

Ação formativa por meio do atendimento educacional especializado itinerante

Formative action through itinerant specialized educational service

Tatiane Sanches Silva Muradas¹
Universidade Federal de São Carlos
tatiane22@estudante.ufscar.br

Carla Ariela Rios Vilaronga²
Universidade Federal de São Carlos
crios@ifsp.edu.br

Ana Paula Zerbato³
Universidade de São Paulo
apzerbato@usp.br

Resumo: Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante tem ganhado destaque como estratégia de inclusão escolar para estudantes com deficiência. Este estudo tem como objetivos: 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 em suas ações formativas; descrever e analisar como esse modelo é organizado e implementado na Rede Municipal de São Paulo, a partir da análise das percepções das PAAIs. Com base em entrevistas e grupos focais com 37 PAAIs das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) da rede municipal de São Paulo. A pesquisa busca colaborar com a discussão dos

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil.

³ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil.

desafios e das potencialidades dessa abordagem no contexto escolar. Os resultados indicam a necessidade de maior integração entre os PAAs e os professores do ensino comum por meio de formações, além da expansão do número de profissionais especializados..

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado Itinerante; Inclusão Escolar; Formação.

Abstract: Itinerant Specialized Educational Service (AEE) has gained prominence as a school inclusion strategy for students with disabilities. This study aims to: understand how the pedagogical practices related to the mediations attributed to the Inclusion Support and Monitoring Teachers (PAAI), who work in the Itinerant SEA in their training actions, are being operationalized; to describe and analyze how this model is organized and implemented in the Municipal Network of São Paulo, based on the analysis of the perceptions of the PAAs. Based on interviews and focus groups with 37 PAAs from the 13 Regional Education Directorates (DREs) of the municipal network of São Paulo. The research seeks to collaborate with the discussion of the challenges and potentialities of this approach in the school context. The results indicate the need for greater integration between the PAAs and the teachers of the common education through training, in addition to the expansion of the number of specialized professionals.

Keywords: Itinerant Specialized Educational Service; School Inclusion; Training.

Introdução

O AEE Itinerante é um dos modelos de apoio oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de promover o acesso curricular e inclusão escolar de todos os estudantes. A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PPEE-EI) de 2016, traz três modelos de AEE para a efetivação da Inclusão escolar.

Especificamente o modelo do AEE Itinerante regulamentado na PPEE-EI de 2016 enfatiza a colaboração entre os profissionais especializados e a equipe docente das escolas regulares (SÃO PAULO, 2016). No entanto, há poucos estudos sobre a eficácia desse modelo em termos práticos.

Assim, observa-se que apesar de toda sua extensão, como já se começou a demonstrar, nem todos estão compreendendo da mesma maneira o que significa inclusão escolar. Cabe, portanto, lembrar que o conceito de inclusão, refere-se a um posicionamento teórico, que deu origem a um movimento mundial de grande amplitude, com caráter social, que foi posteriormente, transposto para a escola, gerando a concepção de Educação Inclusiva, conforme destaca a autora a seguir:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, ao qual é proposto como um novo

paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES, 2002, p.61).

Não se pode compreender inclusão escolar reduzindo-a apenas a admissão da matrícula de indivíduos com deficiência no ensino comum, pois isto significa apenas o cumprimento da legislação em seu sentido mais restrito. Este posicionamento aproxima-se da concepção de inclusão que não considera a necessidade de apoio como fundamental ao processo, vertente essa denominada de inclusão total. Contrariamente a este posicionamento, há uma outra corrente que defende que para a efetividade da inclusão há a necessidade de provisão de apoios diversificados conforme as especificidades de cada indivíduo, ou seja, ofertar serviços complementares na rede regular para auxiliar este processo; proporcionar apoio especializado na classe comum; repensar o projeto pedagógico de cada escola frente a sua realidade, visando atender a sua demanda; capacitar o professor; receber apoio financeiro para realizar adaptações físicas que se façam necessárias, etc.

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)

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.

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

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).(…) 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.

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.

O fator pedagógico desempenha um papel crucial no processo de inclusão, devendo abordar inicialmente questões amplas e, em seguida, aspectos mais específicos, para garantir que as particularidades dos alunos sejam reconhecidas e atendidas.

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 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

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 como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante em sua ação formativa, e descrever e analisar como esse modelo é organizado e implementado na Rede Municipal de São Paulo, a partir da análise das percepções dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs).

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.

Assim, este serviço especializado de Educação Especial realizado na rede municipal de São Paulo por meio de formações dentro dos Centro de formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI) atribuídos aos PAAI que realizam também o AEE Itinerante ocorrem nos espaço educacionais e envolve educadores com diferentes funções:

A colaboração eficaz para o desenvolvimento educacional demanda uma abordagem multifacetada: um trabalho em equipe contínuo com os professores do ensino comum, fundamentado na comunicação e em ações formativas; um alinhamento direto com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dada a natureza pedagógica de suplementação e complementação do atendimento educacional especializado; um engajamento estratégico com os gestores escolares; e a integração de serviços intersetoriais, oferecidos mensalmente nas Unidades Educacionais, de forma individual ou em grupo, em horários flexíveis. 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.

