

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO

O SERVIÇO ITINERANTE: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Curitiba, PR

2024

MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO

O SERVIÇO ITINERANTE: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemyriam Cunha

Curitiba, PR

2024

G435s

Giarolo, Magda dos Anjos Silva

Serviço itinerante: diálogos e possibilidades / Magda dos Anjos Silva Giarolo – Curitiba, 2025.
90f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemyriam Cunha

1. Educação especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Serviço de Itinerância. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Formação de professores. I. Cunha, Rosemyriam. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. V. Serviço itinerante: uma proposta de instrução

CDD 371.9
23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO


O SERVIÇO ITINERANTE DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Membros da banca:

 Documento assinado digitalmente
ROSEMYRIAM BIBEIRO DOS SANTOS CUNHA
Data: 21/11/2024 10:31:29-0599
Verifique em: <https://spiveb/validarDocumento>

Professora Rosemyriam Cunha, Dra. (Presidente)
Universidade Estadual do Paraná

 Documento assinado digitalmente
MÁRCIA DENISE PLETSCHE
Data: 21/11/2024 13:32:05-0599
Verifique em: <https://spiveb/validarDocumento>

Professora Márcia Denise Pletsch, Dra. (Membro Externo)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Professora Noemi Ansay, Dra. (Membro Interno)
Universidade Estadual do Paraná

 Documento assinado digitalmente
ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO
Data: 21/11/2024 11:30:25-0599
Verifique em: <https://spiveb/validarDocumento>

Professora Roseneide Maria Batista Cirino, Dra. (Membro Interno)
Universidade Estadual do Paraná

Curitiba, 31 de agosto de 2024

Ata 373/2024. Assinatura Simples realizada por: **Noemi Nascimento Ansay (XXX.038.509-XX)** em 21/11/2024 13:00. Inserido ao documento 999.842 por: **Noemi Nascimento Ansay** em: 21/11/2024 13:00. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiveb/validarDocumento> com o código: **f8d64f5ef4f9652dc801e6cfdca7d88e**.

Dedico este trabalho a todos os professores que buscam em sua prática ressignificar o fazer pedagógico em busca de uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus por me possibilitar as vivências de cada amanhecer, pela força e sabedoria no caminhar de meus dias.

À professora Dr^a. Rosemyriam Cunha, minha querida orientadora, pela dedicação, carinho e compromisso ao longo do trabalho. Suas recomendações e sugestões me instigaram na busca pelo conhecimento, possibilitando a ampliação de meus estudos. Serei sempre muito grata!

A professora Dr^a. Roseneide Cirino, coordenadora do PROFEI, pelo apoio contínuo nas demandas dos mestrandos, sempre presente em todas as fases de nossos estudos.

Às professoras titulares da banca, Dr^a. Roseneide Cirino, Dr^a Márcia Denise Pletsch e Dr^a Noemi Ansay, agradeço o tempo destinado para leitura, análise e contribuições valiosas para este trabalho.

Aos professores das disciplinas do Mestrado por todo o conhecimento proporcionado.

Aos colegas de turma do Mestrado pelo engajamento e partilha no percurso da pesquisa.

A direção e as professoras do CMAEE pelo apoio e a disponibilização em participar, contribuindo de maneira singular para esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, por se dispor a colaborar para a construção deste estudo, dentro de suas possibilidades.

A minha família, ao meu filho Diego e ao meu esposo Aldair por entenderem os meus momentos de ausência e por me incentivarem durante todo o processo.

A todos que fizeram parte desta caminhada, gratidão!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

(Freire, 1992, p.155).

RESUMO

GIAROLO, Magda dos Anjos Silva. **O serviço itinerante: diálogos e possibilidades.** 2024. 90 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2024.

O serviço itinerante foi instituído na década de 1960. Inicialmente, destinava-se aos alunos(as) com deficiência visual, mas a partir de 1970 sua oferta foi ampliada, estendendo-se a alunos(as) da educação especial. Na atualidade, esse serviço apresenta uma diversidade de compreensões e de organizações. No Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, onde esta pesquisa foi realizada, essa realidade não foi diferente e se mostrou um campo fértil para estudos e reflexões. Esta pesquisa teve como objetivo estudar o Serviço Itinerante realizado por professoras de um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de um município do estado do Paraná e suas articulações com a educação inclusiva. O estudo fundamentou-se em pesquisadores que abordam o Serviço Itinerante sob a perspectiva da educação especial inclusiva, como Pletsch, Cavalcante, Severo, Franco, Anunciação, Barros, Souza, Rocha e Almeida, entre outros. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras atuantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. A abordagem utilizada foi a qualitativa, e as respostas foram analisadas com base nos procedimentos da Análise Temática, conforme os temas definidos a partir dos dados. Os resultados evidenciaram que a falta de um documento orientador referente ao Serviço Itinerante e suas práticas gera múltiplos entendimentos e nem sempre convergentes sobre como deveria ser este serviço no contexto do Centro de Atendimento Educacional Especializado. As revelações sobre a falta de formação continuada, de recursos humanos, de materiais e espaços adequados foram evidenciados como fatores interferentes na qualidade do trabalho desenvolvido. Por outro lado, as informações obtidas revelaram que o Serviço Itinerante é um suporte importante para a estruturação de práticas inclusivas. Diante do exposto, foi criada uma proposta de instrução normativa como recurso educacional que buscou contribuir com a estruturação do Serviço Itinerante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. A proposta foi discutida com as professoras e a diretora em reunião pedagógica, com vistas a traçar o perfil deste serviço, considerando a realidade local em que atuavam.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Serviço Itinerante. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

GIAROLO, Magda dos Anjos Silva. **Itinerant service:** dialogues and possibilities. 2024. 90 fl. Dissertation (Master in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2024.

The itinerant service was established in the 1960s. Initially, it was intended for students with visual impairments, but in 1970, the offer was expanded to include students with special education. Today, this service shows a diversity of understandings and organizations. At the Municipal Center for Specialized Educational Assistance, where this research was conducted, this reality was no different and proved to be a fertile field for studies and reflections. This research aimed to study the Itinerant Service carried out by teachers at a Municipal Center for Specialized Educational Assistance in a city in the state of Paraná and its articulations with inclusive education. The study was based on researchers who approach the Itinerant Service from the perspective of inclusive special education, such as Pletsch, Cavalcante, Severo, Franco, Anunciação, Barros, Souza, Rocha and Almeida, among others. To collect the data, semi-structured interviews were conducted with seven teachers who worked at the Municipal Center for Specialized Educational Assistance. The approach used was qualitative and the responses were analyzed based on thematic analysis procedures based on the themes defined from the data. The results showed that the lack of a guiding document regarding the Itinerant Service and its practices generates multiple and not always convergent understandings about how this service should be in the context of the Specialized Educational Assistance Center. The revelations about the lack of continuing education, human resources, materials and adequate spaces were highlighted as factors interfering in the quality of the work developed. On the other hand, the information obtained revealed that the Itinerant Service is an important support for the structuring of inclusive practices. In view of the above, a proposal for normative instruction was created as an educational resource that sought to contribute to the structuring of the Itinerant Service at the Municipal Specialized Educational Assistance Center. The proposal was discussed with the teachers and the director in a pedagogical meeting, with a view to outlining the profile of this service considering the local reality in which they worked.

Keywords: Inclusive Special Education, Itinerant Service, Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese da legislação e oferta do AEE	23
Figura 2 – Etapas da Análise temática	49
Figura 3 – Práticas desenvolvidas no Serviço Itinerante	59
Figura 4 – Envolvimento dos segmentos da comunidade escolar nas práticas do SI do CMAEE	61
Figura 5 – Condições de trabalho, aspectos mais recorrentes nas entrevistas.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens do CMAEE na legislação e normativas	29
Quadro 2 – Denominações do CMAEE nos documentos municipais:.....	32
Quadro 3 – Trabalhos encontrados e selecionados por base de dados	34
Quadro 4 – Síntese das produções sobre o serviço itinerante	37
Quadro 5 – Ações do professor itinerante	39
Quadro 6 – Formação e tempo de atuação no AEE.....	52
Quadro 7 – Formação realizada pelas professoras do CMAEE	60
Quadro 8 – Conceitos do Serviço Itinerante e relevância	70

LISTA DE ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CAEDA	Centro de Atendimento Especializado na Dificuldade de Aprendizagem
CAEDF	Centro de Atendimento Especializado na área de Deficiência Física
CAEDV	Centros de Atendimento Especializado na área de Deficiência Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética Em Pesquisa
DCNEE	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEEPEI	Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEPI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SI Serviço Itinerante
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	17
2.1.1 Abordagens das políticas da educação especial na perspectiva inclusiva	21
2.1.2 O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado e as políticas para a educação especial.....	24
2.1.3 O contexto do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado nas normativas e documentos orientadores do município	30
2.2 SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O SERVIÇO ITINERANTE: REVISÃO DE LITERATURA	33
2.2.1 O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado e as possibilidades do trabalho em rede: colaboração do Serviço Itinerante	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	44
3.2 O UNIVERSO E O CAMPO DA PESQUISA.....	44
3.3 PARTICIPANTES	46
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	47
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	48
3.6 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	49
4 APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
4.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES QUE ATUAM NO SI DO CMAEE.....	52
4.2 O SERVIÇO ITINERANTE NO CMAEE E AS PRÁTICAS DE TRABALHO	55
4.3 O FLUXO DE ATENDIMENTO: ENTRE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	65
4.4 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO SI E A RELEVÂNCIA PARA AS PROFESSORAS DO CMAEE.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	83
APÊNDICE B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	84
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	87
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	89

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória na educação quando escolhi como formação inicial o Magistério, em 1991, e logo em seguida comecei a trabalhar como estagiária na educação infantil. O contato com os alunos, a troca com os colegas e a rotina da escola me entusiasmaram a trilhar o caminho na profissão. Em 1993, fui aprovada em concurso público, e, em 1994, assumi uma turma de 2º ano em uma Escola Municipal.

Na referida instituição, encontrei a oportunidade de atuar como pedagoga e diretora, participando dos processos de abertura das Salas de Atendimento na área de Deficiência Visual e Salas de Recursos. Lá, também assumi uma turma de 4º ano, onde trabalhei com um aluno com deficiência física, e atuei com uma turma de Classe Especial, sendo desafiada a buscar mais conhecimento para compreender como poderia aperfeiçoar a minha prática no contexto da educação especial. Por conseguinte, busquei formação na área, ingressei na universidade, ampliando o repertório acerca do trabalho na educação especial.

Em 2005, assumi a Sala de Recursos no Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE), o qual recebeu, em virtude da legislação, a nomenclatura de Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE). No CMAEE em foco, os serviços de atendimento educacional especializado disponibilizados dirigiam-se a alunos(as) com deficiência visual, auditiva, intelectual, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos funcionais específicos da aprendizagem, alunos(as) com altas habilidades e superdotação matriculados(as) nas instituições públicas municipais.

Em 2007, assumi a Coordenação Pedagógica do CMAEE. Tratou-se de uma experiência que ampliou a compreensão sobre os serviços de suporte da educação especial e possibilitou o conhecimento do trabalho do CMAEE com as escolas e Centros de Educação Infantil que eram assistidos no centro.

No ano de 2009, recebi o convite para atuar na coordenação pedagógica da Educação Especial no Município. A experiência me propôs um grande desafio, o de buscar implementar a oferta do atendimento nas Salas de Recursos nas escolas que ainda não possuíam, e de fortalecer os serviços de apoio no CMAEE. Nesse processo, aprendi que a gestão pública na educação requer muita dedicação, compromisso e busca incansável por parcerias e políticas intersetoriais. Muitas vezes, a vontade de

fazer somente não basta, sendo necessário o olhar de todos os gestores para que os projetos se edifiquem.

Em meu retorno para o CMAEE, no contexto da pandemia da Covid-19, vivenciei muitos desafios para alcançar os(as) alunos(as) no período das aulas remotas. Mas foi em meu fazer pedagógico, em provocações diárias, entre o atendimento dos(as) alunos(as) no CMAEE e as visitas nas escolas, que fui levada a buscar pela formação no Mestrado Profissional, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre esse serviço, buscando uma ressignificação desse atendimento no fortalecimento das práticas de trabalho para a educação inclusiva.

Desta maneira, os estudos realizados no Mestrado subsidiaram minha prática profissional no centro onde atuo, o qual atualmente é o único na oferta do serviço itinerante no município.

1 INTRODUÇÃO

A educação, como direito no Brasil, foi efetivamente reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna estabelece que o estado tem a obrigatoriedade de oferecer a educação pública de qualidade para todos. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, indicam que toda a criança tem direito ao acesso à escola.

Embora as normatizações apresentem a garantia de direitos e o acesso à educação, a realidade vivenciada nas instituições de ensino pelos(as) alunos(as) com deficiência evidencia que há muito por se construir. No ensino comum da educação básica, o processo de trabalho pedagógico foi historicamente estruturado na perspectiva de que os(as) alunos(as) aprendem da mesma forma, ou seja, na visão da homogeneidade. Em 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), as escolas passaram a se reorganizar para adotar um perfil voltado para a diversidade e o reconhecimento das diferenças no processo de aprender.

Os serviços de apoio especializados, como a Sala de Recursos Multifuncional para os(as) alunos(as) da educação especial (EE) são entendidos como direito fundamental nas práticas inclusivas. Os serviços de atendimento educacional especializado (AEE) assumem o perfil complementar ou suplementar à escolarização nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados (CMAEE) e passam a fazer parte do rol de direitos sociais.

O CMAEE se constitui como uma instituição pública educacional de apoio à escolarização dos(as) alunos(as) público da EE. Na perspectiva da educação inclusiva (EI), o CMAEE apresenta-se como uma instituição que apoia o fortalecimento das práticas pedagógicas a partir da organização dos serviços de AEE ofertados

Neste contexto, o Serviço Itinerante (SI), que se caracteriza pelo deslocamento do(a) professor(a) especializado até outras instituições, passa a fazer parte do AEE para atender às solicitações das escolas, com vistas à estruturação das práticas inclusivas. O SI é entendido como um serviço de apoio pedagógico destinado aos(as) alunos(as) da EE, que poderia acontecer com professores da escola ou de outras instituições (Anúnciação, 2017). Embora o conjunto de recomendações sobre o AEE contribua para a estruturação das demandas do SI no CMAEE, na prática, ainda não

se sabe ao certo como é a efetiva amplitude deste trabalho, uma vez que não existe uma política de institucionalização específica para o serviço na EE.

Para discutir essas iniciativas balizadas por políticas e normativas, esta pesquisa estudou o Serviço Itinerante e suas articulações com o CMAEE e a educação inclusiva, tarefa que foi realizada com base no pressuposto de que o serviço itinerante é um apoio às iniciativas da educação inclusiva nas escolas quando dialoga com as interações pedagógicas ali praticadas. Barros e Ramos (2013) ressaltam que as ações do SI consideram a inclusão como a estruturação de construções coletivas vinculadas à orientação pedagógica, formação continuada, trabalho colaborativo, consultoria colaborativa, entre outros aspectos.

Tendo em vista esse conjunto de proposições, essa esta pesquisa estudou o SI em um CMAEE localizado em um município situado na área metropolitana sul do Estado do Paraná. Nesse centro, são realizados serviços de atendimento educacional especializado em Estimulação Essencial, Estimulação Visual, Sala de Recursos Multifuncional Tipo I - para alunos(as) com deficiência física, intelectual e transtorno do espectro autista, Sala de Recursos Multifuncional Tipo II, para alunos(as) com deficiência visual. Há, também, a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, AEE na área da Surdez, Estimulação Motora, Psicomotricidade Relacional, Psicopedagogia, Avaliação Psicopedagógica, Avaliação Pedagógica, Triagem Pedagógica da Educação Infantil, Triagem Motora, Serviço Itinerante e serviços na área técnica de Avaliação Psicológica e Fonoaudiológica.

Entre os profissionais que trabalhavam nesse local, havia professores especializados, técnicos das áreas de psicologia, fonoaudiologia, administração, apoio geral e estagiários, totalizando 45 profissionais. A rede municipal de educação onde o referido CMAEE se localiza conta com 25 escolas e 11 Centros Municipais de Educação Infantil, totalizando 17 mil alunos(as) matriculados nesta rede.

Apesar da estrutura, do número de profissionais e alunos(as), o SI no CMAEE estudado desvelava dificuldades na organização dos seus serviços, como a carência de recursos humanos, estruturais e de formação continuada. Diante dessa realidade, a pesquisa voltou-se para aprofundar os conhecimentos sobre o SI com o “olhar” para esse serviço no CMAEE do município. Em busca por literatura sobre o tema, foi percebida a ausência de estudos e produções científicas sobre o SI no CMAEE, lacuna que oculta muitas práticas e experiências que poderiam ser compartilhadas e, conseqüentemente, contribuiriam para novas abordagens de trabalho na educação.

Esse conjunto de reflexões levaram à formulação de um desenho de pesquisa baseado na abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que considerou o seguinte problema: Quais são as percepções das professoras que atuam no CMAEE estudado sobre o serviço itinerante ali desenvolvido?

Participaram do processo de construção de dados 7 professoras, todas atuantes no CMAEE em que a pesquisadora trabalha. A obtenção de informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais.

O objetivo geral aqui proposto foi o de estudar o SI realizado por professoras de um CMAEE de um município do Estado do Paraná e suas articulações com a educação inclusiva. Para alcançar o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram formulados, que são: sistematizar conceitos e fundamentações sobre o SI no CMAEE; verificar possíveis articulações do SI com políticas e normativas da EE e EI; descrever a organização atual do SI no CMAEE; e apresentar como recurso educacional uma proposta de documento orientador para o SI do município.

O estudo está fundamentado nos trabalhos de Pletsch (2005), Cavalcanti (2007), Rocha e Almeida (2008), Pelosi e Nunes (2009) e Severo (2012), que abordam as ações e práticas do SI enquanto suporte no apoio à inclusão; Franco (2014) e Anunciação (2017), que tratam dos desafios do professor na prática do SI; Antia e Rivera (2016), Forsythe e Larson (2023), que abordam o SI na perspectiva de consultoria; Barros (2020) e Souza (2022), que escreveram sobre o SI com viés no trabalho colaborativo, entre outros autores.

Esta pesquisa está organizada em seções, conforme indicadas a seguir: a primeira refere-se à introdução; a segunda seção apresenta a fundamentação teórica, acerca da EE e EI, do SI e CMAEE. Na terceira seção, destaca-se o caminho metodológico, descreve-se o campo, sujeitos¹, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados; e, por fim, apresenta-se a proposta de recurso educacional. Na quarta seção, abordam-se a análise e a discussão dos dados. Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

¹ Todas as participantes desta pesquisa reconhecem-se como mulheres, razão pela qual optou-se pela utilização, em todo o texto, do termo “professoras”, no gênero feminino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção articula fundamentos e reflexões teóricas que foram importantes para a compreensão das informações obtidas na interação com as participantes da pesquisa e para a análise e discussão dos conteúdos por elas narrados. A revisão de literatura aqui construída resultou de consultas a artigos e capítulos de livros sugeridos por professores e professoras no decorrer das disciplinas do mestrado. Outras fontes de informação foram somadas ao material, como o acervo próprio da pesquisadora e trabalhos publicados em bases de dados e repositórios de teses e dissertações. Esses conteúdos foram consultados conforme os objetivos específicos de cada etapa da fundamentação teórica, no decorrer da pesquisa.

A primeira subseção refere-se às legislações e aspectos teóricos conceituais sobre a Educação Especial (EE) e Educação Inclusiva (EI) e aspectos legais que abordam o Serviço Itinerante (SI). Na sequência, foram articulados conteúdos sobre a abordagem das políticas públicas e conceitos que respaldam o trabalho do SI. Na continuidade, apresenta-se a descrição do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) estudado e os aspectos legais que subsidiam e orientam o trabalho na referida instituição. Para encerrar esta parte do trabalho, a seção seguinte sistematiza as informações sobre o SI, considerando os teóricos que pesquisaram o tema.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta subseção, encontram-se legislações e aspectos teóricos e conceituais sobre a Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva (EI) e o Serviço Itinerante (SI). A reflexão aqui proposta considerou o perfil de uma escola voltada para a EE e o vislumbre de práticas que considerem o ser humano, suas singularidades e expressões na sociedade.

