



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

RENAN RODRIGUES DE SOUZA

**A ARTICULAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALAS DE
AULA COMUM E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO**

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2022**



RENAN RODRIGUES DE SOUZA

**A ARTICULAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALAS DE
AULA COMUM E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Exemplar apresentado para o exame de defesa.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso



S729a Souza, Renan Rodrigues de
A articulação da Sala de Recursos Multifuncionais e Salas de
Aula Comum e a percepção dos professores sobre a Gestão /
Renan Rodrigues de Souza. -- Presidente Prudente, 2022
99 p. : il. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva
(PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Gestão Escolar. 2. Professor de Sala de Aula Comum. 3.
Professor de Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Inclusão
Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SOUZA, Renan Rodrigues; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Caderno de orientações para gestores escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Produto Educacional resultado da Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2022.



RENAN RODRIGUES DE SOUZA

**A ARTICULAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALAS DE
AULA COMUM E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Exemplar apresentado para o exame de defesa.

Orientadora: Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso

Data da defesa: 27/10/2022.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Presidente Prudente - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Katia de Moura Graça Paixão
Universidade Federal de Santa Catarina

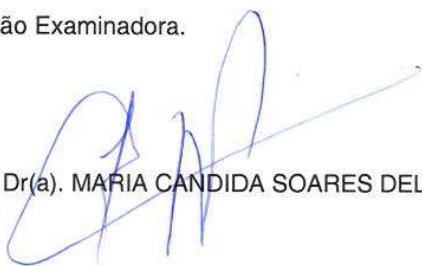
Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de RENAN RODRIGUES DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 17:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de RENAN RODRIGUES DE SOUZA, intitulada **ARTICULAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALAS DE AULA COMUM E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A GESTÃO**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Instituto de Educacao e Pesquisa em Praticas Pedagogicas – IEP³ / PROFEI/Unesp Presidente PrudenteSP, Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didatica / PROFEI/Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciencias Marilia, Prof(a). Dr(a). KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do(a) Colégio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO





Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse
Que chegava lá

(Chico Buarque)

Mãe, cheguei e sei que a senhora nunca me abandonou. A sua foto permanece na minha escrivaninha de estudos e lutas. Dos vários professores que estiveram na minha vida, a senhora foi a que me ensinou a lição mais dolorosa: a de continuar caminhando sem um pedaço de mim. Este mestrado é fruto da luta da senhora para que uns dos seus filhos tivesse as mesmas oportunidades de estudos que os outros 4 filhos sempre tiveram. Mais que palavras, a sua presença neste trabalho está em cada toque para inserir um caractere; mais que mãe, a senhora me ensinou que a educação inclusiva é uma luta que precisa ser vencida todos os dias e em todos os momentos. Sem a sua persistência e sabedoria este momento seria impossível.



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus (que como umbandista chamo de Oxalá) por iluminar o meu caminho, permitindo-me mais este passo em minha vida.

Ao meu pai Joaquim por ter me formado com o caráter e com a força que possuo para quebrar as muralhas da opressão e do preconceito que insistem a permanecer no caminho.

Aos meus irmãos Rogério, Régis, Renato e Regiane pelo apoio na escrita nos tempos de escola e por entenderem a ausência da nossa mãe em muitos momentos.

À minha esposa Nancy Fiorini Marçal pelo incentivo, compressão e por ser a minha força nos momentos de desânimo.

Ao meu irmão José Belchior por ser o refúgio e a sabedoria nos momentos de angústias, frustrações e lembrar que preciso me levantar e caminhar sempre.

À minha irmã de vidas passadas Isis Oliveira de Sousa por ser espelho em minha vida.

À Raquel Xavier pela sabedoria, simplicidade e pelos conhecimentos compartilhados durante esta jornada.

A Maciel Oliveira pelo conhecimento e humildade partilhados ao longo do percurso.

À Daniela Gonzales pela partilha e incentivo durante a longa estrada, pela paciência e sabedoria que possui.

À Rosecleide Harada pelo carinho e afetividade que emana amor e bondade das suas palavras nas conversas durante o percurso.

À Michele Souza pela sabedoria e pelos diálogos que sempre me trouxeram amadurecimento durante o mestrado.

À Gisele pela paciência, conhecimento e amor compartilhado ao longo do processo.

Aos membros do GEPIS pelos conhecimentos partilhados durante este processo.

À minha querida Thais Botelho pelas conversas e parceria durante essa jornada.

À Marcia Luccas pelos ensinamentos e exemplo profissional.

À Camila Ramos pelo apoio e suporte durante o trajeto.



À Diretoria Regional do Campo Limpo, especialmente à Sr.^a Roseli Helena de Souza Salgado, Diretora da Divisão Pedagógica e Sr.^a Regina Paula Collazo Bertuccioli, Diretora Regional.

Aos professores de Sala de Recursos Multifuncional e da Sala Comum que muito contribuíram com esse estudo.

Ao Antônio Netto Júnior pelo apoio ao longo desta jornada.

À Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelos conhecimentos compartilhados ao longo do mestrado e pelas contribuições preciosas para este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Kátia de Moura Graça Paixão pelas sugestões e contribuições que enriqueceram este trabalho.

À minha amada Orientadora Prof.^a Maria Candida Soares Del-Masso, que nunca me permitiu desanimar ao longo do processo. Sem a sua sabedoria, paciência e humildade este trabalho não chegaria ao fim.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



SOUZA, Renan Rodrigues de. **A articulação da sala de recursos multifuncionais e salas de aula comum e a percepção dos professores sobre a gestão.** Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as percepções dos professores da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais quanto às ações realizadas pela gestão escolar visando uma escola para todos. O estudo foi realizado em 7 escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, escolas sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo. Utilizando a pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas individuais com 14 professores de Sala de Aula Comum e com 7 professores de Salas de Recursos Multifuncionais. Os dados coletados foram organizados e analisados segundo os estudos propostos por Bardin (2016), a partir da construção de 4 categorias de análise: 1) Ação conjunta entre professor de Sala de Aula Comum e professor do Atendimento Educacional Especializado; 2) Percepções dos professores sobre a gestão; 3) Articulação entre os professores e a gestão e 4) Possibilidades de desafios das ações conjuntas entre o professor da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncional (S.R.M). O estudo revelou que os gestores das unidades escolares realizam diversas ações para a concretização da escola para todos, mas ainda existe a necessidade de articular essas ações entre os profissionais da gestão escolar e os profissionais que atuam no espaço pedagógico visando inclusão de todos os estudantes, com ênfase nos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Evidenciamos a necessidade de formações referentes à Educação Especial para todos os profissionais da escola, além da importância da organização de momentos específicos para o planejamento conjunto entre os professores da Sala de Aula Comum e professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Contudo, o estudo sugeriu que não existe um padrão de ações a serem seguidos pelas unidades escolares quanto a inclusão, pois cada gestão escolar tem um formato para planejar e executar as ações para os estudantes PAEE. Ao final do estudo, construímos como Produto Educacional um Caderno de Orientações para Gestores Escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado com o intuito de informá-los sobre as atividades do Professor de AEE no contexto da escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Professor de Sala de Aula Comum. Professor de Sala de Recursos Multifuncionais. Inclusão Escolar.



SOUZA, Renan Rodrigues de. **The articulation of the multifunctional resource room and common classrooms and the perception of teachers about management.** Advisor: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 99 f. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - PROFEI) - Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

ABSTRACT

This research aimed to identify common classroom teachers and multifunctional resource room teachers perceptions as to regarding the acitons carried out by the school management. The study was conducted in 7 Elementary Schools in the city of São Paulo, schools under the jurisdiction of the Campo Limpo Regional Board of Education. Sing qualitative research, individual interviews were carried out with 14 teachers from the Common Classroom and 7 teachers from the Multifunctional Resource Rooms. The collected data were organized and analyzed according to the studies proposed by Bardin (2016), based on the construction of 4 categories of analysis: 1) Joint action between Common Classroom teacher and Specialized Educational Service teacher Specialized Educational Service teacher; 2)teachers pptions about management; 3) Coordination between teachers and management and 4) Possibilities of challenges of joint actions between the teacher of the Common Room and the Multifunctional Resource Room (S.R.M). The study showed that the school unit managers have taken several actions to achieve the school for all, but there is still a need to align these actions between the school management professionals and the professionals who work in the pedagogical space aiming at the inclusion of all students, with focus on the target students of Special Education. We highlighted the need for training related to Special Education for all school professionals, in addition to the importance of organizing specific moments for joint planning between teachers in the Common Classroom and teachers in the Multifunctional Resource Room (SRM). However, the study suggested that there is no standard of actions to be followed by school units regarding inclusion, as each school management has a format for planning and executing actions for PAEE students. At the end of the study, we built as an Educational Product, a Guidebook for School Managers on Specialized Educational Assistance in order to inform them about the activities of the PAEE Teacher in the school context.

Keywords: School Management. Common Classroom Teacher. Professor of the Multifunctional Resource Room. School inclusion.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Universo de Estudo 52



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores da Sala de Aula Comum	54
Quadro 2 – Professores que atuam nas S.R.M.....	55
Quadro 3 – Estudantes PAEE na Sala de Aula Comum.....	56

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATE	Auxiliares Técnicos de Educação
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
DIPED	Divisão Pedagógica
H.A	Hora Atividade
H.I	Hora Individual
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAAI	Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
S.R.M	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivo	23
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	24
2.1 A Educação Inclusiva após a Constituição Federal de 1988	27
2.2 A Educação Especial nos anos 2000	31
2.3 O AAE na cidade de São Paulo	37
2.4 Gestão escolar na escola para todos	42
2.5 Gestão escolar e a articulação com o AEE	46
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	51
3.1 O campo e os participantes da pesquisa	51
3.2 Materiais e métodos	57
3.3 Aspectos éticos	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 Categoria 1: Ação conjunta entre professor da Sala de Aula Comum e professor do AEE	60
4.2 Categoria 2: Percepções dos professores sobre a gestão	64
4.3 Categoria 3: Articulação entre os professores e a gestão	68
4.4 Categoria 4: Possibilidades e desafios das ações conjuntas entre professor da Sala de Aula Comum e professor do AEE	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	94
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	94
Apêndice B – Roteiro de Entrevista para o Professor	97

APRESENTAÇÃO

Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
Respeite quem pode chegar
onde a gente chegou
(Jorge Aragão)

Este verso não é sobre vitória ou derrota, mas é um pedido de respeito aos diversos tipos de talentos que existem e que precisam ser valorizados. O respeito é a forma mais eficaz e importante de se realizar a inclusão. Quando criamos regras e modelos padronizados que tiram a individualidade e a liberdade das pessoas em serem o que elas querem e da forma que puderem, perdemos o direito de sermos diversos.

Sou um homem negro e com deficiência, são duas características minhas que não me permitiram ser outra coisa além de um sonhador. Lembro da minha falecida mãe lutando para que o seu filho que nasceu com paralisia cerebral tivesse o direito de se desenvolver. Quantas vezes recordo da tristeza no olhar da minha mãe por saber o porquê mais uma porta estava sendo fechada. De todos os não que recebi na vida, ter a matrícula negada no Ensino Médio, porque segundo a diretora da escola eu não teria condições para estudar naquela escola, foi o que determinou minha escolha pela educação. Naquele dia, percebi que precisava fazer algo para que outras pessoas com deficiência não tivessem a mesma resposta que eu tive dela. Estudar não foi escolha, foi uma missão que assumi, pois entendi que precisava transformar aquela dor em algo produtivo. Assim, começou a minha busca pela Educação Inclusiva e de qualidade para todos.

No dia seguinte que tive a matrícula negada, mamãe foi à escola próxima de casa e realizou minha matrícula no Ensino Médio. Nessa escola conheci uma professora que modificou a minha vida, a professora Rosinete Manhaes Alvarenga. Antes da conclusão do Ensino Médio, me deu de presente o manual do candidato do vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP do ano 2002 e me incentivou a realizar o vestibular. Ao comentar com alguns familiares, escutei que não teria condições de ingressar em uma universidade pública. Após 4 anos de cursinho comunitário na EDUCAFRO, no ano de 2006 ingressei no Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, câmpus de Presidente Prudente. Durante a minha formação, pude conhecer e participar do Grupo de Pesquisa do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar

e Social – CPIDES sob a coordenação da Professora Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e do Professor Dr. Klaus Schlünzen Junior. A participação e as discussões realizadas no grupo de pesquisa acenderam novamente o motivo que me levou para a educação: a busca de uma educação pública e de qualidade para todos.

Após a conclusão da graduação, ingressei como docente na Rede Estadual de Ensino no ano de 2011 e logo percebi nos olhares e falas que a presença de um professor com deficiência causava estranhamentos e desconforto em alguns docentes que estavam acostumados a ver a pessoa com deficiência apenas como estudante. Um fato que motivou a minha permanência na unidade escolar foi o suporte que a diretora da unidade me prestava nos momentos de desânimo e angústias. A presença constante da diretora foi fundamental para que os outros docentes me vissem com um profissional e essa presença em meu caminho deixou marcas positivas que carrego até hoje.

Após dois anos lecionando no Estado, ingressei mediante concurso público na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo e percebi a diferença já no acolhimento do grupo de professores. Algo que me chamou atenção na Rede Municipal foi o olhar que a escola possuía sobre a questão da inclusão escolar. Para a escola, a presença de um profissional com deficiência não gerava nenhum desconforto porque na unidade havia muitos estudantes com deficiência. Com o passar dos anos, pude observar que a Rede Municipal de São Paulo tinha um trabalho consolidado na Educação Especial na perspectiva Inclusiva, fato que me levou, no ano de 2018, a iniciar a minha primeira Especialização em Educação Inclusiva. Após concluir o curso, comecei a me aproximar mais das questões relacionadas à educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Rede Municipal de São Paulo. No final do ano de 2019, fui convidado pela senhora Marcia Regina Zemella Luccas, Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) Campo Limpo, a fazer parte da equipe desse órgão que apoia as escolas da Rede Municipal na inclusão dos estudantes PAEE. Nessa função, pude perceber o quanto a concretização das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é complexa, pois depende de articulações de diversos setores e agentes.

