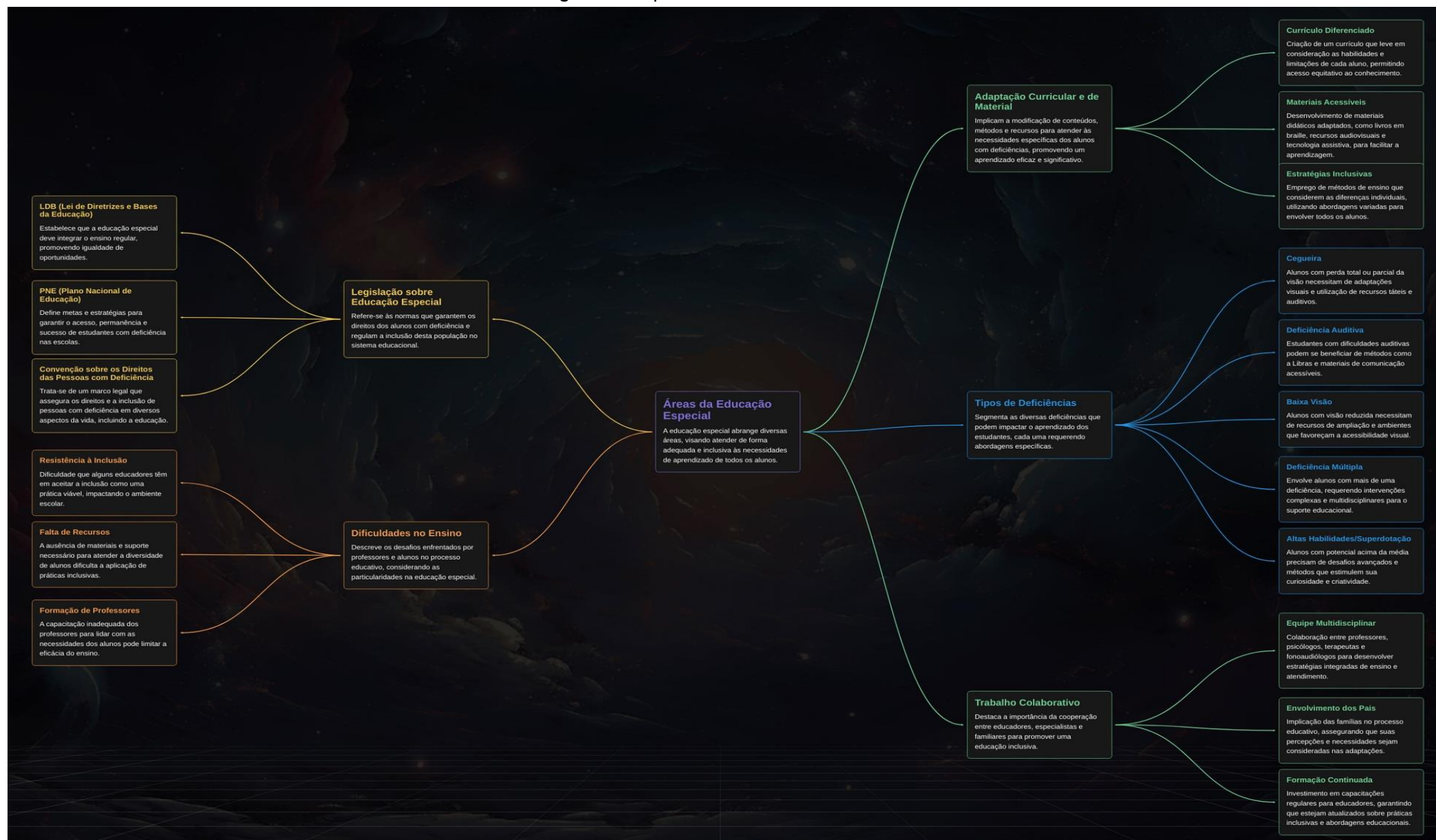
Neste contexto, a técnica de triangulação citada, quando Campbell e Fiske (1959) desenvolveram a ideia de operacionalidade múltipla, propondo como um dos caminhos para garantir maior cientificidade às suas pesquisas qualitativas, como forma de avaliar os princípios de confiabilidade. Campbell e Fiske (1959), Golafshani (2003) e Shenton (2004) buscam corroborar a ideia de que pesquisas que aplicam a triangulação têm menos possibilidade de apresentar fragilidades.

Com o alicerce e subsídios desses autores, percebe-se que o uso da triangulação de dados abrange estudar um problema sob diversos ângulos, envolvendo assim, a ampliação da visão do pesquisador em relação a novas formas de percebê-lo, de corrigir os desvios, de integrar diferentes abordagens no decorrer da pesquisa e de aprimorar os resultados.

Com o uso da triangulação foi possível cruzar os dados, os documentos políticos, caracterizar o perfil do professor que atua como PAAI, nos questionários e como elas se veem como PAAIs.

A Imagem 5, abaixo, mostra o percurso da análise de dados em formato de um mapa mental

Imagem 5 - Mapa Mental da Análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Nesta etapa da pesquisa, os dados coletados sobre a realidade investigada foram analisados com o intuito de compreender as percepções das PAAls que realizam o AEE Itinerante. O objetivo foi propor reflexões sobre o Serviço de AEE no modelo itinerante no ensino comum da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com isso, buscou-se entender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas às mediações atribuídas às PAAls que atuam no AEE Itinerante, traçando o perfil dessas profissionais e delineando os papéis que desempenham, elencando as características do AEE Itinerante.

4.1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Por meio dos relatos alcançados nos questionários buscou-se compreender as concepções acerca da prática das PAAls (atuação da política), acerca das diretrizes das políticas educacionais do Município e de como os respondentes as interpretavam.

As pesquisas têm avançado na compreensão dos Serviços e Recursos para Educação Especial. Nesse sentido, o professor de educação especial possui extensa e significativa interconexão.

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou os planos de ação e analisar com o grupo ou a professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem – cada classe, período, atividade extraclasse ou atividade envolvendo a comunidade escolar. (MENDES, 2002, p.80)

O AEE Itinerante não é uma prerrogativa das políticas educacionais federais, e pouco falado à luz da literatura acadêmica.

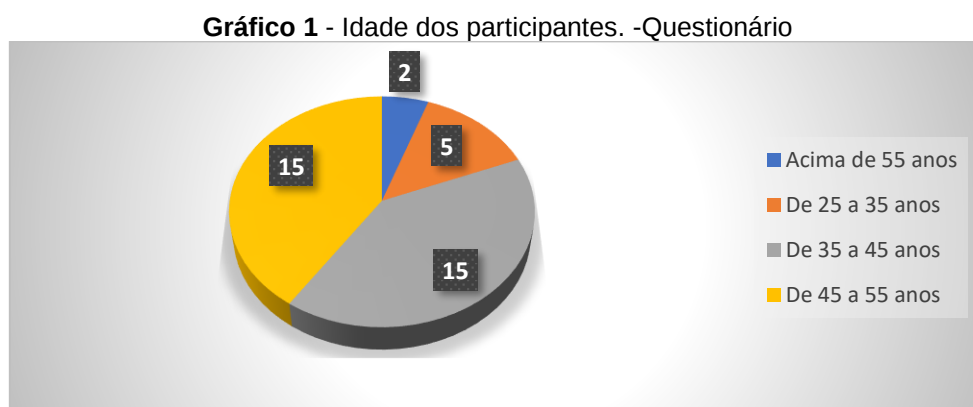
Ao considerarmos o processo de escolarização dos EPAEE e a importância dessa efetivação para além da oferta do atendimento extraclasse, é imprescindível pensar na acessibilidade necessária para os estudantes.

4.1.1. Perfil dos professores do Serviço de AEE Itinerante

Observou-se uma diversidade na formação inicial, com predominância de cursos em Pedagogia, sugerindo que muitos respondentes possuem uma sólida base em educação, essencial para o trabalho de apoio e acompanhamento à inclusão. Esta diversidade de formações iniciais sugere a presença de diferentes perspectivas e abordagens no atendimento educacional especializado. A especialização em educação especial é comum entre os respondentes, sendo uma exigência da rede e das normativas sobre quem atua no AEE. Salientando que RME/SP objetiva o aprimoramento profissional e a qualificação necessária para atender às necessidades específicas dos estudantes. Muitos dos respondentes possuem múltiplas especializações, podendo ser reflexo de um interesse no aprofundamento em suas áreas de atuação.

A diversidade nas faixas etárias e no tempo de atuação sugere uma combinação variável de experiências e novas perspectivas na área. Esses dados podem servir como base para a elaboração de políticas e programas de formação continuada, além de estratégias que promovam a inclusão educacional de maneira eficaz e abrangente.

O Gráfico 1 mostra a média da idade dos participantes.



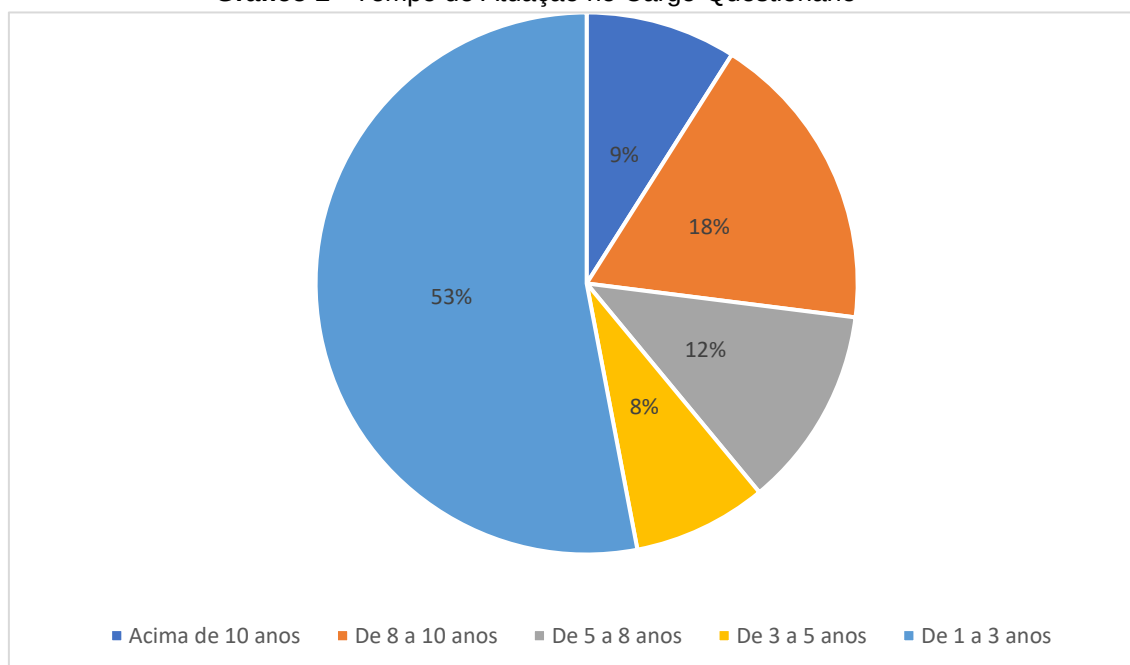
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Identificou-se que 40,5% dos respondentes encontravam-se na faixa etária de 35 a 45 anos, e 40,5%, entre 45 a 55 anos.

Em relação ao tempo de atuação, apenas 9% das professoras estavam no cargo há pelo menos 10 anos. Nos questionários do Grupo Focal, elas afirmaram ter confiança na sua atuação com os EPAEE, devido à formação que receberam durante a sua carreira. Em média, essas profissionais possuem 5 anos de experiência na área de Educação Especial.

O Gráfico 2 mostra o tempo de atuação no cargo.

Gráfico 2 - Tempo de Atuação no Cargo-Questionário



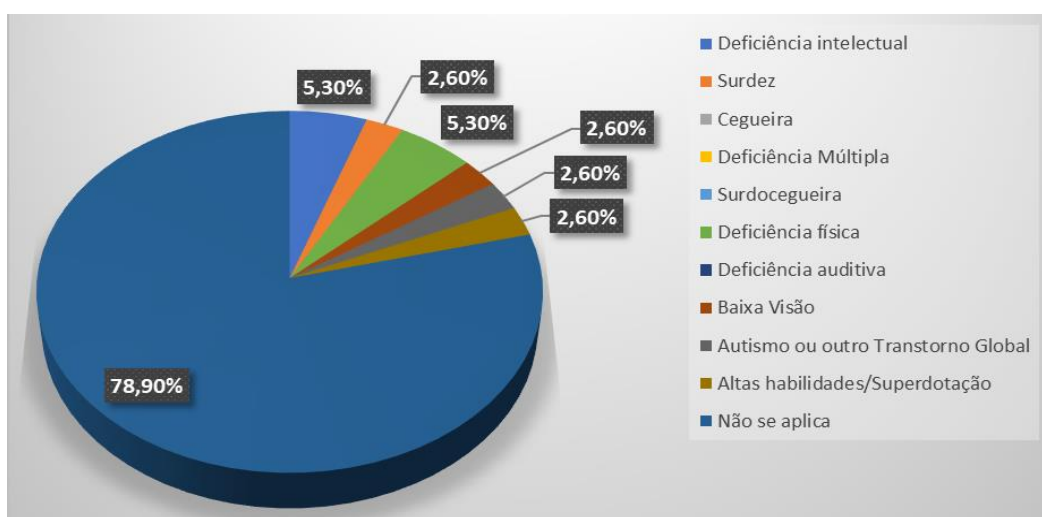
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A predominância do gênero feminino entre os respondentes pode indicar uma tendência na profissão de PAAI, como foi destacado no quadro 03, apresentado anteriormente na identificação das PAAIs que participaram da Etapa I, embora seja importante promover a diversidade de gênero nesta área. A distribuição etária dos respondentes sugere uma diversidade de experiências de vida e profissionais. Podendo contribuir para uma combinação de novas perspectivas e experiências consolidadas no campo da educação especial, o que pode aumentar a eficácia do AEE. A variação no tempo de atuação indica a

presença de profissionais tanto iniciantes quanto experientes na área de apoio e acompanhamento à inclusão, o que pode ser benéfico, permitindo a troca de conhecimentos e práticas entre profissionais com diferentes níveis de experiência.

Um dado significativo que a pesquisa revelou e que merece atenção é o baixo número de PAAls com deficiência, conforme demonstrado na Imagem 08. Esse dado corrobora as análises do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, em sua pesquisa nacional, apresentou os resultados do módulo sobre Pessoas com Deficiência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuos (PNAD). Na terceira coleta de 2022, os dados indicaram que aproximadamente 18,6 milhões de pessoas, ou 8,9% da população total, apresentam algum tipo de deficiência no Brasil. Em relação à vida profissional, apenas 26,6% das pessoas com deficiência estão inseridas no mercado de trabalho, em contraste com 60,7% da população geral. Adotando um modelo não biomédico, mas funcional, da deficiência, segundo a pesquisa, 5,5% das pessoas tinham deficiência em apenas uma das suas funções e 3,4% em duas ou mais funções. (Brasil,2024)

Gráfico 3 - Quantitativo de PAAls com Deficiência-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do questionário proporcionaram uma visão abrangente sobre o perfil das PAAls. A predominância de formações iniciais em Pedagogia,

associada à especialização em áreas de educação especial, destaca o alto nível de qualificação desses profissionais.

4.1.2 Histórico do serviço da Rede e encaminhamentos para o AEE

Itinerante

O cargo de PAAI surgiu em dezembro de 2004, tendo suas funções especificadas na Portaria 5.718/04. Nela, podem ser encontradas as atribuições do CEFAI, sendo parte integrante de cada DRE, conduzido por um número limitado de PAAIs. Desde então, devendo realizar o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à comunidade educativa, que articulam a educação especial em seu território de atuação, fomentam e suportam muitas escolas com ou sem SRM.

A meta da Secretaria segundo as PAAIs em seus relatos no Grupo Focal é que todas as Unidades Educacionais tenham SRMs, e com isso, um professor especialista fixo nas escolas, o PAEE (Professores de Atendimento Educacional Especializado), tendo os atendimentos no colaborativo ou contraturno, de tal modo que as PAAIs fariam o AEE Itinerante somente para os estudantes que não contassem com os serviços listados acima.

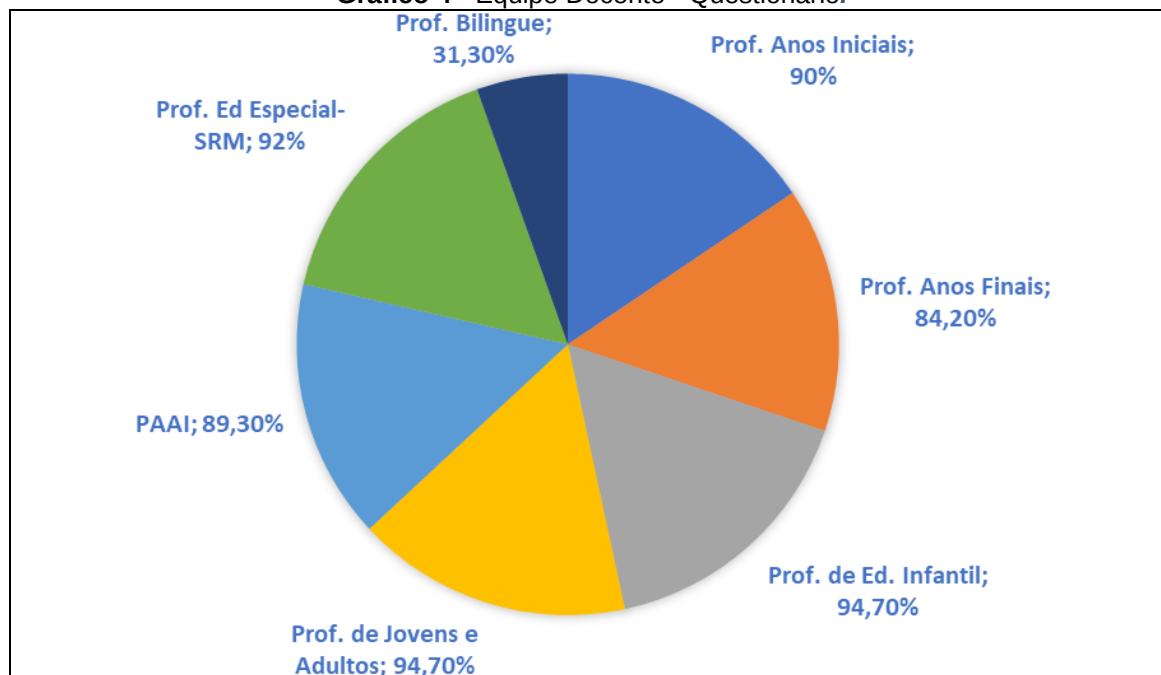
A PG1 afirma que:

(...) preciso relatar que é meta da SME-SP ter PAEEs (Professoras de Atendimento Educacional Especializado) em todas as unidades, ainda não temos, mas estamos na busca para que isso facilite o trabalho da PAAI. Pois, se isso ocorrer, o quantitativo do AEE Itinerante diminui, e ficaremos com a parte formativa (...).

A PG10 expõe um dado importante em relação ao serviço:

(...) Nós fazemos o AEE itinerante em todos os espaços da escola, em todos os atendimentos com as famílias, em todos os recursos ofertados, formações, mas como já dialogamos precisa melhorar, como já relatei tenho 14 Unidades Educacionais e uma média de 221 EPAEE, somente uma EMEF atendida por mim, conta com a PAEE para atendimento na SRM.

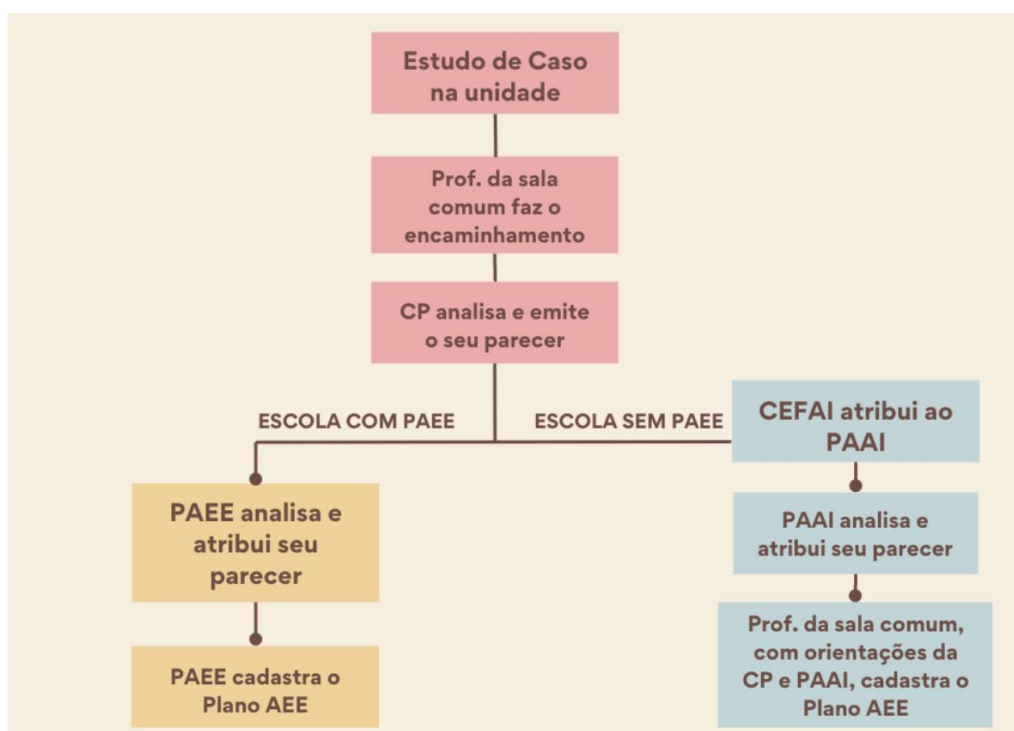
O Gráfico 4, a saber, indica de acordo com os respondentes, os responsáveis do atendimento aos EPAEE.

Gráfico 4 - Equipe Docente - Questionário.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando os dados dos questionários, observe-se, na Imagem 09, que a Educação Especial no município de São Paulo é renovada de forma transversal. Esse processo se dá após as orientações dos PAAIs e inclui a utilização de documentos e instrumentos para a elaboração do estudo de caso, seguido pela formulação do plano da AEE. Esse plano é desenvolvido em parceria com os educadores da Unidade Educacional. A pesquisa em questionário ofertou a opção de mais de uma escolha.

As unidades escolares seguem um fluxo para os encaminhamentos e análise de elegibilidade para o atendimento especializado. A Imagem 6, a saber, mostra o fluxograma de encaminhamento para o AEE.

Imagem 6 - Fluxograma de encaminhamento para o AEE - Grupo Focal

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A PAAI PG8 relata resumindo o seu fazer para a realização anual do AEE Itinerante:

No nosso território o AEE Itinerante, se dá de modo planejado, a partir dos estudos de caso, então no início do ano realizamos o mapeamento-estudo de caso-ação formativa, voltada para essas ações. Realizadas as adaptações, mapas nos acolhimentos e levantamentos dos estudos de caso, o fluxo é discutido periodicamente nos fóruns - saúde-educação e com as PAEEs ou não, porque tem escola que não tem PAEE, vamos elencando as ações e suas prioridades, não é algo igualitário, até porque o nosso princípio está pautado na equidade, então tem ano que em determinada escola se empenham mais ações, e no outro pode ser que essas ações sejam menos intensas.

A PAAI- PG6 relata sobre o seu Atendimento Especializado Educacional itinerante salientando que é de suma importância os educadores seguirem as orientações dadas:

Fazemos o AEE, mas não sinto que dou conta em todas as escolas. Por mais que argumentamos, as orientações no AEE não são seguidas. É difícil ver escolas abraçando a causa. Observar as crianças e conversar com os professores, orientando-os. Tento falar sobre os materiais que auxiliam nas barreiras com algumas sugestões de adaptações. Em termo, em material, no padlet e por e-mail, sempre busco orientar e ofertar uma ação para acessar o estudante.