A abordagem que fundamenta a inclusão escolar configura-se na propositiva de que a sociedade pode oferecer meios para a plena participação dos cidadãos em todos os espaços, exercendo os seus direitos e protagonizando a sua trajetória de vida. Sob o viés da educação inclusiva, o olhar institucional volta-se para a pessoa e não para a deficiência, abandonando-se a visão biologicista, que se ampara na incapacidade.

Corroborando Cirino (2023), quando ocorre a concentração somente na esfera biológica de uma deficiência específica, estabelece-se um fator limitante que influenciará o trajeto pessoal e social da pessoa. Essa educação visa o desenvolvimento de alunos(as), haja vista que se interessa pelas potencialidades e acolhe as diferenças individuais no contexto de convivência (Vasconcelos, 2020).

Diferentemente da abordagem que considera mais a deficiência do que as potencialidades, cujas consequências imprimem marcas, estigmas e prognósticos negativos em relação ao sucesso acadêmico, do ponto de vista inclusivo, o cerne da questão envolve as oportunidades dadas aos(as) alunos(as) no contexto institucional.

A EE no cenário inclusivo situa-se na perspectiva social da deficiência que, de acordo com Santos (2016), caracterizou-se pela discussão sobre as mudanças estruturais na sociedade, na igualdade de oportunidades e avanços na justiça e direitos, atribuindo à sociedade a responsabilidade de promover a igualdade entre as pessoas com e sem deficiência. Esse movimento teve início na década de 1970, mas as transformações nas legislações com uma abordagem voltada para os direitos e vida diária das pessoas, de maneira mais efetiva, ocorreu a partir dos anos 2000.

Piccolo e Mendes (2013) levantaram a questão de que, se a limitação é imposta pela sociedade, a mudança será possível por meio das lutas no sentido de transformar o contexto atual. Os autores ressaltam que os novos espaços que se edificam no modelo social se opõem à narrativa colonizadora, representada no modelo médico, mas que se estruturam em um movimento crítico, sociológico, político, inclusivo que produz novos olhares e reflexões. Por considerar o direito de acesso à educação, com acolhimento de todos os(as) alunos(as) em igualdade de condições, a abordagem adotada nesta pesquisa pauta-se na compreensão da deficiência na perspectiva social.

Os fatores que contribuem para que a EE no panorama inclusivo seja universal, democrática, laica e gratuita, perpassam por políticas públicas que garantam os recursos físicos, materiais e humanos, assim como o investimento em formação continuada para os(as) professores(as). No cotidiano escolar, a EE nesta visão inclusiva ainda é debatida e encontra afetos e desafetos. Percebe-se, diante de tensões presentes, que reflexões críticas sobre entendimentos de docentes a respeito da inclusão e suas organizações são questões polêmicas nos ambientes escolares. Logo, os diálogos intensificados no ambiente educacional tendem a possibilitar

reflexões sobre a estruturação de condições que os(as) alunos(as) com deficiência tenham seus direitos garantidos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem abrange mais do que a estrutura física das escolas. Valores éticos e políticos atrelam-se a ações de gestão, de convivência, de práticas pedagógicas e de implementação dos serviços de suporte e apoio para as práticas inclusivas. Arroyo (2015) resume bem esse pensamento ao declarar que.

[...] o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver. Esta é uma das fronteiras de luta que toca mais diretamente nos currículos das escolas e de formação de professores/as. “Escola é mais do que escola” (Arroyo, 2015, p.53-54).

Logo, ressignificar os ambientes escolares para que se tornem espaços de ações inclusivas, requer a remoção de barreiras atitudinais e estruturais, pois a escola fortalece a exclusão quando não possibilita o acesso aos espaços coletivos. Compreender a deficiência como concepção excludente e social, suscita reflexões sobre o ser humano e a sociedade posta (Piccolo; Mendes, 2013).

Nesta discussão, Mantoan (2003) destaca a análise em relação à integração e a EI:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003, p.15).

Para Mantoan (2003), a inclusão surge como resultado de uma educação diversificada, participativa e desafiadora. Isso desencadeia uma crise dentro do contexto educativo, ou seja, um desequilíbrio no perfil institucional que impacta diretamente a identidade dos educadores e leva à redefinição da identidade do estudante. Na escola inclusiva o estudante se transforma em um indivíduo distinto, sem uma identidade presa a modelos padronizados e imutáveis.

Kassar (2011), ao abordar a EE nesta perspectiva, relatou que foi a partir da Declaração de Jomtien que se desenhou um perfil de educação para todos, seguido da Declaração de Salamanca que reforçou tal perspectiva. A Declaração marcou o direito de alunos(as) com deficiência frequentarem classes comuns, fato que reforçou

a discussão da EE em uma perspectiva inclusiva. A autora sinaliza que a EE, neste cenário, fortalece a garantia de direitos e sua seguridade em lei, favorecendo o acesso à educação (Kassar, 2011).

Parece pertinente refletir sobre a EE a partir das políticas públicas, considerando o modelo social de deficiência e os direitos humanos (Pletsch, 2020, p.66). Pletsch destaca sua compreensão sobre a educação especial de duas maneiras:

- a) como modalidade de ensino transversal em todos os níveis educacionais,
- b) como um campo de saberes capaz de produzir conhecimento interdisciplinar sobre a aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência.

Paula (2006) complementa ao apresentar que o objetivo central da EE inclusiva é transformar a sociedade de maneira que acolha todas as pessoas, consolidando-se em uma sociedade de direitos para todos. A relação entre direito, igualdade e diferença, considerando a transformação das práticas educativas, da organização da gestão e da própria estruturação do sistema educacional, reúne questões retratadas por Dutra *et al.* (2008), ao conceituarem a EE na abordagem da educação inclusiva:

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Dutra *et al.*, 2008, p.9).

Na perspectiva da educação inclusiva, a EE ainda é uma realidade sonhada nos contextos escolares, pois ela oportuniza o acesso e a permanência dos alunos(as) no ambiente escolar na rede regular de ensino em todas as etapas de ensino, acolhendo alunos(as) nas suas particularidades e necessidades individuais, possibilitando a apropriação do conhecimento e respeitando a diversidade do ser humano (Silva, 2011). Ao abordar sobre a EE, Santos (2016) pontua que a inclusão não se limita ao espaço educacional, mas abrange os ambientes de interação social.

No Brasil, corroborando Pletsch (2020), ocorre um momento de ressignificação conceitual e de práticas que imprimem transformações no âmbito social, vinculado à luta pelos direitos do acesso à educação e na própria participação das pessoas com deficiência em decisões que lhes acometem diretamente. Neste sentido, percebe-se que há uma complexidade no contexto da educação especial na perspectiva da

educação inclusiva no que se refere às conceituações científicas produzidas acerca dessa questão.

2.1.1 Abordagens das políticas da educação especial na perspectiva inclusiva

Do ponto de vista das políticas e normativas, a legislação estabeleceu bases para a promoção da inclusão das crianças com deficiência na escola, porém, os conceitos e perfis da EE abordados nos documentos ainda suscitam reflexões, uma vez que não são todos os documentos que descrevem quais seriam os serviços de apoio no AEE e como poderiam ser ofertados.

A exemplo, cita-se que a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, destacou que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família (Brasil, 1988). Todavia, não há uma descrição específica sobre como seria a EE na perspectiva da educação inclusiva, verificando-se uma abordagem sutil sobre a oferta do AEE na rede regular de ensino. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, definiu a EE como modalidade da educação escolar, a qual disponibiliza serviços de apoio em classes especiais, escolas especiais ou serviços especializados (Brasil, 1996).

Ainda na linha da garantia dos direitos e atendendo ao demandado na LDBEN, foi constituída a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI, a qual orientou:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p.16).

A legislação indica a disponibilização do AEE, em Salas de Recursos Multifuncional, no entanto, a realidade da grande maioria das escolas é que o acesso ao AEE para os(as) alunos(as) nas escolas ainda é um processo burocrático, que se pauta no modelo médico, condicionando o acesso ao AEE a um laudo.

Já a partir da PNEEPEI de 2008, delineou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), designando, entre suas funções, a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras, oportunizando a completa participação dos alunos, considerando suas

necessidades específicas. Esta política destacou o AEE como suporte complementar à escolarização dos alunos. Outro destaque no documento diz respeito à ênfase atribuída à obrigatoriedade dos sistemas de ensino na disponibilização dos serviços de apoio (em salas de recursos e centros de atendimento educacional especializado) para a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva.

A Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a qual direcionou as diretrizes do AEE, sinalizando quais instituições poderiam oferecê-lo, delineando a organização na oferta do atendimento no suporte ao aluno na escola de ensino regular e nos CMAEE (Brasil, 2009).

No que se refere ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (MEC), encontra-se a indicação de que a EE precisa garantir os serviços de apoio especializado (AEE em Sala de Recursos Multifuncional), podendo ser ofertado em forma de convênio com vistas a remover as barreiras que possam impedir a escolarização dos (as) alunos (as) com deficiência. Neste decreto, a EE é destacada como parte integrante da rede regular de ensino, a ser ofertada também por intermédio de convênios em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Cita, ainda, que o Estado deve garantir um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis de ensino, adotar medidas efetivas de apoio, objetivando estruturar um ambiente que promova o desenvolvimento acadêmico dos (as) alunos (as) (Brasil, 2011).

Observa-se que as legislações, ao longo dos anos, foram se alterando no sentido de conceito e abordagem da educação especial, bem como na orientação quanto aos serviços de AEE e a sua disponibilização. De maneira geral, observa-se uma sequência de ampliação em relação à orientação da oferta do AEE em sala de recursos, porém, ainda não há um consenso entre essas leis sobre os demais serviços especializados de suporte e apoio na EE, que poderiam ser ofertados.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visou assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, sua inclusão social e cidadania. De acordo com esta lei, a Proposta Pedagógica (PP) instituiu o AEE para garantir o acesso dos(as) alunos(as) ao

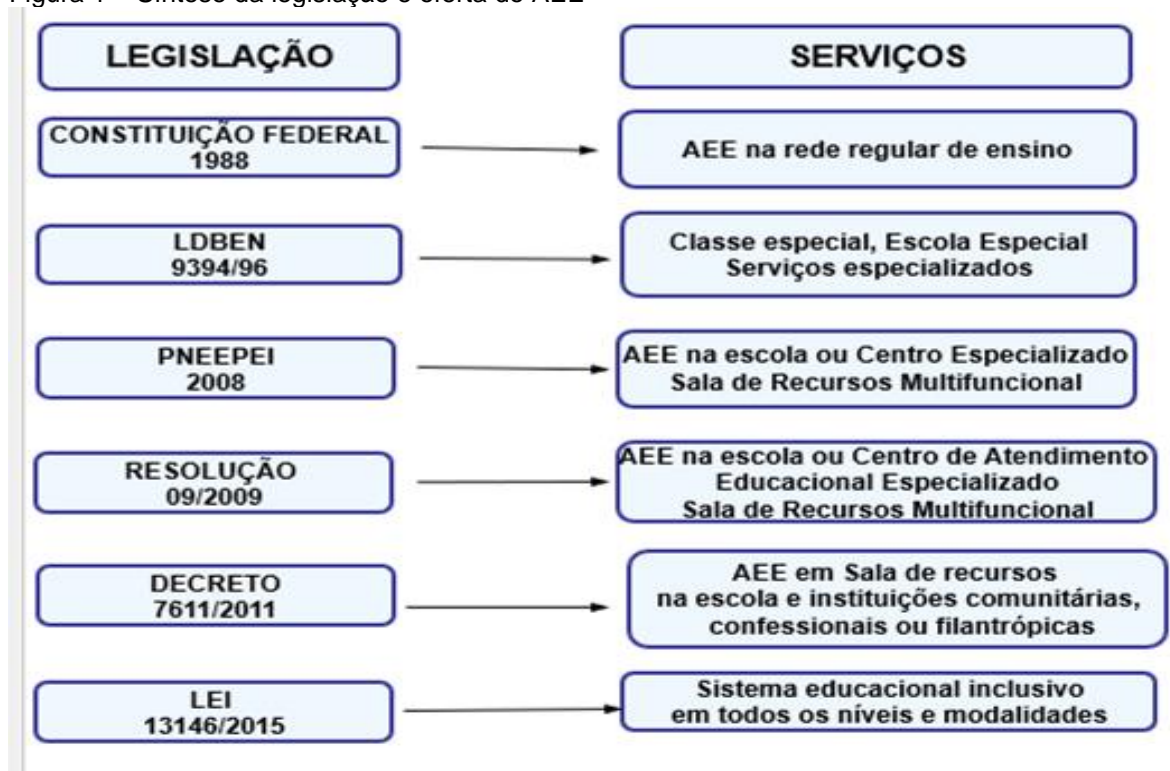
currículo, ressaltando que o direito à educação das pessoas com deficiência deve ser garantido em um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015).

Observa-se que as nuances que se configuraram com as políticas para a EE se sustentaram na ratificação do direito à oferta do AEE, porém sem delinear de maneira clara como seria a implementação dos serviços.

A partir da PNEEPEI de 2008, percebe-se uma abordagem do AEE limitada aos espaços das SRM, verificando-se a menção do PPP como um documento orientador, um instrumento de construção coletiva, como base para a estruturação, organização e oferta do AEE nas instituições. A citação na PNEEPEI² do CMAEE na oferta do AEE também se configura como um marco importante para a oferta de serviços de apoio à educação inclusiva (Brasil, 2008).

Considerando a legislação reportada, observa-se como foram citados os serviços de suporte na EE na Figura 1.

Figura 1 – Síntese da legislação e oferta do AEE



Fonte: Da autora (2024).

² Optou-se por incluir a PNEEPEI no quadro, em virtude da abrangência destacada em relação ao CMAEE, no entanto, entende-se que não se trata de uma lei regulamentada, mas de um documento instituinte.

O conjunto de documentos normativos abordado demonstrou a ênfase na obrigatoriedade dos sistemas de ensino em disponibilizar serviços de apoio para a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva. Como resultado desse processo legislativo, atualmente, a educação especial organiza-se nas escolas com a oferta do AEE, que pode ser realizado em Sala de Recursos Multifuncional da própria escola ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado.

2.1.2 O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado e as políticas para a educação especial

O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) é destacado como um serviço de apoio especializado na Resolução n.º 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial. A oferta desse serviço, como indicado na resolução, pode ser realizada em centros da rede pública ou conveniada. Neste sentido, o CMAEE disponibiliza serviços, recursos de acessibilidade e estratégias com o fim de que se eliminem as barreiras para a participação do(a) aluno(a) na sociedade e proporciona ações que favoreçam a aprendizagem.

Entre as atribuições do CMAEE, está a efetivação de matrículas dos(as) alunos(as) que recebem atendimento nesta instituição. A organização e a disponibilização do AEE na instituição devem ser previstas na proposta pedagógica e aprovadas pela respectiva Secretaria de Educação. A estruturação e aplicação do plano de AEE são atribuições dos professores que atuam no CMAEE, em articulação com professores do ensino regular, com as famílias e outros serviços setoriais. A legislação pontua que a organização da oferta do AEE no CMAEE é complementar e suplementar à escolarização (Brasil, 2009).

Em 2010, foi emitida nota técnica N° 9/2010/SEESP/GAB, que orientou a organização dos CMAEE fundamentados nos marcos legais, políticos e pedagógicos para a estruturação de sistemas educacionais inclusivos, com destaque para a função dos centros. Esclarece-se que o AEE seria ofertado de maneira complementar à frequência escolar, no período oposto ao das aulas regulares, organizando e provendo recursos e serviços educacionais e de acessibilidade para atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as).

Para tanto, seria estabelecida uma articulação com as escolas, fornecendo o suporte necessário para promover a inclusão e o aprendizado nas turmas comuns em igualdade de oportunidades (Brasil, 2010). O documento salienta a previsibilidade dos serviços ofertados e sua organização na proposta pedagógica, ressaltando que todo o processo é estruturado no PPP da instituição.

A garantia de um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino e a adoção de medidas efetivas de apoio, objetivando estruturar um ambiente para a promoção do desenvolvimento acadêmico dos alunos, foram citadas no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011(MEC). O decreto referiu-se ao AEE como parte integrante da proposta da escola, o qual envolve a família para a plena inclusão do(a) aluno(a), cita a oferta do AEE nas instituições conveniadas, porém não refere o CMAEE (Brasil, 2011).

Observou-se, nos documentos citados, que a nota técnica de 2010 apresentou-se como um documento importante na orientação do CMAEE, bem como a orientação a organização da oferta dos serviços de AEE.

A orientação sobre a atuação do CMAEE na perspectiva da educação inclusiva foi referida na Nota Técnica Nº 055 no ano de 2013/MEC/SECADI/DPEE. Nesta abordagem, a atuação deveria ocorrer a partir da reorganização das escolas especiais, que objetivavam transformar-se em CMAEE, articulados aos marcos legais, políticos e pedagógicos.

Com vistas a estimular o acesso ao AEE, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, esse apoio contempla a oferta em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB, n.º 4/2009 (Brasil, 2013, p.3).

Essa nota apresentou as atribuições do CMAEE, também com a orientação para que as etapas e/ou modalidades de ensino ofertadas nestes centros fossem definidas no PPP da instituição. O documento citado orientou que a base para a estruturação do PPP contemplaria a formação e a experiência dos professores, o ambiente físico, os recursos, equipamentos e condições de acessibilidade de que dispunham.

Pontuou, também, a maleabilidade na organização de atendimento no AEE no CMAEE, de maneira individual ou em grupos, além de indicar o registro dos alunos

em atendimento no Censo Escolar. A articulação de trabalho entre os professores do CMAEE e as escolas, a colaboração com a rede pública de ensino na formação continuada e a elaboração de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis também foram citadas no documento.

Outro destaque da nota refere-se à participação do CMAEE nas ações intersetoriais desenvolvidas com a escola e setores da saúde, assistência social, trabalho, entre outros que se fizerem necessários. Conforme descrito na nota, as atribuições do(a) professor(a) no CMAEE agregam a elaboração, aplicação e avaliação do Plano de AEE, considerando as necessidades educacionais de cada aluno(a), além da implementação e acompanhamento da aplicabilidade dos materiais pedagógicos, de acessibilidade na escola, produção de materiais educacionais e a orientação aos professores e famílias.

Considerando o disposto na Nota Técnica nº 055 no ano de 2013, verificou-se que esse documento orientador apresentou em seu bojo uma estruturação mais detalhada sobre todo o processo de oferta do AEE. Destaca-se que houve ênfase especificamente sobre o CMAEE.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), na qual foi destacada a oferta dos serviços e recursos de apoio para a superação das barreiras de acesso educacional. Contudo, não se observou um destaque mais detalhado sobre esses serviços (Brasil, 2015).

Conforme estudado, no Brasil, a abordagem da EE inicia-se na Constituição de 1998, chegando até a Lei 13.146/2015 mais recente em vigor. No Paraná, Zanetti (2017) destacou que, a partir da década de 80, a escolarização das pessoas com deficiência incorporou-se à política educacional do estado, com a criação dos centros de atendimentos especializados (CAE) nas áreas auditivas (CAEDA), física (CAEDF) e visual (CAEDV).

O CAEDV foi um dos primeiros a serem institucionalizados no ano de 1992, por meio da proposta educacional para atendimento à pessoa com deficiência visual. Neste Centro, o Serviço Itinerante (SI) constituía um dos suportes ofertados pela EE. Todavia, de acordo com Zanetti (2017), os CAEDV só se estruturaram neste Estado, pois nas demais regiões do país o atendimento era realizado nas salas de recursos.

A partir da Deliberação 020/1986 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná, os centros especializados foram institucionalizados. O artigo 43 da deliberação instituiu que

Os centros de atendimento especializados criados pela SEED-PR em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimentos especializados (Paraná, 1986, p.13).