Entretanto, nesse sistema há uma peça fundamental que é a gestão escolar. O direcionamento que os profissionais que atuam na Direção, na Assistência à Direção e na Coordenação Pedagógica e as atividades que realizam dentro da unidade educacional para que a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva seja efetivada, interfere nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes na unidade escolar.

Frente a esse aspecto, é que buscamos conhecer, neste estudo, como os professores de Salas de Aula Comum e os professores de Salas de Recursos Multifuncionais percebem as ações da gestão escolar nas práticas da Educação Inclusiva junto aos estudantes PAEE.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e a escola tem como responsabilidade assegurar que todos os estudantes tenham as condições adequadas para desenvolver o seu potencial acadêmico visando o processo de aprendizagem. A escola regular deve matricular todos os estudantes na Sala Comum, independentemente das suas características individuais. Por muitos anos, os estudantes público-alvo da Educação Especial ficaram afastados na escola regular permanecendo em espaços segregados e distantes dos demais estudantes, o que favoreceu concepções equivocadas acerca do processo de aprendizagem e da própria inclusão escolar.

Ao longo da história, a partir da década de oitenta, diversos movimentos resultaram em documentos legais que garantiram a presença desse público nos espaços comuns da escola regular. Entre eles, cabe destacar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020a) que garante a todos os brasileiros o acesso à educação. Mesmo nossa Carta Magna garantindo que todos tenham a proteção do Estado para acessar a educação, existem grupos socioculturais como os afrodescendentes, quilombolas, indígenas e as pessoas com deficiência que precisaram de outros arcabouços legais que possibilitassem a sua inserção na educação formal, com toda essa legislação que garante a participação dos estudantes da Educação Especial em uma escola para todos, notamos que a inclusão desse público ainda causa estranheza nos espaços escolares. A matrícula que é garantida por lei não reflete na qualidade dos processos educativos dessa população e isso porque as escolas comuns não compreenderam ainda o que elas precisam realizar para que os estudantes da Educação Especial tenham êxito no seu processo educativo.

Apesar dos estudantes da Educação Especial estarem há mais de duas décadas matriculados no sistema de ensino brasileiro, embora muitos em classes especiais, observamos que em muitas situações esse direito não significa que a educação formal esteja realizando o trabalho necessário para que a inclusão desses estudantes se efetive. Isso porque para que algumas unidades escolares, que estão inseridas em sistemas que possuem políticas públicas que orientam a inclusão escolar como premissas para a rede, alguns profissionais em suas ações reforçam que esses estudantes precisam de apoio e que não são responsabilidade da unidade. Consideramos que alguns desses estudantes necessitam de serviços externos à

educação para terem seus direitos educacionais consolidados. Para Frohlich e Lopes (2018, p. 997):

A inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade. Afirmamos essa possibilidade de pensar a inclusão porque entendemos que, além da garantia de direitos sociais ou do reconhecimento de lutas históricas de participação social de grupos considerados minoritários, esse movimento produz efeitos e constitui formas de se viver na atualidade.

Segundo o argumento das autoras, a inclusão no contexto educacional é uma realidade na sociedade atual, dessa forma a escola comum deve estar preparada para que todos os estudantes participem de todas as ações realizadas dentro desse ambiente, considerando que os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação pertencem à diversidade humana existente dentro das unidades educacionais, estes como todos os estudantes devem ter as suas particularidades respeitadas e valorizadas na escola. Entretanto, o que a nossa prática como professor de Atendimento Educacional Especializado nos mostra é que os estudantes desse grupo específico são direcionados para os profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em outras formas de AEE, acreditando ser esse o locus para o atendimento das demandas educacionais dessa população, isso ocorre porque em muitas instituições escolares os professores da Sala Comum e funcionários que atuam na escola como os Auxiliares Técnicos Educação (ATEs) e Secretários se consideram despreparados para realizar as intervenções pedagógicas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com Glat (2018): A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente na efetivação das políticas de inclusão escolar. Ainda segundo a autora, a construção histórica da educação direcionada às pessoas com deficiência e as que não conseguem acompanhar o ritmo e o padrão esperado, reforça a ideia que muitos docentes ainda possuem sobre a inclusão escolar que esta é de responsabilidade exclusiva do profissional dessa área.

Esse aspecto nos leva a perguntar o que a escola considera como a participação desse grupo nas unidades educacionais? De acordo com a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009), de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais

para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse serviço deve considerar que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 17).

Ou seja, o AEE não substitui o processo de escolarização que ocorre na Sala Comum de aula, pois ele serve de apoio para os estudantes terem condições de se apropriarem das propostas planejadas pelo professor da Sala de Aula Comum. É fundamental compreender que esse serviço não é substitutivo e que o professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) não deve assumir todas as responsabilidades pedagógicas sobre esses estudantes sendo esse um desafio que precisa ser superado nas escolas. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve acontecer em todos os espaços das unidades escolares e com a participação de todos da comunidade escolar.

A responsabilidade pela escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial compete a todos que se relacionam com ele dentro do ambiente escolar, não sendo incumbência apenas de um profissional que está na unidade escolar para pensar em ações específicas que atendam às suas necessidades educacionais. Para se beneficiar das ações pedagógicas no contexto comum de aprendizagem, todos os profissionais deveriam entender que o trabalho do professor da Educação Especial não é uma ação isolada no contexto escolar. Algumas unidades escolares não perceberam as ações dos serviços da Educação Especial desprezando o apoio de outros agentes que atuam no interior das escolas para que a inserção desses estudantes aconteça com qualidade. Enquanto esse pensamento não fizer parte da filosofia, da ação política e do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar os serviços da Educação Especial estarão segregados dentro de um mesmo contexto.

E como fica a gestão escolar nesse contexto? A escola é formada por diversos atores que contribuem para o seu bom funcionamento. Assim, um elemento fundamental que coopera para que a escola avance no fazer pedagógico é a equipe gestora. Essa deveria, idealmente, proporcionar condições administrativas e pedagógicas para que os todos os profissionais atuem de forma coletiva e

cooperativa. De acordo com Rocha *et al.* (2018, p. 507): “A gestão escolar e conseqüentemente a sua atuação enfrenta grandes desafios e mudanças, decorrentes da evolução da sociedade. Exige-se a necessidade de uma gestão escolar democrática que oportunize os espaços de participação efetiva”.

Um dos desafios que a gestão escolar precisa enfrentar é promover ações efetivas para qualificar os profissionais da unidade escolar na efetivação das intervenções pedagógicas que respondam às necessidades de todos os alunos, sem exceção e, para tanto, seria importante que toda comunidade escolar pudesse ter, ao menos, uma formação mínima para conhecer as particularidades de todos, inclusive daqueles com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, que compõem o público-elegível para a Educação Especial

Assim, este trabalho surge da nossa curiosidade em compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, articula suas atividades com as outras ações que a escola realiza com os estudantes elegíveis e frequentes desse serviço da Educação Especial. No município citado, os estudantes que necessitam do apoio do Professor de Atendimento Educacional Especializado recebem esse serviço, em grande parte, no contraturno nas SRM que estão localizadas nas escolas nas quais os estudantes estão matriculados ou em uma unidade escolar do entorno. O trabalho realizado na SRM visa eliminar as barreiras existentes no espaço escolar para que os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) tenham acesso ao currículo proposto em Sala Comum, ou seja, a proposta é que o estudante que frequente o Atendimento Educacional especializado (AEE) tenha nesse serviço uma formação complementar/suplementar ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula comum do ano em que está matriculado.

O AEE, de acordo com as políticas nacionais que emergiram no início dos anos 2000, se configura como um serviço da Educação Especial que não substitui as práticas próprias do ensino comum, mas que se articula com esse para fornecer estratégias e recursos que apoiam o desenvolvimento pedagógico dos estudantes PAEE. Segundo Cabral *et al.* (2020): O AAE está em consonância com o ensino comum pois, este realiza atividades que auxiliam no pleno desenvolvimento do público que necessita desse suporte. Ainda de acordo com os autores, o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) equipara oportunidades para que os estudantes tenham acesso a ensino em igualdade de condições com os outros estudantes.

No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva potencializou o direito para que os estudantes PAEE adquirissem e participassem do espaço educacional com os demais estudantes. Tal proposta é recente na história da Educação Especial brasileira que sempre foi marcada pela exclusão dessa população nos espaços escolares, direcionando-as para espaços segregados, muitas vezes no próprio espaço comum de ensino, como ocorria com as classes especiais vigentes no período da integração cuja denominação era Paradigma de Serviços. Conforme argumenta Aranha (2001), o Paradigma de Serviços tinha como proposta a integração, que para a autora:

[...] integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível.

Como exemplos das organizações provenientes dessa filosofia tem-se, por um lado, entidades assistenciais, Casas de Passagem e mesmo alguns Centros de Vida Independente; no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais, mais claramente voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula comuns, no ensino regular; na área profissional, os melhores exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação (ARANHA, 2001, p. 168).

Embora o Brasil esteja no terceiro paradigma¹, denominado Paradigma de Suporte, compete à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam em suas diferentes áreas, quer sejam físicas, psicológicas, educacionais, sociais e/ou profissionais. Na perspectiva de Aranha (2001), cabe também garantir aos indivíduos com deficiência o acesso a tudo de que a sociedade dispõe, independentemente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado por esses indivíduos. Assim, com base nessa proposta:

¹ O quarto paradigma encontra-se em processo de efetivação em países mais desenvolvidos, um quarto paradigma, denominado Paradigma do *Empowerment*. Evitando o risco de uma tradução não representativa do real significado semântico desse termo, dado não se contar com vocábulo correspondente na língua coloquial portuguesa, (...) *Empowerment* significa “garantir o poder”, “assegurar o poder” a alguém. Na área em que está aqui sendo utilizado, significa garantir à pessoa com deficiência o poder decisório e o de determinação no encaminhamento de sua própria vida; significa empossar de fato as pessoas com deficiência da possibilidade de exercer seu direito de assumir maior controle possível sobre a qualidade de suas vidas (DEL-MASSO, 2000, p. 146 *apud* ARANHA, 2001).

[...] surgiu o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Fundamentado no princípio da diversidade, tem-se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência, como qualquer outra, tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas.

Foi nesta busca que se pensou na disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar e usufruir de todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social. Entendemos inclusão social como o processo de garantia do acesso de todos a todas as instâncias da vida em sociedade, independente de terem ou não uma deficiência, do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento (ARANHA, 2001, p. 170-171).

No que se refere à matrícula dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial para que se efetive como uma realidade nas unidades educacionais, é preciso além de realizar a matrícula desses estudantes na sala comum de ensino, ofertar serviços que garantam a sua permanência com qualidade nesses espaços educacionais. Conforme ressalta Alias (2016):

Por isso, é importante frisar que não basta matricular o aluno na escola, inseri-lo na sala de aula se não for garantido o acesso aos materiais, aos conteúdos, favorecendo, portanto, o desenvolvimento da aprendizagem. Vale lembrar que um estudante matriculado no ensino comum, sem recursos e adaptações que contribuam para o seu desenvolvimento, infelizmente corre o risco de ser excluído e de participar de uma “inclusão maquiada”: teoricamente, a escola atende à legislação e aceita a matrícula do estudante, mas não garante que ele tenha acesso à educação de qualidade (ALIAS, 2016, p. 21).

A Educação Inclusiva pressupõe que os profissionais da escola acolham e trabalhem com todos os estudantes independente das características desse educando. Nesse sentido Onohara, Santos Cruz e Mariano (2018): destaca que a educação inclusiva abrange todos e que é direito do educando estar inserido no ensino comum. Dessa forma, os estudantes PAAE devem ter a matrícula garantida em qualquer estabelecimento de ensino público ou privado. E a escola deve ofertar um ensino de qualidade que promova o aprendizado de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, a Rede de Ensino do município de São Paulo oferece alguns serviços de educação especial que têm como objetivo promover a política pública de Educação Especial nas unidades escolares do município, entre esses serviços vale destacar dois deles: o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses serviços são responsáveis por realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em cada Diretoria Regional

de Ensino (DRE) da cidade de São Paulo. Embora o objeto de nosso estudo seja a Sala de Recursos Multifuncionais, é importante abordarmos o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) por estar diretamente ligado ao atendimento de estudantes com deficiência.

Segundo a Portaria n.º 8.764/2016 (SÃO PAULO, 2016b), que regulamenta o Decreto n.º 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016a), que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, menciona em seu Artigo 7.º que:

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

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

II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território; (SÃO PAULO, 2016b, p. 9).

Apesar das diversas atribuições que a Portaria n.º 8.764/2016 (SÃO PAULO, 2016b) especifica para serem executadas pelo CEFAI, esse serviço garante o funcionamento da Política de Educação Especial do município de São Paulo nas diversas regiões do município. Esse setor faz parte da Divisão Pedagógica (DIPED) que está presente na estrutura organizacional de cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação existente em São Paulo e atua de forma integrada com a Coordenadoria Pedagógica – COPED/SME/SP.

O CEFAI é composto por um Coordenador, Professores de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (PAAI) e Auxiliar Técnico de Educação (ATE) e esse órgão possui várias atribuições em relação à Educação Especial do município. Para Rosa (2019, p. 119): “As atribuições do CEFAI são otimizar o uso dos recursos da educação especial, institucionalizar o AEE, coordenar e avaliar ações de formação permanente aos servidores, dentre outros”.

Na cidade de São Paulo, o Atendimento Educacional Especializado pode ser organizado das seguintes formas: colaborativo que ocorre dentro do turno da aula da Sala Comum. Nessa forma de AEE, o Professor de Atendimento Educacional Especializado articula suas ações com todos os profissionais das diversas áreas do conhecimento que atuam com os estudantes que precisam desse serviço. No

contraturno nesse atendimento, os educandos são atendidos no turno oposto às aulas da classe comum e o serviço visa às especificidades de cada educando(a). Esse atendimento ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais e são realizados pelo mesmo profissional que atua no AEE colaborativo e há o itinerante que acontece dentro do turno do estudante de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI que é o profissional vinculado ao CEFAI.