Rocha e Almeida (2008, p. 206) citam, em sua pesquisa, que a condição para que o ensino itinerante se ampare e tenha sucesso: “depende do compromisso que a pessoa orientada tem com o processo de ensino-aprendizagem do estudante e independe da função que ela ocupa na escola”. Os resultados apontam que esse serviço de AEE Itinerante, quando orientado em conjunto com o professor do ensino comum, atinge o progresso acadêmico do estudante, sendo a principal conquista desse processo. As autoras salientam como resultado “possibilidade de ajuda ao professor na condução do processo de ensino-aprendizagem do estudante e a consecutiva diminuição das incertezas ou insegurança do professor do ensino comum para lidar com as limitações”. (Rocha; Almeida, 2008, p. 209)

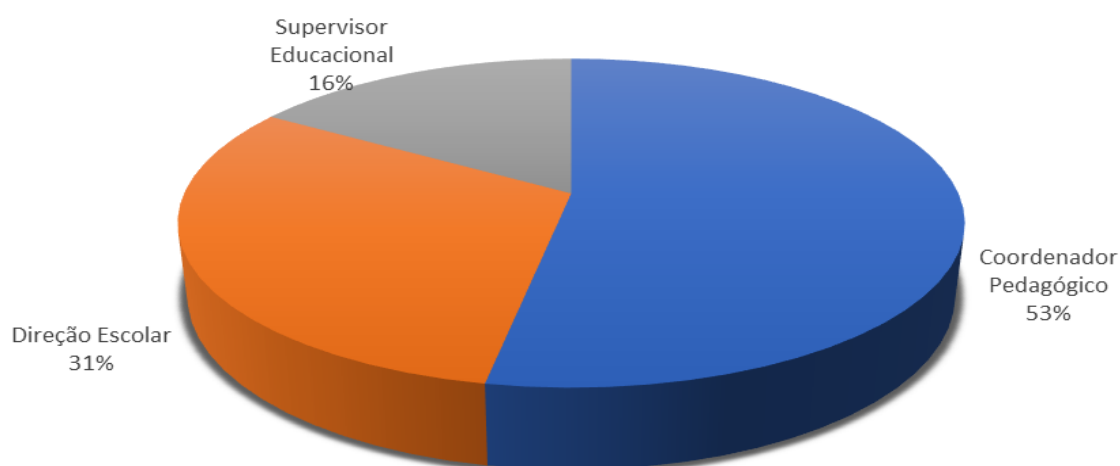
Em relação à equipe gestora, percebe-se que o Coordenador Pedagógico está mais envolvido em relação às efetivações dos instrumentos e planejamento para o acesso curricular dos estudantes público do AEE, como demonstra o Gráfico 5, logo a seguir, elencando suas atribuições intrínsecas em sua função e, em consonância a PPEE_EI/2016 as atribuições descritas ao Coordenador pedagógico no art. 44 em relação ao AEE:

a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da U.E., contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME; b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados; c) acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho do PAEE; d) participar da elaboração e assegurar a execução dos Planos de AEE dos educandos e educandas da U.E, orientando a Equipe Escolar; e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação; f) assegurar a articulação do trabalho desenvolvido na Unidade Educacional entre os professores responsáveis pelo AEE e demais educadores; g) apoiar a articulação entre os professores responsáveis pelo AEE e os educadores de Unidade Educacional do entorno, quando a SRM atender educandos e educandas de outra U.E.; h) assegurar a participação do PAEE nos horários coletivos e nas diversas ações de formação dos profissionais da Unidade Educacional. (São Paulo, 2016)

PG8 relata no Grupo Focal seus enfrentamentos com a equipe gestora da equipe de apoio escolar:

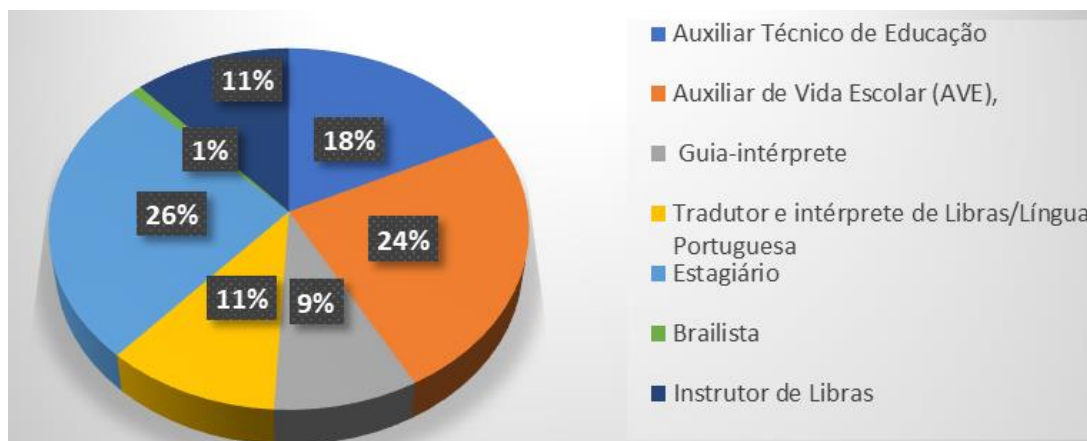
Ainda existem barreiras atitudinais, em algumas equipes gestoras e nas equipes de apoio, o que dificulta chegarmos no professor, tempo e uso de recursos na unidade são dificultadores no trabalho docente e a importância do vínculo também da parte da PAAI para com as escolas. Ocorre um processo lento. Acredito que deve se considerar, a mesma PAAI ficar com a escola mais de um ano, para fortalecer o vínculo. O ideal seria ir toda semana, mas isso ainda é inviável com a quantidade de escolas para cada PAAI.

Gráfico 5 - Equipe de Gestão-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A equipe escolar que se encontra na Unidade Educacional, são recursos humanos e têm suas atribuições conforme PPEE_EI/2016, e conta com os serviços destinados ao acesso curricular dos estudantes público do AEE como a Auxiliar de Vida Escolar (AVE) do Programa Rede e os estagiários do Programa Aprender Sem limites em consonância à Portaria 8.764/2016, o questionário dava a opção de mais de uma escolha, os dados demonstraram que é imprescindível que toda a equipe de apoio esteja envolvida para o acesso dos estudantes como demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Equipe de Apoio Escolar - Questionário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A PAAI PG8, no Grupo Focal, relata que o AEE Itinerante faz as indicações dos Serviços e Recursos elencados na portaria, para o acesso e permanência do EPAEE.

A Organização e planejamento de materiais, recursos e serviços, são organizados no começo do ano, no mapeamento após estudo de caso, sempre participo da elaboração e implementação dos mesmos conforme a Portaria 8764/2016.

No Grupo Focal, a PG7 acrescenta que nem todas às vezes consegue realizar o AEE Itinerante, e cita que apaga incêndios. Trazendo uma reflexão quando Madalena Freire (1977) salienta que o educador no seu ensinar, está em permanente fazer, propondo atividades, encaminhando propostas aos seus estudantes. Por isso mesmo, sua ação tem que ser pensada, refletida, para que não caia no praticismo, nem no bombeirismo pedagógico.

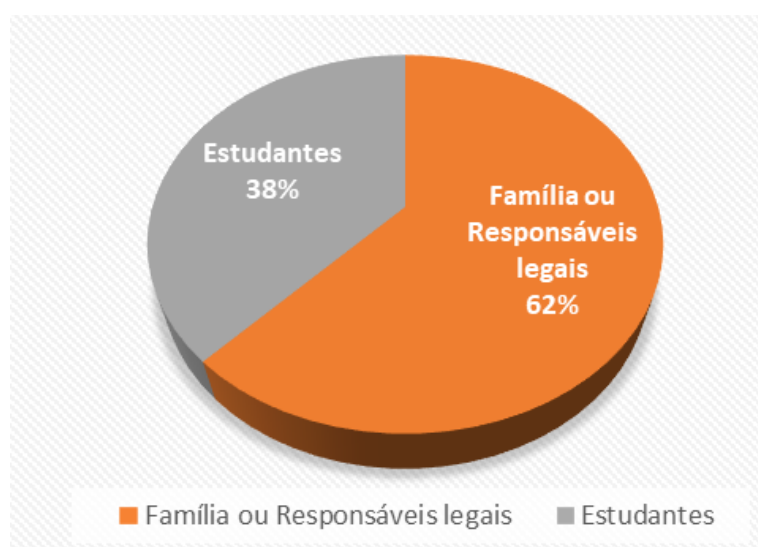
Eu não considero que eu faço todas às vezes o AEE itinerante. Muitas vezes só vou apagar incêndio. Acolho para criar vínculo, mas o que eles querem é recurso humano. Estagiária! AVE! Resolver as questões burocráticas para chegar ao pedagógico, quando conseguimos chegar na questão pedagógica, é onde a gente arrasa no AEE. Mas quando fico apagando incêndio, não consigo. Digo incêndio para as reclamações de falta de AVE, de ATE (Auxiliar Técnico de Educação) que não quer fazer o trabalho da AVE, ou da falta desse profissional na Unidade, às vezes não é nosso público. Sempre está relacionado, de forma direta ou indireta. Mas, às vezes, não consigo agir de forma intencional, para favorecer o acesso porque esbarram nas barreiras atitudinais. E eu não tenho escuta da escola, o que dificulta o meu fazer de AEE itinerante.

Segundo Rocha e Almeida (2008), o ensino itinerante seria uma via de mão dupla, que para se concretizar precisa do envolvimento de toda equipe da

Unidade escolar. Portanto, o desinteresse do professor de sala comum nas relações sociais entre os pares é uma barreira para que esse serviço seja desenvolvido com qualidade, caracterizando talvez uma barreira atitudinal¹². Outro aspecto revelado é que a ausência de um planejamento pelo professor do ensino comum, acaba restringindo o trabalho de atendimento especializado itinerante.

No gráfico 7, pode-se ver o envolvimento da família, dos responsáveis e do próprio estudante para a realização do estudo de caso e posteriormente a construção do plano do AEE.

Gráfico 7 - Família e Responsáveis Legais-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No âmbito da escola, é desejável que a observação do estudante, as reflexões e debates, sobre as vertentes do estudo de caso e, posteriormente o plano de AEE envolvam os diversos atores da comunidade escolar (profissionais da educação, estudantes, famílias), pois esse processo pode vir a se constituir em um caminho promissor para o aprimoramento do acesso curricular.

É importante ressaltar o papel de destaque que esses documentos para acessibilidade assumem no sentido de propiciar aos docentes e aos familiares

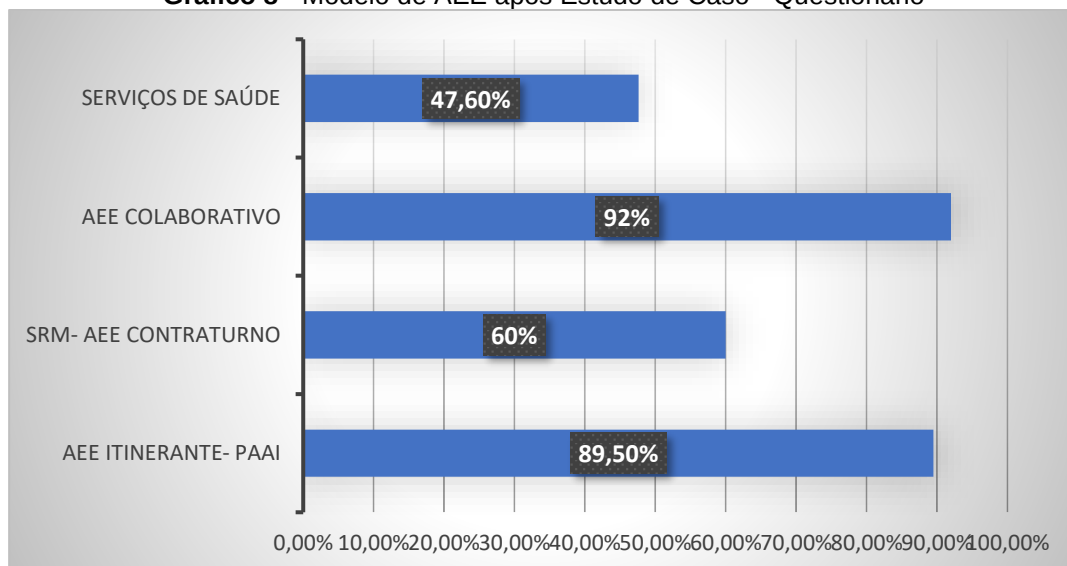
¹² Sasaki (2009) barreira atitudinal: Relacionada a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, promovendo atividades de sensibilização, conscientização e convivência.

dos estudantes, um referencial para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e o planejamento das atividades a serem planejadas para acesso curricular.

O estudo de caso referente ao estudante matriculado no ensino comum é uma recomendação da PPEE-EI, e na sua composição, apresenta pressupostos, conceitos, princípios e pilares da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). E assim orienta possíveis encaminhamentos para modelo de AEE e posteriormente a realização da construção do plano do AEE.

O Gráfico 8, a saber, mostra a modalidade do AEE, após o estudo de caso.

Gráfico 8 - Modelo de AEE após Estudo de Caso - Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a organização e os desdobramentos, ocorrem os encaminhamentos para os modelos de AEE, podendo ser contraturno, colaborativo e/ou itinerante; percebe-se um equilíbrio entre o colaborativo e itinerante e um distanciamento à indicação do contraturno, usando o referencial da Portaria 8764/2016 em seu artigo 18:

(...) Os PAAIs serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.

§ 1º Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso, se constatar que o educando ou educanda não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação. (São Paulo, 2016)

Posteriormente, após as orientações feitas pelas PAAIs com a equipe escolar, averiguou-se no questionário que 89,5% dos estudantes são encaminhados ao AEE Itinerante juntamente com outros modelos, o que gerou inquietações, como é realizado a dupla matrícula desses estudantes para o AEE, mas que essa pesquisa não obteve respostas para isso.

O Quadro 10, a saber, traz informações sobre a primeira questão do Grupo Focal.

Quadro 10 - Questão 01

TEMA-CATEGORIA	Nº	QUESTÃO	OBJETIVO
PAAI - Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão.	1	O que é ser PAAI? Como é o seu fazer enquanto PAAI? Quais são as atribuições que você desempenha? Quantas escolas atendem e a média de EPAEE?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A PG6 salienta que:

Ser PAAI, não sei como iniciarei, mas encontro muitas barreiras atitudinais nas escolas: A falta de recursos humanos impacta nas falas das escolas e reflete só em cima da Educação Especial. As escolas também reclamam sobre o excesso da demanda e isso frustra a PAAI porque não há tempo de dar conta de coisas que não é de nossa alçada e é importante falar das frentes, que são as atividades que pensamos e desenvolvemos além das itinerâncias, pois a PAAI relata que o seu fazer como PAAI vai além de fazer o AEE Itinerante, existem frentes formativas.

A PG8 corrobora que:

O fazer do PAAI se configura em ação: Formativa, Pedagógica, Instrumental e Relacional, em resumo, há aspectos gestores nessa função, mas a base é pedagógica, quando pensamos em organização de serviços para as relações isto porque todas as ações pedagógicas são projetadas a partir das interações, nesse bojo TUDO é formativo, todas as ações são formativas.

Foi perguntado às PAAIs no Grupo Focal, o que seriam essas frentes, na RME-SP, as frentes formativas são grupos formativos com os docentes,

auxiliares técnicos de educação (ATEs), AVE, gestores e estagiários, que além das atribuições legais dos PAAIs, elas são responsáveis por grupos formativos, que mensalmente convocam esses grupos para formar, acompanhar e avaliar.

As PAAIs, após a explicação, foram citando suas frentes formativas como demonstra o Quadro 11:

Quadro 11 - Frente formativa de PAAI - GRUPO FOCAL

PAAI	Frente Formativa de PAAIs
PG1	SPDM (Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina)
PG2	Professor de Acompanhamento Educacional Especializado
PG3	Frente Deficiência Visual
PG4	Frente Estagiárias
PG5	Frente Estagiárias
PG6	Frente Educação Bilíngue
PG7	SPDM (Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina)
PG8	Educação Infantil Rede Parceira
PG9	Professor de Acompanhamento Educacional Especializado
PG10	Professor de Acompanhamento Educacional Especializado
PG11	Frente Estagiárias
PG12	Professor de Acompanhamento Educacional Especializado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As frentes formativas são determinadas pelas coordenadoras dos CEFAIs, e algumas são compartilhadas dentro da mesma Diretoria Regional de Ensino, cumprindo a Portaria 8764/2016 no art. 7º no seu inciso III:

III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;

A PAAI30, relata no questionário, e corrobora com as ações formativas:

Intervenções do AEE itinerante que uma PAAI realiza é de suma importância é a atuação principalmente em formações, porém, também acontece junto aos coordenadores pedagógicos, professores e orientação às famílias.

A PG12 relata sobre as formações:

(...)e no final não somos tratados como formadores dentro da diretoria, aliás não ganhamos nem como formadores, só temos prejuízo em questão de designação, então eu digo que ser PAAI, é ser resiliente.

Contudo, a PG1 consegue ver a potência do seu fazer e relata:

Mas o lado bom de ser PAAI. (...) lidar com o pedagógico, criar vínculos, ofertar formação. Somos formadoras, isso é a cereja do bolo! É onde cria-se vínculo e ocorrem as mudanças de concepção, nas JEIF – que é um horário de formação remunerado. Acredito que ocorre a ampliação do olhar depois de ser PAAI, ser PAAI nos transforma, nos amadurece, e concluo que o PAAI está para implementação das políticas públicas. Formar grupos de trabalho para pensar e para implementar.

A Tabela 1, a saber, traz informações da quantidade de EPAEE atendidos por PAAI.

Tabela 1 - Quantidade de EPAEE atendidos por PAAI

PAAIs	Quantidade de EPAEE	Unidades Educacionais
PG1	189	15
PG2	258	34
PG3	220	37
PG4	190	15
PG5	230	12
PG6	188	15
PG7	155	15
PG8	132	15
PG9	180	17
PG10	221	14
PG11	280	15
PG12	233	18
Média	206	16

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Constatou-se um total de 2.476 estudantes para 12 professoras, com média de 206 estudantes por professora, variando de um mínimo de 155 a um máximo de 280, para cada PAAI.

Diante desses dados, pode-se averiguar alguns elementos importantes para atingir os objetivos dessa pesquisa, que é compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas às PAAls que atuam no AEE Itinerante.

O que se evidencia na fala da PG11:

Estou há pouco tempo, mas acho que todos falaram do que passamos. A amplitude do que temos que dar conta, assusta, a amplitude das quantidades de Unidades e demandas únicas, das demandas emocionais que a complexidade do que lidamos também nos impacta, nos deixa exaustas. Trabalhamos com o que ninguém quer, temos que estar sempre fazendo o convencimento. É semear. Quando a gente leva os conteúdos para as JEIFs¹³ e Reuniões Pedagógicas, estamos criando vínculos e disseminando os conteúdos.

A PG5 destaca em sua fala sobre a quantidade dos estudantes:

O número elevado de estudantes inviabiliza o acompanhamento individual na qualidade que gostaríamos, dessa forma, nenhuma escola será inclusiva.

Segundo Vizim (2003), a escola deve ser compreendida, tanto na sua importância, quanto na sua função social. Dessa forma, a consolidação da escola inclusiva não se restringe à simples ocupação do espaço físico pela pessoa com deficiência. O fato desses estudantes frequentarem diariamente o ambiente de unidades escolares não garante, por si só, que ações inclusivistas estejam sendo realizadas. Baptista (2002) considerou alguns pré-requisitos para a consolidação da escola como inclusiva. São eles:

- A limitação numérica de 20 estudantes para as classes com indivíduos que possuem necessidades educativas especiais.
- A presença de, no máximo, dois alunos com necessidades educativas especiais em uma classe.
- A presença de um professor de apoio para atuar junto à classe, como suporte de todos os envolvidos (professor e alunos).
- A defesa de uma ação do professor de apoio como um mediador que favoreça as relações e estimule a colaboração entre os alunos, integrando o grupo. (Baptista, 2002, p. 131,132).

Os parâmetros para o AEE itinerante não existem, assim, devemos considerar que em relação ao trabalho do AEE itinerante, as quantidades de escolas atendidas por cada participante, e estudantes com deficiência, conforme apresentado na tabela 01. No questionário, onde 37 PAAls foram respondentes,

¹³ JEIF Jornada Especial Integral de Formação, os professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tem essa opção de Jornada para estudos formativos em coletivos.

os participantes também apontaram que existem territórios¹⁴, que cada PAAI atende mais de 30 Unidades Escolares, e algumas PAAIs, trabalham com mais de 40 Unidades Educacionais. O que confirmam os dados do Grupo Focal como a fala da PG2, quando se perguntou sobre o que é ser PAAI, sobre o seu fazer, atribuições, quantidades de escolas etc.

Vou citar a Portaria 8764 de 2016 porque é nela que engloba o meu conhecimento e depois falo o que é ser PAAI, as atribuições que compete a nós PAAIs são de analisar a demanda, implementar as diretrizes da Política de Educação Especial, articular com a rede intersetorial, com o objetivo de fortalecer a rede de proteção social, formar os educadores das unidades educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, seminários, realizar o AEE itinerante, por meio de ação colaborativa, e muito mais, infinitas atribuições e acredito que fazemos todas. Atualmente, atendo cinco EMEFs, duas EMEIs, dois CEIs diretos e 25 unidades parceiras e, em torno de 258 estudantes. Ser PAAI não é mole, se pensar em questões pessoais, só há prejuízos financeiros e trabalhistas, mas acho que se aumentar o quadro de PAAIs, como já falado, nosso AEE vai ser evidenciado. E vou ter mais esperança e outras mudanças. Ser PAAI é acreditar em um mundo melhor.

Elucidando a citação da PG2, a Portaria 8764/2016 ressalta no seu artigo 7º, em seus 15 incisos que notam as atribuições próprias dos PAAI, como analisar a demanda do território, visando ampliar a oferta de AEE, implementar as diretrizes, coordenar formações permanentes aos educadores, gestores, grupos de estudo, seminários e formação *in loco*, participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, reuniões com os familiares e responsáveis, reuniões intersetoriais, construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia, realizando o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos e o desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade etc. (São Paulo, 2016).

Algumas PAAIs, no questionário, relataram sobre o quantitativo exuberante de Unidades Educacionais que atendem:

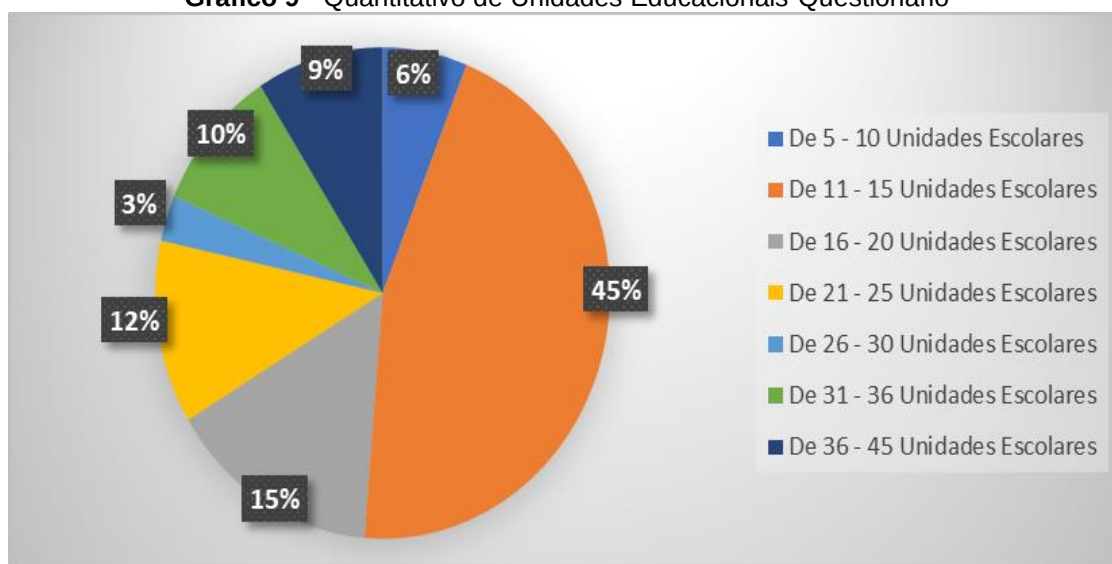
(...) A composição atual do CEFAI, onde cada PAAI atende em média 30 unidades (CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFM, EMEBS), sem contar fóruns, GTs, OSCs e demandas de urgência, se torna humanamente impossível consolidar atividades próprias do AEE nas itinerâncias, em caráter qualitativo. Na realidade, sinto que o que acabamos por fazer são orientações, visando esse AEE, mas a concretude dele fica

¹⁴ Território é o nome dado aos bairros pertencentes de cada Diretoria Regional de Ensino.

distante. Precisamos conseguir chegar ao menos quinzenalmente nas unidades que mais precisam desse suporte inicial, para compreenderem o que é o AEE. Como ele se consolida na prática pedagógica diária, sem barreiras e favorecendo as habilidades e características de cada bebê, criança e estudante. Mas mal conseguimos chegar uma vez por mês nas unidades diretas.

O Gráfico 9 corrobora a quantidade de escolas que trabalham as PAAIs, que fazem o AEE itinerante, como os deslocamentos não são próximos, muitas vezes, a PAAI faz a opção da itinerância onde ocorrem mais demandas para acessibilidade. Por vezes, algumas Unidades Educacionais ficam sem acompanhamento no mês, e se ocorrer o aumento do quadro de PAAI, ocorrerá mais possibilidade de monitoramento e acompanhamento na mesma escola, pois o quantitativo de Unidades Educacionais atendidos no AEE Itinerante é demasiado alto.

Gráfico 9 - Quantitativo de Unidades Educacionais-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa característica é importante para o AEE itinerante, pois a PAAI não permanece na unidade escolar todas as semanas, quiçá duas vezes ao mês. Como salientado, as PAAIs organizam sua carga horária semanal de 40 horas para atender mais de duas escolas durante um dia e, pelo menos uma vez ao mês, cada Unidade Educacional que atende, e em função do número grande há Unidades que não são contempladas no mês com a itinerância da PAAI.