Em 1994, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) disponibilizou o documento orientador intitulado *Fundamentos teóricos - metodológicos para a Educação Especial*, o qual destacava que o CAEE tinha como atribuições a prestação de serviços para alunos(as) e comunidade que apresentassem deficiência, com abordagem de trabalho na reabilitação, avaliação diagnóstica, encaminhamento para programas compatíveis com as possibilidades e necessidades desse público para apoio à sua escolarização. Esses centros também prestariam serviços de sensibilização e identificação das especificidades na EE.

O documento orientador cita o Centro Integrado de EE, o qual seria composto por equipe multiprofissional (professor especialista, fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta) como substitutiva ao CAEE, com a justificativa de limitação recursos humanos, de materiais, espaço físico, dentre outras questões.

Cabe ressaltar que, não obstante o estado do Paraná marcar uma trajetória importante no processo de implementação dos centros especializados enquanto serviços de apoio na EE, observou-se que, nas legislações que antecedem 2003, a estrutura dessas instituições era organizada por categorias na oferta dos atendimentos (visual, surdez, deficiência intelectual, deficiência física).

A partir das análises das normativas federais e estaduais, percebe-se que o CMAEE se configurou, ao longo dos anos, como um serviço de apoio na EE. As normativas do Estado do Paraná no período abriram precedentes para que a organização e a oferta dos serviços especializados nos centros se estruturassem em um conjunto de atividades clínicas e educacionais.

Em 2003, a Deliberação nº 2 do Conselho Estadual de Educação do Paraná menciona o CAE como um serviço de apoio especializado, de caráter educacional diversificado. De acordo com a deliberação, o trabalho desenvolvido seria de perfil pedagógico, por um professor com formação em EE, proporcionado a alunos(as) matriculados na rede municipal, público da EE (Paraná, 2003).

O objetivo do CAE seria promover apoio à aprendizagem por meio do acesso às línguas, linguagens e códigos aplicáveis, utilização de recursos tecnológicos e materiais específicos, com o propósito de oportunizar sua inserção social. A faixa

etária atendida seria de zero a 6 anos de idade, e o apoio seria realizado em escolas, com espaço adequado, agregando alunos(as) de outras instituições que não contavam com o atendimento. Esse serviço se organizaria com atendimento individual ou em pequenos grupos, em contraturno a classe comum. No artigo 15 da deliberação, constava que a instituição mantenedora poderia estruturar outros serviços e apoios pedagógicos especializados para atender os alunos da EE.

Na sequência do processo de construção de normas, em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED destacaram o CAE como serviço de apoio pedagógico especializado, o qual compõe a rede de apoio à inclusão e tem por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno(a) (Paraná, 2006).

Mais recentemente, a Deliberação n.º 02/2016 do CEE, que dispôs sobre as Normas para a Modalidade da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, apresenta a abordagem de CMAEE:

Art. 21. O Centro de Atendimento Educacional Especializado destina-se ao apoio especializado complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização aos estudantes da Educação Especial, assegurando o direito a um conjunto de atividades clínicas e educacionais, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade (Paraná, 2016, p.13).

O documento ressaltou que os centros poderiam ser mantidos pelo poder público e ofertados em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, por meio de parcerias para suporte em conjunto com as famílias e com as escolas regulares (Paraná, 2016). De acordo com a deliberação, os CMAEE precisariam cumprir os aspectos legais determinadas pelo CEE, realizando cadastro institucional para autorização de funcionamento.

Em 2018, a Instrução n.º 25/2018 – SUED/SEED estabeleceu critérios para organização e funcionamento do CMAEE de maneira específica na área da deficiência visual. Orientou a oferta do serviço itinerante, destacando o trabalho da professora a ser realizado na escola, com a orientação e mobilidade dos(as) alunos(as) e reuniões com professores e equipe pedagógica para esclarecimento sobre o trabalho pedagógico. De acordo com a instrução, neste centro, o trabalho era voltado para o atendimento a estudantes e pessoas da comunidade que apresentavam déficit significativos na área visual e que necessitavam deste apoio (Paraná, 2018).

O processo histórico de normatização e implementação dos CMAEE mostrou que os serviços da EE foram denominados de serviços de apoio especializados. Foi a partir da PNEEPI (2008) que se estruturaram as notas técnicas nacionais direcionadas à organização dos CMAEE. Em relação às normas do estado do Paraná, elas transitaram na nomenclatura e na descrição do perfil dos centros desde 1986, ora chamados de CAE, CAEE e CMAEE, porém, verificou-se que todos estiveram vinculados aos serviços de apoio pedagógico especializado na EE.

No Quadro 1, observa-se a abordagem do CMAEE nas políticas da EE nos níveis federal e estadual:

Quadro 1 – Abordagens do CMAEE na legislação e normativas

Legislação e normativas	Termos utilizados
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96	Há indicações sobre os serviços de apoio especializado, o CMAEE não está citado.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001),	Não há abordagem específica do CMAEE, mas dos serviços de apoio especializado.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (2008)	Centro especializado
Resolução nº4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE),	Centro de atendimento educacional especializado
Nota técnica Nº 9/2010/ SEESP/GAB	Centro de atendimento educacional especializado
Nota técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Escolas especiais que se adequaram como centro de atendimento educacional especializado
O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011(MEC),	Atendimento educacional especializado
Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência),	Atendimento educacional especializado
Deliberação 020/1986 do conselho estadual de educação (CEE)	Centro de atendimento especializado
Deliberação 02/2003 do Conselho Estadual de Educação-Paraná	Serviço de apoio especializado
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (SEED-PR, 2006)	Centro de atendimento especializado como serviço de apoio pedagógico especializado
a Deliberação N.º 02/2016 do CEE	Centro de atendimento educacional especializado com apoio especializado complementar ou suplementar.

Fonte: Da autora (2024).

As informações do Quadro 1 revelam que, em nível nacional, foi a partir da PNEEPEI de 2008 que os centros passaram a ter uma abordagem como serviços de suporte na EE. No entanto, no estado do Paraná, já em 1986 os centros integravam os serviços da EE e já havia a disponibilização do SI no CAEDV (Zanetti, 2017). A leitura das políticas e normativas referentes à constituição e organização do CMAEE mostram a carência de uma política específica de estruturação dos serviços de suporte que podem ser realizados nesses espaços. Neste sentido, abre-se um grande leque para diversas formas de organização do CMAEE, em diferentes municípios.

2.1.3 O contexto do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado nas normativas e documentos orientadores do município

No CMAEE pesquisado, a instituição é caracterizada como de cunho pedagógico, e oferta o AEE aos alunos(as) das escolas e CMEI, consistindo em uma instituição educativa que complementa ou suplementa a escolarização. Este centro foi criado pelo Decreto Municipal nº 365/2002, como Centro Municipal de Atendimento Especializado. De início, a oferta dos serviços disponibilizada foi em sala de recursos, psicologia, psicopedagogia, avaliação educacional e fonoaudiologia. Na estrutura inicial, a instituição foi nominada como Centro Municipal de Atendimento Especializado - CMAE (Fazenda Rio Grande, 2002). As atividades do centro foram desenvolvidas em diferentes espaços alugados, sendo que somente em 2012 passou a ter uma sede em uma estrutura compartilhada, dividindo espaço com uma escola e um CMEI.

Em 2012, com o Decreto nº. 3239 e com cadastro no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o centro passou a ser denominado Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. Foram implementados, a partir deste decreto, os serviços de Musicoterapia, Avaliação Psicoeducacional, Estimulação Essencial, Sala de Recursos, Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação, Apoio Especializado na Área da Deficiência Física e Neuromotora, Atendimento Especializado na Área Visual e Atendimento Pedagógico Especializado na área da surdez, acrescidos do termo e demais áreas a fins

(Fazenda Rio Grande, 2012). No ano de 2018, o Decreto Municipal nº. 4682 incluiu os parágrafos a seguir:

§ 1º Os profissionais que atuam na equipe multidisciplinar no CMAEE poderão fazer uso de instrumentos e recursos clínicos sempre que se fizerem necessários, em função do atendimento qualitativo da demanda apresentada. § 2º A Instituição deverá assegurar no Projeto Político Pedagógico a organização dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado e no Plano de Trabalho da equipe multidisciplinar a organização e especificidades dos serviços e atendimentos. § 3º A Instituição deverá assegurar em seu Regimento Interno todas as regras de funcionamento, organização e atendimento usando de modo subsidiário o Estatuto do Servidor Público de Fazenda Rio Grande, bem como normativas expedidas pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação. § 4º O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE - não se caracteriza como instituição de escolarização (Fazenda Rio Grande, 2018, p.1).

O Decreto Municipal nº. 4682 também orienta sobre a estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno como documentos orientadores e normativos da instituição, sinalizando sobre a importância da estruturação do perfil de cada serviço ofertado, além de ratificar que o CMAEE não é uma instituição que substitui a escola.

Já a Proposta Curricular Municipal de FRG de 2020 destacou que esse centro se caracteriza como serviço de atendimento educacional especializado, logo, ele ampara a rede de inclusão nas escolas e CMEI em todas as etapas e modalidades da educação básica:

O objetivo do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE é subsidiar o processo de inclusão nas instituições educativas. Tem como característica um serviço especializado em relação às demandas vindas de alunos com necessidades educacionais especiais. Realiza o apoio e orientação à família, comunidade e a escola, por meio de interfaces entre as políticas públicas e parcerias com áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (Fazenda Rio Grande, 2020, p.45).

A proposta do município determina que o CMAEE assuma um papel de suporte no apoio à educação inclusiva nas instituições municipais. Quanto ao PPP de 2015, documento norteador que representa os princípios organizacionais e operacionais que refletem e direcionam as ações pedagógicas e administrativas do CMAEE, ele não dialoga com a base pedagógica atual, uma vez que ainda se pauta em uma proposta anterior.

Observou-se que, em relação aos documentos municipais aqui estudados, embora o SI seja ofertado desde o início da institucionalização do CMAEE, o serviço não é citado nos normativos, no entanto, é realizado sem uma sistematização formal. Quanto aos documentos orientadores como o PPP (2015) e a Proposta Curricular Municipal em vigência (2020), observa-se que os aspectos de conteúdos, metodologia e serviços ofertados no centro não sinalizam a realidade de trabalho atual, devido às questões da demanda atendida, estruturais e de recursos humanos.

Salienta-se que, no PPP (2015), consta que o CMAEE se trata de um serviço de apoio especializado direcionado a apoiar a educação especial nas escolas e CMEIS, porém não direciona como o SI será organizado e ofertado neste contexto. No Quadro 2, observam-se diferentes esclarecimentos que foram se construindo no município em relação ao CMAEE, em distintos documentos e decretos oficiais, entre os anos de 2002 e 2020:

Quadro 2 – Denominações do CMAEE nos documentos municipais:

Legislação e documentos orientadores municipais	Nominação e conceito
Decreto Municipal Nº 365/2002 -FRG	Centro municipal de atendimento especializado
Decreto Nº 3239/2012 -FRG	Centro de atendimento educacional especializado
Decreto Municipal 4682/2018 - FRG	Centro de atendimento educacional especializado com disponibilização de serviços de atendimento educacional especializados
Proposta Curricular Municipal- SME/FRG 2020	CMAEE – É um Serviço especializado da Educação Especial
Projeto Político Pedagógico - CMAEE	CMAEE- É um Serviço de apoio especializado na Educação Especial

Fonte: Da autora (2024).

As informações disponíveis no Quadro 2 revelam que o primeiro decreto apresentava um perfil pedagógico e clínico em relação aos serviços ofertados, enquanto o decreto de 2012 incluiu o termo educacional na nominação do CMAEE, ampliando os serviços ofertados. O decreto de 2018 acrescentou a importância da elaboração do PPP e regimento interno para a regulamentação e organização dos serviços do AEE no CMAEE.

Em que pese o disposto sobre o CMAEE na Proposta Curricular Municipal de 2020, caracteriza-se pela oferta do AEE aos alunos(as) da educação especial. Oferece apoio e orientação à família, comunidade e escola, por meio de interfaces entre políticas públicas e parcerias com as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho. A proposta cita o Atendimento Educacional Especializado Itinerante como um serviço do AEE no CMAEE.

2.2 SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O SERVIÇO ITINERANTE: REVISÃO DE LITERATURA

A seguir, apresenta-se uma sistematização de informações sobre o SI que fundamentaram esta pesquisa, a qual permitiu a organização dos assuntos que mais se destacaram no decorrer das leituras.

A busca dos materiais foi realizada em bases de dados, repositórios de universidades e outras fontes de informação que incluíram: Portal Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal CAPES; Education Resources Information (ERIC), JSTOR.ORG; Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Scopus; Web of Science. Quanto às datas, ocorreram em momentos diferenciados: entre 6 e 30 de abril de 2023, 7 a 16 de maio de 2023, 9 a 28 de junho de 2023 e 9 a 20 de julho de 2023.

Para acessar os textos, foram utilizados os descritores “serviço itinerante” e “educação especial”, em combinação com os operadores booleanos “AND” e “OR”. Os critérios de inclusão foram: artigos, teses, dissertações com diferentes abordagens metodológicas e teóricas, publicados entre os anos de 2005 e 2023, considerando a educação básica. A amplitude de tempo justificou-se devido à pouca disponibilidade de publicações da temática pesquisada. Estabeleceram-se como critérios de exclusão estudos anteriores a 2005; duplicidade em diferentes bases; resumos publicados em anais, editoriais, estudos em que a realidade não fosse as práticas da EE na educação básica.

A busca foi realizada por meio do mapeamento da literatura em português, espanhol e inglês. A seleção dos trabalhos ocorreu inicialmente pela leitura do título, resumo e palavras-chave. Após essa primeira triagem, os artigos que atendiam aos critérios de inclusão foram lidos na íntegra. O Quadro 3 apresenta o total de

trabalhos encontrados em cada fonte após a aplicação dos critérios previamente estabelecidos.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados e selecionados por base de dados

Base de dados	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados
BDTD	39	01
Portal CAPES	18	06
ERIC	187	01
JSTOR	110	01
SCIELO	03	02
Scopus	164	03
Web of Science	47	01

Fonte: Da autora (2024).

Considerando as diferentes realidades de cada país, estados e municípios, a sistematização das informações ilustrou as definições, conceitos e organização do SI a partir de diferentes autores. Sobre as pesquisas estrangeiras, a organização do SI encontrado nas pesquisas de Foster e Cue (2009), desenvolvidas nos Estados Unidos, destacaram que a oferta do SI se desenvolvia por meio do professor especialista, que se deslocava até as escolas para atender os alunos da EE.

Cada professor atendia várias escolas, seguindo um cronograma com agenda de carga horária diária. Os autores elencaram três perfis do SI: o colaborativo, o consultivo e o *Pullout* (que retira o aluno da sala para realizar o atendimento). A confecção de recursos pedagógicos, a modificação da sala de aula e o uso de tecnologias assistivas foram descritos pelas autoras como tarefas do professor itinerante desenvolvidas no SI.

Foster e Cue (2009) também observaram a existência de uma diversidade de práticas na realização do SI e mencionaram que os professores utilizavam veículos particulares para se dirigirem às instituições onde realizavam o atendimento ao aluno. Muitos desses profissionais utilizavam recursos próprios e os materiais disponíveis nas escolas para realizar o trabalho.

Morris e Sharma (2011), ao pesquisarem o SI na Austrália, utilizaram a expressão “professores itinerantes de apoio especializado” para se referirem aos profissionais que se deslocavam de escola em escola para facilitar a educação das crianças com deficiência visual. Os autores relataram que a pesquisa desenvolvida

nas escolas sinalizou que, em alguns estados, os alunos com deficiência visual ainda dependiam muito do professor itinerante para o acesso à educação.

Os resultados apontaram que as barreiras para o desenvolvimento do SI incluíam falta de compreensão entre os educadores de escolas regulares sobre as necessidades dos alunos, falta de compreensão sobre o papel dos professores itinerantes, falta de recursos, tempo insuficiente para a realização do trabalho e carência de formação. Eles comentaram a necessidade de se instituírem políticas públicas para a especificidade da área.

Carrión-Martínez e Rosa (2013) indicaram que o professor itinerante de apoio à audição figurou no início dos anos noventa como o profissional que realizava o SI na Espanha, província de Almeria. Explanaram que o professor itinerante seria aquele especialista que se deslocava do centro especializado para realizar o trabalho colaborativo nas escolas. A atuação nessas escolas estaria mais voltada para um modelo reprodutivo direcionado à reabilitação – distante –, portanto, uma modalidade de apoio curricular articulada às áreas do conhecimento e às práticas colaborativas.

Nos Estados Unidos, no estado do Arizona, de acordo Antia e Rivera (2016), havia distritos que forneciam seus próprios serviços aos alunos, em paralelo a outros distritos que solicitam às escolas estaduais para Surdos e Cegos os serviços de professores itinerantes. No Colorado, cada distrito escolar contratava seus professores itinerantes, que realizavam atendimento para alunos e consultoria nas escolas.

Na Alemanha, de acordo com Miyauchi e Gewinn (2021), a organização do SI dividia-se em três categorias: função escolar dupla; função única escolar e baseada em centro que atende à educação básica; e na modalidade da educação especial. Em relação ao SI dos centros, os autores destacaram que as atividades eram voltadas a estabelecer habilidades por meio do trabalho com o Braille, tecnologia assistiva e competências acadêmicas.

Forsythe e Larson (2020), em pesquisa em Utah, nos Estados Unidos, abordaram o SI como uma prestação de serviços para alunos com deficiência nas salas de aula da educação infantil, realizada por professores(as) da educação especial com característica de consultoria. De acordo com Miyauchi e Gewinn (2021), na Alemanha, o SI constituiu-se como um modelo de serviço de apoio aos

alunos(as) com deficiência visual, desenvolvido por professor especializado, também chamado de professor itinerante.

A literatura revisada revelou que as descrições do SI são variadas na realidade brasileira. Pletsch (2005) descreveu o SI como uma modalidade de atendimento na educação especial. Para Rocha e Almeida (2008), seria um atendimento educacional especializado da educação especial, com o deslocamento dos profissionais para as escolas do ensino regular. Pelosi e Nunes (2009) abordaram o termo ensino itinerante como modalidade de atendimento de educação especial e reportaram que a inserção do ensino itinerante como modalidade de atendimento de educação especial, no Rio de Janeiro, ocorreu no ano de 1996, contextualizando que o SI era delegado aos professores itinerantes para a assessoria às escolas regulares que assistiam.

Souza (2022) relatou que o professor de educação especial que atuava na Sala de Recursos Multifuncional era o profissional que realizava o SI, fazendo a itinerância quinzenalmente, 2 horas no período da manhã e 2 horas no período da tarde. O trabalho se articulava entre observação nas salas, orientação ao professor e à equipe de gestão pedagógica. Os estudos de Franco (2014), desenvolvidos em uma cidade do interior de São Paulo, na rede municipal de ensino, mostraram que o SI era conduzido pelo professor itinerante especializado, o qual atuava nas escolas com o intuito de acompanhar os(as) alunos(as) da educação especial durante a aula e de orientar os professores e a escola, de maneira a atender à demanda manifesta.

Na percepção de Anunciação (2017), o SI revelou-se como um espaço de atendimento ao aluno, de adaptação de práticas pedagógicas em diálogo com o professor do ensino regular e com a família, com possibilidades de encaminhamento para outros serviços. No atendimento de jovens e adultos na educação básica, o SI foi o contexto investigado por Barros (2020), que destacou o trabalho em sala diretamente com o aluno. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 foi citada pela autora para descrever que o SI seria um trabalho a ser realizado nas escolas por professor(a) especializado, que atenderia o(a) aluno(a) e realizaria orientações ao professor(a) de classe comum.

Na pesquisa de Souza (2022), com foco na cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, o SI foi considerado um atendimento educacional especializado que fazia visitas de observação, orientação e serviço colaborativo, com práticas de estudo de caso entre os(as) professores(as) da escola. Essas

práticas visavam estruturar ações considerando as necessidades observadas, que contribuíssem para o desenvolvimento do(a) aluno(a). O Quadro 4, a seguir, apresenta as produções sobre a temática estudada.