Para tanto, o método adotado detalha o local de estudo e a atuação dos participantes. Para compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante e sua ação formativa, investigando como esse modelo é organizado e implementado na Rede Municipal de São Paulo, a partir da análise das percepções dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs). Com base em entrevistas e grupos focais com 37 PAAIs de 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), a pesquisa busca compreender os desafios e as potencialidades dessa abordagem no contexto escolar.

Método

Esse estudo é parte da dissertação de mestrado (Retirado pelo anonimato, 2024), que investigou uma realidade específica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista o modelo do AEE Itinerante.

Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, logo, os dados foram obtidos por diversos focos, em que o propósito é gerar análises que harmonizam com o objetivo de estudo, a análise é proveniente de dados sistematicamente coletados, reunidos e analisados. (STRAUSS e CORBIN, 2008).

A pesquisa ocorreu na Prefeitura Municipal de São Paulo, na jurisdição da 13 Diretorias Regionais da Secretaria Municipal de Ensino -SME/SP, locais de atuações das PAAIs, que atuam de forma itinerante previsto no Art. 23 capítulo III da Portaria 8.764/2016.

O estudo envolveu a realização da coleta de dados, com o uso de alguns instrumentos que precisaram ser submetidos ao Comitê de Ética; A condução ética da pesquisa compreendeu três subetapas consecutivas. Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) foi convidada (agosto/2023), seguida pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Por fim, houve o contato com os potenciais participantes. A etapa preliminar ocorreu de agosto de 2023 a fevereiro de 2024.

A pesquisa foi conduzida por meio de embasamento documental, entrevistas semiestruturadas com PAAIs atuantes nas 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) de São Paulo. Utilizou-se Ficha de Caracterização, Questionário (Google Forms) e Roteiro de Perguntas para Grupo Focal. Na Etapa I, 37 PAAIs (37% do total) participaram via questionário online, selecionados por critérios específicos de atuação. Na Etapa II, 12 PAAIs das três DREs, que expressaram interesse na importância do AEE Itinerante na Etapa I, foram selecionados para o Grupo Focal.

Para preservar o anonimato dos participantes, optou-se pelo uso de códigos, utilizando o termo "PAAI" seguido de números nos questionários. As principais variáveis testadas incluem formação inicial, formação continuada, especialização, gênero, idade e tempo de experiência profissional dos entrevistados.

Desses sujeitos que participaram do questionário, doze participaram do grupo focal 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 1.

Quadro 1 - Identificação das PAAIs do GRUPO FOCAL por siglas e números.

PG1	PG5	PG9
PG2	PG6	PG10
PG3	PG7	PG11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É crucial ressaltar que a participação das 13 DREs nos questionários foi integral. No entanto, no grupo focal, a representatividade foi limitada a apenas três territórios municipais, todos situados na zona leste de São Paulo.

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, posteriormente 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.

Os dados coletados sobre a realidade investigada foram analisados com o intuito de compreender as percepções das PAAIs 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 compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas com as mediações atribuídas aos PAAI, que atuam no AEE Itinerante e sua ação formativa, investigando como esse modelo é organizado e implementado na Rede Municipal de São Paulo, a partir da análise das percepções dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

Educação Especial na RME de São Paulo: o contexto da pesquisa

A Educação Especial em São Paulo teve seu marco inicial com o Decreto n.º 33.891 de 1993, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino (RME). A partir de então, ações inovadoras, como as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), foram criadas para oferecer apoio pedagógico complementar. Entre 1993 e 2004, 99 SAPNES foram implementadas. É importante notar que as SAPNES foram renomeadas para Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) com o Decreto Municipal n.º 45.415, de 2004.

O Decreto de 2004 ampliou as diretrizes da política de atendimento a pessoas com deficiência na RME-SP, abordando a matrícula, condições de atendimento, avaliação pedagógica, definição do público-alvo e organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade. O objetivo é garantir educação de qualidade e inclusão para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. O decreto também previu o desenvolvimento de serviços técnicos de Educação Especial em escolas regulares e a criação de perfis técnicos específicos no quadro do magistério.

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:

[...]Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI): os profissionais alocados nos CEFAIs, cuja atuação na 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. [...]

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.

A partir de 2004, o CEFAI 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 CEFAI 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.

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 CEFAIs, conforme consta (SÃO PAULO, 2010).

(...) 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; Formação dos profissionais de Educação e comunidade educativa com a temática da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Ampliação do Atendimento Educacional Especializado com a instalação de novas SAAIs e a ampliação das equipes de PAAIs dos CEFAIs; (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).

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 de 2016, que instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), 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.

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; (SÃO PAULO, 2016)

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.

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.

Para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aula, é imprescindível que a formação continuada ou em serviço dos educadores seja uma prioridade. Essa abordagem não apenas aprimora as metodologias existentes, mas também fomenta uma cultura escolar intrinsecamente inclusiva e colaborativa. Somente assim se garante que a responsabilidade pela inclusão seja compartilhada por toda a comunidade escolar, transcendendo a atuação individual do professor da sala comum (ZERBATO, 2018, p. 43).