A PG10 relata:

Eu me formei em 2012 e observava as demandas das unidades. Nesta época já era muito difícil, mas estava apenas na EMEF e hoje está claro que a educação infantil necessita deste olhar, ainda há muita coisa a melhorar. Enquanto PAAI me sinto uma lavradora social e semeadora de princípios, preparo a terra e semeio possibilidades inclusivas. Apesar de ter muitos dificultadores, acredito que hoje é uma questão de perspectiva e a resistência de sair da zona de conforto.

A PG10, relata como se enxerga e logo após pontua:

O volume de atividades, a quantidade de unidades de cada PAAI, o administrativo acaba não tendo um tempo de qualidade para preparar a terra para que ela fique fértil. O grande dificultador é a quantidade de Unidades escolares, como minhas colegas falaram. A quantidade de estudantes/crianças dentro da sala de aula é gritante, independentemente de ter estudantes com deficiência, então acredito que o nosso fazer, para ser eficaz, é necessário ocorrer políticas além da Educação Especial.

O Grupo Focal e os resultados apresentados demonstram reflexões para se pensar a efetivação do AEE Itinerante, como: a quantidade de escolas atendidas pelo serviço da itinerância possibilita uma ação efetiva do AEE itinerante? Na fala de todas, foi unânime a opinião que alguns estudantes atendidos pelo serviço conseguem um atendimento com qualidade, conforme suas necessidades, porém, muitas vezes seria mais eficiente se conseguissem ir mais vezes ao mês na mesma unidade educacional. Em relação ao serviço de itinerância, Amorim (2015, p.108) descreve em seu estudo que:

(...)não possui uma organização padrão, considerando que a distribuição de alunos por professor é desigual, além da carga horária semanal desses professores ser diferente devido a outras atuações, todos esses fatores acabam fazendo o professor “pingar” – termo utilizado pelo participante – de escola em escola, e falta de preparo na atuação com a diversidade de alunos com deficiência.

David e Capellini (2014, p. 207) indicam que o ensino itinerante é um facilitador da inclusão da criança com deficiência e alerta sobre a escassez de recursos humanos ao dizer que:

[...], não tem dado conta de atender a demanda existente e acompanhar de fato o processo de inclusão, devido à falta de recursos humanos, acompanha somente alguns aspectos do aluno, muitas vezes sem ter contato com o contexto e com o professor.

O altíssimo número de estudantes atendidos por cada PAAI no AEE Itinerante revela os desafios da escassez de Recursos Humanos na Rede Municipal, sendo que se revelou que o AEE itinerante é um serviço fundamental

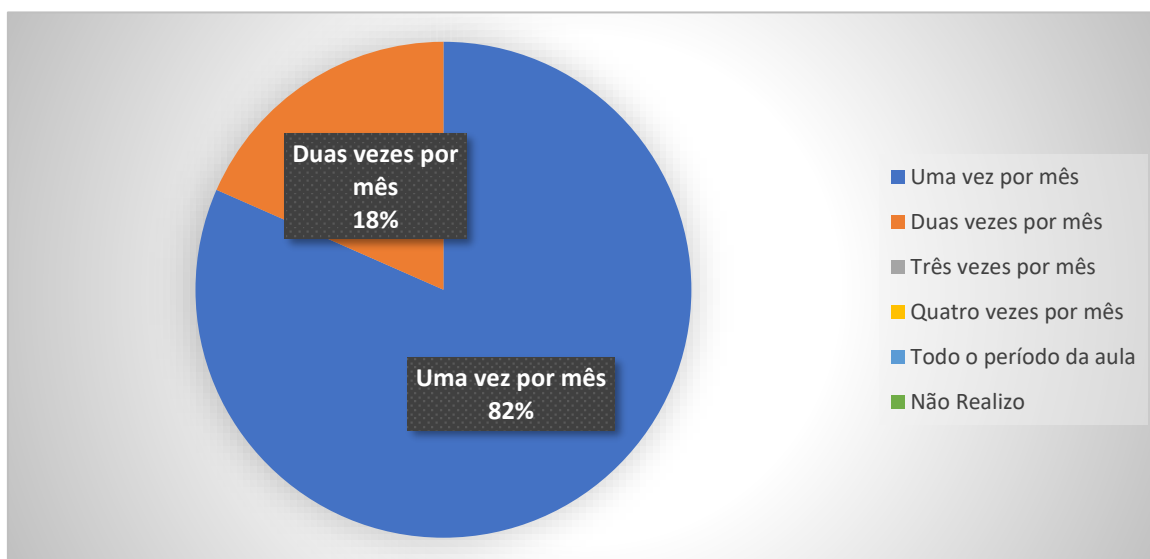
para garantir a inclusão de estudantes com deficiência na RME/SP. No entanto, a falta de recursos humanos representa um grande desafio para a efetivação desse atendimento, como a dificuldade em atender a demanda, com poucos PAAIs, as Unidades Educacionais não conseguem atender a todos os estudantes que necessitam do AEE itinerante, comprometendo a qualidade do atendimento, com isso gera uma sobrecarga de trabalho, o que pode impactar na qualidade do trabalho realizado e na saúde dos próprios profissionais, assim ocorre uma dificuldade em atender às necessidades específicas de cada estudante, pensando na singularidade e necessidades únicas do sujeito, e a falta de profissionais especializados dificulta a oferta de um atendimento individualizado e eficaz. Impactando na aprendizagem com a falta de acompanhamento especializado podendo prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem dos EPAEE.

Em resumo a falta de recursos humanos para o AEE itinerante é um problema sério que afeta a inclusão de EPAEE na RME/SP. Para mudar essa realidade, é preciso investir em políticas públicas que valorizem os profissionais da educação especial, ampliem a oferta de formação e garantam que todos os estudantes tenham acessibilidade ao atendimento especializado de que precisam.

Essa realidade ressalta a importância de se investir na formação adequada e na valorização desses profissionais, de modo a garantir que o AEE itinerante cumpra seu papel de forma eficaz, promovendo não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento e a autonomia EPAEE.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO AEE ITINERANTE

Assim também, para análise de dados é relevante saber qual frequência o AEE Itinerante ocorre nas Unidades Educacionais, revelou-se, por meio do questionário como descrito no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Quantidade de visitas ao mês-Questionário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se que 30 participantes do questionário (82%) visitam uma vez ao mês uma Unidade escolar e somente 7 participantes (18%) conseguem visitar duas vezes a mesma Unidade escolar.

As PAAIs foram questionadas no roteiro do Grupo Focal, como eram feitas as itinerâncias e qual a frequência. Foi descrito por todas que participaram do grupo, que o quantitativo de itinerâncias é escasso, mas que com a quantidade de Unidades Educacionais que cada PAAI têm, não há possibilidade de mais itinerâncias. E, com isso, trouxe muitas indagações sobre o papel do PAAI, o que seria ser PAAI e suas atribuições.

O fato de a PAAI atuar em várias escolas e acumular diversas funções, além do AEE Itinerante, faz com que ela permaneça pouco tempo em cada unidade educacional, estando presente apenas durante os atendimentos. Essa falta de permanência limita a criação de vínculos mais profundos com a comunidade escolar, o que pode gerar um certo distanciamento e falta do sentimento e apropriação da sua própria função. Além disso, os outros membros da escola não podem percebê-lo como parte integrante da equipe, contribuindo para a sensação de não pertencimento, tanto por parte da PAAI, quanto por parte dos outros membros escolares. Essa foi uma questão abordada nas falas das participantes PG5 e PG7:

Tenho que dar atenção aos casos mais graves e as escolas só querem serviços e recursos, que a meu ver são usados mais como agentes de exclusão, do que, agentes da inclusão. Ocorre muita exclusão dentro das escolas (...). Acredito que faço um pedagógico orientado, mas ações não são feitas nas escolas, fico frustrada. Tenho um fluxo, que é o mais importante, primeiro criar vínculos, não quero que me entendam como alguém que vem julgar ou punir. Quero ser parceira, (...) atendo 16 escolas e tento mostrar e tirar essa imagem que o CEFAI não faz nada. Sempre que tenho oportunidade falo a quantidade, não para ser vítima, mas para tentar explicar o inexplicável, pois a nossa política é de 2016, é necessário reformular, somos implementadores, mas é necessário rever.

A PAAI PG9 continua:

Até para criar vínculos, esse número grande de escolas dificulta. Hoje eu tenho vínculo, mas vínculo é uma construção, eu criei vínculo, mas estou há quase dois anos. Acredito que se diminuíssem as escolas por PAAI, o AEE Itinerante aconteceria com eficácia. Hoje eu atendo 15 escolas, por que não estamos atendendo os CEIs sem supervisão escolar, por que se fosse atender seriam mais de 30 unidades, em média 240 públicos do AEE. As demandas crescem e as PAAIs continuam a mesma quantidade (...).

No questionário, a PAAI 14 trouxe a mesma indagação:

A articulação itinerante objetiva a capacitação e o fortalecimento da equipe gestora, docente e de apoio à implementação com autonomia e protagonismo da educação especial, nos tempos e espaços da unidade, dessa forma, é importante que o acompanhamento seja frequente e sistematizado para perceber-se presente junto com a unidade, os vínculos são essenciais, mas isso não ocorre, porque temos muitos afazeres além do AEE Itinerante.

O estudo indica, a carência de profissionais por meio do AEE itinerante, pois a demanda de estudantes é superior, ocorrendo assim, a sobrecarga de trabalho. As entrevistas em Grupo Focal, apontam a dificuldade do trabalho da Itinerância, devido à quantidade de escolas atendidas, quantidade de estudantes, demandas formativas, e a falta de vínculo com a escola atendida.

A – PG2 continua dando ênfase:

Cada Unidade recebe a visita pelo menos uma vez ao mês, recebemos uma verba de locomoção, e o tempo de cada itinerância varia bastante, depende da ação/objetivo. A intervenção sempre será voltada às questões pedagógicas para a promoção da acessibilidade curricular, sempre deixo uma orientação e um encaminhamento para o acesso do estudante, posteriormente (...).

A fala da PG7 relata o que é ser PAAI diariamente, e expõe sua percepção sobre a quantidade de escolas atendidas e seu trabalho na itinerância:

Ser PAAI é um desafio. Entendemos as limitações dos recursos humanos das escolas, mas tem coisas que não dependem da PAAI, a reclamação das escolas está ligada apenas à falta de recursos e não veem que o CEFAI é pedagógico. O fazer pedagógico, eu amo, mas isso fica reduzido pela falta de tempo hábil para atuar colaborativamente com o professor, que de fato, é minha atribuição. Eu gosto, e solicito ir às salas, articular com os professores, porque eu sei, que se eu sair, sem falar com o professor, minhas orientações não vão chegar. Muitas escolas não querem a criança, e são barreiras atitudinais presentes, e esse é o maior desafio. A parte burocrática também nos massacra.

O mesmo dado ocorre na fala de PG12:

A meu ver, deveria diminuir o número de escolas, porque tem escolas que eu vou pouco, então, o trabalho fica comprometido, e assim quando você me pergunta: o que é ser PAAI? Eu ainda vejo muitas dificuldades em ser PAAI, talvez porque cheguei há pouco. O mapeamento constante, vejo recursos limitados e o meu fazer que é o acesso pedagógico fica por último. Sei que, pensar na questão pedagógica é importante. Falta tempo para dar continuidade nas ações formativas, porque temos muitas escolas, e as ações são espaçadas e os conteúdos se perdem. Tenho 15 escolas e frente de educação infantil. E tudo deve ser registrado, para lembrar o que foi tratado.

A fala da PAAI-PG12 destaca, mais uma vez, que a quantidade de escolas atendidas pela PAAI no AEE itinerante compromete a qualidade do trabalho do professor. A profissional sugere que, com a redução do número de escolas atendidas, seria possível oferecer um acompanhamento mais completo e de melhor qualidade. Ela afirma: "Acredito que, com menos unidades escolares, seria possível aprimorar o olhar sobre o PAEE e, assim acessibilizar o acesso curricular."

A PG5 relata para os integrantes no Grupo Focal:

Não tinha referência do CEFAI na unidade, antes de ser chamada para uma entrevista. Por conta dessas ausências do CEFAI na unidade, enquanto professora, também não estava aberta a ouvir. Daí eu venho com a ideia de ser a PAAI, que queria para mim, em primeiro lugar criar vínculos, e só assim consigo exercer o meu fazer. Entendo as dificuldades e firmar parcerias. A quantidade de estudantes, mais de 230 estudantes, nas unidades em que, é minha responsabilidade, me questiono, o quanto consigo conhecer esses estudantes, e o quanto consigo ajudar com qualidade.

Novamente a avaliação da quantidade de escolas aparece na fala dos participantes, quando a PG5 diz que AEE itinerante funciona quando consegue criar vínculos e, assim que realmente consegue exercer o AEE itinerante.

A fala da PG1 não difere das demais ao afirmar que, devido à quantidade limitada de dias disponíveis para o trabalho no AEE itinerante, o atendimento carece, e não tem continuidade sistemática:

(...) Entendo a dificuldade do burocratizador citado por todas, estamos para muitas demandas (contratação, registros, frentes, formação in loco e em larga escala) Todas as PAAls, no território que atuo, atendem de 13 a 18 unidades. Como é meta da SME-SP é ter PAEE em todas as unidades, ainda não temos, mas estamos na busca para que isso facilite o trabalho da PAAI.

De acordo com a fala da participante PG1, há uma desordem em relação às atribuições da PAAI e ao que caracteriza o AEE Itinerante. Perguntou-se é possível considerar a itinerância como um atendimento dentro desse modelo, faltando esclarecer sobre o papel específico da PAAI nesse contexto.

Se ocorrer a efetivação de um PAEE em cada Unidade Escolar nos modelos de AEE colaborativo e contraturno, o quantitativo do AEE Itinerante diminui, e ficaremos com a parte formativa e assim respondo à questão com propriedade que é realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade. Porque o AEE que está na legislação é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo, e a formação faz parte. Essa pergunta foi capciosa hein.

Tendo como meta da SME-SP, ter PAEE para atender nas SRM, é importante apontar que na pesquisa de David e Capellini (2014, p. 207), as autoras alertam que “as salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, já estão sendo implementadas nas escolas, no entanto, devem ser desenvolvidos estudos sobre a validade desse espaço, uma vez que muitas escolas ainda assim não terão esse recurso”.

Na realidade apresentada, além do AEE itinerante, espaços permanentes de atendimentos são implementados, entretanto, não disseminados a todas as Unidades Escolares, não democratizando o serviço a todos. As medidas pontuais ocorrem, entretanto, não atingem a todos os entrelaçados nesse processo.

Joaquim (2006, p. 17), em seu estudo salienta que “ficou evidenciada, ainda, a necessidade do estabelecimento mais objetivo, do papel do professor itinerante, no contexto de sua atuação na escola regular”. A existência do

professor itinerante, na pesquisa direciona para a necessidade de uma caracterização mais objetiva de sua atuação. Pode-se dizer que o mesmo ocorre na atual pesquisa, pois a quantidade de escolas atendidas, a falta de vínculo com a unidade escolar, conduz a necessidade de uma atuação mais efetiva, bem como diretiva.

O dado sobre a necessidade de redução do número de escolas atendidas aparece nas falas das 12 (doze) PAAIs, independentemente de atenderem 12 ou 38 Unidades Educacionais. Segundo seus relatos, o trabalho está comprometido pela falta de vínculo com as escolas, já que uma visita por mês não é suficiente. Essa falta de conexão com o espaço escolar fragmenta o trabalho, dificultando o acompanhamento contínuo das necessidades dos estudantes com deficiência, que precisam ser assistidos, avaliados e trabalhados constantemente para promover o acesso ao currículo, além de desenvolver sua autonomia, independência e identidade.

4.3 FUNCIONAMENTO DO AEE ITINERANTE

O PAAI tem um papel importante nesse processo, pois de acordo com sua formação, ele possui conhecimento específico das deficiências e ferramentas pedagógicas necessárias para o atendimento, apoio e acesso aos estudantes com deficiência, bem como auxiliar as práticas educativas na unidade escolar. Isso significa que seu papel é de suma importância, entretanto a falta de vínculo não só com o estudante, mas também com os gestores, com a própria escola atendida acaba por fragmentar um trabalho que deveria unificar as práticas inclusivas nas escolas.

O AEE no Município de São Paulo existe há duas décadas e é oferecido em três modelos, conforme mencionado:

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

I - Colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II - Contraturno: atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno, em CAEE ou em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME;

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE. (São Paulo, 2016)

Esses modelos visam garantir que os estudantes com deficiência recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, ainda existem desafios significativos, como a necessidade de formação contínua para os profissionais envolvidos e a alocação adequada de recursos, para que o AEE possa cumprir o seu papel dentro das Unidades Educacionais.

O Quadro 12, a saber, traz informações sobre as questões 2,3 e 4.

Quadro 12 - Questões 2, 3 e 4

TEMA-CATEGORIA	Nº	QUESTÃO	OBJETIVO
AEE	2	Conforme LBI DE 2015 Atendimento Educacional Especializado - AEE é considerado um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público da Educação Especial. Você considera que realiza o AEE em sua atuação? Como? Quais são as atividades e recursos que o PAAI oferta na itinerância?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante. Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.
AEE ITINERANTE	3	No questionário 87% indicam o AEE Itinerante após os desdobramentos do estudo de caso para o acesso curricular. Como vocês realizam o AEE ITINERANTE? (Como vão as UEs, quanto tempo, quantas itinerâncias na semana) Há algum tipo de prioridade dentre as unidades acompanhadas? - Sobre os casos acompanhados, é feito algum tipo de intervenção ou acompanhamento do PAAI? - Se sim, isto é feito em equipe? Na U.E, quem participa? - Como é feito o registro e o planejamento da itinerância?	Compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante, Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.
AEE ITINERANTE	4	Realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e	Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.

		demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade. No questionário 45,2 % colocaram que essa ação ocorre frequentemente e 16,1% às vezes ocorrem. Vocês consideram que as ações listadas são atribuições específicas do AEE itinerante? Por quê? Descreva de que maneira vocês realizam? Como/Quando/Prioridades/Parcerias	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O AEE itinerante é caracterizado pela orientação pedagógica realizada por PAAIs ao visitar escolas mensalmente para realizar trabalho com estudantes com deficiência. O trabalho em colaboração segundo Política do Município de São Paulo (2016) deveria ser desenvolvido entre o professor itinerante especializado em Educação Especial e o professor do ensino comum.

Sendo uma modalidade de serviço educacional voltada para garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, TGD e AH/SD. Diferente do AEE tradicional, que costuma ocorrer em salas de recursos multifuncionais dentro das escolas comuns, o AEE itinerante teria como objetivo levar o serviço até instituições ou comunidades que, por algum motivo, não possuem essa estrutura fixa.

Compreendendo -se que, um professor especializado percorre diferentes escolas ou locais para atender os estudantes que precisam de apoio educacional específico. Esse professor não substitui o ensino comum, mas teria como intuito atividades e estratégias que ajudam os estudantes a superarem barreiras no processo de aprendizagem.

A PG8 relata que sobre a essência do seu fazer do AEE itinerante:

Se for pensar AEE como essência Pedagógica e formativa em todos os seus aspectos, sim, realizo o AEE. Se o pensamento se inclina a atendimento sistemático não, a PAAI mesmo se apropriando das crianças/estudantes atendidos e envolvendo-se com os professores e as famílias possui uma ação coadjuvante e não protagonista nesse AEE, não permeia toda a dinâmica escolar no seu cotidiano.

Para compreender melhor a atuação da PAAI, é fundamental o aprofundamento das discussões sobre o AEE e, em particular, o AEE Itinerante. Este serviço tem como objetivo principal garantir o suporte educacional necessário aos estudantes com deficiência, promovendo uma inclusão.

No contexto das práticas pedagógicas, o AEE Itinerante visa fornecer recursos e estratégias adequadas ao desenvolvimento dos estudantes, por meio de intervenções que ocorrem tanto dentro quanto fora da sala de aula comum. O papel do PAAI é crucial nesse processo, pois ele atua como mediador, articulador e facilitador das adaptações curriculares, das tecnologias assistivas e do apoio especializado.

As atribuições das PAAIs, quando relacionadas ao AEE Itinerante, além da PPEE_EI de 2016, foram sendo descritas pelas PAAIs como: identificação das necessidades dos estudantes em desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, isso envolve a formação e orientação de professores e demais profissionais, acompanhamento e avaliação contínua;

Esse aspecto será detalhado, desenvolvido e discutido mais profundamente no próximo item, onde serão abordadas as formas como as práticas das PAAIs estariam sendo operacionalizadas nas escolas, além das dificuldades e avanços, relacionadas com as mediações atribuídas as PAAIs, descrevendo seus papéis e suas atribuições elencando o AEE Itinerante.

4.4 ATRIBUIÇÕES DA PAAI

O Quadro 13, a saber, traz informações sobre as atribuições do AEE Itinerante.

Quadro 13 - Atribuições do AEE Itinerante

TEMA-CATEGORIA	Nº	QUESTÃO	OBJETIVO
PAAI - Professor de apoio e acompanhamento à inclusão AEE ITINERANTE	5	O que você fez no último dia de trabalho em sua itinerância? Se você fosse escolher um modelo de AEE, qual escolheria? Por quê? Impacto de ser PAAI?	Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais do AEE Itinerante.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A PG11 relata em sua atuação, as atividades e recursos na itinerância:

Na Rede sempre levamos algumas coisas, como recursos, quando necessário. Já levei abafador, formas de construir instrumentos, até

mesmo as pistas imagéticas e formas de construir rotina imagética. Às vezes, existem resistências e não muda, isso é muito ruim. A gente cria nossos próprios monstros e depois não sabemos lidar com eles. Até para levar as atividades temos dificuldades, porque precisamos, antes de levar atividades, precisamos ajudar os professores a desenvolver um comportamento estudantil. Adaptação/ flexibilização curricular não é algo simples, que só chegamos, depois de conquistar habilidades anteriores. Os professores ainda infantilizam e não conhecem o estudante. Sinto que temos que levar vários pontos para trás.

A PG12 acrescenta na fala da PAAI- PG11:

Fazemos o AEE no dia a dia e muito mais, contamos também com profissionais da saúde que nos ajudam a pensar em orientações e adequações de materiais de mobiliário. Algumas vezes, produzimos e levamos pronto, mas também enviamos as ideias para produzir na unidade. Realizamos oficinas pedagógicas com ideias e materiais físicos.

A PAAI 27 no questionário corrobora com a fala da PG11

Faço o AEE quando realizo o acompanhamento dos estudantes públicos da educação especial, desenvolvendo práticas inclusivas, quando oriento estratégias para promover à inclusão dos educandos e educandas com deficiência, em todos os ambientes escolares e na elaboração de recursos.

Nos relatos obtidos, tanto por meio dos questionários quanto do Grupo Focal, as participantes compartilharam orientações e atividades realizadas no âmbito das itinerâncias em seu cotidiano.

A partir de uma base teórica, entende-se que o trabalho do AEE itinerante envolve mais do que apenas visitas pontuais. De acordo com a legislação educacional vigente, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2008), o AEE visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de EPAEE, o que inclui a oferta de atividades flexibilizadas e recursos pedagógicos acessíveis. As PAAIs, ao realizarem o AEE itinerante, deveria desempenhar um papel fundamental na criação de condições para o desenvolvimento pleno dos educandos com deficiência, TGD e AH/SD.

Essas práticas mencionadas nos relatos do Quadro 15 estão homologadas com a necessidade de um planejamento colaborativo entre os profissionais da educação especial e os professores do ensino comum, conforme propostas teóricas de Mendes (2014) e Mittler (2003). Ambos destacam a importância da interação entre os diferentes atores escolares para

a efetivação de uma educação inclusiva. Além disso, atividades como avaliação contínua, adaptação curricular e o uso de recursos de tecnologia assistiva, muitas vezes mencionadas nesses relatos, são práticas defendidas na literatura especializada como fundamentais para a promoção da acessibilidade educacional e a inclusão efetiva (Glat, Blanco, 2007).

Essas ações foram planejadas e organizadas no Quadro 14, proporcionando uma visão mais ampla sobre as atividades e demonstram a complexidade e a diversidade do trabalho itinerante, que vai além da simples prestação de serviços de apoio, envolvendo um processo contínuo de mediação e colaboração com as equipes escolares, famílias e educandos.

Quadro 14 - Atividades realizadas-Grupo Focal

Orientação	Atividades
Elaboração de Materiais Adaptados	Recursos que facilitam o entendimento e a participação do estudante, como: materiais em braille, pranchas de comunicação ou jogos educativos etc.
Suporte Individualizado	Cada estudante recebe um plano de atendimento personalizado, focado em suas necessidades, seja para ampliar sua autonomia, desenvolver suas habilidades ou reduzir dificuldades de aprendizagem.
Articulação com a Equipe Escolar:	A PAAI trabalha em conjunto com os PAEEs, com os professores da sala comum, orientando-os sobre estratégias e adaptações necessárias para garantir a participação plena dos estudantes.
Tecnologia Assistiva:	Uso de Ferramentas como leitores de tela, amplificadores de som, ou dispositivos que ajudem na mobilidade e comunicação também são introduzidos no atendimento itinerante, conforme necessário.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A fala da PG2 destaca a importância dos registros feitos após as orientações e sugestões de recursos durante as itinerâncias. Segundo a participante, após o atendimento itinerante, é enviado um termo de acompanhamento que orienta os professores sobre as estratégias individuais permitidas para tornar o currículo mais acessível aos estudantes. Essa prática é fundamental, para o atendimento especializado.