Quadro 4 – Síntese das produções sobre o serviço itinerante

continua

Autor/ Ano/ Fonte/ Título	Síntese das produções do SI
PLETSCH, M. D. 2005. https://catalogodeteses.capes.gov.br O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.	Modalidade da educação especial
CAVALCANTI, n.C. p.S. 2007. https://catalogodeteses.capes.gov.br O Papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância.	Serviço da educação especial realizado por professor especializado.
ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. 2008. https://www.scielo.br Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório.	Modalidade especializada de apoio pedagógico.
PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. 2009. https://www.scielo.br/ Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.	Modalidade de atendimento na educação especial.
SEVERO, M. C. S. 2012. https://catalogodeteses.capes.gov.br Um estudo sobre a trajetória de Professores itinerantes na escola regular, em Natal/ RN.	Serviço de apoio especializado intra e interinstitucional.
FRANCO, R. 2014 https://sucupira.capes.gov.br/ Atendimento Educacional Especializado: Desafios do Professor Itinerante.	Atendimento dirigido aos alunos público-alvo da educação especial.
ANTIA, S. D.; RIVERA, M. C. 2016. Web of Science - Social Sciences Citation Index – PubMed Alma/SFX Local Collection Instruction and Service Time Decisions: Itinerant Services to Deaf and Hard-of-Hearing Students.	Serviço de consultoria e atendimento aos alunos surdos nas escolas.
ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L. 2017. https://catalogodeteses.capes.gov.br Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes.	Atendimento ao aluno, professores família com adaptação de práticas.
BARROS, C. C. C. R. 2020. sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas.	Atendimento educacional especializado.
FORSYTHE, N.; LARSON, A. L. 2020. https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0.85143079673&doi=10.1097%2fIYC.0000000000000023 A Survey of Perceptions of Consulting in Inclusive Preschool Classrooms.	Prestação de serviço em sala de aula e com perfil de consultoria.

Quadro 4 – Síntese das produções sobre o serviço itinerante

conclusão

Autor/ Ano/ Fonte/ Título	Síntese das produções do SI
MIYAUCHI, H.; GEWINN, W. 2021. https://www.scopus.com/doi=10.1177%2f0264619620972147&partnerID Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services.	Modelo de serviço de apoio.
SOUZA, D. L. A. 2022. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238067 O Serviço de Itinerância no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (EPAEE).	Atendimento especial com visitas de orientação e trabalho colaborativo.

Fonte: Da autora (2024).

Observa-se que há entre os(as) autores(as) uma diferença no uso e conceituação dos termos do SI. Há menções a ensino itinerante, serviço, bem como espaço de atendimento, prestação de serviço, apoio, serviço de consultoria e modalidade de educação especial. As abordagens sinalizadas revelam pensamentos situados em um tempo histórico; a exemplo disso, Pletsch (2005) e Anunciação (2017), ao abordarem as fases iniciais do SI, comentaram sobre o perfil inicial deste serviço no período da integração na EE, destinado ao atendimento individual do (a) aluno (a) que conseguia frequentar a escola. Destaca-se que, nesse período, o objetivo de adaptar o(a) aluno(a) com deficiência dentro dos padrões sociais era o foco do trabalho educacional.

Severo (2012), em seus estudos, citou que a LDBEN 93/96 previa, nos serviços de apoio da EE, os profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. Franco (2012), por sua vez, apresentou os conceitos da PNEEPI de 2008, sinalizando que são várias as ações do SI no sentido de contribuir para o desenvolvimento do(a) aluno(a), porém, esse trabalho isolado pode não ser eficaz. Já Souza (2022) destacou os serviços de AEE em sala de recursos e no SI. A autora enfatizou o enfoque contemporâneo voltado para as práticas colaborativas, o coensino, a estruturação do Plano de Atendimento Individualizado, mas também revelou uma fragilidade na prática do SI, devido à necessidade de atualização dos(as) professores(as) para que possam atuar nesse perfil.

Nesta análise, percebe-se que as pesquisas sinalizaram que os professores itinerantes figuraram como pessoas que desempenhavam diversas funções nos contextos escolares. Pletsch (2005) mencionou o termo professor itinerante para nomear profissionais que atendiam diretamente o(a) aluno(a) em sala de aula. Já

Cavalcanti (2007) descreveu o(a) professor(a) itinerante como o profissional que fazia deslocamentos para as escolas para atender o(a) aluno(a) com deficiência na sala de ensino regular. Pelosi e Nunes (2009) atribuíram aos professores(as) itinerantes a assessoria às escolas regulares que acolhiam alunos(as) com necessidades educacionais especiais integrados em turmas regulares.

Severo (2012) descreveu a função desse profissional no Rio Grande do Norte, destacando que suas atribuições englobariam o acompanhamento, a orientação, identificação, diagnóstico e propositiva de estratégias que auxiliassem nas soluções para possíveis necessidades ou dificuldades frente aos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as) público da educação especial.

A questão das multitarefas desenvolvidas no SI também foi retratada por Severo (2012). Contudo, uma questão importante citada por Souza (2022) refere-se à abordagem do SI nas Salas de Recursos e organização colaborativa, provocando uma reflexão sobre a importância da formação continuada aos professores que atuam nos serviços de apoio na educação especial. Há casos em que a prática ainda está voltada para a integração, outras situações de sobrecarga de tarefas, e, atrelada a isso, verifica-se a carência do processo formativo, sendo um potencializador para a fragmentação deste trabalho.

No Quadro 5, a título de conhecimento, por considerar que cada país possui suas particularidades de legislação e de diversidade econômica, social e cultural descrevem-se algumas atribuições do SI:

Quadro 5 – Ações do professor itinerante

Localidade	Ações
EUA – 20 estados (2008)	Faz atendimento ao aluno, produção de materiais consultoria ao professor.
Austrália - Victoria (2011)	Oferece serviço de consultoria produção de materiais, com atendimento dos alunos, envolvendo professor e família.
Espanha (2013)	Realiza atendimento aos alunos, modelo médico da reabilitação.
Arizona e Colorado (2016)	Faz atendimento aos alunos.
Alemanha (2021)	Oferece serviço de consultoria e produção de materiais, envolvendo professor itinerante, professor regente, aluno e famílias.
Brasil - Souza (2022)	É professor da Sala de Recursos atende alunos, orienta o professor e equipe de gestão pedagógica.

Fonte: Da autora (2024).

2.2.1 O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado e as possibilidades do trabalho em rede: colaboração do Serviço Itinerante

No âmbito educacional, para vivenciar uma escola inclusiva, alguns aspectos, como as trocas coletivas que envolvam a reflexão sobre o processo de desenvolvimento do(a) aluno(a), podem contribuir para uma educação com qualidade para todos. Trata-se de construir novas práticas que considerem a educação a partir da valorização da diversidade como parte subjetiva do ser humano e não como reforço da diferença e do diferente. Glat e Blanco (2007) ressaltam que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem (Blanco; Glat, 2007, p.16).

Na postulação das autoras, percebe-se que os serviços de apoio na educação especial tornam-se instrumentos importantes nessa construção, ao articular as ações para o(a) aluno(a) com professores(as), família e demais profissionais da escola.

Refletindo sobre as oportunidades de igualdade nos contextos escolares, observa-se que muitos serviços voltados para a educação especial atuam no sentido da oferta de atendimento ao aluno(a), sem buscar um vínculo mais abrangente com todos que convivem com o(a) mesmo(a). O olhar coletivo sobre as possibilidades de aprendizagem interfere diretamente no processo de acolhimento, sucesso e permanência do aluno no ambiente escolar.

Conforme aduz Franco (2014), verifica-se a importância da sensibilização dos atores envolvidos nos ambientes da educação inclusiva para uma organização voltada para o diálogo e reflexões, para tecer caminhos em busca de ações que favorecem o desenvolvimento do(a) aluno(a). Franco (2014) sinaliza a importância do trabalho articulado entre os profissionais para o desenvolvimento de aprendizagem do(a) aluno(a):

É através desse contato, que ocorre em momentos oportunos, a discussão de casos, troca de informações, reflexões sobre atitudes a serem tomadas em relação ao desenvolvimento do aluno em conjunto com outros profissionais da educação que lidam diariamente com o aluno (Franco, 2014, p.42).

Portanto, pensar sobre os fatores que contribuem para uma educação inclusiva neste caso é pensar sobre como os CMAEE organizam os serviços de apoio e as práticas de trabalho para atender os (as) alunos (as) com deficiência. A percepção dessas atitudes suscita a reflexão e transforma a maneira de agir, promovendo mudanças de atitudes e posturas (Franco, 2014). Desta maneira, considera-se que a abertura do espaço institucional para os serviços de suporte da educação especial pode contribuir de maneira singular para a construção de novas práticas.

Sendo assim, observa-se que a propositiva para o trabalho em rede pressupõe que as equipes de apoio da educação especial do CMAEE, por meio do SI, podem ampliar as ações de maneira qualitativa, otimizando as discussões na construção de novas práticas pedagógicas. De acordo com a PNEPEI de 2008:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p.9).

Na perspectiva da PNEPEI, o trabalho em rede visa a transformação dos espaços educativos para ambientes educativos e inclusivos, o que corresponde a uma estruturação de trabalho educacional, que busca mobilizar a escola, família e os serviços de apoio especializado com vistas a promover a educação inclusiva. Por conseguinte, o trabalho desafia todos os segmentos da escola a se comprometerem com tal mudança. Também no Paraná, ao se abordar o trabalho em rede, as DCEE de 2006 ressaltaram que os serviços de apoio especializados ofertados à comunidade escolar constituem a rede de apoio aos alunos(as). Esse documento sinalizou que a base da rede é a funcionalidade sincronizada entre os segmentos envolvidos articulando ações em conjunto (Paraná, 2006).

Do ponto de vista de alguns pesquisadores, o trabalho articulado em rede pode ser alicerçado nas práticas colaborativas entre os professores do AEE e das escolas, tornando-se um ponto positivo para o fortalecimento deste processo. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam o SI, a consultoria colaborativa, a sala de recursos e o coensino como exemplos de serviço de apoio. Essa dinâmica de envolvimento entre os professores do AEE e demais professores da escola, considerando as DCEE de 2006, configura uma das práticas de trabalho em rede.

Em relação às possibilidades do trabalho articulado em rede com diferentes segmentos da instituição, Rocha e Almeida (2008) ressaltaram que o(a) professor(a) itinerante realiza o atendimento a vários grupos, como alunos(as), pais e professores(as) e desenvolvendo diferentes ações com esses grupos. As autoras sinalizam ainda que, em suas pesquisas, observaram que o ensino itinerante legítimo desenvolve consultoria para pais e professores(as), além de o professor apresentar competências interpessoais e de comunicação, estruturação de tempo e horário, e organização de atendimento educacional individualizado.

[...] a atuação do professor itinerante deveria ocorrer junto aos agentes da escola, alunos e seus responsáveis, visando discutir e articular uma proposta pedagógica que favoreça o processo de ensino-aprendizagem do aluno incluído em turma de ensino regular (Rocha; Almeida, 2008, p.203).

A partir das considerações das autoras, verificaram-se algumas possibilidades de trabalho em rede que podem ser desenvolvidas no CMAEE a partir do SI, considerando a realidade de cada instituição.

A colaboração entre os professores(as) no espaço escolar, na condição de espaço aberto para interação pedagógica, pressupõe novas possibilidades de trabalho a partir das vivências cotidianas dos(as) professores(as) e das demandas dos(as) alunos(as). Pletsch (2005) menciona que relações qualitativas entre os professores itinerantes e os demais profissionais da escola onde ocorre o SI propiciam a inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência, contribuindo para o trabalho com os demais alunos (as) da instituição.

Quanto à prática de trabalho do SI na rede colaborativa e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, Barros (2020, p.32) ressalta: “Dessa forma, prevalece um diálogo e se compartilham experiências, realizando-se em conjunto os planejamentos, a construção de recursos e materiais didáticos a serem utilizados durante as aulas”. Logo, a interação entre os profissionais possibilita a construção de práticas inclusivas, uma vez que ambos os profissionais desenvolvem o trabalho planejando para todos os alunos.

Moreira e Dall’Acqua (2010) concordam com Barros (2020), ao destacarem que uma propositiva estimuladora na perspectiva da reestruturação do SI seria o trabalho com o ensino colaborativo. Nesta abordagem de trabalho, é importante considerar que as situações encontradas no cotidiano escolar são resolvidas a partir da interação, da

troca e do diálogo. Ainda nesta perspectiva de trabalho em rede, Dessen e Polonia (2007) relataram sobre a importância da presença da família no trabalho, articulado com a instituição educativa:

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen; Polonia, 2007, p.22).

As autoras salientaram que esses ambientes (instituições educativas e família) são responsáveis por partilhar e construir o conhecimento culturalmente elaborado, transformando as maneiras de pensar e agir, considerando as expectativas de cada contexto. A importância da família é singular no processo de inclusão do(a) aluno(a). Neste sentido, entender os sentimentos é fundamental para o trabalho de apoio aos pais. Não se deve limitar a ajuda à criança, mas também auxiliar os pais a descobrirem, reconhecerem e aceitarem a pessoa que está por trás da especificidade na aprendizagem, criando-se, assim, uma base sólida para uma relação saudável e promovendo o desenvolvimento adequado da criança (Serès *et al.*, 2011; Travassos-Rodrigues, 2007).

Neste aspecto, verifica-se o quanto é positivo o diálogo contínuo com a família no processo educacional, para que as instituições juntas caminhem na direção de apoio ao(a) aluno(a). De acordo com Anunciação (2017), os processos que acolhem, estimulam, desenvolvem, informam e possibilitam a aproximação com a família são necessários e devem presentes na instituição, com vistas à promoção da qualidade na aprendizagem e à continuidade do(a) aluno(a) no contexto educativo. Logo, estruturar canais de comunicação, estimulando a participação dos pais em eventos da instituição, bem como estruturar ações que visem orientar os pais sobre estratégias de apoio à educação dos filhos, são algumas possibilidades de trabalho que podem contribuir para fortalecer ações na perspectiva de trabalho em rede.

Considerando os autores aqui destacados, no trabalho do SI a participação da família torna-se essencial para a aprendizagem, pois a articulação de tais segmentos propicia a troca de informações, colaborando com a estruturação de ações mais assertivas no processo de inclusão escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve por objetivo estudar o Serviço Itinerante realizado por professoras de um CMAEE de um município do estado do Paraná e suas articulações com a educação inclusiva. Para a efetivação dos procedimentos de investigação, adotou-se a abordagem qualitativa, na qual o pesquisador procura compreender aspectos das informações obtidas na observação com os participantes (Lima, 2010).

O caráter exploratório e interpretativo mostrou-se adequado aos objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa exploratória contribui para a compreensão de questões pouco investigadas, pois possibilita a construção do conhecimento a partir da realidade observada, o que amplia o conhecimento sobre o tema/assunto de estudo e os significados construídos a partir da percepção do comportamento humano vinculado ao contexto pesquisado (Piovesan; Temporini, 1995).

Os procedimentos para obtenção das informações sobre a temática estudada incorporaram a entrevista individualizada (Ludke; André, 2013), um processo indicado pelos autores para ocasiões em que o contato direto com os participantes agiliza a obtenção de informações, mas uma reflexão mais aprofundada sobre elas se mostra necessária. Neste aspecto, Sampiere, Collado e Lúcio (2013) ressaltam a importância das entrevistas, as quais tornam o processo de coleta de dados flexível, possibilitando a reconstrução do contexto no mesmo viés observado pelos participantes. Os autores salientam que este instrumento, na abordagem da pesquisa qualitativa, colabora para o processo interpretativo, voltada para a compreensão do significado das ações dos participantes na instituição (Sampiere; Collado; Lúcio, 2013).

3.2 O UNIVERSO E O CAMPO DA PESQUISA

O CMAEE estudado localiza-se em um município na área metropolitana sul do Estado do Paraná, com uma população de 148.873 habitantes (IBGE, 2022). Em sua maioria, a população é urbana, o que se justifica pela proximidade com a capital Curitiba. Com o crescente avanço imobiliário, a população está em constante crescimento. Grande parte dos munícipes trabalham em Curitiba e, por esta razão, a

cidade apresentava, em sua fase inicial, um perfil de cidade dormitório. Tendo em vista a pouca oferta de emprego local, grande parte da população ainda busca emprego na capital. A economia da região é de base agrícola e industrial.

O CMAEE está situado na zona urbana da cidade e atende uma comunidade diversificada egressa de todos os bairros. O centro pertence à rede municipal de ensino e está jurisdicionado à Secretaria Municipal de Educação. A rede onde o referido CMAEE se concentra possui, atualmente, 36 instituições de ensino públicas municipais, com um percentual de 17 mil alunos. Entre as instituições mencionadas, há uma do Escola do Campo que recebe assistência do CMAEE por intermédio do SI. Atualmente, atende 237 alunos(as) da educação infantil, ensino fundamental fase I e educação de jovens e adultos.

Quanto aos serviços do AEE ofertados no CMAEE, há disponibilização de: Estimulação Essencial, Estimulação Visual, Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, Sala de Recursos Multifuncional Tipo II, Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação, AEE na área da Surdez, em Estimulação Motora, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Avaliação Psicopedagógica e Avaliação Pedagógica, Triagem Pedagógica da Educação Infantil, Triagem Motora e Serviço Itinerante. Destaca-se que todos os serviços são realizados por professores com formação em Educação Especial (EE).

Em relação ao perfil dos serviços, a Proposta Curricular Municipal de 2020 (PCM) caracteriza os atendimentos realizados no CMAEE como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Os serviços caracterizam-se de acordo com o perfil da realização do SI em todos os atendimentos ofertados neste Centro. Ou seja, todas as professoras que atendem alunos(as) precisam realizar um cronograma de Itinerância com visitas às escolas. Há diversidade nas formas de execução do trabalho do SI e na realização de atividades, de modo que cada professora desenvolve seu cronograma de visitas. Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMAEE, estruturado em 2015, apresenta os dados referentes aos aspectos de conteúdos, metodologia e serviços ofertados, diferentes da realidade de trabalho atual. A abordagem do SI e o perfil desse serviço não são descritos no PPP considerando os serviços ofertados.

Quanto à organização da gestão no CMAEE, ela estrutura-se em uma gestão democrática pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Art. 206, Inciso 3º (Brasil, 1996). Neste viés, o centro conta com o órgão

colegiado constituído pelo Conselho Institucional, que é composto por representantes da comunidade escolar local, cuja atribuição é deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da instituição. A Associação de Pais, Mestres e Funcionários também é uma instância colegiada da instituição, mas no momento não está atuando, pois não recebe repasses de verbas federais, estaduais ou municipais, apesar de ser uma instituição exclusivamente pública. Ambos os órgãos são instituídos a partir de Assembleia Geral realizada com a comunidade da instituição, com registro em ata própria.

Destaca-se, ainda, que o CMAEE, em sua organização pedagógica, também realiza os Conselhos de Classe, os quais se caracterizam como órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

A infraestrutura o CMAEE apresenta 19 salas, sendo 5 destinadas aos profissionais da área técnica psicólogos e fonoaudiólogos e 14 para os serviços de AEE. Há 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, computadores com Internet banda larga nas salas de atendimento, 1 arquivo, 1 almoxarifado, 1 refeitório e 1 cozinha. Além disso, há 1 banheiro adaptado para uso dos(as) alunos(as) com adaptação e para funcionários. Considerando a estrutura predial e o porte de atendimento, o CMAEE é considerado de pequeno porte devido ao número de alunos matriculados.

Os profissionais que atuam no CMAEE totalizam 45, dos quais 30 são da docência, 4 estagiários, 2 profissionais auxiliares de apoio interno e no transporte escolar, 1 documentador escolar, 1 fonoaudióloga, 2 psicólogos(as), 1 diretora e 3 motoristas de empresas terceirizadas que levam os profissionais para os trabalhos itinerantes. Os serviços de alimentação e higiene na instituição são realizados por profissionais de empresas terceirizadas. O CMAEE está situado em um local de fácil acesso, na zona urbana, bairro central da cidade.