Cabe enfatizar que independentemente do tipo de Atendimento Educacional Especializado ofertado ao estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), esse deve ser precedido de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que é elaborado após a unidade educacional elaborar um documento pedagógico denominado na Rede Municipal de Educação de estudo de caso, que tem como finalidade identificar as potencialidades que os estudantes possuem para que os professores possam elaborar atividades pedagógicas que irão contemplar as suas características dentro da Sala Comum e para identificar as barreiras que dificultam ou impedem o pleno desenvolvimento desses estudantes na Sala Comum. Vale ressaltar que os documentos citados são elaborados para todos os estudantes identificados no sistema escolar *online* (EOL) com PAEE e para os estudantes que estão em processo de investigação para elegibilidade na Educação Especial.

1.1 Objetivo

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as percepções dos professores das Salas de Aula Comum e das Salas de Recursos Multifuncionais acerca das ações da gestão escolar visando a articulação entre o AEE e a Sala de Aula Comum nas EMEFS na Diretoria Regional do Campo Limpo.

Nesse sentido, pretendemos analisar, como objetivos específicos:

- Identificar como ocorre a parceria entre os professores de Sala de Recursos Multifuncionais e professores da Sala Comum para que os estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, no ensino colaborativo ou no AEE itinerante tenham a sua aprendizagem escolar garantida e de que forma a gestão escolar atua nesse processo;

- Investigar segundo o olhar dos professores Sala de Aula Comum e de Atendimento Educacional Especializado como a gestão escolar promove as ações para que a parceria entre esses docentes ocorra na unidade educacional.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Nessa seção, iremos discorrer um pouco sobre as principais legislações internacionais a partir do ano de 1990 e como elas influenciaram as políticas nacionais brasileiras para inclusão de todos os estudantes na Escola Comum. Segundo Souza e Kerbauy (2018), os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) começaram a inserir as discussões sobre educação na Agenda Global de Direitos Humanos nos anos 90. Com o intuito de debater a educação em nível internacional, nesse ano na cidade de Jomtien na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos. No início da declaração o texto já descreve a situação da mundial.

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 1).

Nesse período, os movimentos educacionais internacionais buscavam a inserção de todos as pessoas no mesmo espaço escolar. Dessa forma, a Declaração de Jomtien e os documentos publicados pela UNICEF no ano posterior enfatizam a necessidade de uma educação de qualidade para todas as pessoas. No texto deste documento, notamos uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência em uma escola para todos ao indicar que:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Para Barbosa, Fialho e Machado (2018), o paradigma da inclusão surgiu em Unesco (1990) e fomentou uma agenda internacional em prol do alcance das metas do direito à Educação das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Após a conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1994 na cidade de Salamanca, surge outro documento importante para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que é a Declaração de Salamanca, em cujo documento é reforçado o pensamento que alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais precisam frequentar a escola. Kassar e Rabelo (2011) apontam que essa Declaração esclarece que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do sistema comum de educação e estes devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos. Entendemos que a Declaração de Salamanca representa um marco para a Educação Especial, pois após esse documento, os países signatários, inclusive o Brasil, começaram a formular ações para elaboração das propostas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. De acordo com o texto do documento, os estudantes com deficiência devem ter acesso à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades educacionais.

Vale ressaltar que os principais objetivos da Declaração de Salamanca foi a de promulgar a inclusão de todos no ensino regular, independentemente de sua raça, cor ou necessidade especial apresentada, e que os governos deviam adotar as melhores estratégias para a oferta de vagas assim como a estrutura física das escolas para receber todos os estudantes e investir na capacitação dos professores.

Outro importante documento do qual o Brasil é signatário é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse texto entrou no Ordenamento Jurídico Brasileiro através do Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. De acordo com o texto, cabe aos estados membros:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2011, p. 22).

Para Silva (2008), a Convenção de Guatemala reforça o respeito à igualdade das pessoas com deficiência, frente a sociedade e coloca fim as interpretações confusas da LDB, deixando claro a inviabilidade de tratamento desigual com base na deficiência. Ainda para que os objetivos dessa convenção se tornem realidade Parente *et al.* (2020): destacam a importância da escola enquanto local de convivência com o diverso, de conhecimento de direitos, exercício de deveres e local privilegiado para a efetivação de uma Educação Inclusiva.

No ano de 2000, ocorre em Dakar, no Senegal, outro movimento internacional para enfatizar o compromisso mundial com a educação para todos assumido em Unesco (1990), o documento reconhece os avanços mundiais nos últimos dez anos, mas chama atenção da existência de grupos que não acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. De acordo com Souza e Kerbauy (2018, p. 674):

Novos prazos e metas foram definidos e registrados na Declaração de Dakar, no qual os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, de modo que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015.

Para as autoras, a dilatação do prazo de cumprimento das metas para 2015 demonstra que as metas estabelecidas na Conferência Mundial de 1990 não foram totalmente atingidas. E que o foco das ações continua sendo o nível fundamental. Essa declaração enfatizou a educação como um direito de todos e que esta deve possuir qualidade e buscar a equidade principalmente para os grupos vulneráveis.

Em maio de 2017, outro importante compromisso internacional foi assumido na defesa para Educação Inclusiva: a Declaração de Incheon seguindo a linha dos pactos anteriores defende uma educação para todos. No texto desse documento, os países que participaram do evento assumiram a responsabilidade de defender uma Educação Inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem. De acordo com Silva e Rocha (2021, p. 347-348):

Para essa Declaração e a agenda resultante dela, a inclusão e a equidade são fundamentais. Para isso, é preciso lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem.

Percebemos que as legislações internacionais citadas direcionam para a importância de os governos proporem ações para que todos os estudantes tenham acesso à educação no sistema comum na próxima seção iremos realizar um breve histórico de como o Brasil vem direcionando essas questões em âmbito interno.

2.1 A Educação Inclusiva após a Constituição Federal de 1988

Durante a história da humanidade, alguns grupos sociais como imigrantes, negros, deficientes, idosos, dentre outros vêm sendo retirados da convivência com os seus pares por possuírem características que os diferenciam do padrão socialmente estabelecido. De acordo com Omote (2006), há particularidades no contexto da discussão sobretudo quando se debate sobre a inclusão escolar. Para o autor o grande desafio da inclusão é promover ensino de qualidade a todos que possuem características diferenciadas e principalmente quando essas são determinada por desigualdades sociais.

Historicamente, a educação oferecida a essa população tinha o objetivo de reabilitar essa população para que estes pudessem conviver com o restante da sociedade.

Essa educação era oferecida em instituições que atendiam um público específico, comumente em locais separados das escolas comuns. Apesar de prestarem um serviço relevante, à época, para essa parcela da sociedade, a existência dessas organizações não permitiu que as escolas pensassem nos estudantes com diversos tipos de deficiência, tais como física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e a deficiência múltipla. Mediante pressões realizadas pelos grupos que defendiam os direitos das pessoas com deficiência, e outros grupos que eram excluídos do contexto social, os governantes, devido à pressão popular entre outros fatores, no final da década de 80, criaram espaços nas escolas comuns para que esse público com condições diversas passasse a conviver com os outros estudantes.

De acordo com Glat (2005), o Modelo Segregado de Educação Especial passou a ser questionado resultando na busca de uma alternativa pedagógica para inserção de todos estudantes preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, no início dos anos 90 no âmbito da política educacional, foi estabelecido o modelo de integração escolar. Para Miranda (2009), A integração tinha como foco colocar as

peças com deficiência em ambientes escolares parecidos com ambiente escolares oferecido a outros estudantes. Apesar da integração trazer as peças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação para o convívio com outros estudantes tal paradigma não reivindicava que a escola e seus profissionais modificassem a suas concepções para receber essa população.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, reforça a perspectiva integracionista como um serviço oferecido portadoras de deficiências, condutas típicas¹ ou de altas habilidades segundo o documento que regia tal proposta a integração é:

A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a interação envolve a aceitação daquele que se insere (BRASIL, 1994, p. 38).

Ainda segundo o mesmo documento, bastava que os estudantes atendidos pela da Educação Especial frequentassem a Sala Comum para que a questão da escolarização desse grupo fosse solucionada. Conforme Stobaus (2003), a integração escolar surge do preceito que todos possuem de acessar a escola com os mesmos direitos iguais e possibilidades diferentes. Percebemos que de acordo com o autor a integração oferece as oportunidades iguais é compete ao estudante com deficiência se adequar a proposta pedagógica da escola.

Em 1996, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) n.º 9394/96 que é um dos marcos para a educação brasileira, a Educação Especial é tratada e um capítulo específico, que contém três artigos. Foi recomendado nesse documento que os sistemas de ensino assegurassem aos estudantes métodos, currículos e recursos que atendessem às suas necessidades. Com essa legislação foi garantida a aceleração de estudos para os estudantes superdotados e a terminalidade específica para os estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Nos parágrafos primeiro e segundo do Artigo 59, a referida legislação traz elementos importantes sobre os serviços ofertados pela Educação Especial:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Notamos que a LDB traz os serviços especializados distante da escola comum como uma exceção. Para Carvalho (2017): o atendimento na escola comum é obrigação do estado que deve fornecer os serviços de apoio dentro da escola. Visualizamos que a Educação Especial brasileira após da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inicia direcionamento das políticas de Educação Especial no país para a construção de um sistema educacional inclusivo.

No ano de 1999, foi lançado o Decreto Lei n.º 3298, que regulamentou a Lei N.º 7853, de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Para Alves e Duarte (2011, p. 212):

Nesse momento, a compreensão de necessidades educacionais especiais já ultrapassa o aluno com deficiência, entendendo-se a abrangência entre estes e outros alunos com dificuldades de aprendizagem não decorrentes de algum tipo de deficiência. No entanto, durante todo o texto, as modificações estruturais, metodológicas e didáticas são previstas apenas para alunos com deficiência.

O texto do Decreto n.º 3.298/99 corrobora que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as outras pessoas. Nessa legislação, a educação das pessoas com deficiência aparece com algumas particularidades como:

- I- A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II- A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino
- III- a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV- A oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999, p. 10).

Para Rosa e Souza (2019), esse decreto definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino salientando que essa possui uma ação complementar ao ensino comum. Dessa forma notamos que as legislações nacionais

caminham na construção de um sistema educacional inclusivo que atendam às necessidades de todos os estudantes.

O processo de inclusão escolar de grupos historicamente excluídos da educação escolar é apontado por Glat *et al.* (2007) como a Educação Inclusiva que deveria ser vista como uma cultura escolar que tem como objetivo o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os estudantes.

Dessa forma, as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e deveres que qualquer cidadão brasileiro. Conforme citado no Artigo 205, a educação é um direito de todos não podendo haver distinção entre a educação oferecida às pessoas com deficiência nas escolas. No entanto, o que observamos é que a educação oferecida nas escolas comuns está longe de atender as necessidades da diversidade de educandos existentes. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 em seu artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 2).

Mesmo com mais legislação reforçando o direito à educação das pessoas com deficiência, Omote (2016), a participação do estudante com deficiência no ensino comum é positiva desde que esse e os demais estudantes recebam um ensino de qualidade.

Apesar da Educação Inclusiva buscar a participação de todos os educandos na escola comum, nesse trabalho abordaremos a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Pletsch (2005) destaca que a escola inclusiva deve oferecer maiores oportunidades a todos os estudantes. Mesmo com a discussões sobre a presença desses alunos na Escola Comum fazerem parte dos estudos de vários pesquisadores como Omote (1996), Oliveira e Leite (2007) entre outros, que discutem a necessidade de mudanças nas estruturas dos sistemas educacionais não apenas na estrutura física mais na formação de professores e nos currículos que em algumas situações desconsidera as particularidades dos educandos matriculados na sala comum. Feito esse breve relato histórico da Educação Inclusiva, na próxima seção

iremos abordar com a Educação Especial vem contribuindo para que os estudantes que necessitam desse serviço tenham uma educação de qualidade na escola comum.

Em 1999, com o Decreto n.º 3.298 (BRASIL, 1999), que versou sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, o documento apontou que o processo de escolarização das pessoas com deficiência devia ser realizado na escola comum. No artigo 25 desse documento é especificado que:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (Brasil, 1999, p. 10).

Percebemos que timidamente o governo brasileiro reforçou as decisões já acordadas nas declarações internacionais de Unesco (1990) e Salamanca (1994) sobre a necessidade de se criar uma escola para todos os estudantes aprenderem e conviverem juntos. Apesar de não explicitar a necessidade do Atendimento Educacional Especializado para o apoio a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reforçou que essa parcela de crianças, jovens e adultos precisava de outros serviços educacionais além do oferecido tradicionalmente para os estudantes na Sala Comum.

2.2 A Educação Especial nos anos 2000

No princípio dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE que é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil e atua na formulação e avaliação da Política Nacional de Educação. Publicou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a Educação Infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. No artigo sétimo desse documento temos a seguinte redação: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado

em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (p. 39).

Nesse documento notamos a ausência do termo preferencialmente que fora substituído pelo termo extraordinariamente no Artigo 9.º do documento é explicado como esse serviço deve ser prestado e sobre quais condições:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1.º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2.º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL,2001b, p. 39)

O texto deixa claro que esse serviço visa desenvolver atividades diferentes das executadas na Sala Comum. Ainda nessa resolução apesar de não detalhar como a avaliação pedagógica será realizada para o retorno do estudante para classe comum o documento estabelece que classe comum é o local que por excelência destinado a todos estudantes.

Com as legislações surgidas após o ano 2000, essa população passou a ter além do acesso e a permanência nas escolas comuns, o direito de terem suas necessidades pedagógicas atendidas. O reconhecimento de que a escola comum é um direito inegociável de todos os estudantes, independentemente das suas especificidades. Segundo Kassar (2012):

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências (KASSAR, 2012, p. 842).