(...)o registro é feito por um termo de acompanhamento (risos) onde conta nossas orientações e o que foi discutido no momento da itinerância, eu ri porque muitas vezes queremos agir e o burocrático fica no final, então tentamos fazer o termo antes da próxima visita. Às vezes, os professores anotam as orientações.

Essa prática também reflete a visão de que o AEE itinerante não se limita a intervenções pontuais, mas busca construir um acompanhamento contínuo que favoreça a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes.

A PPEE_EI prevê como deve ser realizado os registros em seu art. 7º no décimo terceiro inciso, devendo ser sistematizada as práticas pedagógicas, e assim, produzir os dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME. (São Paulo, 2016)

A fala da PG4 reforça a perspectiva apresentada pelo PAAI PG2, expressando um sentimento de esgotamento em relação às possibilidades de atuação no AEE Itinerante. A participante menciona: "Viemos num caminho de esgotamento de possibilidades, queimando etapas para o registro, e a falta de tempo, mas acredito que fazemos o AEE Itinerante, mas não como gostaria". Essa declaração evidencia a pressão que os profissionais enfrentam devido à limitação de tempo e a necessidade de registrar suas atividades de forma eficiente.

Esse contexto reflete uma realidade comum entre os profissionais que atuam no AEE, onde a carga de trabalho, somada à falta de recursos e de apoio institucional, muitas vezes compromete a qualidade do atendimento. Estudos indicam que a falta de tempo e de planejamento adequado pode resultar em práticas educacionais fragmentadas e ineficazes (Mittler, 2003). A necessidade de "queimar etapas" para realizar o registro pode ser vista como uma tentativa de conciliar as demandas administrativas insatisfeitas.

A insatisfação expressada por PG4 ressalta a importância de promover um ambiente de trabalho que valorize a formação contínua e o suporte necessário para que os profissionais da AEE possam desenvolver suas atividades de maneira mais eficaz. Investir em capacitação e condições adequadas de trabalho é fundamental para garantir que o AEE Itinerante cumpra seu papel de promoção da inclusão e do acesso ao currículo para todos os alunos, conforme preconiza a legislação educacional brasileira. (BRASIL, 2008)

Essa situação destaca a necessidade de uma averiguação das políticas e práticas relacionadas ao AEE, com o objetivo de garantir que os profissionais possam não apenas atender às demandas administrativas, mas também se

concentrar na construção de práticas pedagógicas inclusivas que realmente impactem o aprendizado dos estudantes com deficiência.

A PG10 inicia o diálogo:

Cada vez que vou até a unidade e converso com a equipe gestora, docente ou grupo de apoio, sobre algum estudante público da Educação Especial, estou identificando barreiras e orientando estratégias para a transposição, da mesma forma que faço quando interajo pessoalmente com o educando. Na itinerância tenho a bagagem teórica-pedagógica e utilizo os recursos materiais da própria unidade, caso seja necessário, uma tecnologia não existente na ocasião da ação, indico ou providencio para a próxima articulação e faço o termo de itinerância.

A PG3 expõe sobre o seu fazer:

Não realizamos como deveria, enfrentamos muitas barreiras atitudinais dentro das escolas, com muitos desafios a cada itinerância. Por muitas vezes, os professores não entendem que para os estudantes estarem dentro da salas comuns é um direito, e ali existe uma condição, os professores só enxergam os CEFAls como disponibilizadores de recursos humanos, quando vamos na itinerância, já perguntam das estagiárias, e acreditam que as estagiárias devem tutelar esses estudantes, e temos que salientar, muitas vezes o agente de inclusão vira de exclusão, muitos alegam não terem formação, para atender os estudantes, o que não é real, sendo que a Rede Municipal oferta, mas não existe coro. Há um incômodo geral com o grande número elevado de estudantes por sala. Muitas de nossas orientações, não são incorporadas, nem pela equipe gestora e nem por uma boa parte de professores. Isso se agrava, quando se pensa na rede estadual, ou privada e, por fim, temos uma saúde que não dá conta, tão pouco estabelece parceria, mesmo sendo Rede de Proteção, e pior, interfere e prescreve o que a escola e os professores têm que fazer para ensinar, a saúde esquece que a Educação Especial não é intervenção clínica.

Considerando que o AEE itinerante, conforme os relatos das PAAIs sendo um modelo de Serviços para acessibilidade, e não uma intervenção clínica, isso permite que os educadores planejem suas aulas fundamentadas em instruções diretas e indiretas.

De acordo com a PPEE_EI de 2016, as PAAIs desempenham um papel categórico nas práticas colaborativas, especialmente em suas itinerâncias, trabalhando junto ao professor de educação comum. Essa colaboração visa identificar elementos essenciais do conhecimento que precisam ser especificados para as próximas aulas. Além disso, envolve uma escolha de habilidades que possivelmente necessitarão ser modeladas, discutidas e

reavaliadas, levando em consideração as potencialidades de cada estudante atendido pelo AEE.

O foco principal da PAAI, nesta parceria, é garantir que as barreiras de acessibilidade sejam transpostas, permitindo que os estudantes tenham acesso significativo ao currículo. Isso é feito por meio da criação de oportunidades que favorecem a prática guiada, buscando sempre o acesso ao conteúdo curricular de maneira inclusiva. Para isso, são oportunidades estruturadas de prática independente, que permitem aos educandos aplicarem as habilidades adquiridas de forma autônoma. A construção do plano do AEE (ou PEI – Plano Educacional Individualizado, como é denominado em outros territórios que não são ligados a SME-SP), tem um objetivo central: superar as barreiras no ensino, que possam estar presentes no ambiente escolar. Esse plano deve ser continuamente revisitado e replanejado, fornecendo uma instrução explícita, ajustada às necessidades específicas de cada estudante. As PAAIs, juntamente com a equipe escolar, devem averiguar as barreiras existentes, sejam arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais, e descrevê-las no plano do AEE. Essas barreiras podem impactar diretamente o aprendizado e a participação dos estudantes, e precisam ser superadas com estratégias adequadas.

Podendo, o PAAI acordar com seu conhecimento específico, com o conhecimento do professor da sala comum, sobre as necessidades e estratégias individuais dos bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência, ao mesmo tempo, em que garante que as distinções no plano do AEE e as estratégias para transpor as barreiras de acessibilidade, eficazes e explícitas são essenciais para maximizar o acesso em sala de aula com perspectiva inclusiva, priorizando os objetivos; adaptando o ambiente, materiais, recursos tecnológicos, instruções e avaliação contínua.

A PAAI 09 descreve no questionário:

O acompanhamento do trabalho educacional nas unidades educacionais é importantíssimo. Aos professores, e até mesmo a gestão, veem o AEE Itinerante como uma saída para questões que são difíceis de solucionar. Por vezes, os gestores me solicitavam ir à escola antecipadamente, pois queriam discutir algum problema latente. Penso, que para o AEE Itinerante ter efetividade, é preciso que a PAAI entenda, que é um apoio da U.E. e que faz parte do contexto escolar.

O Atendimento Educacional Especializado consiste e fica evidente na fala das PAAIs, que é a identificação das barreiras de acessibilidade e, com isso ocorre o planejamento de estratégias de transposição para o acesso curricular, quando olhamos para as atividades próprias do AEE e o princípio inclusivo do currículo da RME. Os repertórios e subsídios formativos de forma coletiva e individual destinado aos professores de sala comum, e destinados a todos os educadores das unidades educacionais, são realizados pelas PAAIs, como descrito acima, e concluem com uma ação pedagógica para acesso ao currículo com a flexibilização de propostas inclusivas.

As PAAIs, devido às suas demandas numerosas, relatam que elegem prioridades para os atendimentos itinerantes, que muitas vezes precisam ir em Unidades mais vezes e outras ficam desassistidas naquele mês. A PAAI PG3 cita alguns apontamentos referente aos questionamentos no Grupo Focal:

Em nossa itinerância, disponibilizamos ações formativas, sugestões literárias para pesquisas, bem como orientações para construção de materiais e tecnologia assistiva, de baixo e médio custo. De acordo com a especificidade, e de nossas avaliações de acordo com o apuramento dos professores (...)

(...) as prioridades são de acordo com a necessidade das escolas, casos pontuais, casos em que os professores têm maior dificuldade, e casos em que se percebe que os estudantes não estão acessando currículo, é onde a dificuldade é maior no sentido de se promover a verdadeira inclusão.

A PG8 relata:

No geral, os estudos de caso se inclinam para atuar nos espaços onde as barreiras se fazem mais presentes, esse planejamento envolve o empenho da ação da PAAI, planejado junto com a equipe supervisora e gestora das U.E, até para organizar uma ação efetiva, pois como há um número de itinerâncias reduzida, compreende-se que, tempos e espaços escolares sem muitas visitas, as barreiras se fazem mais presentes. Nos casos mais urgentes, a ação é diretamente com os professores e com os estudantes.

O AEE itinerante, portanto, é um serviço oferecido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destinado ao atendimento de educandos com deficiência. Esse serviço é fundamentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que designam a itinerância como:

(...) serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (...) (Brasil, 2001a, p. 50)

A PG2 traz suas considerações das ações citadas na da PPEE_EI de São Paulo, para serem implementadas no seu fazer do AEE itinerante:

Considero que as ações listadas nas legislações PPEE_EI e as questionadas aqui no grupo, estão sim, relacionadas ao AEE Itinerante, mas nem sempre conseguimos. Nos momentos formativos, acredito que alcançamos quase tudo, pois contribuem para elucidar as questões sobre a acessibilidade, e depois de formar, vamos para prática, junto com o professor de sala comum, eliminar barreiras, isso acontece muito, mas o quantitativo de escolas, e estudantes, não consigo realizar com todos.

A existência desse serviço de orientação e supervisão pedagógica é regulada por uma diretriz que fornece serviço de apoio pedagógico especializado nas escolas envolvendo professores especializados. Nesse viés, a SMESP regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Portaria 8764 de 2016 e designa os PAAIs em seus Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, juntamente no fazer colaborativo com os gestores e professores da classe regular. (São Paulo, 2016)

A PG3 descreve o seu entendimento do AEE Itinerante:

Entendo que atuar de forma colaborativa no AEE Itinerante é qualquer ação que, de forma direta ou indireta, impacta no atendimento à pessoa com deficiência no espaço educativo, então, auxiliar o professor a identificar as próprias dificuldades, em lidar com as dificuldades do educando, pensar em ações e materialidades para favorecer a autonomia, os processos mentais, a comunicação e as interações sociais, é ação colaborativa, como ir para sala e colaborar observando a mediação, e observando a forma como o acesso curricular está sendo promovido e acessado pelo educando, não consigo com todos (...)

Em consonância, a PG1 contribui com as suas reflexões trazendo exemplos do modelo de AEE Itinerante, e demonstra ainda um trabalho fragmentado, como relatado acima pela PAAI:

Nós conversamos sobre isso, a itinerância é um serviço da educação especial, é um modelo de AEE onde a professora elabora os horários e faz atendimento nessas escolas, e existem dias estipulados. O AEE é itinerante, é quando damos orientação pedagógica e acesso, e é quando retomamos a orientação dada, para partir para a próxima ação. Identificar as ações realizadas, e encaminhamentos para

acessibilidade. A gente faz o AEE, mas talvez não façamos na quantidade, nem na qualidade que gostaríamos.

No estudo de Joaquim (2006), anterior a PPEE_EI (2016) do Município São Paulo, o ensino itinerante defendeu um avanço nos processos de acesso educacionais para PAEE e efetiva participação no planejamento e discussão das políticas educacionais. A pesquisa apresentada pelo autor, caracteriza como ação do educador, a relação direta com a realidade escolar e com o professor de sala comum, ocorrendo o mesmo na presente pesquisa, bem como a interpretação e implementação de políticas públicas educacionais advindas do cotidiano escolar.

Logo, em síntese, o AEE itinerante, segundo os participantes, é um serviço da Educação Especial que ocorre na Educação Básica do Município de São Paulo para auxiliar os processos educacionais dos estudantes com deficiência, transpondo barreiras. A PAAI, na proposta, trabalharia em consonância com o professor do ensino comum, auxiliando nos procedimentos de acesso curricular. Ocorre no mesmo turno da escolarização do ensino comum. A escolha pelas escolas é realizada pela Coordenadora do CEFAI, procura-se dar continuidade após mudança do ano letivo, para poder criar vínculo com a Unidade Educacional, educandos e familiares.

O trabalho do PAAI é, portanto, itinerante, o que significa que eles percorrem diversas escolas dentro de uma região, coordenadas pelo CEFAI, e têm como desafio o atendimento em várias unidades educacionais, o que pode comprometer-se com a qualidade e a continuidade do acompanhamento, conforme referência pelos participantes na pesquisa. A fragmentação do vínculo com cada unidade escolar é uma dificuldade relacionada, que impacta as suas atribuições e o AEE.

4.5 UM DIA NA VIDA DO AEE ITINERANTE

A moderadora no Grupo Focal, instigou ao debate e questionou a realidade de cada PAAI, incentivando-as a falarem sobre um dia de trabalho, não importando o que havia acontecido.

Por conseguinte, a PAAI PG2 descreve um pouco sobre um dia de sua atuação descrevendo suas atribuições, elencando o AEE Itinerante:

Ontem tive uma reunião com a equipe gestora para construir um plano de ação para os estudantes que estão abaixo da média nas avaliações internas e externas, ações para avançar em suas aprendizagens. No que toca ao público da Educação Especial, pensamos nas estratégias para flexibilizar o acesso, referente aos instrumentos avaliamos cada caso, levando em consideração as barreiras descritas no plano do AEE.

Consecutiva a fala da PG2 descreve o seu fazer a PG4:

O CEFAI não tem fórmula mágica. A itinerância de terça foi sobre um estudante que está aprendendo a andar e a família não aceita cadeira de rodas e nem andador, a família utiliza um carrinho de bebê porque acha que a criança não vai andar se usar cadeira ou andador.

A PG5 relata como foi seu dia de trabalho e traz também questões além da itinerância:

Sexta feira, para minha alegria, uma escola desmarcou a itinerância da manhã. Me ajudou, pois tinha muitas demandas atrasadas, por vezes não fazemos, o certo era só ter itinerâncias, mas são as coisas burocráticas que eles querem contabilizar e ver. À tarde fui a um CEI (Centro de Educação Infantil) ver uma criança com TEA, e a grande questão era a questão alimentar, mandaram um vídeo. A criança não estava. Passei via e-mail checklist dos comportamentos que queriam que observassem.

A PAAI PG8 continua:

Ontem, estive envolvida em uma sequência de itinerâncias de intenso fortalecimento da equipe docente envolvida, como é o início de uma atuação da PAEE na referida escola, estamos implementando as ações e fiquei em vários momentos da rotina com a turma que possuem estudos de caso envolvidos, organizamos 3 ações formativas e diálogos em rede protetiva, juntamente com a professora regente, nesse momento, somando e cruzando olhares com a nova PAEE e pensando novas estratégias neste grupo.

Adotando como contexto o cenário educacional do Município de São Paulo, observa-se que a atuação das PAAIs está imersa na proposta educacional inclusiva. Nesta perspectiva, o perfil de alçadas definido em documentos Políticos do Município de São Paulo constitui multifuncionais e generalistas no exercício de suas funções atribuídas.

Por outro lado, observaram-se diferentes perfis, no entanto, parecem atender de forma integral as atribuições apresentadas nos documentos oficiais da RME-SP, ao se considerar a realidade das escolas e a complexidade das demandas educacionais, verifica-se que os PAAIs enfrentam um desafio

significativo: muitas vezes, suas funções extrapolam o que está descrito nos documentos formais, como a supervisão constante das estratégias inclusivas e a articulação com outros profissionais e serviços da educação. Isso pode levar a uma sobrecarga de trabalho, especialmente no que diz respeito à AEE Itinerante.

O AEE Itinerante exige mobilidade constante e um acompanhamento individualizado dos estudantes em diversas unidades escolares, o que, em alguns casos, impede a eficácia do trabalho devido à falta de tempo e recursos para realizar o AEE.

Esse cenário é corroborado por estudos que destacam a necessidade de mais clareza e especialização nas funções das PAAs, bem como das condições adequadas de trabalho, como a redução do número de escolas atendidas e a criação de vínculos mais sólidos com as unidades escolares (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014). Sem esse suporte e organização, a prática do AEE Itinerante pode se tornar fragmentada, prejudicando a continuidade do atendimento e o pleno desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com deficiência.

Compreende-se que, de uma forma ou outra, os professores têm assumido diferentes lugares, produzidos pelos documentos políticos, pelas formações e pelo próprio contexto em que atuam. Os lugares assumidos para a Educação Especial na perspectiva inclusiva estão em conflito, tendo em conta as múltiplas funções e papéis assumidos nos contextos de atuação.

Tensiona-se que os alinhamentos políticos/sociais, teóricos e práticos causam efeitos diretos na inclusão do EPAEE, não só na definição de papéis, mas na mudança de atitudes e valores. Estes são os principais fatores que demonstraram em suas falas, com o impacto de se tornarem PAAs e uma visão de fragilização no processo de profissionalidade.

4.6 DESAFIOS E EFETIVIDADE DO AEE ITINERANTE

A PG3 ampara a efetividade do AEE Itinerante:

Apesar de sabermos a importância da efetividade e o ganho com atendimento educacional especializado itinerante, dependendo da

situação que nos deparamos atualmente não realizamos como deveria. Pois precisamos dar conta de uma demanda extremamente grande como o número de profissionais muito pequeno, tendo que lidar com muitas questões de judicialização, questões burocráticas, uma demanda imensa, com muitas solicitações sempre emergenciais, onde realizamos o chamado, “apagar incêndio”.

A PG8 corrobora com a PG3 em relação à efetividade e desafios do AEE Itinerante:

Ser PAAI é ser esperança, como disse anteriormente, mas a dificuldade de mudança de paradigma, entender a educação inclusiva como um direito de todos. Não cabe mais ser capacitista, mas as escolas ainda são assim, ainda não acreditam nas adaptações mais simples porque não acreditam que lá é o lugar das crianças e estudantes da educação especial. Já mudou muito, mas não o suficiente para chegar aonde queremos. Isso me faz sentir cansada e frustrada. Isso não é só dentro da escola, mas em todos os espaços.

A PAAI31 no questionário salienta sobre o tempo do AEE Itinerante:

Penso que o AEE Itinerante poderia ser mais eficaz, se tivesse tempo hábil para o acompanhamento sistematizado junto aos estudantes, professores e demais profissionais.

Portanto, o apoio especializado é um serviço oferecido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, também disponibilizado por meio do AEE itinerante. Esse serviço é oferecido na Unidades escolares comuns, tanto de forma transversal quanto por meio de recursos especializados, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos EPAEE, que deveria garantir um acompanhamento inclusivo.

O AEE itinerante realizado intrínseco na função do PAAI, da SME-SP por meio da PPEE_EI de 2016 deveria consoante a proposta da Rede Municipal estimular, formar e orientar o trabalho e atuação dos professores de educação especial do contraturno em SRM e no modelo colaborativo, assim como também professores regentes de classe regulares em colaboração, gestores, possibilitando assim que se articulem para desenvolverem abordagens pedagógicas que potencializam o desenvolvimento dos educandos; na perspectiva colaborativa, e garante em seu Art. 7º, capítulo:

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade (2016).

Conforme os dados levantados, esse serviço tem como finalidade atender diversas Unidades Escolares que necessitam de acompanhamento. Os dias e escolas atendidas são previamente estipulados e organizados pelas PAAls.

Como foi apresentado anteriormente, os desafios e as fragilidades do AEE itinerante perpassam desde a quantidade de escolas atendidas até a preocupação pela qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiências. Nesse momento, as PAAls expõem suas percepções sobre suas atribuições, atividades e recursos, caracterizam e exemplificam como esse AEE itinerante é dinamizado e se consideram que fazem o AEE Itinerante.

Quando considerados os aspectos formativos, relacionais e políticos nas ações das PAAls, percebe-se que essas ações foram bem organizadas e planejadas, em conjunto com as equipes gestoras, podendo impactar significativamente as propostas pedagógicas e o trabalho docente dos envolvidos. No entanto, os relatos indicam que, embora as PAAls realizem o AEE itinerante, é necessário estabelecer vínculos sólidos e articular intensamente as relações entre a família e a escola. Esse processo exige uma profunda dinâmica, nas dinâmicas familiares e escolares para que as intervenções possam, de fato, reverberar positivamente no acompanhamento dos EPAEE. Além disso, essa atuação gera resultados a longo prazo, exigindo tempo e esforço.

Os participantes expõem três termos importantes para caracterizar a itinerância na Educação Especial: serviço, transversalidade e modelos de AEE. Sendo o serviço que se refere à oferta de apoio e recursos, a transversalidade diz respeito à integração e articulação do AEE e os modelos refere-se a diferentes formas de organização para elegibilidade do AEE.

O Quadro 15, a saber, traz a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional na percepção dos PAAls.

Quadro 15 - A importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional a partir dos dados do questionário

PAAI	IMPORTÂNCIA DO AEE ITINERANTE
PAAI12	A importância de estar alinhado com a proposta pedagógica da unidade, possibilitando a participação de todos, e estabelecer vínculos para efetivação da inclusão.
PAAI14	A importância de minimizar as barreiras, propiciar uma educação para todos, independentemente de faixa etária; Melhorar as condições existentes de ensino-aprendizagem do público elegível aos serviços da Educação Especial.
PAAI21	É através do AEE itinerante, que podemos colaborar com a real inclusão das crianças e estudantes públicos da Educação Especial. É um serviço que busca atender tanto as crianças/estudantes, como os professores, toda equipe escolar e também as famílias.
PAAI25	Acredito que o AEE itinerante, é essencial, para além da mobilização das atividades próprias, tem colaborado para um olhar de acesso e à implementação do currículo. Educação inclusiva é considerar os diversos estilos de aprendizagem.
PAAI31	É de extrema importância para a assessoria e para acompanhar as ações pedagógicas realizadas. Como PAAI, consigo participar mais ativamente da construção de ações do AEE (quanto visão alargada colaborativa com as equipes escolares) das crianças da Educação Infantil e estudantes do fundamental, em tempo integral, quando ausente o PAEE na SRM ou ação colaborativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados analisados no questionário, os professores que realizam o AEE itinerante enfrentam dificuldades em diferenciar claramente suas atribuições das funções específicas dos PAAIs. Isso se reflete na prática, onde muitas vezes, o AEE itinerante é realizado sem uma distinção clara de responsabilidades. No entanto, este modelo permite que os profissionais vivam diversas realidades e compartilhem ações bem-sucedidas que favorecem a acessibilidade curricular dos estudantes da Educação Especial, incluindo crianças, bebês, jovens, adultos e idosos.

Além disso, o AEE itinerante auxilia na formulação de propostas pedagógicas inclusivas e na implementação de políticas públicas. O trabalho envolve a elaboração de registros como estudos de caso e planos de AEE, além do desenvolvimento de atividades próprias desse modelo. Outro aspecto importante é a colaboração na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e de informação, promovendo a plena participação de todos no

ambiente escolar. Esses desafios e ações desprenderam um planejamento cuidadoso e uma articulação constante.

Entretanto, a ação itinerante do CEFAI, apesar de ser o cerne pulsante de toda a atuação e o núcleo central da ação inclusiva, não pode ser considerada um modelo formal do AEE, conforme apontado por alguns dados. Isso ocorre porque o trabalho do CEFAI se assemelha mais a um acompanhamento itinerante do que a um Atendimento Educacional Especializado sistemático. A falta de uma organização estruturada para que suas ações ocorram de maneira regular impede que seja considerada AEE apropriada, as diversas atribuições do cargo impedem a realização sistemática.

Esse acompanhamento itinerante faz parte de uma visão ampliada do AEE, que contribui significativamente para as articulações longitudinais ao longo do percurso escolar dos estudantes, passando por diferentes etapas (CEI, EMEI, EMEF). No entanto, ele não está presente na rotina diária dos educandos, o que limita a sua capacidade de estruturar recursos contínuos. Alguns PAAls colaboram na construção dessas práticas, mas a aplicabilidade, sistematização e avaliação são ações que, na prática, apenas um professor de AEE, presente diariamente, poderia organizar de forma constante, dentro de sua práxis docente.

A ação das PAAls se aproxima de uma necessária e pontual, ação colaborativa de assessoria organizacional que articula ações e alicerça o trabalho do PAEE dentro da rotina escolar, tendo ele uma ação do AEE no contraturno ou no AEE Colaborativo (dentro do turno).

A fala da PG9 revela uma frustração comum entre as PAAls: “Fazemos além do AEE Itinerante. Me sinto frustrado, mas vejo que faço o AEE, mas nem sempre atinjo de fato todos os estudantes, como eu gostaria”. Isso evidencia que, embora a professora perceba seu esforço e compromisso com o AEE, há uma insatisfação devido à dificuldade em alcançar todos os estudantes de maneira eficaz e observar resultados concretos. A PAAI consegue considerar o valor do seu trabalho, mas a falta de retorno visível ou de impacto direto sobre todos os estudantes, gera uma sensação de incompletude e desânimo, dificultando a plena satisfação com o processo.

Essa situação reflete a complexidade do trabalho no AEE itinerante, onde os profissionais, devido à grande demanda e às limitações de tempo em cada escola, muitas vezes não atendem a todos os EPAEE.