3.3 PARTICIPANTES

Os dados foram obtidos na interação com professoras que atuavam com o SI em um CMAEE de um município do Estado do Paraná onde a pesquisadora também atua. Participaram da pesquisa um grupo de 7 professoras que trabalhavam neste

centro. Como a pesquisa foi desenvolvida somente com professoras mulheres, a apresentação e a discussão dos dados foram escritas sem a flexão de gênero quando o conteúdo se refere a elas.

Para a formação desse grupo de participantes, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: 1) professoras concursadas, 2) com formação em educação especial, 3) que realizavam o SI e atendiam alunos(as) nos serviços especializados na educação especial inclusiva no CMAEE, 4) que tinham maior demanda de escolas para atendimento. Foram excluídas da seleção: 1) profissionais que atuavam na área técnica (ex.: fonoaudiólogo, psicólogo, documentador escolar), 2) professoras contratadas por período temporário.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em maio de 2023, e recebeu sua aprovação em 7 de junho de 2023, com Parecer Consubstanciado do CEP número 6.107.218 (Anexo A).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Sobre a realização da pesquisa no CMAEE, ela iniciou com a autorização e ciência da responsável pelo campo, a diretora da instituição (Apêndice A). Posteriormente, houve o convite às colegas que participaram da pesquisa, a partir da explicação do projeto e as formas como poderiam contribuir. Após o aceite, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e agendada uma entrevista individual com cada uma das participantes.

Para a obtenção dos dados, foi organizado um roteiro de entrevista semiestruturada, com o fim de coletar os dados básicos necessários para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, bem como uma compreensão aprofundada das crenças, atitudes, valores e motivações que influenciam o comportamento das pessoas em determinados contextos sociais (Bauer; Gaskell, 2002). Embora a entrevista fosse composta por questões preestabelecidas, o espaço de diálogo, de expressão pessoal e de narrativa foram preponderantes nas interações.

As entrevistas ocorreram presencialmente, entre julho e setembro de 2023. Cada entrevista teve duração média de 30 a 60 minutos. Durante a realização desta etapa, foram considerados aspectos como a preocupação de proporcionar um espaço

adequado e com privacidade às participantes, seguir o horário acordado, respeito às opiniões e a todo o processo de participação das docentes e suas contribuições para a pesquisa. Os dados obtidos foram utilizados somente para transcrição e uso exclusivo para fins científicos e foram armazenadas pela pesquisadora segundo a Resolução 466 do CONEP (Brasil, 2012).

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. O roteiro da entrevista foi organizado com 16 questões, articuladas ao objetivo da pesquisa, envolvendo temas como SI e as práticas pedagógicas inclusivas na rede. As perguntas propostas buscaram respostas referentes à percepção quanto à organização do SI no CMAEE, suas ações junto às escolas e às práticas de trabalho articuladas em rede em uma perspectiva inclusiva. As questões relacionadas à formação inicial e em serviço também foram contempladas. O roteiro da entrevista está disponibilizado no Apêndice C.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para o entendimento dos aspectos das informações obtidas, foi utilizada a análise temática. Esse tipo de análise é flexível, não parte somente de uma grade pronta e sistematizada de questões, por ter um perfil indutivo, caracterizando um ir e vir baseado nas informações coletadas, que passam por processos de codificação, categorização e estruturação de temas (Souza, 2019).

Na análise, considerou-se como objetivo central o aprofundamento na amplitude interpretativa. Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante, com o intuito de constituir uma relação entre respostas das entrevistas obtidas. A leitura mostrou-se consistente e essencial para a confirmação do pressuposto de que o serviço itinerante é um apoio às iniciativas da educação inclusiva nas escolas quando dialoga com as interações pedagógicas ali praticadas.

Após a pré-análise, as leituras sucessivas permitiram a organização do conteúdo das entrevistas em temas, ou seja, foi organizada a tematização das informações. A tematização foi feita com o agrupamento de conteúdos em cores específicas predeterminadas para destacar palavras e temas que se aproximaram ou se assemelharam. Neste sentido, essa tematização deu suporte à formação de temáticas conjuntos de códigos reunidos em suas semelhanças. O processo está representado na Figura 2:

Figura 2 – Etapas da Análise temática



Fonte: Da autora, adaptado de Canva (2024).

O processo de análise gerou as quatro temáticas apresentadas a seguir: 1) O perfil das participantes que atuam no SI do CMAEE; 2) SI no CMAEE e as práticas de trabalho; 3) O fluxo de atendimento: entre formação e condições de trabalho; e 4) Sentidos atribuídos ao SI e a relevância para as professoras do CMAEE. Após a sistematização das informações de cada temática, o conteúdo foi articulado com o material teórico apresentado na fundamentação teórica.

3.6 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

Como recurso educacional resultante desta pesquisa foi elaborado o documento intitulado “Serviço Itinerante: uma proposta de Instrução Normativa”. Trata-se de uma sugestão de instrução normativa que poderá nortear o SI no CMAEE do município aqui estudado.

No decorrer da construção de informações realizada durante a pesquisa, verificou-se que os professores que foram assumindo os serviços no CMAEE iniciaram no serviço sem uma orientação específica para atuar o SI. As respostas obtidas nas entrevistas evidenciaram, com respaldo na literatura revisada, entendimentos variados e, eventualmente, díspares sobre significado do SI. Entre as variadas concepções, há ideias de que o SI pode ser o atendimento do aluno na escola ou de que são propostas de mediação e orientação ao professor.

Situada no centro da discussão, a instituição estudada também não possuía um documento normativo com orientações que indicassem como o SI deveria ser realizado. As ausências, lacunas e interrogações provocavam, no cotidiano da instituição, práticas individualizadas em que cada profissional desenvolvia o trabalho à sua maneira, mas com incertezas sobre a sua estruturação. Neste contexto, as práticas do SI tornam-se fragilizadas devido à falta de informação e esclarecimento referente à organização deste trabalho.

No que concerne tais questões, Ansay (2016) colabora ao destacar que, no Brasil, houve um determinado período histórico, em que a carência de políticas públicas para as pessoas com deficiência contribuiu para a estruturação de um sistema educacional dividido, por meio de instituições filantrópicas e assistencialistas. A autora sinaliza que, mesmo com a existência de um marco legal definido desde a década de 1990 e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 2015, no Brasil ainda se vivenciam diversas barreiras e incoerências no cotidiano escolar.

Considerando-se as evidências observadas no contexto pesquisado, houve a percepção da oportunidade de se sugerir uma proposta de normativa que pudesse apoiar a estruturação do SI e contribuir para a ressignificação das práticas deste trabalho no CMAEE.

No processo de elaboração do produto, observou-se que, entre os teóricos que embasaram a pesquisa, uma das questões recorrentes citada foi a carência de uma normativa para a estruturação do SI, com destaque para Cavalcanti (2007), Rocha e Almeida (2008). As autoras sinalizaram que a falta de um documento orientador colabora para muitos entendimentos e diferentes organizações do SI. Santos (2018) ressaltou a importância da ressignificação do SI diante das demandas atuais, destacando que a identidade do professor que realiza esse trabalho também se encontra em construção.

A elaboração do recurso educacional ocorreu em quatro etapas. Na primeira, procedeu-se à análise das informações coletadas e a relação com os teóricos. Na segunda, realizou-se a leitura de documentos que serviram de modelo para a elaboração da proposta da Instrução Normativa; na terceira, houve a elaboração da proposta de instrução; e na quarta etapa realizou-se a apresentação da proposta de instrução na Reunião Pedagógica aos professores e direção do CMAEE para análise e sugestões.

O objetivo do recurso educacional foi contribuir para a organização do SI, prestando suporte e subsídio para as professoras no desenvolvimento de suas práticas no CMAEE e nas escolas. As orientações propostas na instrução poderão colaborar com a estruturação desse serviço na elaboração do PPP, de modo que as professoras terão a oportunidade de refletir, discutir e construir juntas um perfil do SI que contemple a especificidade dos trabalhos ofertados no CMAEE³.

Considerada a diversidade de conhecimentos que compõem a prática docente e que estes estão em constante reconstrução, a proposta aqui apresentada visou contribuir com reflexões sobre a prática do SI. Por essa razão, o processo de elaboração do recurso educacional teve por fundamento as diferentes narrativas das professoras e dos contextos peculiares que permearam os cenários do SI realizado pelo CMAEE.

³ A proposta de recurso educacional foi apresentada na Secretaria Municipal de Educação para a Coordenadora da Educação Especial no dia 6 de dezembro de 2024, com a presença da diretora do CMAEE. A coordenadora ressaltou interesse em implementar a proposta para o início do ano letivo em 2025.

4 APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados os dados obtidos no campo de pesquisa. Primeiramente, delinea-se o perfil das participantes e, na sequência, foram disponibilizadas as informações organizadas nas temáticas construídas: 1) O perfil das participantes que atuam no SI do CMAEE; 2) SI no CMAEE e as práticas de trabalho; 3) O fluxo de atendimento: entre formação e condições de trabalho; e 4) Sentidos atribuídos ao SI e a relevância para as professoras do CMAEE.

4.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES QUE ATUAM NO SI DO CMAEE

Nesta subseção, encontram-se informações sobre o perfil acadêmico das participantes. Para melhor visualização, os dados estão disponibilizados no Quadro 6:

Quadro 6 – Formação e tempo de atuação no AEE

Nome	Graduação	Pós-graduação	Área	Tempo de atuação: na educação - na E. E.
Beatriz	Licenciatura em Letras	Lato senso	Educação Especial/ Psicopedagogia	21 anos - 13 anos
Paula	Pedagogia	Lato senso	Educação Especial Psicomotricidade Psicopedagogia	14 anos - 6 anos
Amanda	Licenciatura em Geografia e Pedagogia	Stricto senso	Em formação em Educação Especial	20 anos - 7 anos
Luana	Pedagogia	Lato senso	Educação Especial/ Arteterapia	22 anos - 9 anos
Marcia	Pedagogia	Lato senso	Educação Especial/ Psicopedagogia/ Neurociências.	22 anos - 13 anos
Neide	Pedagogia	Lato senso	Educação Especial/ Psicopedagogia	23 anos - 7 anos
Simone	Pedagogia	Lato senso	Educação Especial/ Psicopedagogia	22 anos - 6 anos

Fonte: Da autora (2024).

Conforme apresentado no Quadro 6, as participantes tinham idade entre 44 e 53 anos de idade. Seis eram formadas em Pedagogia e apenas Beatriz tinha formação em Letras. Todas especializaram-se em EE e outras formações, como Psicopedagogia, Arteterapia e Neurociências. O período de formação em Pedagogia

variou entre o período de 1999 e 2005. Na pós-graduação em EE, o período de formação variou entre 2002 e 2007.

Com as informações do Quadro 6, somadas às questões das entrevistas referentes à graduação em Pedagogia, infere-se que a formação inicial das profissionais ocorreu em uma época em que as discussões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva eram pouco abordadas nos cursos de formação inicial. As formações iniciais de pós-graduação em E.E. abordavam, sobretudo, o modelo biomédico da deficiência.

Beatriz relatou que sua formação inicial foi o magistério, seguida dos antigos estudos adicionais voltados para a EE na área de deficiência auditiva. Luana, Amanda, Marcia, Neide e Simone iniciaram suas atividades docentes a partir da formação em magistério. Amanda relatou que se formou em Pedagogia alguns anos depois de iniciar a carreira. Além disso, as professoras esclareceram que aprenderam a rever suas práticas nas interações cotidianas com os(as) alunos(as), mas como a formação continuada sempre foi escassa, o trabalho na EE tornou-se um desafio. Observa-se que todas buscaram a formação na EE individualmente, porém, verificou-se a queixa sobre a falta de formação com uma abordagem mais específica e atualizada para o trabalho que realizam: “[...] então que a gente tá fazendo de acordo com aquilo que a gente sabe” (Beatriz, 2023).

As considerações das professoras permitem inferir que as abordagens que desenvolveram sua prática diária pautaram-se na formação inicial, nas vivências ao longo do processo de trabalho, as quais aproximam-se dos dizeres de Tardif (2002, p.50), de que os saberes da experiência “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Nesta dinâmica, os professores foram construindo a sua identidade profissional com base na formação que receberam, articulando-a aos processos de subjetivação experienciados no seu fazer pedagógico cotidiano.

As participantes buscaram a formação na EE por sentirem necessidade de formações com abordagens mais específicas e atualizadas para o trabalho que realizavam: “Eu busco muito a minha formação pessoal, não tenho apoio digamos assim [...]” (Paula, 2023). Cavalcanti (2007) destacou que o docente que atua no SI terá um perfil diferente para o qual ele foi formado inicialmente, que seria o de atuar na classe comum do ensino regular ou no atendimento do(a) aluno(a) da EE. A

autora salientou que neste processo o professor irá adquirir uma identidade diferente, reconstruída para esta atuação.

Ainda em relação às questões de formação, salienta-se que ao observar-se os anos de atuação docente e a formação na EE, as abordagens anteriores a PNEEPI de 2008 referentes à formação dos professores(as), na maioria das matrizes de formações abordavam o trabalho com os(as) alunos(as) por categorias. Muitas pós-graduações eram ofertadas neste viés, destinadas ao trabalho com alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual, com transtornos do neurodesenvolvimento, entre outros, ainda muito centrada no modelo médico da deficiência.

Nas discussões atuais sobre a formação de professores, pesquisadores da área questionam esse modelo formativo baseado em categorias, propondo a formação voltada para as práticas baseadas em evidências, para o estudo de casos reais e que considerem o(a) aluno(a) como um todo e nas oportunidades oferecidas no contexto da escola. Severo (2012, p.156) ressaltou que a formação do professor na EE precisa ser “[...] consistente, reflexiva, articulada com a realidade, com vistas a este ser instrumentalizado para lidar com as mudanças [...]”.

Nesta abordagem, que considera as vivências reais, é possível estruturar novas estratégias de trabalho, resignificando a escola para que atenda todos(as) os(as) alunos(as) com vistas à construção de uma abordagem única na ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Franco (2014) colaborou com essas reflexões, ao ressaltar que a formação continuada realizada na instituição educativa, com planejamento e organização antecipada, possibilita a análise de casos, a troca de informações e a reflexão sobre as ações a serem adotadas para o progresso do(a) aluno(a), em colaboração com outros educadores.

Diante do exposto, entende-se que a formação continuada voltada para estas profissionais é essencial ao se considerar que possibilitar as discussões e reflexões entre as professoras de maneira a contribuir com a estruturação de práticas que abarquem a diversidade existente nas escolas. Neste sentido, a teoria e a prática caminham articuladas uma vez que a realidade vivenciada cotidianamente na ação docente possibilita um repensar pedagógico a partir do contexto da sala de aula.

4.2 O SERVIÇO ITINERANTE NO CMAEE E AS PRÁTICAS DE TRABALHO

Esta temática nos aproximou de informações referente ao SI e o modo como as participantes desenvolviam suas práticas de trabalho. Conforme as participantes relataram nas entrevistas, elas iniciaram suas funções de docência no ensino fundamental e na educação infantil, passando, posteriormente, a atuar na EE nos serviços de AEE (sala de recursos, professores de apoio e classes especiais), onde faziam parte do quadro próprio do magistério.

De maneira mais particularizada, Luana, Marcia, Neide e Simone revelaram que iniciaram na educação infantil, ao passo que Beatriz, Paula e Amanda iniciaram no ensino fundamental. Quanto ao início das atividades no CMAEE, Beatriz iniciou em 2006 e Marcia em 2011. Paula, Amanda, Luana, e Neide começaram entre os anos de 2016 e 2019 e Simone em 2021. Essa informação é importante para a presente análise, uma vez que permite refletir sobre a trajetória das profissionais na prática docente, as nuances destacadas em relação à atuação no contexto da educação infantil, ensino fundamental, serviços de AEE e, posteriormente, no SI do CMAEE. Isso infere que as professoras apresentam uma experiência significativa na docência.

Tardif (2002) esclarece que o saber docente não pode ser separado do campo de ensino e do trabalho desenvolvido cotidianamente pelas professoras sem se articular com o contexto do trabalho. Tardif destaca, ainda, que os saberes dos professores se relacionam com sua identidade, experiência de vida, história profissional, em suas relações com alunos(as) e os diversos segmentos da escola.

No que diz respeito às falas dirigidas à organização das práticas de trabalho, evidenciou-se que cada profissional elaborava seu cronograma de atendimento no CMAEE e nas escolas. Algumas professoras realizavam mediante solicitação, outras organizavam a partir de sua percepção profissional da necessidade do atendimento. Paula ressaltou: “o itinerante que eu faço de acordo com a necessidade da escola”. Amanda destacou que “[...] eu faço cronograma contraturno [...]”. Quanto ao fluxo da organização do SI, as professoras relataram não conhecer todos os encaminhamentos realizados no centro. Paula esclareceu: “[...] eu não tenho a certeza do trabalho que é desenvolvido, de como é para ser feito [...]”.

Em face das narrativas, é possível compreender uma organização de práticas mais individualizada, em que as professoras expõem suas dúvidas e incertezas em relação à estruturação do SI, sinalizando o desconhecimento de como ele é

desenvolvido pelos colegas no espaço do CMAEE, evidenciando uma carência em relação ao diálogo entre as professoras. Barros (2020) destacou que 45% das professoras não tinham clareza de como funciona o AEE e 11% dos professores percebiam limitações na atuação, verificando, portanto, a importância de ocorrerem mais interações, com a disponibilidade de momentos para trocas e planejamento em equipe.

Colabora com a discussão Cirino (2023), ao destacar que as pessoas vão se constituindo nas diversas relações que estabelecem umas com as outras, e que seria nesta perspectiva que as instituições de ensino deveriam atuar. Neste aspecto, a autora salienta que as práticas docentes na atualidade requerem uma abordagem, na prática do diálogo, na participação dinâmica e efetiva de todos os(as) estudantes.

A respeito da prática de visita às instituições, Amanda e Luana relataram que conseguiam cumprir o cronograma previsto para todas as escolas. No entanto, tentavam realizar o SI nas escolas em que havia possibilidade de realização e tempo hábil. Beatriz, Neide e Marcia também ressaltaram que o SI não conseguia atender de maneira efetiva todas as escolas.

Em relação à itinerância, Marcia citou que “o interessante seria fazer com todas as escolas, mas nem sempre dá, então a gente vê quem realmente precisa”. Já Paula disse que é muito difícil fazer o itinerante, pois não há profissional para atender os(as) alunos (as) no CMAEE; então, quando ela o realiza, deve ser no dia do planejamento ou hora atividade. Ao relatar esta questão, Paula sinaliza a necessidade de haver outro profissional para atender os(as) alunos(as) enquanto ela estaria nas escolas realizando o SI. Beatriz ressaltou “[...] a gente passa uma vez por mês em cada escola.” As participantes destacaram que as visitas nas escolas, que deveriam ser frequentes, todas as semanas, passaram a ser mais espaçadas, em função do crescimento da demanda de alunos(as) para atendimento no CMAEE. Tais afirmações evidenciam a limitação entre o SI que deveria ser realizado e as reais possibilidades de oferta do serviço.

Nos relatos, constatou-se uma fragmentação na realização das visitas, haja vista não haver uma diretriz de organização que ampare o desenvolvimento do SI. Infere-se também que há necessidade de mais envolvimento da gestão no sentido de garantir uma organização para que a professora realize o SI, mas sem comprometer a sua hora-atividade.

Constata-se que, apesar de o SI ser um trabalho que precisa estar presente nas ações do AEE no CMAEE, há uma fragilidade na oferta deste serviço nas instituições educativas, uma vez que, conforme relatado pelas professoras, não são todas que conseguem realizar o SI com frequência. Barros (2020) ressalta que o SI está descrito nos documentos oficiais do MEC, como uma visita regular à escola do professor especializado em Educação Especial.

Durante essa atividade, ele colabora com o professor da sala de aula e oferece orientações para as atividades direcionadas para os(as) alunos(as) com deficiência. A autora destaca, ainda, que a organização deveria ser sequencial, conforme está disposto nos normativos oficiais. Nesta perspectiva, o movimento contínuo do SI pode fortalecer o vínculo de trabalho entre as professoras do CMAEE e a escola, contribuindo para a construção conjunta de novas estratégias que poderão colaborar com a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as).