Segundo a autora, durante esse período, o governo federal através de diversas ações para incentivar a matrícula dos estudantes com deficiência na escola comum. Ainda para a autora naquele momento qualquer ação educacional que substituísse a escolaridade em uma escola comum seria atitude discriminatória contra essas pessoas. Essas ações do governo federal gerou o aumento de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular. Segundo Rabelo e Kassar (2018): essa política se materializou com o aumento constante da quantidade de crianças da educação especial matriculadas nas escolas comuns e a diminuição dessa população nas escolas especiais.

A Lei n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001a) que apresenta o Plano Nacional de Educação reforça que a Educação Especial é uma modalidade de ensino e que os estudantes que necessitarem desse serviço deverão ser atendidos na escola comum e que a exceção à essa situação são as instituições especializadas. Segundo Batalla (2009 p.84), o Plano Nacional de Educação, “delega funções para que os entes federativos devem através dos sistemas de ensino favorecer o atendimento dos estudantes da educação especial na escola regular”. Complementando, o autor aponta que a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial ainda está distante do esperado e que falta formação qualificada para os professores atenderem essa população com qualidade. As políticas de educação brasileira sempre esbarram na formação do professor para o trabalho com os estudantes que apresentam algumas características que o torne pertencente ao grupo da educação especial. Notamos que o problema é permanente e proporcional aos investimentos que o governo realiza na sua formação para aprender a desenvolver um trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

Consideramos que apenas a formação de professores especialista na Educação Especial não deve impactar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Pimentel e Ribeiro (2021) entendem:

[...] que a formação, inicial ou continuada, precisa proporcionar ao docente da classe comum e do AEE possibilidades, por meio de conteúdos e de vivências formativas inovadoras, de construir os conhecimentos e as habilidades que o habilitem ao exercício de uma prática pedagógica inclusiva. (PIMENTEL; RIBEIRO, 2021, p. 9).

Para os autores, a formação continuada de professores para atuar na Educação Inclusiva deve estar relacionada com o espaço escolar que o docente atua, porque nesse o profissional pode problematizar, analisar, reelaborar e experienciar as suas práticas realizando trocas com os seus pares. Dessa forma, a formação de todos os docentes que atuam nas escolas devem contribuir para atuação com os diferentes grupos de estudantes que atuam com os diferentes estudantes que estão matriculados nas redes de ensino.

De acordo com o documento Plano Nacional de Educação, as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação devem preferencialmente estudar nas escolas comuns as instituições especializadas precisam ser utilizadas para o processo de escolarização apenas em situações em que a escola comum não conseguir realizar esse processo com qualidade. Nesse plano, a Educação Inclusiva aparece na Meta n.º 4 e, dessa forma, os debates sobre os mecanismos que garantem a organização dos sistemas educacionais aparecem no texto:

[...] Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 32).

Para Aguiar (2010), a preocupação com o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão desse grupo em diversos setores.

Em 2007, por meio do Decreto n.º 6.094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no seu Artigo 2.º - § 9.º, o Governo Federal assume o compromisso de garantir o acesso e permanência de todos estudantes nas classes comuns do ensino, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas vale ressaltar que as pessoas com necessidades educacionais especiais é aplicado a todas aquelas crianças, jovens ou adultos que possuem alguma questão que dificulta a sua aprendizagem seja em razão de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Esse documento faz parte de uma série de medidas que o governo Lula implementou através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para desenvolver a educação brasileira, o qual dependia da adesão voluntária dos municípios, estados e distrito federal. Nesse momento, as políticas educacionais brasileiras se direcionaram para que os estudantes público-alvo da Educação Especial se tornassem cada vez mais presentes nas escolas regulares. Nesse momento, cabe lembrar que dentre as decisões realizadas no campo da educação, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que pretendia apoiar os sistemas públicos de ensino no desenvolvimento e oferta do Atendimento Educacional Especializado, assim como no fortalecimento do processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino. Esse programa disponibilizou para as escolas públicas que aderiram à proposta de mobiliários, materiais pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos de informática. De acordo com Silva (2022):

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola insere-se a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular (SILVA, 2022, p. 5).

Dessa forma, percebemos que a implementação das Salas Recursos Multifuncionais nas escolas comum visa apoiar a inserção dessa parcela de estudantes na escola comum com o apoio necessário para participar das propostas pedagógicas desenvolvida dentro da sala de aula e outros espaços educacionais.

Em 2008, o Governo Federal, seguindo o direcionamento da inclusão dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mantendo a Sala de Recursos Multifuncionais como uma opção de Atendimento Educacional Especializado e não como único serviço que poderia ser ofertado para garantir a inclusão escolar dessa população nas escolas comuns (BRASIL, 2008b). Através do Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008a), de 17 de setembro de 2008, a União ofereceu apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para que as Redes Públicas de Ensino ampliassem a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação matriculados nessa rede. Esse Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto N.º 7.611 (BRASIL, 2011), de 17 de novembro de 2011, que trouxe a possibilidade da dupla matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial na Sala Comum e no Atendimento Educacional Especializado para o recebimento dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em 2020, com a Emenda Constitucional N.º 108 (BRASIL, 2020b), de 26 de agosto de 2020, o FUNDEB foi institucionalizado sendo alterado os artigos que se referiam a distribuição dos recursos federais para a educação com a cota de 21% a serem repassados aos estados e municípios.

Apesar de todo o suporte legal quanto ao AEE, muitos professores e gestores ainda não compreenderam a função desse serviço. Ao pesquisar estudos sobre as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Oliveira e Cordeiro (2018, p. 5) afirmam: “As referidas pesquisas demonstraram ainda, dentre outros fatores, uma fragilidade em comum, que diz respeito à necessidade de um aprofundamento teórico sobre a temática educação especial para os gestores escolares e professores”.

O profissional que atua na Educação Especial é nesse serviço é um docente com formação inicial em Pedagogia ou licenciatura e se especializou em umas das diversas áreas da Educação Especial e que em muitas situações desenvolve o seu trabalho frente à diversidade de estudantes que necessitam desse apoio. Conforme citam Oliveira e Pietro (2020, p. 344):

A organização dos serviços especializados de apoio, preferencialmente na forma de SRM, trouxe consigo a interpretação de que seu regente deva ser um professor multategorial – aquele que deve atuar com todas as categorias expressas no conceito de PAEE. A Resolução nº 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE, em seu artigo 13, ao definir as atribuições do professor do AEE, em seu inciso I, orienta que lhe cabe a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (p. 3), reafirmando uma interpretação sobre a atuação com toda a diversidade do PAEE.

De acordo com as autoras acima, um dos equívocos que são cometidos pela atual organização dos serviços de Educação Especial é pensar que o professor desta modalidade tem todos os conhecimentos necessários para atender a diversidade de

estudantes existentes no público-alvo da Educação Especial. De Queiroz e Guerreiro (2021, p. 51-52) corroboram com esse pensamento ao dizer que:

[...] para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial, o professor do AEE precisa de uma formação específica para desenvolver estratégias e habilidades nesse atendimento, bem como na articulação com o professor da sala de ensino comum, para que assim se favoreça a aprendizagem dos alunos. Essa formação, inicial ou continuada, ainda não está muito clara, pois o público-alvo da educação especial que engloba alunos com surdez, deficiência auditiva, cegueira, deficiência visual, surdocegueira, autismo, paralisia cerebral, deficiências físicas diversas, deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação.

Inferimos que apesar das ações do governo brasileiro caminhar para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, as diretrizes para efetivação dessas propostas não definem como esses serviços devem ser executados nos estados e municípios brasileiros. Essas ações ficam sob a responsabilidade dos entes federativos quanto a organização desses serviços em seus territórios.

Na próxima seção, iremos analisar a Educação Especial no município de São Paulo e como esses serviços são realizados em conformidade com a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.3 O AAE na cidade de São Paulo

Na cidade de São Paulo, os serviços da Educação Especial foram definidos por duas legislações, o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Portaria n.º 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta esse decreto. Nesta seção, analisaremos como esses documentos trazem os serviços da Educação Especial para rede municipal de ensino.

A Portaria estabelece que o AEE tem as suas próprias atividades, sejam elas realizadas de forma itinerante pelo PAAI ou realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pelo professor de Atendimento Educacional Especializado. Embora os serviços da Educação Especial estejam especificados na legislação municipal, notamos que em alguns momentos estes não funcionam de forma adequada por diversos fatores como a falta de professores para assumir as SRM, a falta de espaços adequados para o funcionamento desse serviço e, em algumas

unidades escolares, a dificuldade de articulação entre o professor da Sala de Aula Comum os serviços de Educação Especial.

Em seus estudos com docentes sobre as Salas de Recursos Multifuncionais na baixada fluminense, Pacheco e Maia (2017) apontam que as principais dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam na Educação Especial são a falta de apoio quanto aos serviços realizados, a responsabilidade da inclusão ancorada nos profissionais de AEE, as barreiras que precisam ser quebradas como o preconceito e o estigma, a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, a escassez de Sala de Recursos Multifuncionais e de materiais, a necessidade de capacitação dos professores, a dificuldade de parceria entre os professores do AEE e professores das Salas de Aula Comum, o esvaziamento do contraturno e a falta de articulação entre a Educação e a Saúde. As autoras nos mostram que para os estudantes PAEE avançarem e conseguirem se beneficiar das práticas realizadas na escola, uma parte dessa população necessita de outros apoios que não dependem da ação realizada na Sala de Recursos Multifuncionais.

É importante destacarmos e compreender quais são as atribuições dos docentes que atuam com os estudantes na SRM e como esse serviço poderia ajudar os gestores da Rede Municipal de Educação a promover ações que garantam que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva avance em cada escola do município.

Quanto ao PAEE, suas atribuições estão especificadas no Artigo 43 da Portaria N.º 8.674/16 (SÃO PAULO, 2016b):

São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE:

I – identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público;

II – elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 18 desta Portaria;

III – acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis; (SÃO PAULO, 2016b, p. 10).

De acordo com o texto legal, percebemos que o trabalho do professor que atua nos serviços da Educação Especial é complexo desenvolvendo as atividades próprias

do Atendimento Educacional Especializado que são: Ensino de Braille e Soroban e técnicas para orientação e mobilidade; o desenvolvimento da autonomia e independência; o desenvolvimento de processos mentais; da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita para educandos(as) com surdez; a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva e atividades de enriquecimento curricular para as Altas Habilidades/Superdotação. O professor de Atendimento Educacional Especializado tem que articular suas ações com os outros profissionais da unidade escolar e com o CEFAL. Nesse processo, a participação da gestão escolar é um fator importante para que o docente que atua na SRM tenha as condições para realizar as ações que possibilite a participação dos estudantes PAEE nas atividades pedagógicas da escola. Para Silva, Silva e Guimarães (2018, p. 64),

A gestão escolar é fundamental para o desenvolvimento pedagógico da escola, por ser capaz de proporcionar abertura de novos espaços para transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações no processo de inclusão se efetivem é necessário à flexibilidade do seu trabalho, considerando importante pensar à diversidade de opiniões.

Os atores destacam a importância da equipe gestora nas construções de novas práticas no ambiente escolar, ao refletir sobre o AEE os mesmos nos lembra da necessidade da articulação conjunta entre os professores, coordenadores, gestores e outros profissionais. Dessa forma, entendemos que a parcela da comunidade escolar que necessita dos serviços da Educação Especial precisa que todos os profissionais que atuam dentro do ambiente escolar auxiliem na promoção de ações que facilite o acesso dessa população a conhecimento produzido nas salas e ambientes da unidade educacional.

Na Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os Professores de Atendimento Educacional Especializado são apontados como serviços da Educação Especial. No Artigo 9.º da Portaria, esse serviço desenvolvido na SRM é descrito como:

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

Analisando o trecho da legislação, notamos que os suportes realizados pelo AEE dependem de avaliação pedagógica nesse Artigo da Portaria não temos indicações de que realiza essa avaliação pedagógica para posterior encaminhamento. No Artigo 21 desse documento são elencados os agentes que participam dessa ação:

[...] encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento (SÃO PAULO, 2016b, p. 9).

Dessa forma, os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação ao serem matriculados na Rede Municipal não têm a vaga garantida na Sala de Recursos Multifuncionais, pois esse como os outros tipos de Atendimento Educacional Especializado e os serviços disponibilizados dependem da identificação realizada pela necessidade após a avaliação realizada para posterior encaminhamento. Segundo Silvestre (2018, p. 78):

Importante analisar que o encaminhamento deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto à proposta do AEE, portanto, o laudo médico não é condição para o encaminhamento para o AEE, e a depender do olhar do professor ou da escola, o laudo poderá restringir ou projetar imagem negativa da pessoa com deficiência, uma imagem do estudante ligado a aspectos clínicos que se não bem compreendidos, poderão levar a uma concepção de que ele é incapaz de aprender, portanto o laudo médico não é e nem deve ser condição para o encaminhamento [...].

Ao nos dizer que não é o laudo médico que é o definidor da participação do estudante nas intervenções realizadas pelos profissionais da Educação Especial, a autora nos lembra que esses serviços possuem uma finalidade que difere das ações que devem ser realizadas pelo professor da Sala Comum para garantir a aprendizagem de todos que nela estão.

O Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais é um serviço que auxilia a escola a pensar e elaborar recursos para minimizar as barreiras que impendem a participação dos estudantes PAEE nas atividades propostas pela escola comum. Conforme Cavalcante (2012): Nesses espaços são propostas e desenvolvidas atividades que se diferenciam das que ocorrem em sala de aula comum. E autora complementa que as atividades

desenvolvidas na SRM não possuem a mesma finalidade das atividades desenvolvidas no reforço escolar.

Para que esse trabalho faça sentido dentro do ambiente escolar é necessária a modificação do olhar dessa instituição sobre a inclusão em particular dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Sobre esse fato, Santos (2022) nos alerta que cabe à gestão escola a criar possibilidades de construção de teias, de interação entre todos os segmentos e pessoas envolvidas, possibilitando transformações e, sobretudo, se contrapondo a quaisquer formas de exclusão no contexto escolar. Dessa forma, o papel da gestão escolar é primordial para promover ações que facilitem a participação de todos os estudantes nas atividades dentro da unidade educacional.