PG10 relata sobre o serviço do AEE Itinerante e a transversalidade da Educação Especial:

AEE itinerante é tudo que, de forma intencional, chega no estudante de maneira transversal. Seja pela orientação à CP, à Professora, aos estagiários. Acredito que fazemos o AEE Itinerante porque não saímos da unidade sem orientação pedagógica, mas fazemos além.

A PAAI 25 no questionário corrobora e continua:

A itinerância permite impactar um número maior de indivíduos devido ao escopo de atuação e a capilaridade do serviço. A itinerância permite chegar na rede direta e conveniada, nas escolas de mais difícil acesso e especialmente em todas as unidades que não dispõem de PAEE (...). Além disso, muitas vezes a professora de SRM não tem tanta voz dentro da unidade escolar e a PAAI, na itinerância, acaba sendo um apoio fundamental, para a garantia do direito dos estudantes elegíveis à educação especial.

A respeito à elegibilidade, a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), no artigo 58, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, TGD e AH/SD. Isso demonstra o compromisso da legislação com a inclusão desses estudantes no ensino comum, promovendo um ambiente mais inclusivo.

O primeiro parágrafo do mesmo artigo ressalta que, quando necessário, deverão ser disponibilizados serviços de apoio especializados nas escolas comuns para atender às particularidades desses educandos. Isso significa que o AEE complementa o ensino comum, fornecendo recursos, adaptações e práticas pedagógicas que garantem o pleno acesso ao currículo, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial. O apoio especializado pode incluir, por exemplo, tecnologias assistivas, adaptação de materiais e o envio de professores especializados, como o professor itinerante.

Essa legislação reflete a política de inclusão escolar no Brasil, garantindo que o sistema educacional atenda às necessidades específicas de todos os educandos, oferecendo igualdade de oportunidades e promovendo uma

educação de qualidade. Assim, o AEE torna-se uma ferramenta essencial para remover barreiras e garantir a plena participação de todos.

A PAAI18 no questionário afirma a garantia do AEE:

As práticas do AEE itinerante são fundamentais para promover uma educação inclusiva e garantir que todos os educandos, independentemente de suas deficiências, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Em contrapartida, PG10 expõe um dado importante em relação ao serviço:

(...) É um serviço da Educação Especial que no Município de São Paulo funciona com algumas observações, que assim que o quadro aumentar acredito que será um serviço mais eficaz, onde os professores criarão vínculos nas Unidades que acompanham, e respondendo à pergunta, eu faço o AEE, nós fazemos o AEE itinerante, em todos os espaços da escola, em todos os atendimentos com as famílias, em todos os recursos ofertados, formações, mas como já dialogamos precisa melhorar.

No estudo de Amorim (2015), o AEE itinerante não foi reconhecido como um modelo de ensino formal. Os resultados obtidos por professores de educação especial que participaram da pesquisa do autor, evidenciaram essa lacuna, pois não identificaram a itinerância como um modelo. Essa visão pode refletir a falta de clareza nas diretrizes ou uma percepção limitada sobre o papel do AEE itinerante na educação inclusiva.

Por outro lado, na presente pesquisa, os dados mostram uma mudança nesse reconhecimento. Nesta ocasião, o AEE Itinerante é identificado como uma modelo de ensino e como um serviço transversal dentro do ensino comum. Esse reconhecimento está vinculado à sua função de apoio e flexibilização curricular para atender às necessidades dos EPAEE, com o intuito de promover maior acessibilidade ao currículo.

A itinerância, nesse sentido, vai além de apenas complementar o ensino, sendo vista como um mecanismo essencial para a implementação de políticas públicas inclusivas e para a promoção de articulações entre diferentes etapas.

A PG8 evidencia e complementa a fala da PAAI – PG10 em relação ao serviço e acrescenta:

Eu trabalhei como professora de escola especial, e pensando nisso, sei que já evoluímos muito. Devemos revisitar a necessidade de refletir sobre a qualidade do AEE itinerante, e a importância de se estabelecer

vínculos com os estudantes atendidos (...) a falta de vínculo promove o meu trabalho fragmentado.

4.7 RELAÇÃO ENTRE AEE ITINERANTE E AEE COLABORATIVO

Os participantes da pesquisa, incluindo PG2, PG3, PG4, PG5, PG6, PG7 e PG10, expressaram uma preferência intensa por atuar no AEE Colaborativo quando questionadas sobre qual modelo de AEE gostariam de escolher. Essa escolha reflete uma compreensão dos benefícios que o AEE Colaborativo pode oferecer ao EPAEE.

Silva (2022) em seus estudos sobre o AEE Colaborativo na Rede Municipal de ensino contribui que:

A literatura aponta caminhos com base no Coensino e/ou Ensino Colaborativo, mas o estudo mostra que a prática de AEE Colaborativo não se trata do mesmo que a teoria define como Coensino e/ou Ensino Colaborativo, apesar de terem a mesma premissa: o trabalho em parceria do professor especializado com o professor de classe comum, como apoio à acessibilização dos EPAEE ao ensino regular e as potencialidades quanto ao seu desenvolvimento, considerando sua integralidade em todas as dimensões: intelectual, física, emocional e afetiva, social e cultural. A atuação através da perspectiva da atuação colaborativa o AEE Colaborativo precisa prever tempo e espaço para o planejamento, execução e avaliação conjunta de professores de classe comum com professores especializados, além de prever uma sistematização do registro dessa prática, como proposto neste estudo. (Silva, 2022 p.125)

A PG2 explica o porquê de sua escolha:

O AEE colaborativo, de fato, garantiria o AEE, onde o estudante, público da Educação Especial, apresenta as maiores barreiras de acesso, por falta de um olhar inclusivo do professor da sala regular, o coensino daria essa oportunidade maior de acessar o currículo, o colaborativo acontece no dia a dia na sala.

A PG3 corrobora com a PAAI- PG2:

Em muitos casos, o AEE COLABORATIVO seria mais pontual, porém, esse atendimento só é possível ser realizado pelos PAEEs (Professores de Atendimento Especializado) com supervisão e formação dos PAAIs. O que traz uma parceria e o planejamento mais potente, favorecendo o acesso desses estudantes ao currículo. Nós, PAAIs só conseguimos realizar o AEE itinerante pela própria condição e estruturação disponibilizada em nossos cargos.

Silva (2022), afirma que a PPEE-EI prevê, a possibilidade do AEE Colaborativo, assim nomeado pela rede, que deve ocorrer em articulação com profissionais de todas as áreas do conhecimento, assegurando atendimento das especificidades dos estudantes. A autora conclui que o AEE Colaborativo apontado na PPEE-EI prevê a atuação colaborativa e salienta:

O AEE Colaborativo, carrega ainda o aspecto de promotor da acessibilidade em todos os contextos educativos das unidades escolares, em que o PAEE realiza as articulações intersetoriais para a garantia dos processos de escolarização tanto no acesso quanto na permanência dos EPAEE, evidenciando as ações colaborativas em prol do dever dos EPAEE. (Silva,2022, p.134)

Essa escolha evidencia a percepção dos educadores sobre as vantagens desse modelo de AEE, que se caracteriza pela interação e articulação entre diferentes profissionais da educação, proporcionando um atendimento mais integrado e adequado às necessidades dos estudantes com deficiência.

O AEE Colaborativo baseia-se no princípio da cooperação entre o professor do ensino comum, o professor do AEE e outros especialistas, com o objetivo de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e acessibilidade.

A fala das PAAIs PG4, PG5, PG6 e PG10 refletem a visão de que o AEE Colaborativo é essencial para contribuir com a efetividade da inclusão escolar. Segundo esses participantes, o AEE Colaborativo, quando bem executado, permite que os estudantes com deficiência recebam o suporte necessário dentro do turno regular de aula, justamente onde as barreiras se manifestam. Dessa forma, o trabalho colaborativo favorece a eliminação das barreiras que emergem.

As PAAIs PG4, PG9 e PG8 enfatizam a importância do AEE Colaborativo, mas também ressaltam que não se pode excluir as demais modelos de AEE. Elas defendem que cada AEE possui um papel específico e complementar às outras, sendo todas essenciais para o atendimento integral dos estudantes com deficiência. O AEE em contraturno é considerado adequado para casos muito específicos, que requerem um suporte mais individualizado. Em contrapartida, o AEE Colaborativo é visto como um modelo mais abrangente para a maioria dos estudantes, permitindo um acompanhamento contínuo e integrado com o currículo escolar. Já o AEE Itinerante é apontado como fundamental para

supervisionar, capacitar os profissionais e articular redes de apoio, garantindo a implementação de Políticas Públicas.

No contexto da RME-SP, a estrutura de Educação Especial Inclusiva é composta por 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), distribuídos em cada Diretoria Regional de Educação (DRE). O CEFAI é responsável por promover a formação continuada dos professores que atuam no AEE, com encontros mensais organizados pela equipe de PAAIs. Esses PAAIs, além de oferecerem formações para professores e estagiários, acompanham o processo de escolarização dos EPAEE e realizar o AEE Itinerante em Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e em escolas que não possuem professores de AEE fixos.

Essa organização do CEFAI visa não apenas garantir a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, mas também garantir a continuidade da formação e articulação entre os diversos atores envolvidos no processo, promovendo um atendimento mais eficaz e inclusivo (MITTLER, 2000). Além disso, a presença do AEE Itinerante em escolas que não possuem um professor fixo de AEE, permite que mais instituições sejam assistidas, criando uma rede de suporte para os estudantes e educadores.

A PG11 corrobora como o entendimento de seu fazer formativo descrevendo cada AEE:

AEE Colaborativo, fortalece o professor na sala de aula. Contraturno é importante também para representatividade e suporte em casos de alguns recursos como tecnologia assistiva e o itinerante para verificação, formação e suporte para ambos.

A PAAI-PG1, salienta que todas os modelos de AEEs devem compor a PPEE-EI:

Não devemos escolher um modelo como funcionária pública, sou implementadora, e já implementei as três formas de AEE e acredito que cada um têm suas vantagens e desvantagens, só não podemos extinguir algum, só que o CEFAI, é um órgão que deve ser copiado, porque é um espaço de formação e a gente vai se formando, e daqui conseguimos enxergar as três formas e melhorá-las.

A PAAI PG12 finda suas considerações afirmando que o AEE Colaborativo, quando realizado de forma eficaz, é o modelo mais eficiente para

a inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, ela destaca que a equidade no atendimento educacional especializado exige a coexistência dos outros modelos de AEE. O AEE Itinerante desempenha um papel essencial ao supervisionar e verificar se o AEE Colaborativo está sendo implementado corretamente, funcionando como um suporte aos estudantes.

Essa visão está alinhada com o que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) discutem em seus estudos sobre educação especial. Segundo essas autoras, não existe um único modelo de apoio que seja predominante e eficaz para atender a todos os EPAEE. Cada AEE - seja o Colaborativo, o Itinerante ou o AEE no contraturno - possui uma função específica e complementar às outras, atendendo de maneira mais eficaz às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem flexível e múltipla para garantir os direitos à educação dos educandos.

Ao apoiar essa estrutura integrada, os diferentes tipos de AEE ajudam a fornecer um atendimento mais individualizado e contínuo, garantindo que as barreiras à aprendizagem sejam identificadas e removidas de maneira colaborativa.

A preferência da maioria dos participantes pelo AEE Colaborativo indica que esse modelo oferece uma estrutura pedagógica que beneficia o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes com deficiência. Isso garante não apenas o acesso curricular, mas também um ambiente de ensino mais inclusivo. No entanto, os relatos também evidenciam a importância da formação continuada e do acompanhamento oferecido pelo PAAI Itinerante, cuja contribuição e parceria são vistas como fundamentais para o sucesso dessa abordagem colaborativa. Nessa obliquidade, Capellini (2008, p. 9) assinala que “a importância da colaboração para as escolas se dá também, porque possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções dos problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento”.

Nessa perspectiva, Capellini (2008) destaca a relevância da colaboração nas escolas, observando que a cooperação entre professores, com suas diferentes experiências e competências, é essencial para resolver os desafios

mais complexos de aprendizagem e comportamento. Essa colaboração permite que os docentes compartilhem estratégias e recursos, construindo práticas inclusivas mais eficazes aos estudantes com deficiência.

Silva (2022, p.134) corrobora que o “AEE Colaborativo, carrega ainda o aspecto de promotor da acessibilidade em todos os contextos educativos das unidades escolares, (...)para a garantia dos processos de escolarização tanto no acesso quanto na permanência dos EPAEE, evidenciando as ações colaborativas em prol do devir dos EPAEE.”

Diante da necessidade de criar práticas pedagógicas inclusivas e eficientes, é essencial que as ações e estratégias do AEE sejam fundamentadas no ensino colaborativo. Isso implica em uma abordagem que não apenas reconheça, mas também valorize as necessidades e características dos estudantes com deficiência, enquanto mantém o foco nas demandas curriculares que o professor do ensino comum deve cumprir. O AEE colaborativo, ao estabelecer uma parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum, permite um trabalho conjunto que facilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

As PAAIs, por meio de suas práticas, desempenham um papel central nesse processo. Elas não apenas orientam, mas também direcionam os professores do ensino comum na elaboração e implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A PAAI PG3, por exemplo, destaca que sua atuação está diretamente relacionada ao suporte e direcionamento oferecido ao professor da sala comum, contribuindo para que as flexibilizações e estratégias sejam efetivadas, promovendo assim uma inclusão mais ampla e equitativa dos estudantes com deficiência. Salienta que:

As intervenções são realizados em nossas itinerâncias, onde por vezes é possível compartilhar, e fazer em sala para que o professor veja, conseguindo construir algum recurso de tecnologia assistiva, explicando aos professores, muitas vezes as orientações e a construção de algum recurso é observado e ensinado ao professor, e nesse momento, que encontramos as barreiras atitudinais, por vezes a professora fala “aquele aluno ali é seu” como se fosse só a minha responsabilidade por ser a especialista, mas as orientações são feitas na sala, se estende à equipe gestora, a equipe de apoio da escola e todos os envolvidos, e após, são registrados através de relatórios chamados de termo de itinerância, e compartilhados com a equipe escolar, supervisão escolar e disponibilizado no sistema SGP (Sistema

de Gestão Pedagógica). Mas, muitas vezes, vamos embora e voltamos só no próximo mês e as orientações foram perdidas.

A PAAI PG3 demonstra que sua prática pedagógica, em suas itinerâncias, estão bem claros e estabelecidos os papéis exercidos. Os diálogos existem, mas o ambiente e as práticas não consolidam os conceitos e práticas educacionais que atendam às necessidades e características dos estudantes. Carvalho (2010) representa que os desafios encontram as barreiras invisíveis e visíveis que ainda existem, vale ressaltar as de ordem pedagógica e as construídas pela falta de conhecimento que geram a discriminação e o preconceito.

A PAAI PG3 representa os entendimentos e realidades obscuras espalhadas pelo Brasil que ainda não estão sob a luz de pesquisas, formação e análises ao indicar que existe uma desordem a quem pertence o estudante. Do ponto de vista da educação para a diversidade presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) todo o sistema educacional é responsável pelo estudante e as escolas são os ambientes mais eficazes para se combater práticas discriminatórias. No viés das práticas de colaboração escolar no contexto pesquisado, Rabelo e Santos (2011, p. 1922) abordam o tema dizendo que “o desenvolvimento da confiança e o cultivo de relações sem hierarquias é premissa marcante para o sucesso do trabalho colaborativo”. (...) Sendo que a oferta dos Serviços da Educação Especial é prioritária para a contribuição da sala comum.

A relação dos PAAIs com os educadores em sala comum requer cuidado e diálogo para terem confiança e desenvolver um trabalho que valorize as potencialidades dos estudantes com deficiência. Mesmo quando ocorre os conflitos que a PAAI PG3 relata. Portanto, a relação da PAAI que exerce o AEE itinerante com o educador da sala comum, se entende que deveria ser constante, mesmo com os entraves, as barreiras atitudinais e a frequência das itinerâncias.

Há a percepção de uma das participantes no questionário: “É um serviço essencial e econômico, mas não sobressai sobre outros serviços, por exemplo, contraturno e colaborativo.”

Essa perspectiva reflete o que autores como Mendes (2014) e Capellini (2008) já discutem, ao enfatizar a importância da colaboração entre diferentes profissionais da educação para superar as barreiras de acessibilidade,

garantindo uma educação inclusiva de qualidade. A formação continuada e o acompanhamento oferecido pelos PAAIs, no contexto do AEE colaborativo, são fundamentais para que essas práticas se consolidem e impactem positivamente o cotidiano escolar.

4.8 SER PAAI NO AEE ITINERANTE

O Quadro 16 abaixo, apresenta o impacto de ser Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), destacando as múltiplas dimensões que envolvem essa função dentro do contexto da educação inclusiva. Ser PAAI vai além da simples execução de tarefas, influenciando diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência, bem como a organização pedagógica das escolas.

O impacto se desdobra em diversas áreas, como principal, a sobrecarga de trabalho, as atribuições das PAAIs, muitas vezes ultrapassam o que está formalmente previsto, o que resulta em uma sobrecarga significativa. Isso se reflete na necessidade de atender a várias unidades escolares e acompanhar de forma itinerante os estudantes, dificultando a criação de vínculos duradouros e a continuidade do atendimento, como apontado.

A sobrecarga no AEE é uma questão recorrente e impacta diretamente a eficácia do serviço prestado, tanto no modelo presencial, quanto no itinerante. Esse problema está associado a diversos fatores que dificultam o trabalho do professor responsável pelo AEE, especialmente em contextos em que a demanda por suporte especializado é alta, como no Município pesquisado.

Quadro 16 - A ITINERÂNCIA- Impacto de ser PAAI

PAAIs	Impacto
PG1	Impacto: “UMBUNTU – sou somos!!!”
PG2	Impacto: Desafiador, devido ao fato de implementar a política inclusiva nas unidades, impotência e muitas vezes dói.
PG3	Impacto: Constante desafio uma vez a educação especial sendo uma família da educação inclusiva, também mantém a perspectiva da diversidade desafiadora, pensei em desistir, mas acredito no que faço, mesmo que às vezes acabo ficando sobrecarregada e doente, precisando me afastar.

PG4	Impacto: Olhando a minha trajetória e enquanto mãe de uma criança com TEA, eu acho que chegaria aqui em algum momento, mas sempre acho que não estou fazendo o correto, isso machuca.
PG5	Impacto: A gente entende que a maioria das coisas não estão no nosso controle, isso muda muito o meu olhar, eu aprendo todos os dias e compartilho também. Visão Macro.
PG6	Impacto: Nasci novamente professora, aprendi a aprender. Mas o processo até aqui foi dolorido, pois são muitas designações, o AEE fica por último, que é o que quero fazer.
PG7	Impacto: Me sinto desvalorizada, como formadora e financeiramente também, mas ser PAAI me impactou porque eu aprendi muitas coisas que eu não gostava de fazer. Eu mudei completamente depois do CEFAI. Eu aprendi a falar no telefone, a registrar, a ser menos reativa, a usar o humor para enfrentar situações de conflito, a escutar, a me concentrar. Hoje eu sou uma pessoa completamente diferente de há um ano. Mas adoeci, pois me sentia incapaz. É uma política afirmativa, precisamos repetir diversas vezes.
PG8	Impacto: Comecei minha carreira sendo professora de educação especial no Estado. Meu destino sempre foi o campo da Educação Especial. Não era escolha, as coisas caminhavam e eu sempre estava lá. Quando eu vim para o CEFAI me senti feliz, cansada, mas feliz! Aprendo muito, ensino também. Me ajuda a me conhecer e a conhecer o outro. Vejo um caminho a trilhar, e agora diferente da segregação do Estado. Mas precisamos ser valorizados, porque existe um dificultador de encontrar profissionais que queiram, e muitos chegam e desistem com 2 meses.
PG9	Impacto: Fui PAAI em outro território por um tempo, não sei se era a minha vida no momento, eu não me achei como PAAI. Hoje sou PAAI, embora ainda tenha minhas crises, mas hoje consigo me sentir mais eficiente. A vida inteira trabalhei com pessoas com deficiência e me incomoda quando alguém diz que é impossível. Gosto de levar meus exemplos.
PG10	Impacto: Me transformou ser menos reativa, estou nas questões interpessoais e que as ações dos outros falam mais dos outros do que sobre o que a sua ação. E que se colocar no lugar do outro é incomodo, mas é necessário, mas às vezes adocece, pois enxugamos gelo. No início me senti burra, desvalorizada, ainda me sinto.
PG11	Impacto: é um desafio. Essa equipe acreditou mais em mim do que eu mesmo. Em muitos momentos difíceis pensei em desistir. Fiquei até doente. E mesmo se as duplas se desfaçam, conseguimos nos fortalecer enquanto equipe. O CEFAI me trouxe sensibilidade e autoconfiança. Vivenciei algo diferente. Eu sempre tive que provar que era capaz, e aqui as pessoas me diziam que sou capaz. Ainda que volte para sala de aula não volto igual. Equipe heterogênea e unida.
PG12	IMPACTO: 11 anos sendo PAAI/CEFAI. Aprendi muito. As mudanças de DRE contribuíram para essas mudanças. O CEFAI transforma vidas porque ela toca vidas. Aprendi nos territórios com os exemplos de colegas o que quero ser e o que jamais serei. Me colocar em público era algo surreal, aprendi a me colocar em público, escutar e refletir. Me colocar em pausa. Aprendi a saber que “eu posso!” e que todos podem. Agora estou aprendendo a lidar com o outro nesse nosso CEFAI (...), O CEFAI nos muda enquanto humano. O CEFAI possibilita crescimento. O que posso deixar, dói, mas sara.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Deparamos no dia a dia o AEE itinerante intrínseco nas atribuições do PAAI como o apoio pedagógico à professora do ensino comum, apoio aos

Serviços da Educação Especial, apoio a gestão escolar, apoio e articulação com as famílias, apoio nas Redes Intersetoriais.

No cotidiano do AEE, segundo Pelosi e Nunes (2009), o papel do professor itinerante é fundamental, uma vez que ele atua como mediador no processo educativo. O estudo dessas autoras enfatiza que o trabalho realizado durante a Educação Infantil fornece aos estudantes os instrumentos necessários para um desempenho acadêmico eficaz nas etapas seguintes. Assim, a atuação das PAAIs e a efetividade do AEE itinerante se configuram como peças-chave.

As PAAIs por meio dos relatos trazem a noção de que o trabalho também pode se apresentar como estruturador de novas práticas, não sendo necessariamente negativas. Ao falar de seu dia a dia, as professoras explicitam situações em que fica claro o prazer em trabalhar, revelando o prazer no trabalho, mesmo com tantos condicionantes desfavoráveis. Acompanhem os relatos:

A PAAI- PG9 relatou que sua itinerância foi agitada, ela costuma enviar um Checklist por e-mail anteriormente a visita, para que a Coordenadora Pedagógica faça a devolutiva das orientações, dadas anteriormente. No dia da itinerância, a coordenadora estava ausente, mas as assistentes de direção a atenderam, e deram continuidade, a PG9 relatou que essa Unidade Educacional é boa de trabalhar e organizada.

A fala da PG6 destaca a importância das mediações e ações intersetoriais juntamente com o AEE itinerante. Essa perspectiva está alinhada ao que estabelece a PPEE_EI (São Paulo, 2016). Em seu artigo 7º enfatiza-se a necessidade de articulação entre ações intersetoriais e intersecretarias para fortalecer a Rede de Proteção Social, o que é crucial para a efetividade da Educação Inclusiva e a colaboração entre diferentes setores do Município.

A articulação intersetorial não só melhora a qualidade do AEE itinerante, mas também potencializa o desenvolvimento de uma rede de suporte que é essencial para o sucesso educacional e social dos estudantes com deficiência. Assim, a prática do PG6 reflete um compromisso com a inclusão e a colaboração necessária para que os princípios das políticas educativas inclusivas.

Quarta-feira fui no CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) em um fórum de Rede de Proteção, ocorre mensalmente, também fazemos esses acompanhamentos, lá foram relatados sobre crianças e estudantes que eles acompanham, vejo a carência desse Serviço de Rede de Proteção, muitos estudantes aguardando vaga e o Serviço não dá conta.

A PG8 sintetiza a promoção e o fortalecimento do diálogo, com a participação da comunidade escolar e a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar, como prevê a PPEE_EI de 2016.

Fui a um CEI (Centro de Educação Infantil) parceiro, acompanhada de um Supervisor de Ensino, fui atender uma mãe que teve um problema, mas a mãe não foi. Remarcamos, às vezes acontece.

As PG12 e PG7 pertencem a mesma DRE e foram juntas na itinerância:

As duplas foram instituídas no começo do ano, tanto para ter troca e fortalecer, mas as duplas estão se misturando. As duplas vão se desfazer, mas sempre podemos conversar com as colegas, foi uma itinerância tranquila, fomos em uma EMEF e levamos ideias de adaptação que já havia sido falado na itinerância passada. O diretor foi solícito. Foi uma ótima itinerância. A boa vontade da equipe gestora em querer aquela criança no ambiente, isso nos motivou.