No que se refere aos atendimentos no CMAEE, todas as participantes relataram que eles eram realizados semanalmente. Quanto ao SI nas instituições, apenas duas conseguiam manter um cronograma fixo de atendimento nas escolas. “Nós fazemos o atendimento pela manhã e à tarde vamos para a escola fazer um trabalho com a professora e participando junto nas atividades” (Luana). Amanda destacou que realiza o atendimento nas escolas. Neide, ao falar sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, ressaltou que conseguia realizar as visitas uma vez por mês em cada instituição. Ela explicou: “nas escolas nós conversamos com as pedagogas, professores, com os alunos e com os pais quando precisa” (Neide).

Simone discorreu sobre a dificuldade, no seu dia a dia, quanto à falta de informação prévia sobre o(a) aluno(a) e a maneira como as professoras eram acolhidas e apresentadas quando se deslocavam para as instituições: “A falha é quando você chega na escola a pedagoga abre a porta e fala: a professora veio para ficar com o fulano, e aponta o aluno. Porque, no meu ver, ela deveria chamar a professora para conversar” (Simone). Franco (2014) ressalta que as resistências às mudanças nas escolas e nas posturas rígidas de professores são questões observadas nos espaços educacionais nas práticas da itinerância.

Outro relato feito por Simone quanto a esta prática é que, sem o aviso prévio sobre os dados da criança na escola, a professora do SI tinha muita dificuldade em se organizar com os recursos pedagógicos e as adaptações para realizar o atendimento:

Como o trabalho é bem rotativo, a todo instante tem ou uma professora fixa do CMAEE, ou uma concursada, rotativa em alguns momentos estagiárias, vamos dizer assim é o profissional que está ali e precisa ajudar no momento, inclusive as professoras que já atuam trabalham na sala de recursos e fazem outros atendimentos acabam indo como trabalho itinerante (Simone, 2023).

O trabalho do SI ao qual Simone se referiu seria quando ocorriam algumas situações em que as escolas não tinham o professor especialista em seu quadro para atender o(a) aluno(a). Nesses casos, o professor do CMAEE deslocava-se até a escola para suprir a demanda do professor. A fala de Simone evidenciou que sua função é ampla e que estava relacionada ao exercício da prática pedagógica sem planejamento prévio, o que infere reflexões sobre como a escola compreende o trabalho do SI, sinalizando a urgência do esclarecimento do papel do serviço nas escolas e também no contexto do CMAEE.

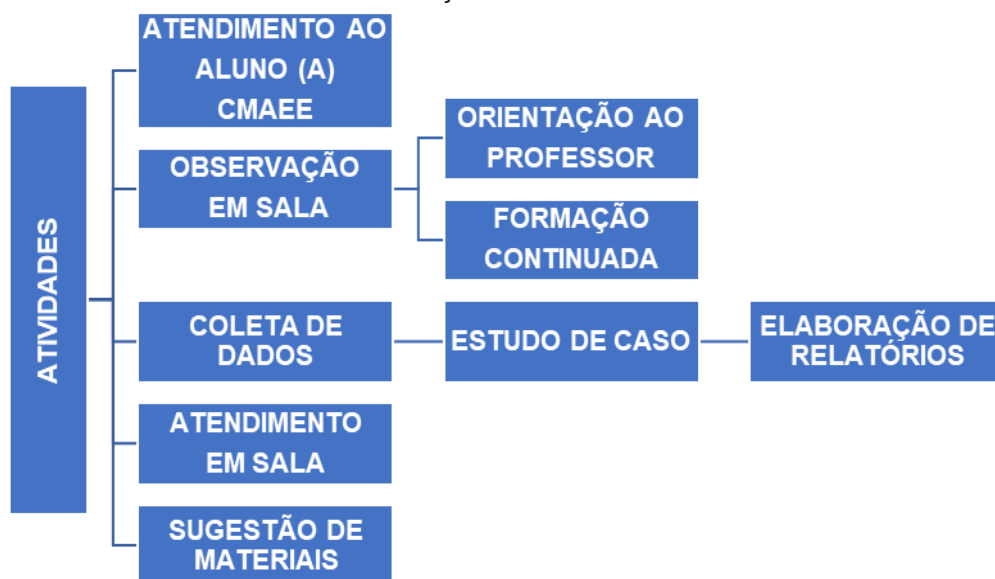
Cavalcanti (2007, p.51), em seus estudos sobre a itinerância, sinalizou que “há uma necessidade de ressignificação do papel do professor itinerante, um resgate das funções, assim como um delineamento das suas atribuições”. O SI no CMAEE envolve muitas atribuições, mas, de acordo com a fala das participantes, o atendimento do(a) aluno(a) é prioridade. Marcia ressaltou a dificuldade em realizar o trabalho pedagógico de maneira mais qualitativa:

Olha consegui assim a gente consegue, mas não é de uma forma efetiva porque eu acho que precisaria ser menos escolas para fazer um serviço mais efetivo, mas como tem que dar conta desses que eu tenho então a gente tenta fazer, o serviço é menos efetivo (Marcia, 2023).

As narrativas evidenciaram a demanda de escolas a serem atendidas e a preocupação das professoras de que todas sejam incluídas. Severo (2012) constatou que a organização do atendimento e o tempo disponível entre o SI e as escolas eram agravantes na realização do trabalho, devido à demanda escolar que aumentava significativamente.

Quanto às práticas do SI e as atividades desenvolvidas neste serviço pelas professoras do CMAEE, destacam-se as informações a seguir, na Figura 3. As atividades listadas estão dispostas em ordem decrescente, contemplando as que foram encontradas com maior frequência nas falas das participantes.

Figura 3 – Práticas desenvolvidas no Serviço Itinerante



Fonte: Da autora (2024).

Sobre essas atividades, o estudo de caso foi citado por duas profissionais enquanto atividade desenvolvida no SI. Quanto à prática na escola, Paula relatou que a instituição solicita ao CMAEE e ela vai para auxiliar nas dificuldades encontradas na escola.

[...] me sinto com a responsável para fazemos um estudo do caso do que está acontecendo, qual a dificuldade do aluno em que eu posso auxiliar. Então eu observo o aluno na sala de aula converso com a professora regente da sala e com os profissionais envolvidos no processo de inclusão da criança em sala de aula (Paula).

Esse conjunto de informações revelou que várias ações envolvem a prática de trabalho no SI. O passo inicial é o atendimento no CMAEE, percorrendo as demais atividades descritas no Figura 3.

Em relação à prática desenvolvida, Amanda mencionou: “[...] eu trabalho de manhã atendendo e a tarde no contraturno, faço um trabalho itinerante colaborativo nas escolas, observando os alunos os quais já são parte do atendimento e em colaboração com os professores” (Amanda). Beatriz relatou que já realizou SI em Sala de Recursos em que havia falta de professora. Luana também descreveu que, entre as atividades desenvolvidas no SI, o atendimento domiciliar foi uma delas.

Quanto ao trabalho, Marcia relatou que: “[...] eu não entro na sala, eu apenas converso com a professora, com a pedagoga ou com o pai, é pra tá observando e

conversando [...] as vezes eu sinto que tenho conhecimento de uma metodologia que pode tá trabalhando com o aluno eu vou lá e ofereço [...]”.

Em seus estudos, Severo (2012) destacou entre as práticas do professor que atuava no SI a realização de formação, a avaliação diagnóstica e a elaboração de relatórios e registros. Entre as atribuições das professoras entrevistadas, elas destacaram que também realizam formação continuada nas escolas. É possível estabelecer um parâmetro da realização dessa atribuição atualmente, como apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Formação realizada pelas professoras do CMAEE

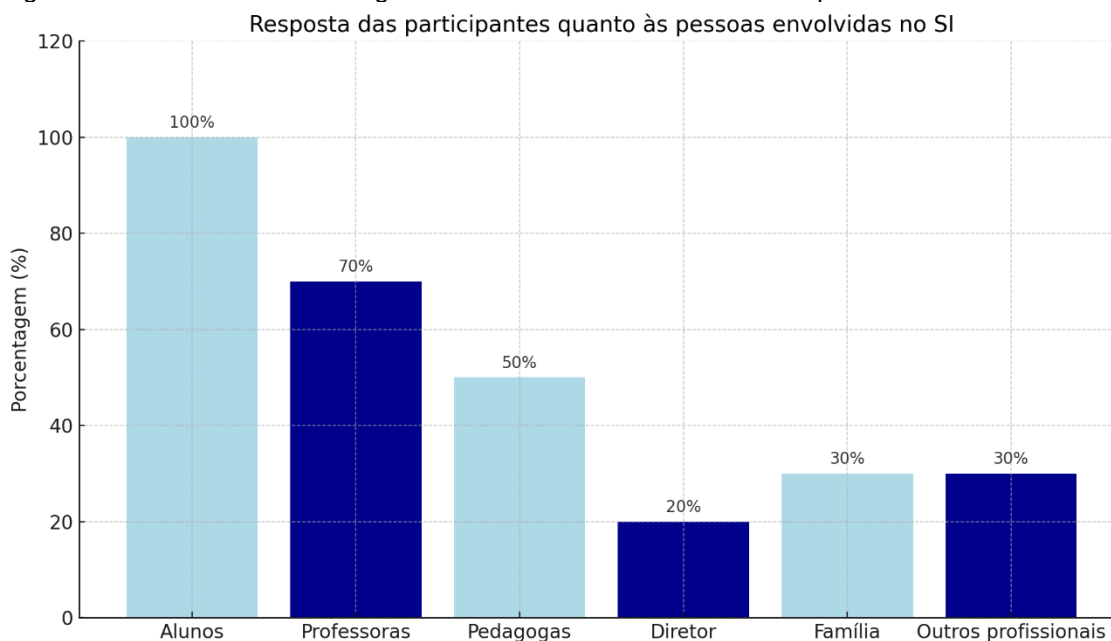
Profissional	Formação continuada
Amanda	No momento não realiza
Beatriz	Realiza quando a escola solicita no dia da reunião pedagógica
Luana	Não realiza
Marcia	Realiza quando a escola mostra interesse e procura
Neide	Realiza quando é solicitado pelas professoras
Paula	Não realiza devido ao cronograma de atendimento
Simone	Atualmente não há esse foco de formação na escola

Fonte: Da autora (2024).

Conforme informações presentes no Quadro 7, as professoras do CMAEE também realizavam formação continuada para os demais profissionais da rede municipal. Em alguns momentos, as formações eram realizadas nas escolas e em outros nos espaços da Secretaria Municipal de Educação, conforme relatado por Beatriz. Amanda destacou que “uma formação assim pra toda equipe docente bem-organizada ainda há necessidade de fazer”.

Em relação a esta atribuição, Marcia citou: “[...] sempre quando eu vejo assim que se interessam eu ofereço, mas não é uma forma que procuram sempre então eu acho que falta um pouco”. Cavalcanti (2007) ressalta que para que o professor se aproprie dos princípios da educação inclusiva, é importante repensar sua ação pedagógica. É por mérito da pesquisa e da formação continuada que o docente obterá recursos teóricos para fundamentar a sua prática. As práticas também envolvem, segundo as participantes, diferentes segmentos da comunidade escolar, como mostra a Figura 4:

Figura 4 – Envolvimento dos segmentos da comunidade escolar nas práticas do SI do CMAEE



Fonte: Da autora (2024).

Todas as participantes concordaram que há uma demanda escolar significativa a ser atendida e que a situação infere um ritmo moroso na articulação das práticas do SI nas escolas. Também ressaltaram a importância da participação da família nas práticas do SI.

Sobre o envolvimento das pedagogas das escolas, a Figura 3 mostra que ocorre uma participação de 50% das profissionais no SI na escola. Beatriz, Paula, Marcia, Neide, Simone e Luana relataram que é esse profissional que realiza o primeiro contato com o CMAEE, solicitando os atendimentos e o SI. Simone e Paula salientaram que, eventualmente, o contato é para o manejo de situações de conflito. Simone pontua que: “[...] o itinerante não é só vai lá e apaga incêndio, ele é algo muito mais sério, porque você está trabalhando com crianças” (Simone).

Rocha e Almeida (2008, p.10) destacaram como ponto negativo, evidenciado em seus estudos sobre o SI, “[...] a falta de interesse por mais orientações, um outro aspecto salientado foi a falta de receptividade positiva e/ou estabelecimento de um bom relacionamento com o pessoal da escola, tornando desanimador a realização de novas visitas”.

Em relação à participação da pedagoga no SI, Beatriz comentou: “[...] a gente vai na escola conversa com a pedagoga e ela manda a família aqui, a família já vem sabendo o que vem fazer aqui, como que vai proceder com os atendimentos certinho.

Nem todas as escolas têm esse entendimento [...]” (Beatriz). A respeito do envolvimento da pedagoga nas práticas do SI desenvolvidas na escola, Paula demonstrou preocupação quando não surge a solicitação do profissional: “Tem a necessidade, mas ou a escola não traz a demanda para o CMAEE, não comunica, a gente não fica sabendo se realmente está acontecendo a inclusão na escola, mas eu penso que é uma falha a escola não chamar” (Paula).

Sobre o envolvimento do (a) professor (a) regente, observa-se, na Figura 3, um envolvimento de 70%, conforme relatos das profissionais. Beatriz e Neide tiveram contato com a professora regente, mas não em todas as escolas. Amanda e Luana tiveram contato mais efetivo e constante durante o SI. Simone e Paula, em alguns casos, estabeleceram pouco contato, e Marcia raramente conversava com o (a) professor (a) regente.

A partir das narrativas, constatou-se a fragilidade na interação entre as professoras da escola e do SI, uma vez que, conforme relatado, não há troca contínua entre elas, e são raros os momentos de diálogo e interação. Em seus estudos, Franco (2014, p.53) esclarece: “Acreditamos que a figura do professor itinerante é fundamental no processo de uma educação inclusiva, e podemos afirmar que o Professor AEE não pode ser o único responsável pela inclusão”. Neste viés, Cavalcanti (2007) contribui ao elencar que a estruturação de ações inclusivas requer o envolvimento de todos os profissionais da escola, efetivamente do professor do ensino regular.

As profissionais comentaram a importância da interação com o professor regente, porém, a disponibilização e organização desses momentos depende muito do envolvimento da(o) pedagoga(o) e diretora(a), os quais precisam de uma organização de disponibilização dos(as) professores(as) e de espaço para a troca de informações e diálogo. A professora Simone pontuou sobre o contato entre os profissionais:

O correto seria você saber qual é a criança, qual sala, e que ano, em que nível ela está, essa informação ela deveria chegar antes, hoje no momento vamos dizer assim, você vai apagar incêndio! Você vai lá porque a criança tá precisando muito de um tutor e não tem ninguém que fique com ela, mas fica essa lacuna de que eu vou para a escola X atender a criança Y, mas eu não tenho nenhuma informação dela (Simone).

Os relatos das professoras demonstram dilemas decorrentes de uma visão deturbada da escola em relação ao SI, onde a professora da itinerância é vista como uma tutora exclusiva do(a) aluno(a). Observa-se ainda que neste contexto, alguns professores regentes não trabalham articulados com a professora da itinerância na mediação com o(a) aluno(a). Cirino (2015) sinaliza que ao se considerar que o professor especialista é a única figura responsável pela inclusão dos(as) alunos(as), favorece-se a reprodução das práticas segregadoras na escola.

Colaboram para a reflexão Pelosi e Nunes (2009), ao abordarem a limitação que é imposta pelas escolas ao professor itinerante, destacando que a ênfase do SI era maior na adaptação de pequeno porte, com pouco envolvimento das professoras SI nas adequações de currículo. As autoras reportaram que as professoras do SI atuavam muito mais como bombeiros contendo incêndios do que profissionais construtores de práticas de inclusão.

Notadamente, as narrativas das professoras evidenciam uma fragmentação na troca de informações com as escolas, demonstrando certa dificuldade de organização no contexto educativo em face da inserção do SI na sala de aula e nas tratativas com o(a) aluno(a) da turma.

Quanto à presença do(a) diretor(a), observa-se que 20% dos gestores se envolveram diretamente com as práticas e ações do SI. Luana e Marcia disseram que esse contato foi feito para o repasse de documentos. Simone comentou que algumas situações específicas do SI na escola precisam da autorização do(a) diretor(a), nessas ocasiões ela procura estes profissionais para conversar: “Então eu fiz um combinado com a diretora assim [...] eu pedi da seguinte forma uma semana seguida só visita e depois os relatórios” (Simone). Diante das estas afirmativas das professoras, infere-se que a falta de conhecimento sobre a abrangência desse serviço na escola é um fator que cria barreiras e dificulta o desenvolvimento do SI pelas professoras no contexto educativo.

De acordo com Barros (2018), o perfil da itinerância vai se edificando conforme o contexto em que se está inserido e por meio das interações com os colegas de trabalho e com os(as) alunos(as) atendidos. A professora de apoio itinerante, ao se relacionar com os outros, realiza suas interpretações, conferindo significado e organizando sua função dentro do ambiente escolar. Além disso, busca constantemente seu aprimoramento, podendo implementar mudanças, que ocorrerão de acordo com as necessidades que se manifestam nos espaços escolares.

Contribui com esta análise Severo (2012), ao discorrer sobre a importância do papel do diretor nesta dinâmica de organização escolar. A autora pontua que o gestor tem um papel fundamental para o sucesso das práticas inclusivas e, ao acolher, mostra engajamento, transmite determinação e convicção na implementação das práticas inclusivas.

Em relação às famílias, as práticas do SI abarcam 30% e, em alguns casos, não há práticas articuladas com esse segmento, conforme relato de Paula: “das famílias eu não tenho conhecimento do envolvimento, eles trazem para mim apenas o problema que aparece na escola, aí solicitam que vá na escola como se fosse uma tábua de salvação, você vai e resolve”.

Quanto à abordagem de trabalho articulado com a família, Beatriz, Marcia, Amanda Neide e Luana relataram que ele precisa avançar. Luana alegou que estabelece um bom diálogo no CMAEE, mas demandaria um trabalho mais efetivo, com orientações e formações: “[...] a família ela ainda não compreende bem como é esse serviço, falta um pouco de formação para eles [...]” (Luana). Simone ressaltou a necessidade de articulação de trabalho entre SI do CMAEE, escola e famílias: “Seria muito importante que o itinerante, no momento que a pedagoga diretora fosse fazer a reunião com a família, que o itinerante tivesse presente, hoje ela não tem envolvimento com a itinerante” (Simone). Anunciação (2017) pontuou que é importante para o SI essa parceria com a família, pois ela propicia ações significativas na aprendizagem e na continuidade acadêmica do(a) aluno(a).

Neste sentido, de acordo com as participantes, no CMAEE elas têm poucos momentos com as famílias para discorrer sobre o trabalho realizado com os filhos. Por outro lado, na escola, a maioria das professoras não tem contato com a família, salvo em algumas situações em que são chamadas pelas escolas para participarem de reuniões. Sobre a compreensão das famílias sobre o SI e como acolhem a disponibilização deste serviço, Marcia destacou que:

[...] algumas já entendem e aceitam, mas tem algumas ainda que tem aquela resistência em aceitar e realmente as vezes querem que o professor fique exclusivo do aluno, então ainda não tem um conhecimento desejável, falta um pouco de formação para estes pais, explicação para eles entenderem o que é, tanto para pais quanto para alguns professores (Marcia).

A partir da fala das professoras percebeu-se que não há um trabalho de escuta, orientação e diálogo com a família e que o pouco contato entre a professora do

CMAEE e a família cria uma barreira na troca de informações sobre a criança que está sendo assistida.