O trabalho desenvolvido pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve estar alinhado com as ações e as decisões da gestão escolar para garantir que os estudantes tenham suas necessidades atendidas para que a escolarização na Sala Comum sejam uma garantia para todos educandos matriculados independente das suas particularidades. Sobre as ações desenvolvidas pelo profissional da Educação Especial na Escola Comum, Anjos (2019, p. 44) nos diz que: “Desse modo, as práticas desenvolvidas pelo AEE não se limitam a um conjunto instrucional de procedimentos, implicando também aspectos formativos relacionados à geração de atitudes e valores e demais aspectos relacionais”.

Para a autora, o atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais é umas das ações que esse docente realiza, mas não a única. Ela completa esse pensamento lembrando que a atuação desse profissional se estende ao diálogo com a família, com os professores da classe e com outros profissionais, constituindo uma ação complexa de múltiplas interações, o que nos remete ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

A gestão escolar, segundo Luck (2009, p. 25), é a “organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos”. De acordo com a autora, a gestão é um pilar importante para que as ações educacionais que ocorrem dentro da escola comum. Em relação à Educação Especial no município de São Paulo, consideramos que as equipes gestoras são fundamentais na articulação desses serviços com as demais ações pedagógicas que ocorrem no interior da unidade educacional. Para organizar

esse trabalho os diretores, assistentes de direção e os coordenadores pedagógicos nas unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação contam com o suporte dos serviços da Educação Especial que constam no Artigo 5.º da Portaria n.º 8.764/16:

Considerar-se-ão serviços de Educação Especial nos termos do art. 7.º do Decreto n.º 57.379, de 13/10/16, organizados de acordo com as diretrizes da SME e oferecidos na Rede Municipal de Ensino:

I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI;

II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;

III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;

V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;

VI – Unidades Polo de Educação Bilíngue (SÃO PAULO, 2016b, p. 9).

Esses serviços auxiliaram a unidade escolar a organizar o Atendimento Educacional Especializado dentro do espaço escolar. Estes mais a equipe gestora são indispensáveis para o planejamento das ações que garantem o acesso e permanência dos estudantes PAEE. Dessa forma, percebemos que o trabalho dos profissionais que atuam na Educação Especial dentro da Escola Comum é complexo exige a parceria de diversos agentes que atuam dentro e fora da escola comum na próxima seção iremos a importância da gestão escolar nas escolas.

2.4 Gestão escolar na escola para todos

Nas décadas de 80 e 90, as instituições escolares assim como toda a sociedade passaram por consideráveis transformações nos campos econômicos, sociais, culturais e tecnológicas. Essas mudanças pressupõem a busca da descentralização do ponto de vista político e administrativo, com o objetivo de modernizar os processos de Gestão Escolar e considerar cada escola como unidades autônomas, e constituídas por um projeto participativo. Nessa direção, partindo da concepção democrática, a gestão escolar deve ser compartilhada por diferentes segmentos da comunidade, não obstante, a necessidade de fortalecer a democratização e participação responsável de todos nas decisões necessárias mediante o compromisso coletivo buscando efetivar resultados educacionais cada vez mais significativos e concretos.

A associação entre educação e qualidade tem sido constante no discurso sobre as melhorias das ações desenvolvidas dentro dos sistemas de ensino. As

compreensões desses dois termos são construídas nas macropolíticas, numa perspectiva alinhada às lógicas internacionais. Mais são nos micros espaços de cada escola que a gestão escolar procura articular estratégias para resolver os desafios constantes.

Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 897), “Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos”; que sofreu as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra. Para autora, o conceito de Gestão Escolar no momento atual exige que os profissionais que atuam nessa função tomem decisões que afetam área administrativa e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na sala de aula. A associação entre a Gestão Escolar e a Educação Inclusiva é uma orientação recente que ganhou espaço nos documentos oficiais com as reformas educacionais iniciadas nos anos 90.

Flores *et al.* (2018, p. 70), no que se refere à atuação da Gestão Escolar:

É indispensável em todos os setores da escola, fazendo-se necessária e imprescindível prioritariamente quando os desafios são maiores, como no caso das questões relacionadas à educação inclusiva. Por apresentar inúmeras dificuldades quer seja de estrutura física, ordem material, ou preponderantemente nos quesitos de formação profissional e de relações estabelecidas, essas dificuldades acabam por trazer lacunas perceptíveis, que não podem ser naturalizadas na escola, contrariamente devem ser objeto de discussão tendo como meta o acesso, a permanência de todos os alunos.

O que nos remete a refletir o papel desses profissionais no ambiente educacional, de acordo com Carneiro (2006), o Diretor Escolar é um educador que possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Porém as definições das ações realizadas dentro da unidade educacional devem estar de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Dessa forma, a Gestão Escolar deve ser democrática para Libâneo (2018) gestão democrática participativa valoriza a comunidade escolar nas tomadas de decisões e realiza construções coletivas dos objetivos e práticas escolares. A gestão democrática colabora para que em cada segmento comunidade escolar possa se desenvolver como sujeitos e participe ativamente da tomada de decisões, sendo todos responsáveis pelas ações

administrativas e políticas. Isso resulta em aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática. Azevedo e Cunha (2008) nos traz a concepção democrático-participativa proporcionará a todos os envolvidos no processo educativo uma prática pedagógica caracterizada em aspectos diversos, os quais oportunizarão a participação de todos.

A consequência da descentralização da administração escolar e da gestão democrática foi que cada escola teve que elaborar o seu projeto político pedagógico para Azevedo (2007): a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determinou-se, também, que os referidos sistemas devem assegurar às suas unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, deliberações que expressaram modos concebidos.

A atuação dessa equipe tem papel determinante na qualidade da educação e nos comportamentos de rotina de todos dentro do ambiente escolar. O Diretor Escolar tem como responsabilidade assumir a liderança e orientar as ações que acontecem dentro da escola. Segundo Honorato (2018, p. 35):

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando um ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido.

Como líder da comunidade educativa, o diretor da escola atua como um regente das ações realizadas no interior dessa instituição, é função desse profissional refletir se as práticas administrativas e gerenciais adotadas em sua escola contribuem para solucionar os problemas que ocorrem e se, efetivamente, todos estão comprometidas com os resultados desejados para a aprendizagem dos alunos. Esse junto com sua equipe, estabelecer diretrizes de trabalho, garantir condições objetivas para o exercício das funções e olhar atentamente para as necessidades formativas de cada um, com base nos indicadores de aprendizagem dos alunos e em avaliações de processos internos.

No município de São Paulo, o cargo de Diretor está na carreira do Magistério e a forma de acesso é através de concurso público ou eleição através do conselho para

as unidades educacionais que não possui diretor efetivo, independentemente da forma de acesso esse cargo por profissionais efetivos na rede paulistana. Dessa forma, espera-se que o profissional que assume esse cargo conheça as diversas políticas públicas implementadas nas escolas da rede pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo Almeida (2021, p. 32): “Na rede da prefeitura de São Paulo, acredita-se que o indivíduo, por ser um professor já pertencente à rede, seja mais capaz para assumir o cargo de diretor de escola, pois em tese, já conhece os princípios, o vocabulário e os processos inerentes à rede”.

Vale ressaltar que além de ser professor efetivo o profissional que assume a direção escolar deve possuir Licenciatura em Pedagogia ou Pós-graduação *Lato Sensu* de Especialização em Educação ou Pós-graduação *Stricto Sensu* de Mestrado ou Doutorado em Educação segundo a Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME n.º 25, de 01 de julho de 2021. Esse documento também estabelece que cabe ao Diretor da unidade escolar indicar ao Secretário Municipal de Educação o servidor que irá exercer cargo vago ou disponível de Assistente de Diretor. O Assistente de Diretor de Escola é um professor efetivo da rede municipal que deve ter a mesma formação que é exigida para assumir o cargo de Diretor com um detalhe esse profissional deve possuir três anos de experiência no magistério municipal. Sobre essa função vale lembrar que na ausência do diretor é o Assistente que assume a direção escolar.

Além do Diretor e do Assistente de Diretor, outro profissional que compõe a equipe gestora das unidades educacionais é o Coordenador Pedagógico.

A função principal desse profissional é auxiliar os professores no processo educacional dos estudantes. Para isso ele deve acompanhar as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores dos diversos componentes curriculares e auxiliar no processo de formação contínua dos professores. Em São Paulo, essa formação ocorre na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que é o momento no qual o Coordenador Pedagógico se reúne com os docentes para discutir ações que impactam nas ações educacionais da unidade educacional. Essa formação em serviço parte da jornada de trabalho dos professores que optam por essa jornada e deve desenvolver estudos de temas que contemple o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e as ações desenvolvidas na Rede Municipal de Educação, além das atividades desenvolvidas com os professores, o Coordenador Pedagógico realiza a articulação entre os professores, pais, estudantes e direção escolar para que a

comunidade escolar tenha objetivos em comum. Para Bello e Penna (2017), o Coordenador Pedagógico é o responsável na escola pelas funções inerentes ao fazer pedagógico, como a implementação de políticas advindas da SME/SP, acumulando grande número de atribuições. Também funções administrativas lhe são impostas, tais como auxiliar nas decisões sobre o uso das verbas da escola.

A equipe gestora é a responsável por praticar as políticas educacionais propostas pela prefeitura de São Paulo nas escolas do município. Esses profissionais são fundamentais para o funcionamento das ações dentro das unidades escolares. Na próxima seção, iremos discutir como a gestão escolar auxilia nas ações do Atendimento Educacional Especializado

2.5 Gestão escolar e a articulação com o AEE

O acesso à Escola Comum não se limita a oferecer a vaga aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Esses têm o direito de desenvolver o seu potencial e a educação tem o dever de oportunizar todas as ações possíveis para que todos os estudantes tenham o direito de aprender. Para Mendes (2017): a inclusão dessa população no espaço escolar pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo. Nas últimas décadas, visando auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes PAEE, os governos brasileiros vêm estruturando os serviços de Educação Especial para que estes auxiliem no processo de escolarização dos estudantes que necessitam do suporte da Educação Especial.

O principal serviço que tem sido implementado pelas Secretarias de Educação para garantir o acesso e permanência desse grupo na escola é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um conjunto de recursos, atividades e metodologias pedagógicas que visa atender os Estudantes Público-alvo da Educação Especial que precisam desse serviço no período de contraturno escolar. Esse serviço não substitui ação pedagógica realizada na classe comum. Para Senna (2021), o AEE é um recurso capaz de movimentar estratégias e táticas na formação dos alunos para que se tornem autônomos dentro do processo inclusivo. Nesse processo, a articulação entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e outros seguimentos da escola é fundamental. Logo, a gestão escolar para articular as ações desenvolvidas

no Atendimento Educacional Especializado e com as ações que acontecem na Escola Comum. Para Amorim (2020), a gestão participativa torna-se mais urgente perante o cenário educacional inclusivo, com destaque para o PAEE cujas necessidades abrangem ações do AEE, conforme política educacional vigente. Nesse estudo, a pesquisadora destaca a importância do papel do gestor escolar na gestão participativa favorecendo a flexibilidade na atuação dos profissionais sob sua direção; juntos, sem engessamento do processo de gestão, diretora e professores buscavam alternativas para solucionar problemas específicos da escola. No entanto ela nos deixa uma reflexão que algumas intervenções não dependem da equipe gestora e sim do sistema como um todo.

Na Portaria n.º 8.764/16 (SÃO PAULO, 2016b), que rege a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é citado que o profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como função identificar e trabalhar as barreiras que impeçam o estudante de ter acesso ao currículo. No Artigo 43, § I é destacado que uma das funções do Professor de Atendimento Educacional Especializado é:

Identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público (SÃO PAULO, 2016b, p. 4).

Interpretando a Portaria acima, em um contexto geral, fica claro que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais tem um fazer específico que difere do trabalho do professor da Sala Regular. Segundo Braun e Vienna (2011), o AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola promovendo primeiro o acesso ao currículo através de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Após garantido o acesso e permanência dos estudantes na Escola Comum, as autoras nos trazem outras intenções desse serviço a de favorecer e a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais deve beneficiar a participação do estudante nas atividades realizadas na sala regular junto com a sua turma exige planejamento de acordo com Cardoso e Tartuci (2022, p. 351):

Consideramos que o planejamento do trabalho pedagógico irá abranger, nas SRM, desde os critérios de organização do tempo, espaço e distribuição dos alunos, a metodologia, elaboração das atividades, estratégias e ações que serão realizadas e a organização, seleção e produção de recursos que serão utilizados no AEE. Diante disso, a análise a ser apresentada se organiza em dois aspectos e tem como foco o planejamento: um para o funcionamento espacial, temporal e distribuição de alunos no AEE e, outro para as práticas pedagógicas a serem realizadas nesse atendimento (CARDOSO; TARTUCI, 2022, p. 351).

De acordo com as autoras, os objetivos desenvolvidos nos serviços da Educação Especial diferem das ações pedagógicas desenvolvidas na Sala Comum. As ações desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais visa auxiliar o professor que trabalha com o estudante no período regular. O que queremos destacar é que o papel de ensinar cada disciplina que compõe o currículo é função do professor especialista da área do conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental. Sabemos que essa não é uma simples tarefa para o professor, mas acreditamos que esse trabalho precisa ser realizado com a parceria da gestão escolar, o professor da Sala Regular e o PAEE. As ações realizadas nos serviços ofertados pela Educação Especial devem fornecer condições para que o professor tenha estratégias diferenciadas que beneficiaram o aprendizado de todos os estudantes.