A PAAI PG10 descreve sua itinerância em um coletivo:

Quarta-feira realizei duas formações em JEIFs (Jornada Especial Integral de Formação) em uma EMEF, foi bem complicado, pois ocorreu um afrontamento por um estagiário. E na outra JEIF, foi na mesma unidade, mas foi tranquila, as formações são as cerejas do bolo, como a coordenadora fala, e no coletivo, que é multiplicado o fazer.

O trabalho coletivo é enfatizado como um aspecto fundamental que pode amenizar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, conforme apontado por Versari (2011) em seu texto "O Pedagogo e o Trabalho Coletivo na escola" no qual Leontiev (1978), um teórico proeminente da Teoria Histórico-cultural, destaca que os coletivos desempenham um papel crucial na formação da consciência humana, ilustrando como as interações sociais e o trabalho em grupo são fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo. Essa perspectiva é complementada por Duarte (2004) e Serrão (2006), que também exploram a importância do trabalho colaborativo no contexto escolar, mostrando que um ambiente de cooperação pode levar à prática.

Dessa forma, o trabalho coletivo não é apenas um componente organizacional, mas uma abordagem pedagógica a favor da inclusão.

Neste sentido, o permanecer nos momentos formativos na Unidade Educacional segundo as PAAIs, o conhecer coletivamente, pode trazer maior sentido sobre os serviços da Educação Especial, conforme relatos

A PG11 fala também sobre os vínculos que devem ser criados.

Quinta, fui em uma EMEI, lá todos estavam muito arredios, mas depois da reunião, a professora foi superaberta e vinculada. Conversei com outra professora, sobre registros, seletividade e terapias. Orientei a escola sobre laudo e frequência. Desde a orientação pedagógica e as administrativas para garantir o acesso e permanência. Posteriormente, fui em outra EMEI tive uma articulação com a família, sobre processos que alegaram ter perdido, e barreira atitudinal familiar por conta da frustração de não ganhar a ação. Na articulação, a PAEE (Professora da SRM) teve uma sacada muito boa, em trazer as referências familiares para favorecer o vínculo. Às vezes, vamos acompanhadas de outra PAAI para fortalecer as ações. As duplas são boas, mas sobrecarrega os fazeres.

Diante disso, o acesso curricular ao ensino comum deveria ser garantido em diversas formas, entretanto, a permanência significativa nessa etapa da Educação Básica é condicionada não só do AEE Itinerante como também a parceria dos outros modelos de AEE da Rede Municipal e a forma em que o professor do ensino comum trabalhará com essas crianças, estudantes, jovens e adultos, quando o PAAI não estiver presente.

Portanto, a formação dos professores, que é uma das atribuições das PAAIs, é fundamental para garantir a implementação das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Essa formação deve ter início na formação inicial e, sempre que necessário, deve se estender à formação em serviço, por meio de coletivos, grupos de trabalho e reuniões pedagógicas.

O AEE não deveria ser realizado de forma isolada; ele precisa ser desenvolvido de maneira colaborativa, entre várias mãos. Além disso, há uma necessidade urgente de pesquisas e estudos adicionais, bem como de programas de formação para as equipes docentes, para mudanças de paradigmas.

A PAAI17 no questionário descreve o AEE:

Mensurar e articular o AEE se faz de maneira itinerante quanto a ação territorial e regionalizada, alimentando de maneira sistêmica e aproximando a ação frente a garantia de direito das pessoas com deficiência à educação. Apoiar o trabalho nas UEs é fundamental para que esse acesso seja feito de maneira real, respeitando as características e necessidades de cada ambiente ou pessoa, utilizando os recursos necessários para que a acessibilidade curricular seja alcançada.

Leme (2010, p. 53) afirma que “pensar em mudanças sem pensar em soluções é como não acreditar que a educação possa ser transformadora de uma forma realista”. A autora traz uma relação direta entre mudanças e proposta de soluções. Com isso, é de se pensar que a Educação traz como elemento transformador para a realidade. Períodos escassos ocorrerão e isso exigirá mudanças e a crise educacional requer uma reflexão profunda sobre o dia a dia e um planejamento sólido e transformador da realidade.

O AEE Itinerante pode ser uma estratégia de barateamento da Educação Especial, mas avaliando-se as necessidades dos estudantes e da acessibilidade necessária para que esse tenha acesso curricular na Rede Municipal, mesmo contando com outros modelos de AEE, o AEE Itinerante está escasso.

A PAAI13 no questionário relata que o ideal do AEE:

É fundamental acompanhar, apoiar, articular, observar, formar parcerias e estar junto para promover possibilidades de superação das barreiras que os estudantes se deparam nas unidades escolares.

Mas percebe-se que o quantitativo de Unidades para a quantidade de PAAIs que realizam o AEE itinerante, a quantidade de estudantes com deficiência na Rede Municipal, geram um AEE deficitário.

Outra carência apresentada na fala da PG3 está relacionada aos processos de designação, pois se há uma esperança que aumente o quadro de PAAIs para que elas possam ir mais vezes nas Unidades Educacionais, é importante estar atento a este apontamento:

(...) Na DRE quando assumimos ser PAAI é com prejuízo na função, somos professores, e ao mesmo tempo, não somos, pois em questão de tempo de trabalho, faremos jus aos 30 anos e não mais aos 25 anos, só que todas as pessoas que trabalham na DIPED são formadoras, nós somos formadoras, mas não recebemos como, somente as que estão na Educação Especial, não faz jus ao direito de formadora, só ocorrem prejuízos, em questões trabalhistas. Então é algo, de se pensar, pois muitos querem exercer, mas só enxergam as perdas de

trabalho, é um dificultador para conseguir mais recursos humanos para o CEFAI.

Se ponderarmos que além da carência de recursos humanos existe a desvalorização dos envolvidos na educação especial, pois existem demandas enormes, trabalho excessivo e muita aspiração de fazer o processo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para que de fato ocorra.

Para Carvalho (2010, p. 99)

(...) a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação (...)

Para requerer uma reflexão sobre a educação inclusiva, é importante destacar que a pessoa com deficiência saiu da obscuridade social e começou a conquistar espaços no mercado de trabalho, nas escolas, no esporte, dentre outras práticas sociais, como já salientado. Sua importância veio com Leis e Decretos (Brasil, 1988; 1996), Políticas Públicas (Brasil, 2001a) e Declarações (UNESCO, 1994) que distinguiram a necessidade de se educar e promover processos educativos para todos. Hoje não é mais o fato de incluir, eles já estão no ambiente escolar, mas sim favorecer sua permanência com estratégias com equidade para que beneficiem seu desenvolvimento pleno.

A maior parte das PAAIs responderam conhecer a PPEE-EI, apropriaram-se do conhecimento das diretrizes na U.E, nos momentos de formação e de suas atribuições, apenas uma PAAI relatou que está se apropriando da PPEE-EI, pois já faz um tempo que se formou como especialista, mas que no decorrer dos dias, em acompanhamento e apoio junto com uma outra PAAI, está se ajustando, foi relatado no Grupo Focal, que toda a equipe, a princípio vão em duplas às Unidades Educacionais, porém, como são muitas Unidades para cada PAAI a priori, é ir sozinha.

A PAAI - PG5 relata que, há anos, os professores especializados lutaram para fortalecer as práticas de inclusão, mas não tinham referência do CEFAI. Hoje, ao desenvolver seu trabalho, esses profissionais buscam implementar uma PAAI da forma que desejaram no passado. Elas ressaltam que a política atual veio para agregar ao nosso conhecimento e ao nosso trabalho, funcionando

como um documento que fortalece as práticas dentro das Unidades Educacionais. Além disso, destacam a importância de criar vínculos, enfatizando que o retorno desse trabalho é gratificante e tem gerado resultados extremamente positivos.

PG5 finda com a fala abaixo:

(...)a nossa PPEE_EI é muito bem elaborada, definitivamente, continua sendo implementada, como um dever de servidora, luto para ser eficaz, precisa de instruções e precisa de melhorias, mas já saímos de um lugar escuro, e conseguimos ver a luz.

Nos relatos das PAAIs, referentes ao processo de caracterização e análise do serviço do AEE Itinerante, traduzem-se diferentes necessidades: a de articulação entre Educação Especial e ensino comum, a necessidade de pertencimento nas ações, práticas pedagógicas e acessibilidade curricular na Unidade Educacional, bem como, a urgente necessidade de valorização social da atividade que desenvolvem por meio de diferentes ações conforme pudemos acompanhar. A ausência de valorização da área de atuação, no caso a Educação Especial, a ausência ao reconhecimento do cargo como formadoras e implementadoras da PPEE_EI descrito em sua função e não tratadas como tal.

Salientou-se que as relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante com a unidade escolar, contribuem para o acesso curricular dos estudantes público da Educação Especial, no entanto, reconhece-se que, apesar de nenhum programa, serviços e nenhuma legislação, por si, podem garantir a execução plena daquilo que está prescrito, não se pode diminuir a sua importância, posto que traçam metas, planejam, gerenciam e possibilitam a concretização dos anseios de uma escola inclusiva e colocam em movimento decisões políticas de melhoria das nossas escolas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para inquietar e não findar...

Este estudo teve como intenção de analisar o serviço de AEE Itinerante da RME/SP, caracterizando os profissionais que compõem o serviço de Apoio à inclusão escolar, descrevendo os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais e assim compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas dos PAAIs, que atuam no AEE Itinerante.

Com a preocupação de se estabelecer uma Educação Especial estruturada com políticas nacionais e municipais efetivas e metas objetivas para gerações futuras, com um olhar na transversalidade, almeja-se uma educação sólida, fundamentada e alicerçada ao buscar no processo histórico suas representações à espera do futuro para que ela atenda a todos.

Atender aos objetivos da inclusão escolar e social vai além da simples criação de recursos e serviços educacionais para estudantes com deficiência. É necessário investir na qualidade da educação, uma vez que é no ensino comum que esses estudantes devem passar a maior parte do tempo e onde devem ter garantido o acesso ao conhecimento, além das condições adequadas para maximizar seu desenvolvimento e aprendizado.

Uma alternativa que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do atendimento oferecido a esses estudantes é a realização de pesquisas que analisem e avaliem as políticas públicas já implementadas, assim como o serviço proposto, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A presente pesquisa contribui para a literatura ao destacar que a PAAI, em sua implementação do AEE Itinerante, se caracteriza por audácias salutares que favorecem o acesso curricular, à medida que se reconheça nas Unidades Educacionais, seu valor como agentes transformadores, motivadores, formadores e educadores essenciais para promover a inclusão e garantir o sucesso escolar dos estudantes com deficiência.

Esta pesquisa possivelmente reverberará em oportunidade de continuidade de estudo, pois delimitado o tempo para pesquisa e escrita no

mestrado, não permitiu aprofundamento de questões como: observação em campo dos PAAIs, em sua atuação no AEE, juntamente com os estudantes públicos do atendimento especializado, como os exemplos de acessibilidade curricular proporcionada pelos docentes com as orientações dadas pelas PAAIs, assim como a avaliação de desenvolvimento dos EPAEE, o olhar e percepção das famílias acerca dos serviços ofertados pela Rede Municipal de Ensino e como reverbera aos seus filhos.

Este estudo destaca a preocupação em incluir o AEE Itinerante presente apenas na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), no contexto do Município de São Paulo. Observou-se que, há, portanto, uma rica oportunidade para expandir esse modelo para outros municípios menores, ampliando-se a oferta de atendimento do AEE para além do tradicionalmente realizado, isto é, para além das atividades em salas de recursos multifuncionais em contraturno, o que tem sido priorizado nas políticas educacionais nacionais para a inclusão.

Foram considerados os apontamentos feitos pelos PAAIs nos encontros com Grupos Focais, analisaram-se os discursos dos participantes para descrever como ocorreram a articulação entre professor de ensino comum e ensino especializado na prática do AEE Itinerante e como repercute na sala de aula comum e na escolarização dos EPAEE, conforme as vivências das PAAIs.

O AEE itinerante promove uma maior aproximação entre a escola regular e os serviços de apoio, reforçando a ideia de inclusão e de que a educação deve ser para todos, respeitando as individualidades de cada estudante.

Com isso, o AEE itinerante pode ser uma alternativa particularmente para localidades mais afastadas, escolas rurais ou regiões onde não há estrutura suficiente para manter uma sala de recursos multifuncional permanente. Garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao atendimento especializado, independentemente de onde estão matriculados.

Entre os desafios, estão a distância percorrida pelos professores itinerantes, o número de estudantes atendidos em diferentes escolas, o que pode limitar o tempo dedicado a cada um, e a necessidade de uma formação contínua

para que esses profissionais estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas.

Ficou constatado que as PAAIs admitem claramente que há um sentimento de solidão muito acentuado, pois o trabalho do AEE Itinerante é ancorado na relação professor de sala comum juntamente com o estudante, havendo uma espécie de distanciamento do compromisso da escola, como um todo, em favor do movimento de educação inclusiva. Este fator sinaliza claramente um sentimento de insegurança demonstrado pelas PAAIs com relação à efetivação de conceitos teóricos em propostas executáveis. A colaboração entre as escolas e a coordenação adequada das rotas e atendimentos também é fundamental para o sucesso do AEE itinerante.

A análise do AEE itinerante revela a complexidade e as contradições que surgem em sua interface com o ensino comum. Embora ambos tenham o potencial de colaborar, as diferenças nos objetivos e na abordagem pedagógica criam um hiato que prejudica essa interação. Essa separação não apenas impede a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais, mas também limita as oportunidades de capacitação em serviço, o que é crucial para o aprimoramento do AEE itinerante. Revelou que por conta do quantitativo de Unidades Educacionais atendidas, fica inviável ocorrer de fato o AEE Itinerante com o objetivo de transpor barreiras de acessibilidade de todos os bebês, crianças, jovens, adultos e idosos atendidos nesse modelo.

Ficou claro, conforme a coleta fornecida pelas PAAIs, que quando ocorrem as orientações aos professores do ensino comum, eles não reconhecem o AEE itinerante como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. Havendo necessidade de romper barreiras atitudinais e uma cultura escolar com visão capacitista. Essa visão restrita pode impactar negativamente tanto a qualidade do serviço do AEE itinerante quanto a eficácia do ensino comum. Se houvesse uma maior colaboração, poderiam surgir discussões construtivas, troca de estratégias e a construção conjunta de atividades que beneficiassem todos os estudantes. Essa troca ocorre muitas vezes nas ações formativas realizadas pelas PAAIs nos coletivos.

Para avançar nesse contexto, é fundamental promover mais formações conjuntas, momentos de troca de experiências e a criação de materiais que ajudem a esclarecer as abordagens de cada um. Com a inserção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar. Assim, seria possível não apenas enriquecer a prática pedagógica, mas também fortalecer a inclusão e a qualidade do ensino para todos os estudantes.

O AEE itinerante é uma estratégia importante para promover a inclusão escolar, especialmente em contextos onde os recursos e a formação especializada podem ser limitados. Este modelo de atendimento oferece suporte aos estudantes com deficiência de maneira flexível à realidade de cada Unidade Educacional, permitindo que esses educandos tenham acesso ao currículo.

O AEE Itinerante reverberou na visão das PAAIs que muitas vezes depende da "boa vontade" dos profissionais destacando a importância do comprometimento e da colaboração entre educadores, familiares e a comunidade escolar. A multiplicação de iniciativas pessoais é fundamental para criar um ambiente inclusivo e combater as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência.

Para fortalecer essa prática foi evidenciado que deve-se investir em formação continuada, na capacitação de professores e profissionais de apoio para que conheçam as melhores especificidades dos estudantes e as melhores práticas em educação inclusiva, disponibilizar materiais e recursos que possam facilitar a inclusão, como tecnologias assistivas e adaptações curriculares, realizando avaliações regulares do progresso dos estudantes valorizando suas potencialidades e a eficácia das estratégias utilizadas, permitindo ajustes quando necessário. Com a colaboração multidisciplinar, promovendo um trabalho em equipe entre diferentes profissionais que possam contribuir com suas expertises. E por fim o envolvimento da família para que assim ocorra a participação no processo educativo, promovendo uma comunicação aberta e estratégias conjuntas para apoiar os educandos. Essas ações podem contribuir para uma escola mais inclusiva, onde todos os educandos possam aprender e se desenvolver de maneira equitativa.

Na prática, o sistema educacional vigente busca promover a inclusão, mas ainda opera de forma seletiva, semelhante ao modelo de integração escolar, onde a inclusão depende do estudante e não da flexibilização do sistema educacional. Assim, é necessário que as características individuais dos estudantes no ensino comum não sejam consideradas como fatores determinantes ou exclusivos de seu sucesso ou fracasso na suposta escola para todos.

A estrutura organizacional do AEE Itinerante favorece parcialmente a complementaridade das ações na classe comum, tendo-se identificado aspectos negativos como: falta de recursos humanos, a distribuição das UE, a quantidade dos estudantes por PAAI, falta de critérios para orientar a periodicidade; falta de periodicidade em visitas. Entretanto, a organização oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde como Rede de Proteção, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar, contudo a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa da PAAI.

Considera-se a importância de iniciativas para um planejamento de ações em moldes mais sistematizados e com clareza na definição do papel do AEE Itinerante, para que todos os profissionais envolvidos na atenção ao EPAEE atuem de maneira efetiva, em parceria, e que todos saibam o papel de cada um.

A análise sobre o papel das professoras itinerantes revela a complexidade e a relevância da inclusão escolar. Essas profissionais vão além do atendimento a EPAEE, funcionam como mediadoras e agentes de transformação, promovendo uma cultura inclusiva nas escolas. Sua atuação abrange diretores, professores e outros funcionários, evidenciando que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada. Seu trabalho, portanto, não se limita à questão pedagógica, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intraescolares e, da escola com a comunidade em seu entorno. Isto é, muito significativo, porque revela que a inclusão escolar depende sobretudo do esforço que o segmento dedicado à Educação Especial desempenha.

Observou-se que transformar a proposta de educação inclusiva, numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares, acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza.

Entretanto, a pesquisa também aponta os desafios enfrentados por essas profissionais, como a resistência a preconceitos sobre a educação inclusiva e a falta de preparo dos docentes da sala comum. Se existem evidências claras a respeito da viabilidade do AEE itinerante, também ficou explicitada, no decorrer do texto, uma série de dificuldades e limites vivenciados pelas PAAIs que atuam nas itinerâncias. Como verificado na pesquisa, não adianta apenas incluir os EPAEE em classes comuns, é necessário mudar concepções capacitistas a respeito do que seja educação inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber o EPAEE, com isso, é importante evidenciar uma das atribuições das PAAIs que é a parte formativa. Para que a inclusão seja eficaz, é essencial que todos os envolvidos recebam formação e se tornem mais sensíveis ao tema.

Investir no AEE itinerante é crucial não apenas para oferecer suporte aos professores, mas também para fortalecer a adoção das políticas inclusivas. Ademais, é importante entender que a inclusão, por si só, não é suficiente; deve estar integrada a um movimento mais amplo pela melhoria da educação no Brasil, a fim de romper realmente com práticas de exclusão.

Conforme acompanhamos, um serviço escasso que não atende o tamanho territorial, mas especificamente fazendo um recorte micro comparado ao Brasil, designadamente o Município de São Paulo, que no ano de 2022 atendeu em média 3.776 Unidades Educacionais, em média 22 mil estudantes com deficiência, dados fornecidos pelo portal da Prefeitura de São Paulo. (São Paulo, 2022)

A pesquisa demonstrou que o AEE Itinerante, regulamentada na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município, reflete em grande parte o que a literatura discute sobre o Ensino Itinerante. No entanto, é preciso observar com mais cuidado, como isso ocorre na prática das itinerâncias.

Apesar dos diversos avanços, provavelmente o maior deles seja a construção de uma cultura inclusivista, anticapacitista dentro de cada espaço escolar, a fim de que práticas de ensino colaborativos entre os docentes de classes comuns, as equipes técnicas e os professores do AEE dialoguem, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência na sala de aula regular.

Concluindo, cabe destacar que o presente trabalho de pesquisa teve por objetivo oferecer uma contribuição aos demais trabalhos que venham a se dedicar a estudar o AEE itinerante como Serviço da Educação Especial, significativamente importante na edificação da escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

American Association on Mental Retardation [AAMR]. (2006). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio** (10 ed.). Porto Alegre: Artmed.

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/amorim_gc_me_mar.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2024.

AMORIM, G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; ARAUJO, R.C.T. AMORIM, G. C.; FIALHO CAPELLINI, V. L. M.; ARAÚJO, R. de C. T. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO PROFESSOR ITINERANTE**. Revista Cocar, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 140–165, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/789>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

AMORIM, G. C; ARAUJO, R. C. T.; OLIVEIRA, C. C. B. **Perfil do Atendimento Educacional Especializado em um município do interior paulista. 2014**. (Apresentação de Trabalho/Outra). Semana da Educação Municipal de Bauru.

ARANHA, M.S.F. (1995). **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia, 2.

_____, M. S. F. **Educação inclusiva: A fundamentação filosófica**. SEESP/MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentação filosofica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentação%20filosofica.pdf)>. Acesso em 9 de setembro de 2015.

_____. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

_____. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa** – 2ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANUNCIAÇÃO, LÍVIA MARIA RIBEIRO LEME. **Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes**. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8899/TeseLMRLA.pdf> Acesso dia 09 de dezembro de 2023

AVELAR, M. R.; MALFITANO, **Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial de redes de serviços**. Ciência & Saúde Coletiva. V. 23, N. 10, p. 3201-3210. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13872018>. Acesso em: 17 de setembro de 2023

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2000.

BAPTISTA, C.R. **Integração e autismo: análise de um percurso integrado**. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, 2002. p.127-144.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
BIANCHETTI, L.& FREIRE, I. M. **Um Olhar Sobre a Diferença**. Porto Alegre, Papyrus, 1998

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme; **Modelo Social na Perspectiva da Educação Inclusiva**; Revista Conhecimento Online, Novo Hamburgo, a. 12, v. 1, jan./abr. 2020.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BUCHALLA, Cassia Maria (org.), **CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial da Saúde**, Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba. Editora UNIMEP, v 3 nº 5, p 7 – 25, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf) Acesso em 26 de outubro de 2024.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2023.

_____. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Estatuto da criança e do adolescente**, 7. Ed. Brasília. 2010. Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolacente_7ed.pdf. Acesso em 12 de setembro de 2023.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Portal MC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em 12 de setembro de 2023.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007: Brasília, Ministério da Educação Básica, Secretaria da Educação Especial, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 02/01** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 01 de outubro de 2023.

_____. **Decreto n.º 6.949/09** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 01 de dezembro de 2023.

_____. **Decreto n.º 7.611/11** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP, 2001.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. MEC; SEEP, 2008. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Planalto. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10 de maio de 2023.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 10 de maio de 2023.

_____, **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, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 09 de junho de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. INEP. Censo Escolar, 2006. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2006> Acesso em: 20 de janeiro. 2024

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica**, regulamentado o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

_____. **Políticas públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência.** Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 08 de junho de 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2,11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, n.177, 14 set, 2001a. Disponível em : http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_02_01.pdf Acesso em: 09 de dezembro de 2023

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação 144 dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2013^a

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência SEDH**, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

_____. Decreto nº 6.286 de 05 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências**. Lex: Programa Saúde na Escola - PSE, Brasília, 2007b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. CNE. CEB, Brasília: 2009.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. CNE/CEB, Brasília, DF. 2010. Acesso em: 26 de abril de 2023.

_____. 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, Brasília - DF, 18 Nov. 2011. Acesso em: 26 de abril de 2023.

_____. 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.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024)** e dá outras providências. 2014^a. Acesso em: 26 de abril de 2023.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 de abril de 2023.

_____. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio)**, última edição em 25 de setembro de 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org> Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf Acesso em: 13 de maio de 2023.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Municipal**. Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> Acesso em: 08 de junho de 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.3, p.355-364, set./dez.2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1ª ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso Versus Análise de Conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Lucio; ALMEIDA, Patrícia. **Direitos Humanos e Pessoas com Deficiência: da exclusão à inclusão. Da proteção à promoção**. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n.12, fevereiro 2012. Disponível em: <http://reid.org.br/> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. **Construção e Validação de Instrumentos de Avaliação da Gestão da Diversidade**. In: Encontro da ANPAD (ENANPAD), 2010. Salvador: ANPAD, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto.

Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CENSO(2022) **Pessoas com deficiência no Censo 2022** Disponível em:

<https://www.terra.com.br/nos/pessoas-com-deficiencia-no-censo>

2022,c5b3d3c65a38933645f7422b72af03e3ac4uefvy.html Acesso em: 29 de julho de 2023.

CHICON, José Francisco; SOARES, Jane. **Compreendendo os conceitos de integração e inclusão**. In: **Cadernos de pesquisa em Educação – PPGE – UFES- v.2, nº 12** (dez. 1995). Vitória: UFES, PPGE, 1995.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. Edição nº 2. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DENZIN, Normam K., LINCOLN, Yvonna S. (2006) **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos.

Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Sur, Rev. int. direitos humanos. vol.6, n.11, São Paulo, Dec./2009.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev. Cad, CEDES, Campinas, SP. v. 24, n. 62, 2004.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva. v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Acesso em: 19 de setembro de 2023

ERMAN-BIELER, Rosangela, **Desenvolvimento Inclusivo: Uma abordagem universal da deficiência, Equipe Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo da Região da América Latina e Caribe do Banco Mundial**, 2005 Disponível em: <http://www.uefs.br/> Acesso em: 26 de agosto de 2023.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ETHOS. In: Wikipédia, **A enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ethos> Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e o seu conceito revolucionário da pessoa com deficiência**, 2007. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/> Acesso em: 15 de outubro de 2014.