Segundo Lúcio (2004) no decorrer dos anos houve uma notória evolução no serviço itinerante gerando novas contratações, contanto assim com mais professores especializados para o atendimento de toda demanda. O ensino itinerante como suporte de apoio especializado atende educandos e educadores da escola comum. Trabalha basicamente com um currículo específico voltado aos educandos com deficiência, conta com a capacitação dos profissionais na área da Educação Especial mediante a necessidade de definição de novas metas e estratégias de ensino- aprendizagem. Este serviço também desenvolveu uma proposta de trabalho em consonância com as necessidades verificadas nas escolas atendidas, de modo a dar dinamismo à qualidade de atendimento oferecida aos seus usuários.

Resultados: Compreendendo o AEE Itinerante na RME-SP

Os resultados desta pesquisa lançam luz sobre as percepções das Professoras de Atendimento Educacional Especializado Itinerantes (PAAIs) que atuam no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em modelo itinerante na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A análise dos dados revelou aspectos cruciais da operacionalização das práticas pedagógicas e das mediações atribuídas a essas profissionais, fornecendo um perfil detalhado das PAAIs, seus papéis e as características inerentes ao AEE Itinerante.

Um dos principais achados é que as PAAIs indicaram a falta de integração com os professores do ensino comum e a carga de trabalho excessiva como os desafios mais significativos enfrentados em sua rotina. Apesar dessas dificuldades, elas reconheceram a contribuição fundamental do AEE Itinerante para a

inclusão escolar. Este modelo facilita o acesso curricular e promove o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, especialmente quando as PAAIs realizam formações nos coletivos escolares.

Esses resultados fornecem uma base sólida para a reflexão sobre o Serviço de AEE no modelo itinerante, evidenciando tanto os pontos de estrangulamento quanto as oportunidades de aprimoramento para garantir uma inclusão escolar mais eficaz e equitativa.

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 2:

Quadro 2 - 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

Muradas, Vilaronga e Zerbato – Ação formativa

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 JEIF⁴ – 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.

⁴ 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.

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.

Nos relatos obtidos, tanto por meio dos questionários quanto do Grupo Focal, as participantes compartilharam orientações, formações em coletivos 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 ações foram planejadas e organizadas no Quadro 3, 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, colaboração e formação com as equipes escolares, famílias e educandos.

Quadro 3 - 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.
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 PAAl 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.

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.

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 das salas comuns é um direito, e ali existe uma condição, os professores só enxergam os CEFAIs 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.

As PAAIs consideram que o AEE Itinerante é de cunho formativo, pois a partir do momento que reverbera ao estudante e transpõem as barreiras naquele ambiente, a formação ao professor de sala comum ocorreu e assim o AEE.

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.

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:

[...] 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 PG10 descreve sua itinerância em um coletivo:

Quarta-feira realizei duas formações em JEIFs⁵ (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.

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.

⁵ 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.

Considerações finais

O AEE Itinerante tem um papel crucial na inclusão escolar, mas precisa de ajustes, como a ampliação do quadro de profissionais e uma maior articulação com a equipe pedagógica das escolas. As recomendações incluem a melhoria das condições de trabalho dos PAAIs e a promoção de formações continuadas para os docentes envolvidos.

Os relatos 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, verifica-se a importância da colaboração para as escolas se dá também, porque possibilita que cada educador com sua experiência auxilie nas resoluções dos problemas. Entre os desafios, estão nas demandas além do AEE Itinerante e as atribuições intrínsecas nas funções das PAAIs, o que pode limitar o tempo dedicado a cada estudante com deficiência, e a necessidade de uma formação contínua para que esses profissionais estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas.

Para fortalecer essa prática foi evidenciado que deve-se investir em formação, 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.

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 sobremaneira do esforço que o segmento dedicado à Educação Especial desempenha.

Apesar das evidências sobre a viabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, o sucesso da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios persistentes. É crucial superar preconceitos capacitistas e capacitar professores regulares, que frequentemente se sentem despreparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais. A formação das PAAIs, especialmente em seu

papel formativo, é essencial, pois elas atuam como agentes de mudança na promoção de uma cultura inclusiva.

O AEE itinerante é viável, mas enfrenta desafios significativos, para uma inclusão eficaz, é crucial superar concepções capacitista, capacitar docentes por meio do papel formativo das PAAs e integrar o AEE a um esforço maior de melhoria educacional no Brasil, visando quebrar as práticas de exclusão.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

_____. **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 janeiro de 202.

_____. **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/19394.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.

_____. **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 janeiro de 2025.

_____. **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. Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial**. Revista Integração, Brasília, v. 24, p. 12-17, 2002.

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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em 11 de maio de 2023.

MITTLER, Peter; **Educação inclusiva: contextos sociais** / trad. Windyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. Peter; **Trabalhando para uma educação inclusiva: contextos sociais**. Londres: David Fulton Publishers, 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.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016.

Submetido: 26/05/2025

Aceito: 15/08/2025