Para que qualquer projeto educacional obtenha resultado, é necessário que haja articulações entre as ações desenvolvidas pela equipe de profissionais que trabalham na unidade escolar. Dessa forma, entendemos que a equipe gestora tem um papel fundamental para construção de um ambiente escolar que acolhe todos os estudantes segundo Silva *et al.* (2018, p. 118):

Nesse sentido, os gestores podem atuar na organização do espaço escolar. Para constituir uma escola inclusiva, a equipe gestora escolar precisa ter consciência de que atua em um cargo político em que é necessário compreender, analisar de maneira crítica a realidade, interpretar e buscar alternativas para administrar, orientar, coordenar e estimular a busca por soluções para os problemas que surgem cotidianamente. Para tanto, a equipe gestora escolar precisa constantemente atualizar seus conhecimentos sobre todas as áreas que tangem a escola, além de fazer conhecedora dos direitos e deveres de seus professores, funcionários e estudantes.

Para as autoras, a gestão escolar por atuar em um cargo de natureza política precisam criar soluções para garantir o direito e deveres de todos na escola. Para garantir o direito à escolarização dos estudantes PAEE, o desenvolvimento das parcerias entre os professores sala regular, o professor da Educação Especial e os demais funcionários é uma ação necessária por parte dessa equipe. Cabe as profissionais que estão na Direção e Coordenação Pedagógica – através da formação em serviço – auxiliarem o professor da Sala Comum a construir situações de aprendizagem para todos os estudantes, que, segundo o ponto de vista de Libâneo e Pimenta (2002, p. 44):

[...] o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social.

Ainda segundo Libâneo, o docente deve auxiliar o estudante na construção do conhecimento dos estudantes. No trabalho com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial, os professores podem realizar parcerias com os serviços existentes na rede de ensino para elaborar estratégias e recursos que irão auxiliar os estudantes na construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, o papel da gestão escolar é auxiliar e apoiar os professores nos encaminhamentos a fim de assegurar a qualidade pedagógica das diferentes situações de aprendizagem, inclusive contato com os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais para planejar aulas e atividades que permitirão a participação de todos os estudantes. Esse trabalho deve acontecer durante todo ano letivo, para que os estudantes tenham as suas especificidades atendidas na sala comum.

Em relação à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na perspectiva de Andrade e Paula (2020 p. 4):

As Salas de Recursos Multifuncionais são ferramentas da Rede Municipal da Educação de São Paulo organizadas conforme o Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016. Conforme o documento (SÃO PAULO, 2016) pretende-se o atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e/ou superdotação (AH/SD) nas unidades educacionais. Nesse decreto, fica

estabelecido que o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais deve avaliar, agrupar e ofertar aos alunos atendidos um espaço e tempo diferenciados daquele oferecido no seu turno regular, objetivando criar as condições necessárias para que esse público possa beneficiar-se dos conteúdos fornecidos pelo currículo escolar.

A escola para todos é uma construção recente na história da sociedade e a inclusão das pessoas com deficiência e outras minorias nesse espaço trouxe como consequência a modificação das relações dentro dessa instituição. Ao pensarmos na inclusão das pessoas com deficiência na Escola Comum, é necessário refletimos que educação queremos ofertar para essa população para Oliveira (2012): a escola deve criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar. De acordo com a autora, a escola precisa criar condições para que esses estudantes se desenvolvam. Ao tirar o foco da deficiência como condição clínica e analisarmos essa no contexto em que ocorre as relações sociais compreendemos que a sociedade e, conseqüentemente, a escola necessita mudar olhar sobre essas pessoas. De acordo com Cenci e Bastos (2022, p. 4):

A educação inclusiva, contando com os apoios da educação especial, aproxima-se dessa síntese. Há que se destacar que não basta a justaposição do trabalho da classe regular e da educação especial; é preciso a construção de um trabalho colaborativo que direcione o fazer dos diferentes atores que compõem a escola em torno de um mesmo objetivo: o processo de aprendizagem e a construção dos conceitos científicos por parte do estudante com deficiência.

Consideramos que todos os estudantes precisam estar na escola e aprender. Dessa forma, os estudantes PAEE têm o direito já consagrado na legislação de conviver e aprender junto com os seus pares.

Na próxima seção, iremos discorrer sobre a trajetória metodológica dessa pesquisa.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A seguir, apresentaremos os itens da Trajetória Metodológica com o intuito de possibilitar a adequada compreensão em como a pesquisa foi realizada.

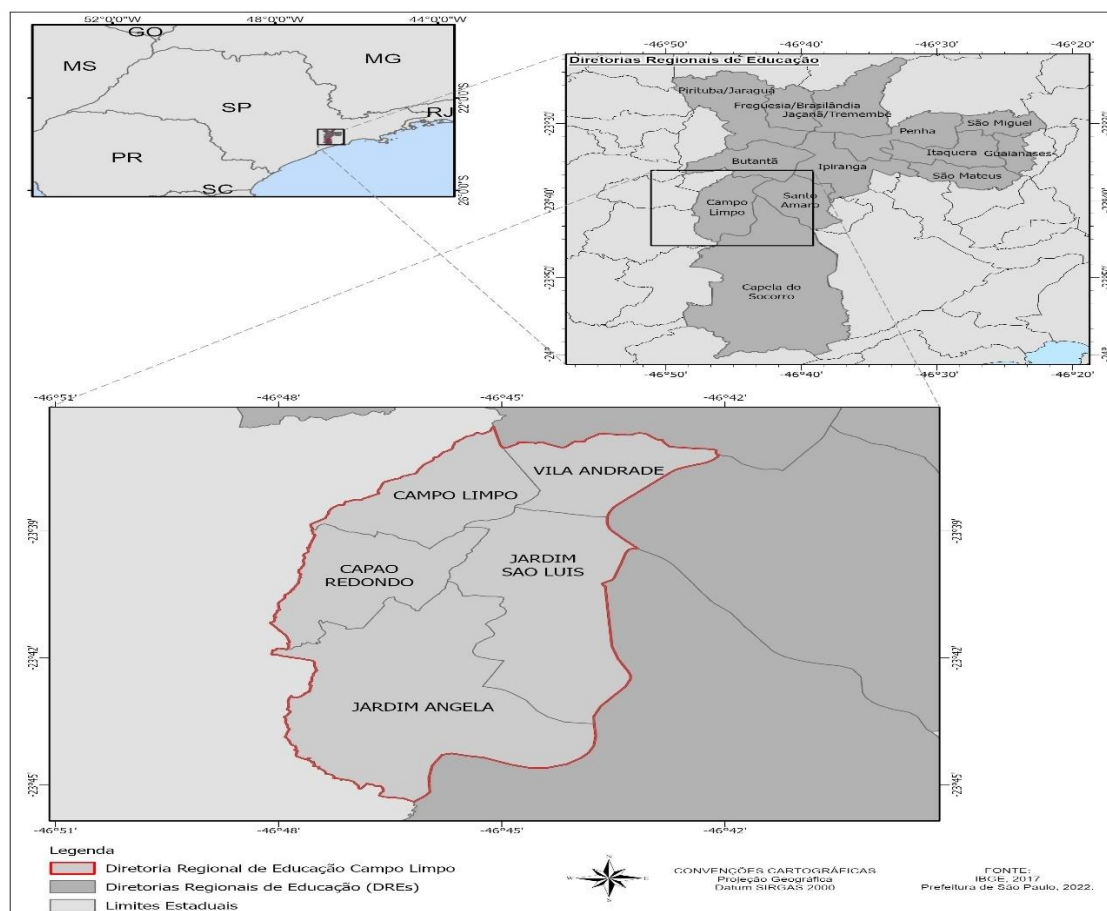
Segundo Lakatos (2003), a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. O grande desafio que enfrentamos ao realizar uma pesquisa é estarmos abertos às mudanças que ocorreram durante o percurso. Inicialmente, a proposta desse estudo tinha a pretensão de analisar como a gestão escolar participava da articulação que ocorre entre os professores de Atendimento Educacional Especializado (Professor do AEE) e os professores de Sala de Aula Comum que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma unidade da Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo. Após algumas reuniões de orientação, optamos por escolher 30% do total de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Diretoria Regional do Campo Limpo que possuíam Sala de Recursos Multifuncionais instaladas e com professor de AEE que realizasse atividades junto aos Estudantes Público-alvo da Educação Especial que estavam matriculados entre o 6.º e 9.º ano do Ensino Fundamental. Optamos por escolher 30% do universo total por considerarmos um montante significativo que pudesse subsidiar adequadamente nossa coleta de dados.

3.1 O campo e os participantes da pesquisa

A pesquisa teve como foco as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo que atendem estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos anos finais do Ensino Fundamental compreendido entre o 6.º ao 9.º ano, cujas escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M) em funcionamento.

A pesquisa foi realizada nas EMEFS da Diretoria Regional do Campo Limpo localizadas na zona sul do município. Está é uma das treze Diretorias Regionais da cidade de São Paulo e abrange os subdistritos do Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís e Vila Andrade.

Figura 1 – Localização do Universo de Estudo



Fonte: GeoSampa²

A escolha dessa região foi pelo fato de a Diretoria na qual o pesquisador atua como professor de Atendimento Educacional Especializado. Porém, antes de iniciarmos a coleta de dados, solicitamos a autorização da Diretoria Regional do Campo Limpo. Após autorização da Diretora Regional, entramos em contato com o Centro de Formação Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) Campo Limpo para saber quantas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) atuam com os estudantes PAEE. Eles possuíam 41 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento que atribuímos número aleatoriamente de 1 a 41, dessas excluímos 6 salas de Recursos que não estão localizadas nas EMEFS e uma sala na qual o pesquisador atua. Das 34 salas restantes, utilizamos a tabela de números equiprováveis utilizando os dois últimos dígitos para chegar nas 11 EMEFS sorteadas, para termos uma folga sorteamos mais 3 unidades escolares utilizando o mesmo

² Disponível em: <https://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2022.

critério. Entramos em contato por *e-mail* instrucional com as 11 unidades dessas 7 escolas aceitaram participar das entrevistas. Nessas unidades, aceitaram participar da pesquisa 7 professores de Atendimento Educacional Especializado que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e 14 professores que atuam na Sala Comum do 6.º ao 9.º ano com os estudantes PAEE.

De acordo com (SANTOS, 2018), o método de amostragem probabilístico proporciona a escolha ao acaso (aleatória), quando cada membro tem a mesma probabilidade de ser escolhido. Neste método, enumeram-se todos os componentes, dando a cada um deles um número e, a seguir, determina-se o total de componentes da amostra e, utilizando a tabela de números aleatórios, faz-se um sorteio dos elementos que comporão a amostra.

Seguindo a amostra aleatória simples sem reposição, conforme nos aponta Yule e Kendall (*apud* MARCONI; LAKATOS, 2002), em que cada elemento só pode entrar uma vez para a amostra, após o sorteio foi informado aos participantes a opção de participar livremente da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Após realizarmos o sorteio e termos a autorização da Diretoria Regional do Campo Limpo para entrar em contato com as unidades sorteadas, fizemos o contato com a gestão das escolas para explicar a pesquisa e pedimos autorização para marcar as entrevistas. Foram 7 EMEFS que aceitaram participar da pesquisa. Dentro de cada unidade, entrevistamos o professor que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e os professores da Sala Comum que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com Duarte (2002), em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado. A priori, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações

A caracterização dos profissionais pesquisados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas sorteadas. Nessas foram solicitadas as seguintes informações sobre os professores entrevistados: nome, faixa etária, tempo de exercício na PMSP, formação acadêmica e turmas que atuam como regente em 2022.

Para melhor compreensão, serão apresentados, a seguir no Quadro 1, os dados representativos dos 14 professores que atuam na Sala Comum nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Professores da Sala de Aula Comum

PSC	IDADE	DISCIPLINA	TEMPO DE REDE	TURMAS 2022	FORMAÇÃO
PSC1	62	Ciências	5 anos	8.º anos	Graduado
PSC2	41	Matemática	4 anos	7.º anos	Graduado
PSC3	38	Educação Física	12 anos	6.º e 7.º anos	<i>Pós Lato Sensu</i>
PSC4	45	L. Portuguesa	6 anos	7.º ano	Graduado
PSC5	43	L. Portuguesa	12 anos	6.º ano	Graduado
PSC6	49	Ciências	11 anos	6.º ano	<i>Pós Lato Sensu</i>
PSC7	46	L. Inglesa	4 anos	6.º ao 9.º anos	<i>Pós Lato Sensu</i>
PSC8	41	Ciências	12 anos	6.º ao 9.º anos	Graduado
PSC9	60	Matemática	4 anos	6.º e 7.º anos	<i>Pós Lato Sensu</i>
PSC10	37	L. Portuguesa	5 anos	6.º e 7.º anos	Graduado
PSC11	46	Matemática	11 anos	7.º e 8.º anos	<i>Pós Lato Sensu</i>
PSC12	47	L. Portuguesa	8 anos	7.º e 8.º anos	Mestrando
PSC13	38	Educação Física	8 anos	6.º ao 9.º anos	Graduado
PSC14	58	Artes	12 anos	6.º ao 9.º anos	Graduado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 14 participantes, apenas os professores de Sala Comum (PSC) PSC1, PSC9, PSC10 são do gênero masculino os outros participantes são do gênero feminino.

Na Quadro 2, realizamos a caracterização dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) com as respectivas formações que os habilitam para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para as 7 professoras entrevistadas perguntamos a idade, o Tempo na Rede (T.R), o Tempo na Função de Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (T.F), a Formação Inicial (F.I), Formação em Educação Especial (F.E.E), Formação em Educação Inclusiva (F.E.I) e Outra Formação (O.F).