FRANSCISCO; Lucilene; GONÇALES, Paula Regina Ventura; **MODELO Biopsicossocial da Deficiência: Repositórios Institucionais X Acessibilidade**; v. 1 n. 1 (2022): Anais do 29º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2022/article/view/2671/2447> Acesso em: 08 de junho de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008, p. 02.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18. Disponível em : http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: 16 de outubro de 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/61> acesso: 29 de outubro de 2014.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUHUR, M. de Lourdes Perito. **A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. I, nº 2, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – Censo 2010. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho** - 2ª edição – Brasília, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

_____. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais.** Cadernos CEDES, São Paulo, nº 23, 1989.

KIND, L. **Notas para trabalho com técnica de grupos focais.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica.** Relatório Final. São Carlos: Inep, 2016.

LOPES, Laís de Figueirêdo. **Artigo 1 Propósito. In Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília,** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** Edição nº 05. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, L. (2019). **Educação Especial: Políticas e Práticas** São Paulo, 2. edição Editora CRV, 2019.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação.** Revista Percorso-NEMO, Maringá, v. 4, n. 2, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Organizadora, Berenice Weissheimer Roth- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 191.

MAZZOTTA, **História da Educação Especial no Brasil** In: Temas em Educação Especial, São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990 p. 106-107.

NALLIN, Araci. **Reabilitação em Instituição: suas razões e procedimentos – análise de representação do discurso.** Brasília: Corde, 1994.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial.** Revista Integração, Brasília, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. **Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares p. 343-359, Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos. EdUFSCAR, 2014. 160p.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. de 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> > Acesso em 11 de maio de 2023.

MENDONÇA, Dionizio Lurian; MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação: análise de publicações brasileiras.** Revista Educação Especial, vol. 28, nº 53, 2016, p. 731.

MITTLER, Peter; **Educação inclusiva: contextos sociais** / trad. Windyzz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. Peter; **Trabalhando para uma educação inclusiva: contextos sociais.** Londres: David Fulton Publishers, 2000.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 183f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara.** 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dnbSpt8WYTjvTdRr9JRSxQh/> Acesso em 03 de novembro de 2024

NEVES, Tania Regina; ROSSIT, Rosana. **Aspectos sociais e legais relativos à Deficiência Mental**. In: GOYS, Celso; ARAÚJO, Eliane. *Inclusão Social: formação do deficiente mental para o trabalho*. São Carlos, Rima, 2006.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**. São Paulo, Cortez, 2007.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 3 de dezembro de 1982. [S. l.]: ONU, 1982.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UnRio). Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 13 maio de 2023.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2018**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 10 out. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. **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, jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>> Acesso em: 30 de agosto de 2023.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. **Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 15, n.1, p. 141-154, jan-abr, 2009.

PEREIRA, Claudia Oliveira. **Inclusão Escolar: Desafios e Expectativas** Repositório Faculdade de Psicologia e De Ciência da Educação Universidade do Porto; 2022; Disponível em:

https://www.fpce.up.pt/love_fear_power/bounds/teses_2022/EGCV_2022_Dissertacao_Claudia_Oliveira.pdf Acesso em: 11 de maio de 2024.

PESSOTTI, Isaias **Deficiência mental: da superstição à ciência** / Marília: ABPEE, 2012.

PRIETO, R. G. **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 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005 Disponível em: <file:///D:/UFSCAR/UFSCAR%202023/PESQUISA/Marcia%20Denise%20Pletsch.pdf> Acesso em: 27 de junho. de 2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. **Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil**. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. **Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório**. Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 14, n.2, p. 201-216 Mai/ Ago, 2008.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

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, 2016b; Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016/detalhe> > Acesso em: 11 de maio de 2023

_____; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]; BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. São Paulo, 2011.

_____; **Decreto nº 51.778 de 14 de setembro de 2010. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-51778-de-14-de-setembro-de-2010/> > Acesso em: 10 de maio de 2023.

_____. **Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva**.

Disponível em: < <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016/> > Acesso em: 10 de maio de 2023.

_____. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Secretaria lança programa inédito para alunos com necessidades especiais.** 03/01/2013. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimosistema/detalhe.aspx?List=Lists/Home&IDMateria=533&KeyField=Arquivo%20de%20Not%C3%ADcias>>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

_____. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Educação Especial: apresentação.** Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?MenuID=167&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na Rede municipal de ensino.** São Paulo, 17 dez. 1993. Disponível em <<http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D33891.pdf>>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Decreto n. 45.415, de 18 de outubro de 2004. Dispõe de política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino.** São Paulo, 18 out. 2004. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/DecretoMunicipal_45415.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.** São Paulo: SME / DOT, 2008.

_____. Secretária Municipal de Educação. Portaria n.º 5.718/04 - Dispõe sobre a regulamentação do Decreto n.º 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.** Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria_5718.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. Decreto n.º 51.778/10 - **Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inlui,** no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadle>

m/integra.asp?alt=15092010D%20517780000 >. Acesso em: 07 de outubro de. 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. Portaria n.º 2.496/12 – **Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão – SAAls**, integrantes do inciso II do artigo 2º – PROJETO APOIAR, que compõe o Decreto n.º 51.778, de 14/09/10, que institui a política de atendimento de Educação Especial do Programa INCLUI, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7269#.ViVlin6rTIU>. Acesso em: 08 de outubro de. 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. Portaria n.º 2.963/13 – **Organiza o quadro de Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e de Estagiários de Pedagogia, em apoio a Educação Inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências**. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOCNOTICIAS/Legislacao_Municipal.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de. 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. Decreto n.º 54.452/13 – Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo**. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7524#.ViVIKX6rTI>. Acesso em: 07 de outubro de. 2023.

_____. Secretária Municipal de Educação. Portaria n.º 5.930/13 – Regulamenta o Decreto n.º 54.452, que institui o **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”**. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em: 06 de outubro de. 2023.

_____. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Educação Especial: apresentação**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/index.php?p=260272#1_03_01 Acesso em: 09 de junho de 2024.
SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5 a. edição Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003.

_____, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVEGNAGO, Maria. **Qualidade de vida no trabalho das pessoas portadoras de deficiência**. PPGA/EA/UFRGS, 2006.

SENSATO, M. G. **Contribuições do Projeto Especial de Ação para Formação de Professores do Ciclo de Alfabetização**. 120f. 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.

SERRÃO, M. I. B. A. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Amanda Santana Gomes; **Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Repositório Universidade Federal de São Carlos; 2022; Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16958/Amanda%20Santana%20Gomes%20Silva%20-%20autodeposito.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 11 de maio de 2024.

SILVA, Rosana A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã**. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

SILVA, A.C. et al. **Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar**. Revista EFDeportes.com (Revista Digital), Buenos Aires, v.16, n.164, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd164/concepcao-de-professores-sobre-a-inclusao-escolar.htm> Acesso em 02 de novembro de 2024.

STRAUSS A, CORBIN J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2008.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. VERSARI, Z. C. O Pedagogo e o Trabalho Coletivo na Escola: necessária, 2011. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > Acesso em: 18 de julho de 2023.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: **O avesso e o Direito de uma mesma realidade**. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs). Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. São Paulo: Mercado de letras, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION/ WORLD BANK - **Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability 2011)**; direitos de tradução para a língua portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Edição nº 02. Porto Alegre, 2015.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidade e limites de uma formação colaborativa**. 297f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário da Primeira Etapa.

QUESTIONÁRIO REFERENTE A PESQUISA: "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO" (Resolução Nº 510/2016 do CNS)

Nós,

Tatiane Sanches Silva Muradas e Prof. Dr. Carla Ariela Rios Vilaronga, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, convidamos Vossa Senhoria, por exercer e fazer parte do Serviço da Educação Especial no cargo de PAAI “Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão” na Rede Municipal Educacional de São Paulo- RMESP, para a realização da pesquisa. Com objetivo geral Analisar o Serviço do Atendimento Educacional Especializado de forma Itinerante no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, do AEE Itinerante, b) Caracterizar os profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP e c) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais e elencar o AEE Itinerante.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE APOIO E ACOMPANHAMENTO A INCLUSÃO-PAAI

1. Nome:

2. **E-mail:**

3. **Gênero**

4. **Idade**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ De 18 a 25 anos.
- ☐ De 25 a 35 anos.
- ☐ De 35 a 45 anos.
- ☐ De 45 a 55 anos.
- ☐ Acima de 55 anos.

5. **Profissional se enquadra em alguma dessas condições:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ De ciência intelectual
- ☐ Surdez
- ☐ Cegueira
- ☐ De ciência Múltipla
- ☐ Surdocegueira
- ☐ De ciência física
- ☐ De ciência auditiva
- ☐ Baixa Visão
- ☐ Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- ☐ Altas habilidades/Superdotação
- ☐ Não se Aplica

6. **Formação Inicial:**

7. **O Curso de licenciatura contemplou conteúdos da Educação Especial**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. **Formação continuada.** (Nível mais alto relacionado à Educação Especial)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

9. **Especifique a especialização (PÓS-GRADUAÇÃO)** Indique as temáticas ou categorias de deficiência abordadas ao longo de sua formação continuada.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação especial de forma genérica
 - ☐ Surdez
 - ☐ Cegueira
 - ☐ De ciência múltipla
 - ☐ De ciência intelectual
 - ☐ De ciência auditiva
 - ☐ Baixa visão
 - ☐ TEA ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
 - ☐ De ciência física
 - ☐ Altas habilidades ou Superdotação
 - ☐ Surdocegueira
 - ☐ Outro:
-

10. **Tempo de conclusão da especialização:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 2 anos
 - ☐ Há mais de 2 anos e menos de 5 anos
 - ☐ Há mais de 5 anos e menos de 10 anos
 - ☐ Há mais de 10 e menos de 15 anos
 - ☐ Há mais de 15 anos
 - ☐ Em andamento
 - ☐ Outro:
-

11. **Tempo de atuação como Professor de apoio e acompanhamento a**

inclusão -PAAI

Marcar apenas uma oval.

- ☐ De 1 a 3 anos.
- ☐ De 3 a 5 anos.
- ☐ De 5 a 8 anos.
- ☐ De 8 a 10 anos.
- ☐ Acima de 10 anos.

Pular para a pergunta 12

APÓS SUAS ORIENTAÇÕES, SELECIONE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO ESTUDO DE CASO E POSTERIORMENTE AO PLANO DO AEE; CASO OCORRA ESSA PARCERIA EM SEU ACOMPANHAMENTO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

12. Equipe docente: (assinale quantas alternativas forem necessárias) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Professor de Educação Infantil
- ☐ Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ☐ Professor de Ensino Fundamental – Anos finais
- ☐ Professor de Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Professor bilíngue
- ☐ Professor de Educação Especial que atua na SRM-PAEE
- ☐ Professor de apoio e acompanhamento a inclusão-PAAI
- ☐ Outro

13. Equipe de gestão: (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Coordenador Pedagógico
- ☐ Direção escolar
- ☐ Supervisão escolar
- ☐ Setor responsável pela Educação Especial do município
- ☐ Outro profissional de dentro da escola

14. **Equipe multidisciplinar:** (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pedagogo
- ☐ Assistente Social(Núcleo Multidisciplinar)
- ☐ Fisioterapeuta (SPDM)
- ☐ Psicólogo (Núcleo Multidisciplinar)
- ☐ Fonoaudiólogo (Núcleo Multidisciplinar)
- ☐ Terapeuta Ocupacional (SPDM)
- ☐ Não há participação
- ☐ Outro

15. **Equipe de apoio escolar:** (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Auxiliar técnico de educação
- ☐ Auxiliar de Vida Escolar (AVE)
- ☐ Guia-intérprete
- ☐ Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- ☐ Brailista
- ☐ Estagiário
- ☐ Instrutor de Libras
- ☐ Outro

16. **Familiares ou responsáveis legais:** (assinale quantas alternativas forem
* necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aluno
- ☐ Família
- ☐ Responsáveis legais
- ☐ Outro

17. **PARTICIPAÇÃO NA REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO:** Identifique sua participação na realização do parecer educacional para elaboração do estudo de caso.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Participo de algumas
- ☐ Participo das reuniões de estudo de caso com a equipe que irá emitir o parecer
- ☐ Participo de todas
- ☐ Não participo

Pular para a pergunta 18

DESDOBRAMENTOS NOS ENCAMINHAMENTO DO AEE ITINERANTE

18. **Existência de procedimento/encaminhamento após o estudo de caso:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

19. **Quais locais normalmente são indicados após os desdobramentos do estudo de caso:** (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ AEE Itinerante- PAAI
- ☐ Recebe suporte do ensino colaborativo
- ☐ SRM- AEE Contraturno
- ☐ Recebe suporte do serviço de consultoria
- ☐ AEE Colaborativo
- ☐ Serviços de saúde
- ☐ Outros

20. **Após orientações com a equipe escolar, qual a frequência do AEE Itinerante**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 vez por mês
- ☐ 2 vezes por mês
- ☐ 3 vezes por mês
- ☐ 4 vezes por mês
- ☐ Todo o período de aula
- ☐ Não realizo

21. **Quantidade de Unidades Escolares atendidas por PAAI (Professor de apoio e acompanhamento a inclusão) na modalidade do AEE Itinerante mensalmente.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ De 5 - 10 Unidades escolares
- ☐ De 11-15 Unidades escolares
- ☐ De 16-20 Unidades escolares
- ☐ De 21-25 Unidades escolares
- ☐ De 26-30 Unidades escolares
- ☐ De 31-35 Unidades escolares
- ☐ De 36-45 Unidades escolares

22. Composição do Atendimento Educacional Especializado itinerante. (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atendimento em grupo
- ☐ Atendimento individual
- ☐ Atendimento na própria sala de aula com todos os alunos
- ☐ Formação no coletivo
- ☐ Outra

Pular para a pergunta 23

PRÁTICA PEDAGÓGICA - PARTICIPAÇÃO NA REALIZAÇÃO DO PLANO DO AEE

23. Elaboração da maioria dos Planos de Atendimento Educacional Especializado: (assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Anual
- ☐ Semestral
- ☐ Bimestral
- ☐ Mensal
- ☐ Cada ciclo do ensino
- ☐ Quando alguém solicita
- ☐ Não existe plano
- ☐ Outra
- ☐ Não participo

24. Participa do planejamento para construção do plano do AEE:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

25. **Tempo para planejar o Plano do AEE para o público-alvo da educação especial.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não suficiente
- ☐ Parcialmente suficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Não se aplica

26. **A Sistemática de planejamento para a construção do plano do AEE é suficiente para diferenciar a acessibilidade para as atividades dos estudantes público-alvo da educação especial:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ raramente

Pular para a pergunta 27

ESTRUTURA DOS PLANOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

27. **Assinale todos os apoios/serviços utilizados para o acesso curricular dos educandos público-alvo da educação especial contemplados após a realização do plano de AEE. (assinale quantas alternativas forem necessárias)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ AEE itinerante
- ☐ AEE Colaborativo
- ☐ AEE Contraturno
- ☐ Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)
- ☐ Terapia Ocupacional SPDM
- ☐ Fisioterapia SPDM
- ☐ Fonoaudióloga NMD SPDM
- ☐ Assistência médica
- ☐ Psicologia NMD SPDM
- ☐ Estagiária (o)
- ☐ Não se aplica

28. **Indique como tem ocorrido a participação da maioria dos estudantes público-alvo da educação especial durante as aulas, após a orientação do AEE itinerante:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não participa das atividades da sala
- ☐ Participa apenas de algumas atividades
- ☐ Participa de algumas atividades e precisa de ajuda algumas vezes
- ☐ Participa de todas as atividades, mas sempre precisa de auxílio
- ☐ Participa de todas as atividades, mas algumas vezes precisa de auxílio
- ☐ Participa de todas as atividades e não precisa de auxílio
- ☐ Não se aplica

Pular para a pergunta 29

ATRIBUIÇÕES DO PAAI

Avalie o cumprimento das atribuições elencadas pelo art. 7º da Lei nº 8.764 de 2016 para os PAAIs

29. **Analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de educação especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

30. **Implementar as diretrizes relativas às políticas de educação especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a rede de proteção social no âmbito de cada território.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

31. **Organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

32. **Participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas** *Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito frequente

☐ Frequentemente

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

33. **Disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE** *Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito frequente

☐ Frequentemente

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

34. **Apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;** *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

35. **Realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade.** *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

36. **Orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo.** *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

37. **Acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

38. **Promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Não se aplica

39. **Sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

40. **Aponte a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional:**

41. **CONCORDAM COM A POSSÍVEL PARTICIPAÇÃO E DISPONIBILIDADE PARA A ETAPA II EM UM ENCONTRO COLETIVO, EM FORMATO DE GRUPO FOCAL PRESENCIAL. Em horário determinado após contato com o voluntário pesquisado. Marcar apenas uma oval.**

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ PRECISO DE MAIS INFORMAÇÕES

Pular para a pergunta 42

AUTOAVALIAÇÃO

Após orientações/ formações do PAAI para o atendimento dos educandos público-alvo da educação especial. Há possibilidades do professor regente realizar modificações para o acesso curricular em aula;

42. **Grau de conhecimento sobre o assunto: * Marcar apenas uma oval.**

☐ Muito Alto

☐ Alto

☐ Regular

☐ baixo

☐ Muito baixo

☐ Nenhum

43. **Grau de conhecimento sobre as necessidades do estudante:** *Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito Alto

☐ Alto

☐ Regular

☐ baixo

☐ Muito baixo

☐ Nenhum

44. **Grau de conhecimento sobre estratégias adequadas para o acesso curricular:** *Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito Alto

☐ Alto

☐ Regular

☐ baixo

☐ Muito baixo

☐ Nenhum

45. **Acesso a profissionais especializados para trabalhar de forma conjunta:** *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito Alto
- ☐ Alto
- ☐ Regular
- ☐ baixo
- ☐ Muito baixo
- ☐ Nenhum

46. **Necessidades formativas para o trabalho com os bebês/crianças/estudantes público- alvo da Educação Especial (saber leis, documentos legais de âmbito Federal, Estadual e/ ou Municipal):** *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

47. **As necessidades formativas relacionam-se especificamente: (assinale quantas alternativas forem necessárias)**
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Adaptação curricular e de material
- ☐ Legislação sobre o estudante Público - Alvo da Educação Especial e a inclusão escolar
- ☐ Cegueira
- ☐ De ciência Múltipla
- ☐ De ciência Física
- ☐ De ciência auditiva
- ☐ Baixa visão
- ☐ Altas habilidades ou Superdotação
- ☐ Especificidades do estudante Público-alvo da Educação Especial
- ☐ Principais dificuldades para o ensino do estudante
- ☐ Surdez
- ☐ Surdocegueira
- ☐ De ciência Auditiva
- ☐ Trabalho colaborativo
- ☐
- ☐

Pular para a seção 9 (AGRADECIMENTOS)

AGRADECIMENTOS

Em nome de nossa equipe, gostaria de expressar nossa sincera gratidão por sua valiosa participação em nossa recente pesquisa. Seus insights e feedback são cruciais para o sucesso do nosso projeto.

Sua resposta contribuiu significativamente para nossa pesquisa e para a melhoria de nossos serviços. Estamos realmente gratos pelo tempo e esforço que você dedicou para nos ajudar. Estamos comprometidos com a melhoria contínua de nossos serviços e sua contribuição é fundamental neste processo.

Atenciosamente,

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável: Prof. Dr Carla Ariela Rios Vilaronga

Contato telefônico: (16) 98821-9030

E-mail: crios@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Tatiane Sanches Silva Muradas

Contato telefônico: (11) 98288-2638

e-mail: tatiane22@estudante.ufscar.br

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B Questionário avaliado por Juízes do GP-FOREESP.

Seção do questionário	Comentário
1 - Carta de apresentação e TCLE	Sugiro alterar o texto para subir e apresentar o link do TCLE após os objetivos. Algo como: "Com o intuito de esclarecer sobre o desenvolvimento da pesquisa e como ocorrerá sua participação, caso manifeste interesse em contribuir com a pesquisa, a descrição de informações gerais sobre o estudo, como os critérios de escolha dos participantes e os riscos e benefícios aos participantes, podem ser consultados no TCLE, disponível no link: xxxxx.". Ao indicar Não aceito, redirecionar o participante a uma seção de agradecimento, com seus dados de contato.
2 - Identificação do professor	Nenhuma pergunta da pesquisa deve ser obrigatória por uma questão ética. Qual a necessidade do registro funcional para a pesquisa? Se não for usar como dado, é melhor tirar a pergunta. O email pode ser coletado automaticamente durante o envio da resposta, não precisa ser preenchido pelo participante. Sugiro a reescrita da pergunta "Formação continuada" por "Formação Continuada (nível mais alto relacionado à Educação Especial)". Caso alguma professora tenha mestrado na área da licenciatura e especialização em Ed. Esp., o dado de seu interesse será referente à especialização. Sugiro a reescrita da pergunta "Especifique a especialização (pós-graduação)" por "Indique as temáticas ou categorias de deficiência abordadas ao longo de sua formação continuada"
3 - Seleção de equipe	Não entendi se as participantes devem indicar com quem trabalharão durante a etapa II da pesquisa ou se precisam informar com quem realizam parcerias durante a execução de seu trabalho. Sugiro acrescentar algumas orientações sobre como responder essa seção. Em todas as perguntas dessa seção seria interessante, se possível, inserir campo para descrição caso a participante assinale Outro.
4 - Participação na realização do estudo de caso	Seção de pergunta única, sugiro mesclar com a seção passada ou seguinte As opções Não participo e Não se aplica parecem redundantes. Sugiro manter somente Não participo
5 - Desdobramentos	Seria interessante, se possível, inserir campo para descrição caso a participante assinale Outro. Sobre a frequência, não entendi o que seria a opção Todo o período de aula e em que casos se aplicaria a opção Não sei. Talvez seja importante substituir essa opção por Não realizo e inserir, se possível, a opção Outra frequência com espaço para descrição.

	Sugiro a reescrita da pergunta "Composição do Atendimento Educacional Especializado itinerante. (assinale quantas alternativas forem necessárias)" por "Atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado itinerante. (assinale quantas alternativas forem necessárias)"
6 - Participação no plano de AEE	Iniciar a seção com a pergunta sobre a participação na elaboração do plano de AEE, seguida da frequência. Na pergunta sobre a participação, substituir Não se aplica por Não participo Seria interessante, se possível, inserir campo para descrição caso a participante assinale Outro. As opções Não planeja e Não se aplica parecem redundantes. Sugiro manter somente Não se aplica já que as participantes já responderam se participam do planejamento ou não.
7 - Estrutura dos planos	Sugiro a reescrita da questão "Sobre a participação após a orientação do AEE itinerante, da maioria dos estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula:" por "Indique como tem ocorrido a participação da maioria dos estudantes público-alvo da educação especial durante as aulas após a orientação do AEE itinerante:"
8 - Atribuições do PAAI	Nas orientações para o preenchimento da seção, sugiro a substituição do trecho de lei por "Avalie o cumprimento das atribuições elencadas pelo art. 7º da Lei nº xxxx para os PAAIs"
9 - Autoavaliação	Não entendi o trecho que serve de orientação para o preenchimento da seção, já que o trecho fala do professor de sala e não do PAAI Na primeira pergunta, reescrever para ficar claro se o grau de conhecimento é do professor de sala, após as orientações do PAAI sobre acessibilização curricular, ou do PAAI para orientar os professores em sala Em Acesso a materiais para realizar a modificação do recurso: é acesso do PAAI? O mesmo ocorre nas demais perguntas. É importante evidenciar se o foco é como o PAAI tem percebido os professores de sala durante as orientações/formações ou se é o próprio PAAI (acredito que sim, mas achei confuso porque as orientações falam do professor de sala).
10 - Encerramento	É importante incluir uma seção de agradecimento, com seus dados de contato, ao final das perguntas. Essa é a mesma seção para a qual serão direcionados os convidados que se recusarem a participar da pesquisa.

APÊNDICE C - Anuência da Secretaria.**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Divisão Pedagógica**

Rua Léo Ribeiro de Moraes, 66, - Bairro Freguesia do O - São Paulo/SP - CEP 02910-060

Telefone:

Manifestação

Sra. Diretora Regional

Em atendimento ao solicitado em documento 090964877, após análise dos expedientes anexados sob n.º 089874170 e 089874961, bem como da consulta a coordenação do CEFAL desta DRE, somos de parecer favorável à realização da pesquisa intitulada ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ESTUDO DE CASO realizada pela pesquisadora TATIANE SANCHES SILVA MURADAS, no âmbito desta DRE.

Atenciosamente,



DANIELA GILVANA ALFREDO SENE

Diretor(a) de Divisão Técnica

Em 09/10/2023, às 12:01.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **091173225** e o código CRC **3F208D34**.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Núcleo Atendimento ao Múncipe

Rua Borges Lagoa, 1230, - Bairro Vila Mariana - São Paulo/SP - CEP 04037-003

Telefone: 1133960247

PROCESSO 6016.2023/0108289-0

Encaminhamento SME/NUTAC/ATEN_MUNÍCIPE Nº 095205816

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Assunto: Solicitação de pesquisa acadêmica

Interessada: Tatiane Sanches Silva Muradas

A

SME/CHG/ASSESSORIA

Prezada Assessora, Dra. Marisa Nittolo Costa,

Em face ao recebimento de pedido para realização de pesquisa acadêmica junto a esta pasta (089874170), instruímos o presente processo com a documentação apresentada pela requerente (089556610).