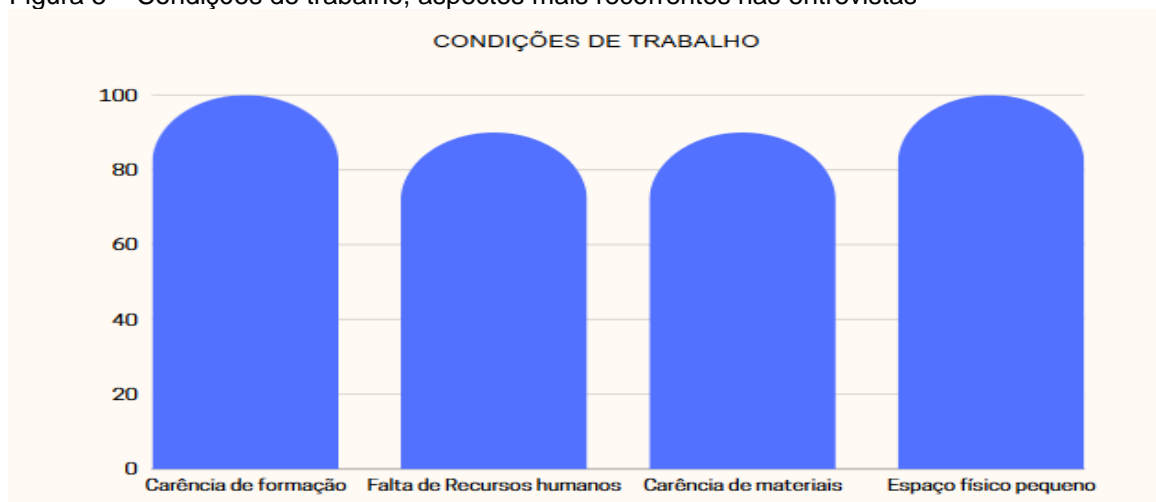
Neste ponto aspecto, Anunciação (2017, p.62) salienta que “O elo que se estabelece com a família é a chave para um trabalho que valoriza todas essas condições e que tem nessa instituição social o apoio necessário para se garantir os direitos educacionais estabelecidos”. A autora destaca que é relevante a articulação do professor da EE com o professor do ensino regular, mas, para que o serviço itinerante se fortaleça, é necessário envolver outras frentes, como a família, a equipe da instituição escolar e a comunidade.

Conforme observado, o trabalho do serviço itinerante apresenta fragilidades na articulação com os demais segmentos escolares. O envolvimento de gestores, pedagogos, professores e família com as ações da itinerância ainda caminham de maneira morosa, evidenciando, portanto, a necessidade de mobilização de ações que possibilitem a partilha de informações e diálogos sobre o serviço ofertado.

4.3 O FLUXO DE ATENDIMENTO: ENTRE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Nesta subseção, apresentam-se as informações obtidas nas entrevistas referentes ao fluxo de atendimento, as condições de trabalho, oferta e disponibilização da formação. Considerando tais questões, passa-se a compartilhar os aspectos relacionados ao desenvolvimento do SI, conforme Figura 5:

Figura 5 – Condições de trabalho, aspectos mais recorrentes nas entrevistas



Fonte: Da autora (2024).

A Figura 4 mostra o relato das professoras em relação às condições de trabalho e quais são os fatores considerados por elas que desfavoreceram a implementação do SI. A necessidade de ampliar o espaço para a oferta do atendimento foi um fator indicado pelas participantes, conforme a explicação da Beatriz:

É na verdade a demanda aumentou muito de quando começou até agora, teve aumento de CMEI, de escolas, bastante escolas novas abriu e devido a isso a gente ficou [...] o nosso serviço não foi ampliado, então a gente tem um CMAEE pequeno temos pouco, poucos profissionais para o número de crianças atendidas no município, estamos com uma equipe pequena (Beatriz).

Paula, Amanda, Luana, Neide e Simone expuseram que, no CMAEE, o espaço é pouco adequado para atender os grupos de alunos(as). Em consequência à demanda de atendimentos, Marcia falou sobre a necessidade de reestruturar o fluxo para atender, com mais qualidade, às escolas. Observou-se, no relato das participantes, que a demanda de instituições a serem atendidas é grande, contribuindo para a vulnerabilidade na efetivação da itinerância nas escolas. Anúnciação (2017, p.83) destaca que “[...] os desafios e a fragilidade do ensino itinerante perpassam desde a quantidade de escolas atendidas até a preocupação pela qualidade do ensino oferecido aos alunos [...]”.

Outro fator citado pelas professoras refere-se à ampliação dos ambientes para atendimento dos alunos no CMAEE. Simone apontou a urgência de espaços adequados para o desenvolvimento dos trabalhos: “no momento, a maior dificuldade que tenho é não ter um espaço, uma sala para fazer o meu trabalho [...] e este trabalho você precisa ter um espaço tranquilo para realizar [...]”. (Simone).

Para Beatriz, o fluxo de instituições é o que interfere na realização do SI, pois a demanda que chega para o seu atendimento provém de 25 escolas e 11 CMEIS: “Na verdade, fica meio corrido, a gente consegue atender uma vez por semana [...] e nas escolas uma vez por mês, uma vez a cada dois meses”. “Nem todos estão realizando este serviço” (Beatriz). A participante sinalizou que nem todas as professoras do CMAEE conseguem realizar o SI, devido ao grande número de alunos(as) encaminhados para os atendimentos no CMAEE. Além disso, como pontuado por Beatriz, os(as) alunos(as) são atendidos uma vez por semana no centro.

Anúnciação (2017) destacou que a organização que não atende a todas as instituições não garante o atendimento igualitário e não democratiza o ensino. Pontua,

ainda, que a falta de constância na oferta do atendimento às escolas interfere na qualidade de vínculo entre o professor que realiza o SI e a escola. Luana relatou: “para nós, o espaço é pequeno, o número de alunos é grande [...]”. Para tal perspectiva, Amanda pontuou que é preciso, antes, avançar em muitos estudos e práticas para que o projeto se concretize.

No que concerne aos recursos de materiais específicos para o desenvolvimento do trabalho, a Figura 4 mostra que a falta de recursos é um ponto negativo na oferta do SI, conforme declararam as participantes: “eu tenho muito pouco apoio em materiais” (Paula). Simone acrescentou: “Eu professora [...] levava uma mochila com materiais, livros, massinha de modelar, brinquedos miniaturas, lápis e canetinhas e carimbos. Eram materiais que me pertenciam, ressaltando que tem o básico” (Simone). Neide falou que “faltam alguns recursos, mais daí a gente vai se adaptando, dependendo da escola, dependendo do CMEI tudo se adapta” (Neide).

Quanto aos recursos humanos, é possível verificar na Figura 4 que as participantes relataram que sentiam a situação no seu dia a dia. Beatriz, como mencionado anteriormente, sinalizou que o número de profissionais é escasso e não são todos que conseguem realizar o SI. Paula mencionou que realiza pouco o SI devido à demanda de alunos em seu atendimento. Amanda expôs que, como atende à demanda de 15 escolas, só consegue realizar o SI uma vez por mês. Conforme já apontado pelas professoras, muitas atividades do SI não são desenvolvidas em virtude da falta de recursos humanos para uma demanda crescente, o que acarreta uma sobrecarga aos professores, os quais não conseguem realizar todas as atividades vinculadas ao SI.

Sobre a questão do acréscimo de papéis, sinalizada por Rocha e Almeida (2008, p.14):

Todos os professores dos centros especializados são também professores itinerantes, se por um lado atende ao aluno em suas dificuldades acadêmicas e visuais, por outro lado, diminui as horas semanais destinadas ao ensino itinerante e dificulta a dedicação aos outros agentes envolvidos com a criança.

A formação específica ofertada para as profissionais do CMAEE evidenciou-se nas falas das professoras. A Figura 4 mostra que 90% das professoras não receberam formação específica para realizar o SI, conforme mencionado por Beatriz: “Não, a gente não recebeu formação do serviço itinerante, como foi um serviço criado há um

tempo, então nós estamos fazendo de acordo com aquilo que sabemos”. Em seus estudos sobre o SI, Franco (2014) coletou relatos de professores sobre a importância de suporte teórico articulado ao trabalho desenvolvido, como possibilidade de reflexões sobre estas práticas.

Neste contexto, Paula comentou: “não tenho certeza de que é realizado da forma correta”, enquanto Simone relatou que foi aprendendo no dia a dia e Amanda ressaltou que não houve formação, mas a informação de que o SI era necessário. Por sua vez, Luana mencionou:

Quando eu vim para o CMAEE, eu já vim com o cargo de itinerante, foi uma experiência nova porque eu não sabia, teve inclusive uma colega me ajudou muito, me ensinou o caminho do itinerante, qualquer coisa eu me informava com ela, ela foi presente na minha vida neste ponto e agora tem algumas formações, mas específica não recebi, é a partir da minha prática que realizo o trabalho (Luana, 2023).

A análise das falas das professoras revela a limitação formativa que receberam em relação à estrutura do trabalho a ser realizado, pois, como mencionado por Luana, foi uma experiência nova, em que aprendeu muito com a troca com colegas. Em relação à formação em serviço, Severo (2012) ressalta que a formação continuada é um processo que se configura nas possibilidades de aperfeiçoamento dos saberes docentes, inferindo transformações na prática e ampliando as habilidades profissionais. Sobre a formação, Marcia também compartilhou:

Não teve uma formação específica, estamos aprendendo, buscando ajuda em outros lugares onde já ocorre já acontece, está ocorrendo algumas formações fora, mas não necessariamente com todos que estão fazendo o serviço itinerante. É geral, mas não é exclusivo sobre isso (Marcia, 2023).

Observa-se que as professoras vão construindo o seu fazer pedagógico a partir de suas vivências práticas cotidianas, mas com incertezas sobre a eficácia concreta dessa abordagem, conforme mencionado por Simone, ao revelar a necessidade de informação e formação para os profissionais que estão iniciando: “muitas estagiárias novas acabaram desistindo no primeiro dia de estágio por não saber com quais crianças iriam trabalhar” (Simone).

A evidência de algumas pesquisas tem demonstrado a importância da formação em serviço, para todos os educadores; no entanto algumas limitações são denunciadas nas condições existentes no cotidiano, como a inflexibilidade na estrutura escolar (Severo, 2012, p.193).

No atual contexto, as professoras Beatriz, Paula, Luana e Marcia concordaram que, neste momento, é a trajetória da experiência que sustenta a prática diária para a realização do SI. A formação continuada no município organizava-se a partir da abordagem dos serviços do AEE, segundo as participantes, por meio de cronograma para as SRM, Classes Especiais e professores de apoio. Na organização, não havia cronograma para a formação direcionada ao CMAEE e aos serviços de AEE desenvolvidos pela instituição. De acordo com as participantes, são poucos os momentos que se organizavam para diálogos e troca de experiências entre elas.

Por outro lado, as participantes revelaram que, dentro de suas possibilidades, também procuram se atualizar em busca de suporte maior para alicerçar a prática de trabalho. Conforme sinaliza a participante Simone:

[...] então essa formação você faz no dia a dia, com base na sua experiência, eu já fui professora de sala de recursos, de classe e estou sempre buscando capacitações nesta área para poder entender cada criança. Vou pesquisar, mas é um trabalho que eu faço (Simone, 2023).

A atual realidade evidencia a necessidade de retomada do processo de formação destas profissionais, com a democratização do próprio espaço institucional para trocas de informações, relato de trabalhos e organização de oficinas, como passos iniciais para amenizar a falta de formação presente nas falas das professoras. As questões analisadas na temática em foco evidenciaram, ainda, o conflito entre disponibilizar e organizar o atendimento da demanda, na realidade atual vivenciada pelas professoras, em que o CMAEE é a única instituição que oferta o SI na EE para toda a rede municipal.

4.4 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO SI E A RELEVÂNCIA PARA AS PROFESSORAS DO CMAEE

Neste tópico, são apresentadas as percepções sobre o conceito do SI e a relação que as professoras do centro estabelecem sobre a relevância deste trabalho. O SI na E.E. foi abordado por Pletsch (2005) a partir das percepções de professores que atuavam nas escolas, destacando-se o cotidiano desafiador no contexto de cada escola e a diversidade de caminhos percorridos pela itinerância. Pelosi e Nunes colaboraram com as reflexões ao salientarem o SI como um trabalho solitário e com poucas parcerias, ressaltando que isso dificultava o trabalho com o(a) aluno(a).

No campo pesquisado, as professoras evidenciam diversas percepções sobre o trabalho no SI, muitas vezes com conotações emblemáticas, como o atendimento individual ao aluno(a) em sala de aula, questões que colaboram para a concepção de um modelo de E. E. integracionista, perpetuado nas práticas individualistas. As percepções sobre a compreensão do SI e sua relevância citadas pelas professoras são destacadas no Quadro 8:

Quadro 8 – Conceitos do Serviço Itinerante e relevância

Serviço Itinerante	
Conceitos	Relevância
É um serviço do CMAEE.	Diminui distâncias entre criança e atendimento.
É quando a professora se desloca até a escola para acompanhar o aluno.	Extremamente importante colabora com o desenvolvimento do aluno.
O professor que sai da sua escola para fazer um trabalho colaborativo ou consultivo.	Uma interação uma socialização maior e troca de experiência entre educadores.
É um serviço bom.	Quando está presente com eles vemos mais de perto o que acontece.
Quando o professor vai até a escola, observa o aluno em sala e conversa com a professora.	Ver como o aluno é em sala, como se comporta, a troca de experiência.
O SI é um serviço que vai até o aluno.	Consegue observar coisas só dentro da instituição que ele está estudando.
Dar apoio para uma criança que não tem ninguém fixo.	É um bom trabalho, mas apresenta falhas.

Fonte: Da autora (2024).

A respeito do questionamento sobre o que seria o SI e sua importância, o Quadro 8 mostra que uma das professoras descreveu o SI como um serviço institucional, que possibilita o direito de acesso do(a) aluno(a) ao AEE. Quatro profissionais relataram que é um serviço que envolve o deslocamento da professora até a escola. Uma relatou que é quando a professora vai dar apoio a um(a) aluno(a) específico.

Simone citou que o SI realizado por ela era um trabalho rotativo e substitutivo. Ela se refere ao SI substitutivo nos casos em que não há professor de apoio especializado em sala para atuar junto com o professor regente de turma. Percebe-se, na narrativa de Simone, que a condição de um SI realizado na prática substitutiva evidencia um perfil ainda pautado no modelo da integração. Evidenciam-se nas narrativas tensionamentos entre a visão segregatória da escola, ao solicitar um professor itinerante exclusivo para determinado(a) aluno(a), e a falta de articulação

das práticas inclusivas. Salieta-se que esse mesmo aluno(a) faz parte da escola e, portanto, deveria partilhar e participar de todas as práticas de maneira igualitária.

Souza (2018) destaca que a colaboração entre professores em uma perspectiva inclusiva constitui um trabalho construído por diversos olhares, que congregam conhecimentos, propiciando reavaliações do processo e reestruturação do percurso pedagógico. Luana e Beatriz revelaram que o SI que desenvolviam era colaborativo, e Amanda e Marcia relataram que faziam o SI consultivo. No que diz respeito a essa estrutura, Anunciação cita:

O serviço da itinerância é caracterizado pela orientação pedagógica realizada por professores da EE ao visitar escolas semanalmente para realizar trabalho com alunos com deficiência. o trabalho em colaboração é desenvolvido entre o professor itinerante especializado em EE e o professor do ensino comum (Anunciação, 2017, p.82).

As profissionais Paula e Neide não destacaram qual seria o tipo de SI que realizavam. Observou-se nas falas das participantes que há uma lacuna significativa na compreensão do que seria o SI no CMAEE, sobre os perfis que assumiam no AEE e de como se organizavam na instituição. Com base nas colocações das professoras, evidencia-se a necessidade de direcionamento e organização do trabalho do SI no CMAEE. Rocha e Almeida (2008) perceberam, em seus estudos, que a falta de normativa sobre a organização do SI colabora para uma multiplicidade de formas de estruturação do atendimento provavelmente respaldadas no entendimento de cada profissional e local.

Em relação ao questionamento sobre a importância do SI, Amanda comentou que o SI possibilita mais contato entre os profissionais, mediante a troca de informações e a partilha de experiências. Luana citou o SI articulado ao trabalho colaborativo e descreveu qual é a relevância para ela:

[...] é importante, achei bem legal porque na verdade eu não conhecia, está sendo muito bom não só para as crianças, mas também para nós as profissionais, o autoconhecimento de professor com corregente de sala, atendimento no CMAEE, regente de sala entende? muito bom essa interação (Luana).

Marcia ressaltou que o SI propicia a observação do comportamento do aluno em sala, como ele se encontra na escola, em casa e como ele se apresenta no atendimento do CMAEE, concluindo, a partir desta observação: “[...] procuro meios

para conseguir sanar aquela dificuldade que o aluno apresenta, então é uma troca de experiências” (Marcia).

Neide apontou que as profissionais se deslocavam até as instituições para observar e atender as crianças, visualizando a realidade dos alunos: “O SI é muito importante porque ele vai até o aluno e consegue observar coisas que a gente não consegue observar dentro do CMAEE, em outros lugares que não seja a própria instituição que ele está estudando” (Neide).

Simone destacou que o SI é um trabalho “bacana”, porém, há falhas no acolhimento deste profissional na escola. Segundo Beatriz, “É muito importante para as escolas municipais da rede devido à distância das crianças até o centro”. Assim, pode-se reconhecer que há uma busca das professoras do CMAEE em realizar o trabalho de maneira colaborativa com as escolas, na perspectiva de construção de práticas inclusivas. No entanto, os desafios cotidianos imprimem um ritmo particular e individual na realização do SI para cada uma.

Por meio dos relatos das participantes, infere-se que as profissionais percebem que a aproximação do SI ofertado no CMAEE com as instituições de ensino é muito importante para a garantia do direito do(a) aluno ao AEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste estudo, investigar o Serviço Itinerante realizado por professoras do CMAEE de um município do estado do Paraná e suas articulações com a educação inclusiva. Nessa busca, foi necessário o aprofundamento da teoria para se compreenderem os fundamentos e princípios da SI, bem como utilizar-se das entrevistas com as professoras, o que se tornou um instrumento fundamental para a compreensão deste trabalho, haja vista que a restrição de estudos referente ao tema de pesquisa transformou-se em um aspecto desafiador no processo de investigação.

Verificou-se, nos relatos das professoras envolvidas na pesquisa, que, durante a formação acadêmica, que o conhecimento abordado se voltou mais para as questões teóricas, com fragilidade nas abordagens práticas para a Educação Inclusiva. Em relação à formação continuada, todas buscaram especialização em Educação Especial, porém, perceberam a lacuna em relação à abordagem sobre o SI em sua formação. Esse déficit na formação impactou o fazer pedagógico, o que levou as professoras a ampararem suas práticas na experiência que foram construindo ao longo dos anos no SI. Apesar de buscarem formação de maneira independente, as professoras confrontaram-se com a falta de formação continuada em serviço voltada especificamente para o serviço em que atuavam.

Desta forma, constatou-se nas narrativas que as professoras realizam várias atribuições em sua prática no SI, as quais iniciavam no atendimento ao aluno, perpassando pela orientação a professores, família, entre outros segmentos da escola, incluindo a realização de formação continuada. Neste sentido, identifica-se o acúmulo de inúmeras tarefas, porque não há um documento que oriente sobre a estrutura de organização desse serviço.

Além das questões mencionadas, observou-se que as adversidades do trabalho, como a falta de recursos humanos, de materiais e o grande de número de instituições que precisavam ser atendidas tinham impactos na disponibilização do SI pelas professoras, as quais não conseguiam desenvolver um trabalho de maneira contínua. Somados a isso, os relatos da falta de orientação sobre o SI, imprimiram uma organização individual, em que cada profissional desenvolvia o trabalho à sua maneira, mas com dúvidas e incertezas sobre essa forma de estruturação.

Em suas narrativas, muitas professoras apresentaram o termo substitutivo ao reportarem-se ao atendimento como professoras de apoio em sala, evidenciando um

perfil de serviço mais voltado à integração e visão biomédica. Outras professoras definiam seu trabalho como um serviço colaborativo e algumas referiam-se ao perfil consultivo.