Quadro 2 – Professores que atuam nas S.R.M

PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (PSRM)							
n.º	IDADE	T. R	T.F	F.I	F.E.E	F.E.I	O.F
1	55	30	4	Pedagogia	Sim	Sim	Sim
2	40	8	4	Pedagogia	Sim	Sim	Sim
3	45	15	8	Pedagogia	Sim	não	Sim
4	55	16	4	Ciências	não	Sim	Sim
5	49	14	7	Pedagogia	Sim	não	Sim
6	48	12	4	Pedagogia	Sim	não	não
7	49	14	6	Pedagogia	Sim	não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Quadro 2, identificamos os dados referentes aos participantes, sendo que a PSRM1 possui formação em Deficiência Intelectual pela Unesp concluída em 1996, tem Psicopedagogia pela PUCSP e tutoria em Educação a Distância. A PSRM2 tem formação em Educação Inclusiva pela Universidade Anhanguera e formação em Transtorno do Espectro Autista. A PSRM3 é habilitada em Deficiência Intelectual pela Unesp e tem formação em Neurociência Aplicada à Educação pela Anhembi-Morumbi. A PSRM4 tem formação em Educação Inclusiva em 2017, possui especialização em Concepções e Desafios da Educação Inclusiva no Brasil pela Faculdade Campos Salles. Possui também formação em Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva, Fundamentos Teóricos e Legais da Educação Inclusiva e Neurociências e Cognição no processo de Aprendizagem, cursos que foram concluídos entre 2016 e 2017 todas pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo. A PSRM 5 tem formação em Educação Especial pela Unesp em Altas Habilidades e Superdotação. A PSRM 6 possui formação em Educação Especial com ênfase em DI pelo INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional concluída em 2015. A PSRM 7 tem formação em Educação Especial pela UNISA concluída em 2015.

Com intenção de sabermos quais os Estudantes Público-alvo da Educação Especial que estão matriculados nas Salas de Aula Comum dos docentes que fizeram parte do estudo, organizamos a Tabela 3 para identificar quais são as categorias de PAEE que estão presentes no estudo. Para isso, solicitamos o auxílio dos profissionais do CEFAI Campo Limpo que gentilmente nos cederam os dados que constam no sistema Escola Online (EOL). A partir desses dados, pesquisamos as

turmas que estão atribuídas aos professores da Sala de Aula Comum para organizarmos no Quadro 3.

Quadro 3 – Estudantes PAEE na Sala de Aula Comum

PSC	D.Fis	D.I	D.M	TEA	SURDEZ	DV
PSC1	1	1	2	3		
PSC2	1	2	1		1	1
PSC3		2				1
PSC4		2	1	1	1	1
PSC5		2	1	2		
PSC6	2	2				
PSC7	4	6	2	3		
PSC8	3	4	2	2		
PSC9		1		4		
PSC10		1		4		
PSC11	2	2	1	1		
PCSC12	2	2	1	2		
PSC13	7	10	6	5		
PSC14		1	3	5	1	
TOTAL	22	38	20	32	3	3
Porcentagem	18,6 %	32,2%	16,9%	27,1%	2,5%	2,5%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 3, constam que os professores que atuam na Sala Comum atendem estudantes com: Deficiência Física (D.F), Deficiência Intelectual (D.I), Deficiência Múltipla (D.M), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Surdez e Deficiência Visual. Na coluna de “Deficiência Física” temos os 8 estudantes cadeirantes e 14 não cadeirantes. Na coluna dos “Estudantes com TEA” temos 3 estudantes com Síndrome de Asperger e 4 estudantes com Síndrome de Rett. Essas especificações não constam no Sistema escola Online, neste constam as classificações apresentadas na tabela acima, os estudantes com altas habilidades e superdotação não foram mencionados porque estes não estão matriculados nas salas comuns dos professores que aceitaram participar do estudo.

Os dados apresentados na Tabela 3 demonstram que nas SRM há uma preponderância (32,2%) de alunos com Deficiência Intelectual, seguido dos por 32 estudantes (27,1%) cadastrado no sistema EOL na categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nessa classificação estão além do grupo já mencionado os discentes com Síndrome De Asperger e Síndrome de Rett; 22 duas matrículas

(18,6%) com Deficiência Física nessa categoria se encontram os estudantes cadeirantes e não cadeirantes, 20 discentes com (16,9%) com Deficiência Múltipla, e 3 (2,5%) alunos com Deficiência Visual e mais três (2,5%) com Surdez.

Vale ressaltar que os 118 estudantes que estão na tabela estão matriculados do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental nas 7 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que compõem esse estudo. Optamos pela coleta analisando os dados dos discentes PAEE da sala comum por que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM)s pode trabalhar com os estudantes do 1.º ao 9.º o que define os discentes que serão matriculados nesse serviço é a demanda da escola que possui a Sala de Recursos Multifuncionais e das unidades do entorno que podem necessitar desse serviço.

3.2 Materiais e métodos

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para Yin (2010), as entrevistas são fontes essenciais para obtenção de informações para os estudos porque a maioria delas trata de assuntos humanos ou eventos comportamentais. Segundo Minayo (2010), a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Para a autora, ela tem o objetivo de levantar informações conexas para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista semiestruturada foi realizada de forma presencial nas unidades escolares em que os entrevistados trabalham pedimos autorização aos participantes para gravarmos as falas para posteriormente transcrevermos e analisarmos os dados, favorecendo respostas espontâneas. A entrevista semiestruturada oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Por essa via, “a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem

como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 188-189).

A elaboração do roteiro de entrevista foi desenvolvida a partir da análise da revisão de literatura com pesquisas a respeito do tema: Atendimento Educacional Especializado, Articulação do AEE e Sala Comum e gestão escolar e Educação Especial. Após a formulação das perguntas, foi realizada uma análise em conjunto com a orientadora onde selecionamos as perguntas mais adequadas para a realização da entrevista. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 78), “perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação”.

Optamos pela pesquisa qualitativa, que para Flick (2008), esse tipo de pesquisa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida.

Os caminhos metodológicos percorridos para atender a uma pesquisa qualitativa se delinearão em duas etapas: a realização do contato com as escolas para saber quais unidades aceitariam a participar do estudo, o contato com os professores da unidade para saber quais deles gostariam de participar da pesquisa e entrevista semiestruturada realizada pessoalmente nas unidades escolares com professores da Sala Comum e Sala de Recursos Multifuncionais.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial nas unidades escolares, sendo agendado horário com a gestão para não atrapalhar o andamento das atividades. O tempo estimado de cada entrevista foi de aproximadamente 25 minutos, com a autorização prévia das participantes. As mesmas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a respectiva análise.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) que se organiza em torno de três polos cronológicos, sendo o primeiro a pré-análise; o segundo a exploração do material e o terceiro polo o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

As entrevistas foram ouvidas várias vezes e transcritas, respeitando todos os detalhes das falas dos participantes, para Boni e Quaresma (2005, p. 78):

Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel,

ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista (BONI; QUARESMA, 2005, p. 78).

Após as transcrições, foram realizadas as leituras das entrevistas, seguindo o modelo de leituras flutuantes conforme aponta Bardin (2016, p. 126): “Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após as leituras flutuantes, realizamos as categorizações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, as quais foram consideradas quatro categorias: Ação conjunta entre professor da Sala Comum e professor do AEE, Percepções dos professores sobre a gestão, Articulação entre os professores e a gestão e Possibilidades e desafios das ações conjuntas entre professor da Sala de Aula Comum e professor do AEE.

3.3 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante Parecer n.º 5.060.479, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Presidente Prudente e cadastrada na Plataforma Brasil conforme CAAE n.º 52577021.7.0000.5402.

Os participantes do estudo, após a concordância em participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte, apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa realizada com 14 Professores da Sala de Aula Comum e as 7 Professoras das SRM pesquisadas das EMEFs que participaram desse estudo. Segundo Del-Masso, “Esse é o papel fundamental da pesquisa científica: remeter-nos a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações [...]” (DEL-MASSO, 2012, p.13).

Deste modo, apresentaremos os dados de forma clara e objetiva, constituindo a realidade do objeto de estudo. A partir das respostas apresentadas pelos participantes (Apêndice B), emergiram 4 categorias de análise, sendo elas: Categoria 1: Ação conjunta entre professor da Sala Comum e professor do AEE, Categoria 2: Percepções dos professores sobre a gestão, Categoria 3: Articulação entre os professores e a gestão e Categoria 4: Possibilidades e desafios das ações conjuntas.

4.1 Categoria 1: Ação conjunta entre professor da Sala de Aula Comum e professor do AEE

Nessa categoria, procuramos saber se a gestão escolar (Diretor, Assistente de Direção e Coordenador Pedagógico) incentiva a parceria entre o professor da Sala Comum e o professor da Sala Regular. Compreendemos como ação conjunta entre os professores o trabalho desenvolvido entre o Professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor da Sala Comum que visa a aprendizagem dos conteúdos curriculares proposto para todos estudantes de acordo com a proposta curricular do ano que o estudante PAEE está matriculado. As modificações, que vêm sendo estruturadas a partir da luta dos movimentos sociais que historicamente buscam a modificação dos processos de escolarização oferecido aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), transcorrem da superação de concepções pautadas no desenvolvimento biológico para um olhar biopsicossocial que considera a condição do estudante dentro do contexto no qual ele está inserido. Diante desse fato, o desenvolvimento do indivíduo é resultado da interação entre os sujeitos, das relações sociais e das culturais e históricas experimentadas pelo ser humano.

Segundo as repostas apresentadas, as ações conjuntas que ocorrem entre os professores de Sala de Recursos Multifuncionais e professores da Sala Comum têm como finalidade a troca de informações sobre os estudantes PAEE atendidos no contraturno o que nos chamou a atenção foi a fala da PSRM1 ao relatar como é realizada a troca de informações na unidade escolar.

Quando do segundo semestre a gente voltou a ser colaborativo a minha ênfase voltou a ser com os professores da tarde e aí eu tive um distanciamento dos professores da manhã mas é o que eu falei assim a maioria deles assim eu consigo conversar nos corredores, eu consigo mandar informações, alguns deles me mandam informação e eu vou dizer uma coisa que não é segredo porque eu também já disse para eles, que e nesse quesito eu me sinto um pouco insatisfeita porque assim eu entendo que eles têm muitas turmas, eu entendo que ele tem muitos alunos, mas existe uma lacuna, porque eu procuro por eles e eles, dois ou três procuram por mim mas a maioria não procura então a informação é de Via Única e isso me deixa um pouco insatisfeita e eu já falei para eles por isso tô divulgando aqui (PSRM 1).

Notamos uma fala parecida com a da PSRM2:

A nossas trocas é basicamente pela pelo *WhatsApp* por *e-mail* em reuniões pedagógicas que é JEIF porque é muito difícil para você conta tudo é difícil encontrar os professores no caso eu quero fundamental II é difícil encontrar os professores porque eles têm horários de variados alguns participar da JEIF que é o caso da professora de história a gente troca eles me procuram, mas eles também tem aberto a sexta-feira para me procurar e a gente trocar mensagens e essas informações... (PSRM 2)

Que se repete nos relatos da PSRM3, PSRM6 e PSRM7:

Na unidade que na Sala de Recursos Multifuncionais, a parceria entre o professor da Sala Comum e eu ocorre nas reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), que nessa unidade escolar, acontecem em três horários diferentes e como professora da S.R.M tenho contato com os docentes da Sala Comum nesse três momentos de reunião, os Coordenadores Pedagógicos da unidade escolar dão a abertura para que nesse momento eu fala sobre os alunos com deficiência com os docentes que atuam na Sala Comum sobre como os professores podem flexibilizar as suas atividade para os estudantes PAEE, também converso com os professores por via *WhatsApp* ou *e-mail* (PSRM3).

Na unidade em que atua a parceria ocorre nos momentos de JEIF e em horários específicos conforme a necessidade específica para trocas pedagógicas (PSRM 6).

Nos encontros de JEIF em horários específicos conforme a necessidade pedagógica para trocas de informação sobre os estudantes (PSRM 7).

É notório observar nos relatos dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais o fato de professores da Sala Comum buscarem informações sobre os estudantes no momento de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que é o horário disponibilizado para formação docente na Rede Municipal de São Paulo realizarem formação em serviço. Essa fala também apareceu em 4 trechos das entrevistas com os professores da Sala Comum o que nos leva a inferir que de alguma forma os professores da Sala Comum buscam informações sobre os estudantes PAEE com as professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, o que segundo a fala da PSRM1, traz visibilidade para esses estudantes, pois após as conversas os professores passam a enxergar as possibilidades de trabalho pedagógico que os discentes podem realizar na Sala Comum.

Os professores da Sala Comum (PSC) em suas falas reconhecem o papel de suporte que o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) para ações desenvolvidas com os estudantes que são atendidos nos serviços da Educação Especial. Notamos esse fato nas falas dos professores PSC2, PSC4, PSC11 e PSC7.

Há uma parceria voltada para trocas de informações entre o professor especialista e os demais (PSC2).

Ocorre de forma constante, a professora especialista está sempre com disponibilidade de atender, realiza itinerância nas salas, conversa e orienta os professores (PSC4).

O contato é direto, sempre trocando experiências e apoiando na adequação dos conteúdos (PSC11).

Sim, com reuniões e exposições dos trabalhos dos estudantes e trocas de ideias sobre o que fazer na sala de aula (PSC7).

Sobre a articulação entre o professor da Sala Comum e professor da Sala Regular, Ferreira (2016): nos diz que a natureza da ação pedagógica realizada nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) vincula-se à complementação do trabalho desenvolvido nas Classes Comuns, não podendo ser substituído, devendo ocorrer de forma concomitante e integrada. Para a autora, a formação especializada é um importante elementos para os professores que atuam com esses estudantes independentemente do ambiente, seja Sala Comum ou Sala de Recursos Multifuncionais. O conhecimento do sobre as especificidades dos estudantes ajudará os professores a planejar ações que ajudar os estudantes na Sala Comum a avançarem na aprendizagem. Corroboram Alcântara *et al.* (2016, p. 10):

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se anula em outro (ALCÂNTARA *et al.*, 2016, p. 10).