Trata-se do projeto de pesquisa (089874961) intitulado: **Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Secretaria Municipal de São Paulo: Estudo de caso**. Este projeto, desenvolvido por **Tatiane Sanches Silva Muradas**, sob orientação da Prof. Dr. Carla Vilaronga, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, pretende:

Como **objetivo geral**: analisar o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre de forma Itinerante no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP). Já, seus **objetivos específicos** são: **a)** compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas às mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) do AEE Itinerante, **b)** Caracterizar os profissionais que compõem o Serviço de Apoio à Inclusão escolar na RME/SP e **c)** Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais que atuam na RME/SP com estudantes do público alvo do AEE.

Quanto à **Metodologia**: Para compreender essas relações, este estudo fará análises quantitativas e qualitativas que implicarão a realização de questionários, por meio do GoogleForms e questionários em grupos focais com os PAAIs da RME/SP. Adotando como **número de participantes/tamanho da amostra** uma previsão de 100 servidores para a etapa I e 20 para a etapa II.

Informamos que, quando consultados, manifestaram-se favoravelmente ao pedido: a área técnica (COPED), as Diretorias Regionais de Educação (DREs) e o Responsável pela Proteção de Dados (RPD) da SME.

Manifestações: DRE-BT (091416200); DRE-CL (093621150); DRE-CS (090940296); DRE-FB (091397453); DRE-G (091601730); DRE-IP (093502945); DRE-IQ (090964181); DRE-JT (091108293); DRE-PE (091530001); DRE-PJ (090917716); DRE-SA (094641340); DRE-SM (093516838); DRE-MP (090948511); SME/COPED (090740922); RPD (095025400)

Diante do exposto, com vista a autorizar a realização da pesquisa supracitada e emitir a declaração pretendida

pela requerente (089883748), encaminhamos o processo para apreciação e solicitamos o parecer de V.Sª.

Atenciosamente,



Leandro Yudi Saca
Assistente Técnico de Educação I
Em 15/12/2023, às 13:53.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador 095205816 e o código CRC BE4B7608.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ASSESSORIA DA CHEFIA DE GABINETE

Rua Doutor Diogo de Faria, 1247, - Bairro Vila Clementino - @cidade_unidade@/ - CEP 04037-004

Telefone: (11) 3396-1117

PROCESSO 6016.2023/0108289-0

Encaminhamento SME/CHG/ASSESSORIA Nº 102942837

São Paulo, 07 de maio de 2024.

Sr. Chefe de Gabinete.

Feita análise e apreciação quanto à realização da referida pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), junto aos autos minuta de Termo de Responsabilidade a ser assinado pela acadêmica solicitante, Sra. **Tatiane Sanches Silva Muradas**.

Após sua juntada aos autos devidamente preenchido e assinado, não existem óbices ao deferimento do pedido e coleta de dados para realização.

Assim, proponho o encaminhamento dos autos à NUTAC para prosseguimento.

Atenciosamente.



Heverton Mestre Gios
Assessor(a) V
Em 07/05/2024, às 15:17.



Marisa Nittolo Costa
Assessor(a) VI
Em 07/05/2024, às 15:52.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **102942837** e o código CRC **AF9E9EB7**.

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Núcleo de Chefia de Gabinete**

Rua Borges Lagoa, 1230, - Bairro Vila Clementino - São Paulo/SP - CEP 04038-003

Telefone: 33960176

PROCESSO 6016.2023/0108289-0**Encaminhamento SME/CHG Nº 102953481**

São Paulo, 07 de maio de 2024.

Assunto: Solicitação de pesquisa acadêmica**Interessada:** Tatiane Sanches Silva Muradas**SME/NUTAC****Senhora Coordenadora**

Conforme proposto pela Assessoria desta Chefia de Gabinete no doc. 102942837, encaminho o presente para as providências em prosseguimento.

OMAR CASSIM NETO*Chefe de Gabinete***Natasha Guimarães de Mesquita****Assessor(a) V**

Em 08/05/2024, às 10:29.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **102953481** e o código CRC **525D84EB**.

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Núcleo Atendimento ao Município**

Rua Borges Lagoa, 1230, - Bairro Vila Mariana - São Paulo/SP - CEP 04037-003

Telefone: 1133960247

PROCESSO 6016.2023/0108289-0

Encaminhamento SME/NUTAC/ATEN_MUNÍCIPE Nº 103074446

De acordo com o Decreto nº 51.714 de 13 de agosto de 2010 - em seu Artº 37 § 3º - O requerente terá o prazo de 5 (cinco) dias úteis para proceder à vista do processo, a partir do deferimento, ressalvados prazos específicos previstos em lei ou neste decreto.

Nesta data, procedi à abertura de vista à interessada - Tatiane Sanches Silva Muradas - a qual recebeu e-mail (103077997) a respeito da disponibilização do presente processo.



Katia Melo

Prestador(a) de Serviços Técnicos Educacionais

Em 09/05/2024, às 10:49.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **103074446** e o código CRC **56D9302A**.

Data de Envio:

09/05/2024 11:12:24

De:

SME/Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno <smenutac@sme.prefeitura.sp.gov.br>

Para:

tatiane.muradas@sme.prefeitura.sp.gov.br

Assunto:

Vistas de Processo e Juntada de Documentos

Mensagem:

São Paulo, 09 de maio de 2024.

Assunto: Pesquisa Acadêmica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME)

Interessada: Tatiane Sanches Silva Muradas

Prezada pesquisadora,

Considerando o parecer favorável das áreas técnicas, declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado: "Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Secretaria Municipal de São Paulo: estudo de caso", do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob orientação da Profa. Dra. Carla Vilaronga, foi aprovado para ser realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme procedimentos estabelecidos no projeto de pesquisa, bem como no termo de responsabilidade.

Solicitamos que qualquer documento utilizado durante a pesquisa deve contemplar as seguintes considerações:

Art. 7º, inciso IV da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD), considerando

o termo "anonimização" conforme descrito pelo inciso XI, do Art. 5º, da mesma legislação;

Alinea "I" do inciso III. 1. da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de forma a "prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Neste sentido, solicitamos que, após defesa e aprovação da Banca Examinadora, uma cópia da versão final da pesquisa seja encaminhada para o e-mail: sme_expedientedevolutiva@sme.prefeitura.sp.gov.br.

Atenciosamente,

Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno (NUTAC)

Data de Envio:

09/05/2024 11:12:24

De:

SME/Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno <smenutac@sme.prefeitura.sp.gov.br>

Para:

tatiane.muradas@sme.prefeitura.sp.gov.br

Assunto:

Vistas de Processo e Juntada de Documentos

Mensagem:

São Paulo, 09 de maio de 2024.

Assunto: Pesquisa Acadêmica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME)
Interessada: Tatiane Sanches Silva Muradas

Prezada pesquisadora,

Considerando o parecer favorável das áreas técnicas, declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado: "Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Secretaria Municipal de São Paulo: estudo de caso", do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob orientação da Profa. Dra. Carla Vilaronga, foi aprovado para ser realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme procedimentos estabelecidos no projeto de pesquisa, bem como no termo de responsabilidade.

Salientamos que qualquer documento utilizado durante a pesquisa deve contemplar as seguintes considerações:

Art. 7º, inciso IV da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD), considerando o termo "anonimização" conforme descrito pelo inciso XI, do Art. 5º, da mesma legislação;
Alinea "I" do inciso III. 1. da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de forma a "prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Neste sentido, solicitamos que, após defesa e aprovação da Banca Examinadora, uma cópia da versão final da pesquisa seja encaminhada para o e-mail: sme_expedientedevolutiva@sme.prefeitura.sp.gov.br.

Atenciosamente,

Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno (NUTAC)

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Núcleo Atendimento ao Município**

Rua Borges Lagoa, 1230, - Bairro Vila Mariana - São Paulo/SP - CEP 04037-003

Telefone: 1133960247

PROCESSO 6016.2023/0108289-0**Encaminhamento SME/NUTAC/ATEN_MUNÍCIPE Nº 103573637**

Tendo em vista a devolutiva encaminhada ao município - através de e-mail - em 09/05/2024
(103082492).

Nesta data, **ENCERRO** o presente processo, não podendo mais nada lhe ser acrescentado.



Katia Melo

Prestador(a) de Serviços Técnicos Educacionais

Em 16/05/2024, às 17:27.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **103573637** e o código CRC **8D844C5E**.

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Núcleo Atendimento ao Município**

Rua Borges Lagoa, 1230, - Bairro Vila Mariana - São Paulo/SP - CEP 04037-003

Telefone: 1133960247

PROCESSO 6016.2023/0108289-0**Encaminhamento SME/NUTAC/ATEN_MUNÍCIPE Nº 103573637**

Tendo em vista a devolutiva encaminhada ao município - através de e-mail - em 09/05/2024
(103082492).

Nesta data, **ENCERRO** o presente processo, não podendo mais nada lhe ser acrescentado.



Katia Melo

Prestador(a) de Serviços Técnicos Educacionais

Em 16/05/2024, às 17:27.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **103573637** e o código CRC **8D844C5E**.

APÊNDICE D - Indicação da Área de Intenção para a Realização da Pesquisa.

INDICAÇÃO DA ÁREA DE INTENÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo traçou como objetivo geral Analisar o Serviço do Atendimento Educacional Especializado de forma Itinerante no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como objetivos específicos, pretende-se: a) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que atuam no AEE Itinerante, b) Caracterizar os profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP e c) descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais e elencar o AEE Itinerante. Para compreender essas relações, este estudo fará análises quantitativos e qualitativos que implicarão a realização de questionários, por meio do GoogleForms e questionários em grupos focais com os PAAIs da Rede Municipal de São Paulo.



Tatiane Sanches Silva Muradas(Pesquisador do Estudo)

Universidade Federal de São Carlos



Documento assinado digitalmente
CARLA ARELA RIOS VELARDEGA
Data: 15/04/2023 15:18:13 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

APÊNDICE E - Termo de Compromisso do Pesquisador.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SÃO PAULO, 15 DE AGOSTO DE 2023.

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Esta pesquisa é sobre "Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Estudo de caso" e está sendo desenvolvida como parte da dissertação de Mestrado pela pesquisadora Tatiane Sanches Silva Muradas, do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Prof. Dr. Carla Ariela Rios Vilaronga com o objetivo em Analisar o Serviço do Atendimento Educacional Especializado de forma Itinerante no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A finalidade deste trabalho é contribuir com o avanço na política de inclusão escolar e efetivação da garantia à educação de qualidade do público-alvo da educação especial.

Declaro concordar com as normas estabelecidas e me comprometo a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) propostos na pesquisa.

Documento assinado digitalmente
CARLA ARIELA RIOS VILARONGA
Data: 16/08/2023 15:15:13 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato com a Pesquisadora - Telefone: (11) 8288-2638 ou para o Endereço: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – São Carlos - SP. E-mail: tatiane22@estudante.ufscar.br

**APÊNDICE F - Declaração de Concordância de Coparticipação da Secretaria
Municipal de Educação de São Paulo.**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SÃO PAULO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SÃO PAULO, 05 DE AGOSTO DE 2023.

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Declaramos que nós, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Estudo de caso" sob a responsabilidade da pesquisadora Tatiane Sanches Silva Muradas, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, nível mestrado da Universidade Federal de São Carlos (PPGEES - UFSCar), nas nossas dependências, nas unidades escolares, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR. Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores de apoio e acompanhamento a inclusão e demais envolvidos na educação especial inclusiva, na jurisdição da 13 Diretorias Regionais da Secretaria Municipal de Ensino -SME/SP, locais de atuações das PAAls, que atuam de forma itinerante, bem como de que o trabalho proposto deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR.

Assinatura e carimbo do representante legal

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA ARRIJA RIOS VELAROSA
Data: 16/08/2023 15:15:13-0000
Verifique em <https://validar.dfi.gov.br>

Nome por extenso do Representante Legal de Educação – São Paulo/SP

Contato com a Pesquisadora - Telefone: (11) 98288-2638 ou para o Endereço: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – São Carlos - SP. E-mail: tatiane22@estudante.ufscar.br

APÊNDICE G - Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmica.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SÃO PAULO, 15 DE AGOSTO DE 2023

À *SME/NUTAC - Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno*

Ref.: Solicitação de autorização para pesquisa acadêmica

Mediante exposto no Memorando Circular nº 003/2017/ SME

Segue em anexo documentação estabelecida para solicitação de pesquisa acadêmica no âmbito educacional quedispõem:

II – No ato do pedido de autorização para a realização de pesquisa acadêmica deverão ser apresentados os documentos abaixo discriminados:

- a) Comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior pública ou privada;
- b) Carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa;
- c) Cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta;
- d) Cronograma com indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração;
- e) Indicação da área de intenção para a realização da pesquisa;
- f) Apresentação de modelo de autorização que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos, se for o caso, e autorização dos pais/responsáveis quando a entrevista envolver alunos menores;
- g) Termo de Compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos.

Documento assinado digitalmente
CARLA AREILA RODRIGUES VELARDEIRA
Data: 15/08/2023 15:25:13 -0300
Verifique em <https://validar.jbs.gov.br>

Tatiane Sanches Silva Muradas
(Pesquisador do Estudo) Universidade
Federal de São Carlos

APÊNDICE H - Termo de Compromisso.**Termo Compromisso**

Eu, Tatiane Sanches Silva Muradas RG. 41.684.906-4 e CPF 322.915.758-30, estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Declaro que estou ciente e concordo com as normas estabelecidas e me comprometo a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos como consta na carta de solicitação para o estudo dessa pesquisa acadêmica.

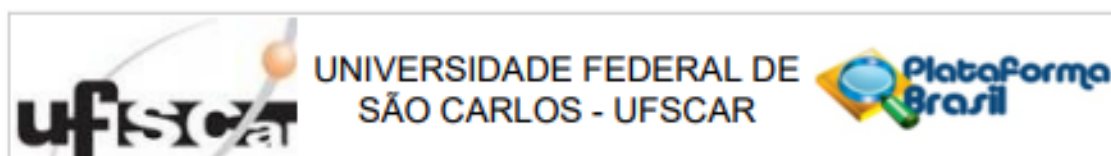


Tatiane Sanches Silva Muradas
(Pesquisador do Estudo)
Universidade Federal de São
Carlos



Documento assinado digitalmente
CARLA ARBILA RIOS VELAZQUEZ
Data: 15/04/2023 15:18:13 -0100
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

APÊNDICE I - Parecer do Comitê de Ética.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ESTUDO DE CASO

Pesquisador: Tatiane Sanches Silva Muradas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73686423.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.622.999

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa".

Desenho:

"É plausível indagar sobre políticas educacionais da educação especial que não possuem diretrizes norteadoras ou, que contrastam em suas orientações de acordo com sua esfera (municipal, estadual e federal). Podemos elucidar com a política, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, prevê a realização do AEE preferencialmente em SRM, no contraturno escolar, Partindo do ponto de vista que a inclusão significa saber lidar com a diversidade e a diferença com respeito, dando apoio e suporte uns aos outros, podemos dizer que por meio da PORTARIA SME Nº 8.764, de 2016, Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. NA SME-SP, o AEE é ofertado três formas: contraturno, colaborativo e itinerante, o AEE itinerante, com os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). A partir desse contexto, surge o seguinte questionamento: Como ocorre a modalidade de AEE Itinerante que é regulamentada especificamente na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do SME-SP? Quais relações estabelecidas entre a ação do serviço do AEE itinerante e o professor da sala regular pode contribuir para o acesso curricular dos estudantes público -alvo da Educação Especial? De

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

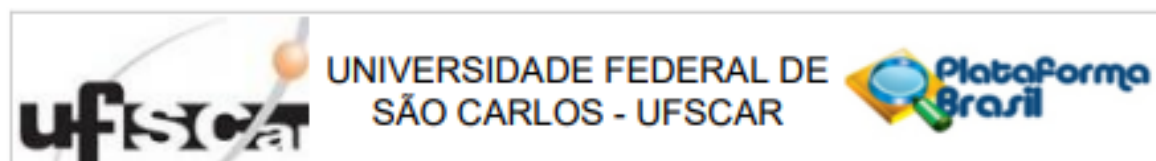
UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.622-909

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2195169.pdf	16/01/2024 09:36:33		Aceito
Outros	carta_resposta_versao2.pdf	16/01/2024 09:34:49	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO_2.pdf	16/01/2024 09:30:22	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO_VERSAO3.pdf	16/01/2024 09:18:39	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Outros	sei_anuencia_sme_transparencia.pdf	11/01/2024 15:02:55	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_modificado_versao3.pdf	11/01/2024 15:00:50	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado_versao2.pdf	01/12/2023 19:23:52	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_modificado_versao2.pdf	14/11/2023 21:17:00	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

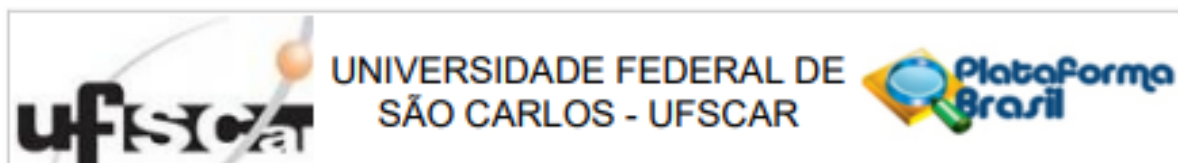
UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.622.909

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/08/2023 22:48:56	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_assinada_pelo_pesquisador_responsavel.pdf	24/08/2023 22:47:38	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores.pdf	24/08/2023 22:43:10	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	24/08/2023 22:41:09	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/08/2023 22:39:38	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/08/2023 21:54:32	Tatiane Sanches Silva Muradas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 24 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE J - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Para Participantes Da Pesquisa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

**“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ITINERANTE DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ESTUDO DE CASO”**

(Resolução Nº 510/2016 do CNS)

Nós, Tatiane Sanches Silva Muradas e Prof. Dr. Carla Ariela Rios Vilaronga, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, convidamos Vossa Senhoria, por exercer e fazer parte do Serviço da Educação Especial no cargo de PAAI “Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão” na Rede Municipal Educacional de São Paulo- RMESP, para a realização da pesquisa.

Com objetivo geral Analisar o Serviço do Atendimento Educacional Especializado de forma Itinerante no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, do AEE Itinerante, b) Caracterizar os profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP e c) Descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo com estudantes Público alvo AEE. Para compreender essas relações, este estudo fará análises quantitativas e qualitativas que implicarão a realização de questionários, por meio do GoogleForms e questionários em grupos focais com os PAAIs da Rede Municipal de São Paulo.

A coleta de dados contempla a realização de três ações principais: Período de análise da categorização do perfil, envio através do e-mail o convite para a participação da pesquisa, aqueles que aceitarem a participação voluntária será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com a autorização de participação da pesquisa e posteriormente os questionários e um encontro coletivo, em formato de grupo focal. Apresentando eixos que versem sobre os temas: 1) Educação Inclusiva; 2) Educação Especial; 3) Práticas Pedagógicas; 4) Expectativa da atuação; 5) AEE Itinerante;

Valendo-se dos princípios da beneficência, da não maleficência e da justiça em relação aos dados pessoais e sensíveis dos participantes (números de documentos, dados

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



referentes a saúde, vida sexual, dado genético ou biométrico, origem racial ou étnica, opinião política, filiação a sindicato, organização de caráter religioso e/ou filosófico), e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será assegurado a garantia do sigilo da identidade, privacidade, confidencialidade e anonimato de suas respostas nas divulgações social, acadêmica e científica dos resultados, em atendimento, inclusive do artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema Municipal de Ensino da cidade de São Paulo/SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe do CEFAL (Centro de formação e acompanhamento a Inclusão). A pesquisa contará com duas etapas. Primeiramente você será convidado a responder um questionário de forma online na plataforma googleforms semiestruturado com tópicos de caracterização dos profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar e descrição dos papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo com estudantes Público alvo atendimento educacional especializado e diversos aspectos envolvem as suas atribuições no trabalho itinerante nas Unidades Escolares. Posteriormente, caso aceite participar da Etapa II e, na Etapa I, aponte a importância das práticas do AEE Itinerante no contexto educacional, assim, poderá ser convidado(a) a participar de um encontro coletivo, em formato de grupo focal, no horário que melhor atender o grupo selecionado, pós expediente serão realizados em salas de reuniões da Secretaria Municipal de Educação, no CEFOR (Centro de formação) cedido pela Diretoria Regional de Itaquera na zona leste de São Paulo, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. O encontro contará com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes dos grupos e com a rede municipal de ensino

Quanto aos riscos envolvidos, o desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de constrangimento por parte dos participantes e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias de ação. Os participantes também estarão sujeitos aos riscos de coleta de dados em ambiente virtual, como riscos característicos das ferramentas adotadas nas etapas de coletas de dados, possibilidade de violações de dados em ambiente virtual e

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



oscilações de conexão com a Internet que possam interferir ou interromper a coleta de dados. Para essas situações, a pesquisadora buscará esclarecer aos participantes que eles não serão responsabilizados em caso de interferência e interrupção da coleta por problemas de conexão – assim como por qualquer outro motivo, inclusive caso decidam retirar seu consentimento para participação na pesquisa. A pesquisadora também buscará esclarecer que será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Ainda esclarece que, ao final da coleta, os dados serão salvos em um dispositivo eletrônico local e que será apagado todo e qualquer registro nas plataformas virtuais utilizadas para coleta, ambiente compartilhado ou “nuvem”. E que, apesar das medidas adotadas, permanece o potencial risco de violação de dados dos participantes em virtude de possíveis limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dos dados.

A primeira etapa do projeto em suas ações previstas não envolve a presença física do pesquisador e do/a participante de pesquisa. Será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Nesse sentido, os contatos com os participantes e a coleta de dados ocorrerão integralmente em ambiente virtual. O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá: 1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual será enviado via e-mail individualmente e poderá ser impresso. Para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador se responsabiliza por fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

O pesquisador é responsável por fazer o download dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Destacamos a relevância social e a importância de sua participação nessa pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir, cooperativamente, com as reflexões e discussões acadêmico-científicas que visem a potencialização de direcionamentos das práticas educativa inclusiva e atuação profissional.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão -PAAI, locada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas no diálogo, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Caso sinta necessidade, por sentir-se fragilizado(a) ou desconfortável em decorrência da pesquisa será acolhido(a) pela pesquisadora. De modo geral, caso alguma pergunta contida no questionário e/ou no roteiro de entrevistas lese o participante-respondente, seja no uso e/ou exposição de sua imagem, integridade física e/ou psicológica, será acolhido(a) para tranquilizá-lo(a) e se necessário, poderá ser direcionado para serviço/atendimento adequado, visando o seu bem-estar, a fim de mitigar todo e qualquer dano que possa surgir. Em caso de encerramento das questões levantadas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Sobre os benefícios relacionados à participação no presente estudo, ressaltamos a relevância social e a importância de sua participação nessa pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir, cooperativamente, com as reflexões e discussões acadêmico-científicas que visem a potencialização de direcionamentos das práticas educativa inclusiva e atuação profissional.

A participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho e possíveis impactos positivos no Serviço do AEE Itinerante e atribuição do PAAI na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo a fim de permitir aos estudantes uma melhoria na qualidade do processo de inclusão na rede regular de ensino. Os

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos, por meio dos quais será garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, do encontro em grupo focal e da presença de um relator nesse encontro coletivo. As gravações realizadas durante o diálogo do encontro serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição da gravação feita no encontro do grupo focal será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Observação: Este documento tem validade após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.



Tatiane Sanches Silva Muradas
(Pesquisador do estudo)

**Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial -
PPGEEs Universidade Federal de São Carlos**
Fone: (11) 9.98288-2638

Documento assinado digitalmente
CARLA ARIELA RIOS VILARONGA
Data: 10/06/2020 14:09:13-0300
Verifique em <https://validar.dig.br>

Prof. Dr Carla Ariela Rios
Vilaronga (Orientador e
Pesquisador do Estudo)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs
Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS**



() Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento rubricada em todas as páginas e assinada por mim e pela pesquisadora para o meu acesso ou sempre que solicitado. Caso o participante tenha qualquer dúvida ou problema durante a participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora responsável através do telefone: (11)982882638 ou pelo e-mail: tatiane22@estudante.ufscar.br tais contatos também estão disponibilizados no rodapé deste termo. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Parecer nº 2.997.423 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós- Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351- 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa E concordo em ser participante da ETAPA I e possível participante da ETAPA II

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e não concordo em participar.

Local e data _____

Nome do participante da pesquisa _____

Número e tipo do documento de identificação _____

Assinatura do sujeito da pesquisa _____

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável: Prof. Dr Carla Ariela Rios Vilaronga

Contato telefônico: (16) 98821-9030

E-mail: crios@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Tatiane Sanches Silva Muradas

Contato telefônico: (11) 98288-2638

E-mail: tatiane22@estudante.ufscar.br