Durante as entrevistas, houve interesse das professoras em dialogar e ampliar seus conhecimentos sobre as práticas do SI, com vistas a contribuir para um trabalho mais estruturado, articulado e atuante junto às escolas. Observou-se, em relação às práticas de trabalho, que, não obstante, as limitações relatadas, as professoras percebiam a importância do SI no sentido de fomentar o diálogo entre professores, família e demais profissionais da escola, para a construção de ações que fortalecessem as práticas pedagógicas inclusivas.

Constata-se, ainda, quanto às políticas públicas, que não há uma normativa específica de orientação que subsidie a oferta desse serviço pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado, fator que contribuiu para a fragilidade na organização e disponibilização do SI. A abordagem do SI na legislação apresenta tratativas conceituais que se alteram entre serviço e modalidade, o que gera para a falta de entendimento sobre esse serviço. Observa-se que não havia uma normativa que abordasse o SI no CMAEE, o que resultou em questões que conduziram à reflexão de que tal realidade colabora para a dificuldade na estruturação desse trabalho no CMAEE.

Na pesquisa, evidenciou-se que fatores como a falta de formação e de investimento em recursos humanos e materiais limitam a ação do serviço ofertado. Todavia, a falta de clareza legal sobre o SI também infere o questionamento sobre a falta de formação, evidenciando a importância de um documento orientador.

As dificuldades encontradas no contexto educacional são visíveis e, neste sentido, destaca-se que a responsabilidade não é exclusiva dos docentes do CMAEE, mas, para alcançar os objetivos de uma educação para todos, é necessário o apoio dos órgãos de gestão municipal e estadual, no sentido de fortalecer e estruturar as políticas públicas de suporte aos serviços da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Neste seguimento, apreende-se que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não pode se limitar à oferta do AEE apenas nas Salas de Recursos. Para além da política educacional, defende-se o SI como um serviço do AEE, uma vez que não é possível haver um modelo único de suporte, considerando as demandas da educação especial.

A elaboração do recurso educacional surgiu da análise dos resultados observados na pesquisa, com o objetivo de nortear e orientar a oferta do SI no CMAEE, auxiliando as professoras na estruturação de suas práticas.

Em última análise, esta pesquisa possibilita a percepção de que, ao se dedicar aos serviços de apoio na EE, estruturam-se e partilham-se novas práticas, alicerçadas no trabalho concreto e real desenvolvido todos os dias no chão da escola. Dessa forma, contribui-se para subsidiar novos olhares sobre o SI e os serviços de apoio essenciais para o suporte à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTIA, S. D.; RIVERA, M. C. Instruction and service time decisions: itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. **J. Deaf. Stud. Deaf. Educ.**, v.21, n.3, p.293-302, 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/21/3/293/2404249>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/43743>. Acesso em: out. 2024.

ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L. **Ensino itinerante na educação infantil**: investigando as práticas docentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8899>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ARROYO, M. G. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.55, p.47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BARROS, C. C. C. R. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos**: possibilidades de relações colaborativas. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/cf4dde3b-1f90-4e1c-b03e-d67e724fde98/content>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BARROS, M. R.; RAMOS, K. M. C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: LOPES, A. *et al.* (org.). **Trabalho docente e formação**: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Portugal, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLANCO, L. M. V.; GLAT, R. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/n.º 9/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Publica a Resolução 466 do CNS, que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a Resolução 196. 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/notatecnican055centrosdeaeae.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARRIÓN-MARTÍNEZ, J. J.; ROSA, A. L. Metodología y recursos del maestro itinerante de audición y lenguaje. **J. Educ. Psychol.**, v.11, n.2, p.502-526, 2013. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1578/1960>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CAVALCANTI, N.C.P.S. **O Papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular**: significando e ressignificando a itinerância. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco,

Recife, 2007. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CIRINO, R. M. B. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1196>. Acesso em: 8 set. 2024.

CIRINO, R.M.B. **A inclusão escolar pelo sentir de pessoas com deficiência visual**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p.21-32. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/#>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DUTRA, C. p. *et al.* Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

FAZENDA RIO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Decreto 3239 de 23 de outubro 2012**. Altera o Decreto 365 de 25 de outubro 2002. 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/fazenda-rio-grande>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FAZENDA RIO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Decreto 365 de 25 de outubro de 2002**. Cria o Centro Municipal de Atendimento Especializado e dá outras providências. 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/fazenda-rio-grande>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FAZENDA RIO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Decreto 4682, de 28 de fevereiro de 2018**. Inclui parágrafos ao artigo 1º do Decreto nº 365, de 25 de outubro de 2002, alterado pelo Decreto nº 3239, de 23 de outubro de 2012, conforme especifica. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/fazenda-rio-grande>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FAZENDA RIO GRANDE. **Proposta Curricular Municipal**. Fazenda Rio Grande, Paraná, 2020.

FORSYTHE, N.; LARSON, A.L. A survey of perceptions of consulting in inclusive preschool classrooms. **Infants & Young Children**, v.36, n.1, p.74-90, 2020. Disponível em: https://journals.lww.com/iycjournal/abstract/2023/01000/a_survey_of_perceptions_of_consulting_in_inclusive.6.aspx. Acesso em: 15 jul. 2024.

FOSTER, S.; CUE, Katie. Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. **Am. Ann. Deaf.**, v.153, n.5, p.435-439, 2009.

FRANCO, R. **Atendimento Educacional Especializado**: desafios do professor itinerante. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

IBGE. **População**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fazenda-rio-grande/panorama>. Acesso em: 30 jul. 2024.

KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, p.61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA, M. G. B. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. **Revista Movimento**, v.2, n.3, p.3-16, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIYAUCHI, H.; GEWINN, W. Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: exploratory research focussing on three types of itinerant services. **British J. Visual Impairment.**, v.39, n.1, p.53-63, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0264619620972147?journalCode=jvib>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MOREIRA, M. H. B.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar com apoio: uma análise do serviço do ensino itinerante brasileiro. **Rev. Ibero-Am. Estud. Educ.**, v.5, n.3, p.249–261, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866401003.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MORRIS, C.; SHARMA, U. Facilitating the inclusion of children with vision impairment: perspectives of itinerant support teacher. **Australas. J. Spec. Educ.**, v.35, n.2, p.191-203, 2011. Disponível em: doi:10.1375/ajse.35.2.191. Acesso em: 30 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 20 de 21 de novembro de 1986**. Normas para Educação Especial no sistema de ensino. 1986. Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/03**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 02 de junho de 2003.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial E Inclusão Educacional – DEEIN. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. 2006. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução nº 25 18 de dezembro de 2018 - SUED/SEED**. Estabelece critérios para organização e funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE – Área da Deficiência Visual. 2018. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02 de 15 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

PAULA, J. **Inclusão mais que um desafio escolar**: um desafio social. 2. ed. São Paulo: J. de Paula, 2006.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v.15, n.1, p.141-164, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DY9JK54rDgDxyQrCQ9cHwNw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, v.34, n.123, p.459-475, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública.**, v.29, n.4, p.318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10727/1/Marcia%20Denise%20Pletsch.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira. **Momento: Diálogos em Educação**, v.29, n.1, p.57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v.14, n.2, p.201-216, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xywvRzqcdQ73jwSzSmSPFdm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. Saúde Colet.**, v.21, n.10, p.3007-3015, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fWKh6cB9KCYHTKxJfGdgF7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24/042024.

SANTOS, Luciene Guerra dos. **Apoio Itinerante na Educação Inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino em Buriti Alegre – GO**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica), Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8682>. Acesso em: jul. de 2023.

SEVERO, M. C. S. **Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na escola regular, em Natal/RN - (1971 - 2011)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27559/1/EstudoTrajetoriaProfessores_Severo_2012.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão) – Faculdade UAB/UNB, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOUZA, D. L. A. **O Serviço de Itinerância no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (EPAEE)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6dbfe726-09c5-407d-85e9-e3cd53af59e6/content>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. Bras. Psicol.**, v.71, n.2, p.51-67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVASSOS-RODRIGUEZ, F. **Síndrome de Down**: da estimulação precoce do bebê ao acolhimento precoce da família. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2007_6f15b7ea1500df2b7a0bf35f3a784e3f.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

VASCONCELOS, I. C. O. de. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação**, v.45, n.1, p.1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35464>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v.95, n.239, p.139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ZANETTI, Patricia Da Silva. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2017. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3384>. Acesso em jun.de 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Ao Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE

Título do projeto: **O serviço itinerante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades**

Local de pesquisa:

Nome do pesquisador responsável:

Nome da pesquisadora:

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

Declaro que as pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizar a pesquisa com o título “**O serviço itinerante no centro municipal de atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades**” e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até **05 (cinco)** anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos professores (as) da instituição, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP UNESPAR para a Instituição.

_____, ____ de _____ 2023.

Magda dos Anjos Silva Giarolo

Rosemyriam Cunha

APÊNDICE B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **O serviço itinerante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado: diálogos e possibilidades**. Estou desenvolvendo este trabalho como aluna do curso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI. A pesquisa está sob a minha responsabilidade, Magda dos Anjos Silva Giarolo, e da professora orientadora Rosemyriam Cunha, sendo a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR a instituição de origem. A pesquisa irá investigar as ações do Serviço Itinerante em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de um município do Estado do Paraná e as suas repercussões sobre a educação inclusiva. Os (as) participantes serão professores (as) do CMAEE onde a pesquisadora trabalha. Os colegas que aceitarem o convite para participar deste estudo colaborarão respondendo a uma entrevista individualizada e uma entrevista em grupo (grupo focal).

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNIOESTE.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNIOESTE.

Número do parecer: Parecer: 6.107.218.

Data da relatoria: 07/06/2023.

- 1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante. Se você concordar, sua colaboração será de responder a uma entrevista individual e a participar em um grupo focal (entrevista em grupo). A realização das entrevistas será presencial, no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) onde trabalhamos. O tempo médio de duração para a entrevista individual será de 30 minutos. As perguntas da entrevistas irão versar sobre: 1 – nome, 2 – idade, 3 – formação, 4 – tempo de serviço na educação especial, 5 – opiniões sobre a importância do Serviço Itinerante, 6 - o fluxo de atendimento com os alunos e o Serviço Itinerante na escola, 7 - as escolas que atende e a organização do Fluxo de atendimento, 8 - formação específica para o serviço itinerante, 9 - visão sobre o envolvimento das famílias e o Serviço Itinerante, 10 - considerações sobre o SI e as práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. O grupo focal deverá durar, em média, uma hora e irá promover a discussão dos temas recorrentes nas entrevistas individuais. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição. Esses dados terão uso exclusivo para fins científicos, sendo armazenados pela pesquisadora por 5 anos. Os dias para a realização das entrevistas serão acordados com cada participante, respeitando a sua disponibilidade. O horário do grupo focal será combinado com todos(as) para maior abrangência de participação.
- 2. RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que, no decorrer das entrevistas, poderão ocorrer riscos/desconfortos, como o constrangimento em responder as questões, uma vez que as perguntas poderão desencadear processos de reflexão sobre a sua própria prática e sobre as condições de desenvolvimento do trabalho no CMAEE. Para minimizar desconfortos, a primeira entrevista será individualizada,

no modo presencial, em sala reservada que permitirá o diálogo mais próximo ao participante. O grupo focal será baseado em temas recorrentes nas respostas da entrevista individualizada, e esses assuntos serão debatidos, tratados coletivamente, de maneira mais abrangente e com a mediação da pesquisadora para evitar confrontos ou desconfortos. A pesquisadora se colocará à disposição para ouvir e dialogar com os (as) participantes, sempre que estes sentirem necessidade ou dúvidas, em razão de algum sentimento provocado pela interação. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. **BENEFÍCIOS:** Entre os benefícios esperados está a satisfação pessoal dos(as) participantes em colaborar com o trabalho científico, que dará retorno social por meio do acesso aos resultados e produtos da pesquisa. Outro benefício diz respeito à possibilidade de os participantes compartilharem e dialogarem sobre assuntos que interessam às suas práticas. Entende-se que os resultados esperados se refletirão na construção de conhecimentos sobre as práticas inclusivas no CMAEE e os alunos (as), escolas se beneficiarão com os conhecimentos construídos. Após a conclusão da pesquisa, será realizado o retorno à instituição com os resultados obtidos.
4. **CONFIDENCIALIDADE:** Informamos, ainda, que suas respostas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Seu nome não aparecerá nos textos, nem quando os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos contados a partir do ano de 2024. Após este período, os dados serão descartados.
5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento. Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as **responsáveis pela pesquisa**, conforme contato abaixo:

Rosemiryan Cunha

Telefone para contato:

E-mail:

Magda dos Anjos Silva Giarolo

Telefone para contato:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. **RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.
- 6.1 **CUSTOS:** Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.
7. **PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

TERMO 1

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o Sr. (a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Fazenda Rio Grande, de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Fazenda Rio Grande, de _____ de _____.

Magda dos Anjos Silva Giarolo

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

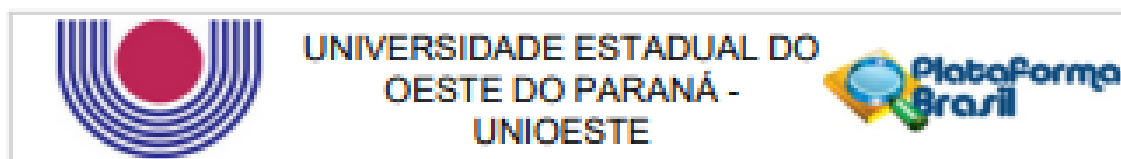
Roteiro de entrevista estruturada com as professoras que irão participar da pesquisa

Meu nome é Magda dos Anjos Silva Giarolo e sou responsável pela pesquisa “**O serviço itinerante no centro municipal de atendimento educacional especializado: diálogos e possibilidades**”. Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas que se seguem, com o objetivo de traçar o perfil do serviço itinerante ofertado no CMAEE. Informo e esclareço que o único tipo de risco a que você poderá ser submetido(a) é o constrangimento de dispor de seu tempo para responder a tantas questões, um total de 16. Fique ciente de que a aceitação é voluntária desta participação e lhe isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração a nenhum dos participantes. Garanto-lhe que poderá interromper a entrevista a qualquer momento que achar necessário.

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo de serviço na educação especial:
5. Em sua opinião o que é o Serviço Itinerante?
6. Você acha esse serviço importante? Por quê?
7. Você pode me dizer quais são as principais ações que o Serviço Itinerante do CMAEE desenvolve atualmente?
8. Você realiza o SI se sim quando você iniciou?
9. Como você realiza o fluxo de atendimento com os alunos e o Serviço Itinerante na escola? Quais são as pessoas envolvidas?
10. Quantas escolas você atende?

11. Como você organiza o Fluxo de Atendimento? Considerando o seu fluxo de trabalho entre alunos e escolas, você consegue realizar o atendimento à demanda?
12. Houve formação específica para o Serviço Itinerante? Em caso afirmativo, fale um pouco sobre ela (quem promoveu, quando, onde, como foi).
13. Qual sua visão sobre o envolvimento das famílias e o Serviço Itinerante?
14. Qual a avaliação que você faz sobre as condições de desenvolvimento do seu trabalho?
15. Você realiza formação continuada nas escolas?
16. Considera que o SI contribui para as práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva? De que forma?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Serviço Itinerante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado: diálogos e possibilidades

Pesquisador: Rosemyriam Cunha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69159223.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.107.218

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será qualitativa, se desenvolverá no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), instituição em que a pesquisadora também atua. A população de estudo serão 12 professores que atuam na Educação Especial. O foco de estudo será identificar se as ações do SI dialogam com alunos (as), professores (as), profissionais da educação e com a família de forma a contribuir e apoiar as práticas para a educação inclusiva, no CMAEE. Os participantes contribuíram através de uma entrevista individual e da participação em um grupo focal. A análise de dados será realizada com base nas respostas coletadas na entrevista e no grupo focal. Os participantes serão convidados a participar, terão acesso ao Termo de Consentimento livre e Esclarecido e poderão interromper sua participação a qualquer momento.

Objetivo da Pesquisa:

- Identificar se as ações do SI em um CMAEE de um município do Estado do Paraná dialogam com as práticas pedagógicas de forma a contribuir e apoiar a educação inclusiva

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Considera-se a possibilidade de ocorrer constrangimento, ou qualquer forma de desconforto ao participar do processo de reflexão sobre a sua prática, para minimizar desconfortos, a primeira entrevista será individualizada, no modo presencial, em sala reservada que permitirá o diálogo mais próximo ao participante. O grupo focal será baseado em temas

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

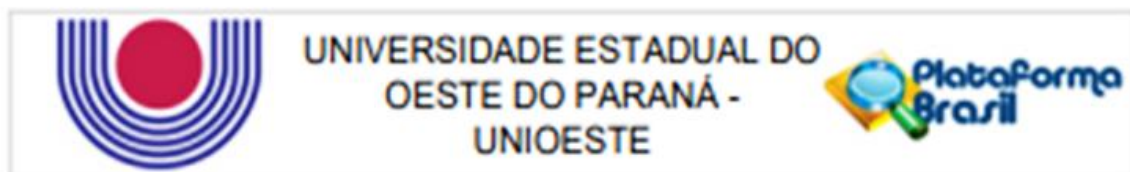
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.137.218

recorrentes nas respostas da entrevista individualizada e esses assuntos serão debatidos, tratados coletivamente, de maneira mais abrangente e com a mediação da pesquisadora para evitar confrontos ou desconfortos. A pesquisadora se colocará à disposição para ouvir e dialogar com os (as) participantes, sempre que estes sentirem necessidade, dúvidas, em razão de algum sentimento provocado pela interação. Antes de todo o processo irá esclarecer sobre o Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). No que se refere às questões de sigilo, anonimato e confiabilidade, a pesquisadora compromete-se em utilizar nomes fictícios para evitar a identificação dos participantes. Benefícios: Entre os benefícios esperados está a satisfação pessoal dos participantes em colaborar com o trabalho científico, que dará retorno social, através do acesso aos procedimentos e produtos que se constituem através da pesquisa. Outro benefício, diz respeito à possibilidade dos participantes compartilharem e dialogarem sobre a própria prática. Entende-se que os resultados esperados se refletirão na construção de conhecimentos sobre as práticas inclusivas no CMAEE e que as escolas se beneficiarão com os conhecimentos construídos. Após a conclusão da pesquisa será realizado o retorno à instituição com os resultados obtidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa clara e objetiva, todos os documentos anexados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos anexados e corretos

Recomendações:

Pesquisa pode ser iniciada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

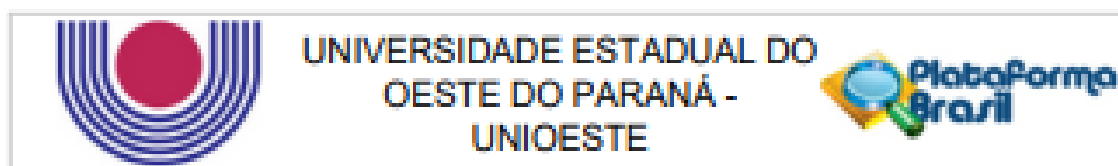
Aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2114208.pdf	27/04/2023 18:54:45		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Anexos.pdf	27/04/2023 18:53:58	MAGDA DOS ANJOS SILVA	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	03/04/2023 21:57:57	MAGDA DOS ANJOS SILVA	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3062 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.107.216

Folha de Rosto	FolhaddeRosto.pdf	03/04/2023 21:56:08	MAGDA DOS ANJOS SILVA	Acerto
Declaração de concordância	TermodecenciaresponsavelpeloCampo.pdf	03/04/2023 21:54:02	MAGDA DOS ANJOS SILVA	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeCompromissodeUtilizacaoedeDa dos.pdf	03/04/2023 21:52:17	MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido .pdf	03/04/2023 21:47:02	MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	03/04/2023 21:46:42	MAGDA DOS ANJOS SILVA GIAROLO	Acerto
Brochura Pesquisa	BrochuraPesquisa.pdf	03/04/2023 21:45:53	MAGDA DOS ANJOS SILVA	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 07 de Junho de 2023

Assinado por:
José Carlos da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3060

E-mail: cnp.prgp@unioeste.br