Nas entrevistas, notamos que tanto os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) como os Professores da Sala Comum (PSC) buscam realizar algum tipo de articulação para planejar as ações para os estudantes PAEE matriculados em suas unidades escolares. Todavia, por diversos fatores que são externos à escola, essa parceria não ocorre de forma efetiva. Dentre esses fatores, destacamos dois que nos chamaram a atenção, a saber: o primeiro é o fato de vários profissionais atuarem em mais de uma unidade escolar e em redes de ensino diferentes, pois esse fator dificulta o diálogo entre os professores da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais. Outro fator que notamos é que a articulação que ocorre mais por uma busca dos professores de Sala Comum com os professores de Sala de Recursos Multifuncionais sobre ações pedagógicas e materiais que podem ser utilizados com os estudantes PAEE nas suas disciplinas. Notamos que apesar das dificuldades de horário, pois o professor de Sala de Recursos Multifuncionais atende os estudantes no contraturno e procuram meios como: as reuniões pedagógicas, as horas atividades, as horas individuais e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) para dialogar sobre as especificidades dos estudantes da unidade escolar. De acordo com Araruna (2018), a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado se diferencia da prática exercida pelo professor do Ensino Comum, o que não inviabiliza a parceria e a colaboração indicadas na legislação. Dessa forma, as práticas educacionais inclusivas exigem do professor outros conhecimentos além do domínio de conteúdos e capacidades cognitivas. Os docentes devem exercer uma atuação na qual não se enquadra um ensino capaz de anteder as necessidades de todos os estudantes que estão dentro da Sala Comum. Para Bezerra e Oliveira (2016), com o conhecimento das necessidades dos estudantes PAEE, os docentes poderão realizar uma ação pedagógica com mais eficaz e a escola será realmente inclusiva e cumprir o seu papel na sociedade contemporânea.

A cooperação e participação dos professores da Sala Comum e dos professores de Atendimento Educacional Especializado que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M) são primordiais na construção de práticas inclusivas

que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem de todos estudantes. A ação conjunta entre Sala Comum e S.R.M tem como desafio escolarizar todos estudantes dentro do mesmo espaço. Essa ação que é garantida por lei e constitui uma política pública que vem sendo implementada pelos sistemas de ensino exige que os governos locais criem condições e realize transformações para que a aprendizagem e o ensino sejam voltados para as particularidades dos estudantes. Dessa forma, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) conseguirá ser um parceiro que contribuirá com o professor da Sala Comum na efetivação do direito à educação de todos estudantes.

4.2 Categoria 2: Percepções dos professores sobre a gestão

Nesta categoria, buscamos compreender como os professores de Sala de Recursos Multifuncionais e da Sala Comum veem a participação da gestão escolar nas ações para inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Surdez nas práticas educativas desenvolvidas dentro das unidades escolares. A estruturação da Educação Inclusiva na Escola Comum representa uma mudança de sentido que não se restringe à flexibilização curricular e à garantia de acessibilidade arquitetônica. Nesse momento, o que se espera é que este direito seja concretizado para todos educandos. A escola de acordo com as normativas legais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras) defendem o atendimento de qualquer estudante e o respeito as suas especificidades, para que esta inclua a todos sem distinção.

Nas falas dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais, os gestores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) incentivavam a parceria entre o professor da Sala Comum e da Sala Regular. Em algumas falas dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, identificamos que em 4 unidades os Diretores e Assistentes de Direção participam ativamente das ações pedagógicas que envolvem a Educação Especial. Nas outras escolas, os Coordenadores Pedagógicos desempenham essa função no suporte aos professores da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais. Para Da Silva e Lima Silva (2016), ao analisar a Gestão Escolar atualmente, devemos observar aspecto democrático que envolve o ambiente escolar e deve aparecer em suas ações cotidianas. Dessa forma, esses profissionais que atuam nesses cargos precisam desenvolver com todos os membros da

comunidade escolar uma relação de coletividade e parceria para a melhoria da educação ofertada a todos estudantes.

A gestão escolar incentiva a parceria através das formações em JEIF em contato direto com os professores e Professor de Atendimento Educacional Especializado é importante que esse profissional (gestão) seja uma pessoa sensível e disposta auxiliar o professor com sugestões e não imposição e a gente vai analisando né todas as sugestões que dão certo se não dá a gente parte para outra para uma outra atividade que contemple esse aluno. Então não é nada muito estático né é um movimento (PSRM4).

No relato da Professora PSRM 4, identificamos um fator que contribui com a construção de uma escola para todos o diálogo entre a gestão escolar e os docentes que atuam na unidade educacional, essa postura auxilia a construção de um ambiente democrático e participativo entre os diversos segmentos que atuam na escola, como defendem Azevedo e Cunha (2008, p. 65):

Acredita-se que hoje os gestores devem ser profissionais comprometidos em atender às diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo e com a formação do cidadão, apto a exercer cidadania. Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo.

Para Libâneo (2003), a gestão democrático participativa deve estabelecer objetivos e metas e pensar em formato de organização entre as pessoas. Ainda segundo o autor, esse agrupamento humano formados por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vidas singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos.

Esse formato de gestão escolar permite que os gestores intervenham nas interrelações e interações que ocorrem no interior da escola para que melhorar o processo de ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. A fala da Professora PSRM5 nos chamou atenção nos seguintes aspectos:

A gestão já realiza várias ações importantes e fundamentais para que a efetividade dos atendimentos aconteça, porém, as demandas da unidade escolar com documentação, prazos e exigência de órgão acima e fora da unidade ocupam um tempo precioso que deveria ser empenhado com qualidade para os educandos (PSRM5).

Notamos que a professora nos traz um fato importante que não é visualizado pelos professores que atuam nas unidades escolares, que muitas ações que estão sob a responsabilidade do Diretor, do Assistente de Direção e do Coordenador Pedagógico em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não são efetuadas por conta das ações extraescolares que os gestores precisam resolver com os órgãos superiores a unidade escolar. Para Tavares, Azevedo e Morais (2014): A organização burocrática chega à escola brasileira interferindo em sua gestão como um todo alcançando o nível administrativo e pedagógico, bem como sua relação com a sociedade. De acordo com os autores, algumas funções da gestão de uma unidade educacional se aproximam da gestão empresarial. Para Estrada e Viriato (2012), um dos problemas mais frequentes da gestão escolar é o formato mecânico de se pensar nas concepções de educação e escola que torna muito difícil organizá-la de outra forma, dadas as condições materiais que a sustentam. Diante das demandas administrativas, a gestão escolar precisa se distanciar das questões pedagógicas da escola inclusive as ações desenvolvidas com os estudantes PAEE para conseguir executar as diferentes ações que interfere no trabalho pedagógico da unidade escolar.

Segundo Parente (2017), a estrutura administrativa da escola, geralmente, é imposta pelos órgãos centrais e sofre pouca interferência do diretor. Concordamos com esse pensamento do autor pois compreendemos que a escola faz parte de um sistema administrativo que possuem regras impostas pelos órgãos centrais como a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) que devem ser cumpridas pelos gestores das unidades escolares, pois as estas fazem parte de uma rede que possuem legislações que precisam ser respeitadas por todos que fazem parte desse órgão. A parceria entre a gestão e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais aparece na fala das professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, como na fala da PRSM4:

Este ano sim, mas nos outros anos não teve essa parceria não tinha essa esse engajamento só depois que a gente começou a fazer estudo em JEIF falar que era importante o aluno que aí eles começaram ter um olhar diferenciado e como esse ano mudou a coordenação a assistente de direção toda a parte pedagógica só não diretor Então teve uma mudança esses que chegaram a olhar para estudante então elas estão na minha sala Ela conversa comigo Conversa com professor então esses seis meses tá sendo diferente dos outros três anos então está tendo a parceria os professores tão fazendo trabalho então tá acontecendo assim a direção tá também é a par de tudo esse ano também porque a diretora tá em tudo então, mas é este ano para chegar até aqui teve toda uma história (PSRM4).

As atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais são complexas, uma vez que além do atendimento do estudante PAEE no contraturno, o profissional que atua nesse serviço deve realizar intervenções com outros segmentos da unidade educacional e de serviços externos a escola. Dessa forma, o conhecimento por parte da direção sobre as ações que envolvem o AEE é de extrema importância para que os estudantes tenham acesso a um serviço de qualidade. Segundo Oliveira, Zaboroski e Luz (2018): Algumas das funções dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais são mais difíceis de serem pela ausência do apoio e colaboração da gestão escolar no favorecimento de condições para o desenvolvimento das diversas atribuições do professor do AEE voltadas à Educação Inclusiva. Conforme já mencionamos, algumas ações a gestão escolar não consegue realizar por conta da demanda de trabalho burocrático que esses profissionais precisam executar dentro da instituição escola. De acordo com Marcatto e Rinaldi (2015), para o que os estudantes PAEE avancem em seu processo de escolarização é necessário criar uma rede de apoio com vários agentes essa rede envolve docentes, gestão, funcionários da escola, famílias e alunos e também o professor de Educação Especial para as autoras as práticas realizadas para alcançar a Educação Inclusiva serão adequadas, quando todos da comunidade escolar se unirem para garantir a educação de qualidade para todos os estudantes. Essa parceria entre todos da unidade escolar é fundamental para que todos os estudantes avancem nas suas aprendizagens.

Nos relatos dos professores da Sala Comum, verificamos que a gestão escolar incentiva os docentes a procurarem o apoio e conhecimento sobre os estudantes PAEE com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). No trecho abaixo temos o relato de três professores como essa ação ocorre na sua unidade escolar.

Há um incentivo da parceria compartilhando as informações e a disponibilidade da professora, a participação da professora nos conselhos de classe, momentos de formação com a professora de atendimento educacional especializado, e a própria itinerância (PSC4).

No relato da professora, identificamos que a gestão da unidade escolar promove momentos em que os professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais estão juntos nos momentos de reuniões da unidade escolar:

Sim, orienta-nos a buscar ajuda da professora de Atendimento Educacional Especializado sempre que necessário (PSC5).

Sim, com reuniões mais falta tempo para o planejamento de ações coordenadas e articulação dessas na escola (PSC12).

A gestão do todo suporte possível e usa todos os recursos disponíveis e equipe do entorno na busca da rede de apoio (PSC14).

Para Lopes *et al.* (2021), a escola deve promover meios para que os professores encontrem alternativas para desenvolver as suas práticas. Ao não receber esse apoio escolar o professor enfrenta um quadro desafiador tendo que lidar com essa realidade sozinho. O suporte da gestão e da comunidade escolar é um elemento importante para que trabalho docente para as autoras tal apoio ocorre em ajudar o professor no como ele deve agir com os estudantes, mas também de material adequado ou ideias de estratégias para o desenvolvimento das ações pedagógicas na sala comum. Segundo Dutra e Griboski (2005), a gestão para a inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da Educação Inclusiva. Concordamos com o pensamento das autoras e identificamos nas falas dos professores que os Diretores, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos buscam desenvolver ações para que haja uma aproximação cada vez maior entre a gestão escolar e os profissionais que atuam com o estudantes PAEE dentro da unidade educacional, mas notamos nas falas dos docentes entrevistados que as demandas burocráticas da escola e as exigências de órgãos superiores como Diretoria Regional e Secretaria de Educação consomem um tempo dos profissionais da gestão que poderiam ser utilizado para melhora do processo educativo de todos os estudantes. Diante dessa situação, entendemos o porquê em algumas unidades escolares a equipe gestora divide as ações que precisam ser realizadas pelos profissionais que atuam na gestão.

4.3 Categoria 3: Articulação entre os professores e a gestão

Nessa categoria, procuramos identificar nas falas dos professores como a gestão escolar se articula com os professores da Sala Comum e da Sala Regular para

as ações pedagógicas que visam à participação dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Segundo Ferreira (2010), o trabalho dos professores implica em gestão do pedagógico, estando inserido no processo de gestão escolar democrático e revela-se como sendo resultante de movimentos dialéticos entre individual e o coletivo; entre as crenças e as ações; entre as presenças e ausências de reflexão. Iremos analisar como os professores percebem a articulação do trabalho docente com as ações realizadas pela gestão da unidade em que atuam.

Segundo os relatos das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, a gestão das unidades em que elas atuam estão sempre disponíveis para realizar as ações que são importantes para a melhoria dos atendimentos realizados com os estudantes PAEE no relato da PSR1 notamos esse olhar da gestão sobre esse serviço.

A Diretora me ajudou muito na proposta que eu sempre tive quando eu vim para cá o que eu queria dar visibilidade para essas crianças e hoje essas crianças são conhecidas não existe nenhuma delas que os professores não sabem Quais são as condições biológicas Quais são as necessidades que essas crianças têm Não estou dizendo que o trabalho é perfeito não estou dizendo que a gente tá redondinho , mas todos essas crianças estão visíveis na escola e acho que isso é fruto dessa parceria desce desse apoio e liberdade que ela sempre me deu para realizar as ações (PSRM1).

Nesse relato acima, notamos que o trabalho realizado pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais é de acordo com as ações que a diretora da unidade espera para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes PAEE na unidade escolar, notamos que a confiança da direção fortalece o trabalho desenvolvido pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Para Carmo e Scortegagna (2016, p. 9),

A legitimação da inclusão ocorrerá, de fato, quando o envolvimento for real, quando o reconhecimento pelo bem comum prevalecer sobre os aspectos individuais, quando a ação se torna ordenada a qual deve visar o processo de aprendizagem na sua totalidade e para todos.

Outra fala que nos chamou a atenção foi a da PRSM 6 sobre a parceria com a gestão da sua unidade escolar.

No acolhimento, compra de recursos e apoio aos docentes. Sim sobre as ações que são desenvolvidas na S.R.M e sobre quem são os estudantes atendidos nesse serviço (PRSM 6).

Na fala da professora, verificamos que além da preocupação com a ação pedagógica desenvolvidas com os estudantes PAEE a importância da atuação administrativa da Direção Escolar. De acordo com Silva (2007), a gestão escolar não pode se omitir da necessidade de atualizar suas práticas no processo de administrar seus bens e pessoas, principalmente porque diz respeito a uma organização diferente das demais empresas, já que se trata de um espaço eminentemente político-educativo, que tem como finalidade principal a emancipação dos seres humanos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pelo qual ela se faz responsável.

Ao garantir a compra de materiais para atuação dos docentes com o os estudantes, vemos como uma ação político administrativa interfere no trabalho pedagógico com os estudantes no ambiente escolar. Ademais, além da ação administrativa que é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais também relataram a importância de a gestão escolar ter o conhecimento sobre a evolução de alguns conceitos relacionados a pessoas com deficiência conforme o relato da PSRM6:

É importante que a gestão acompanhe e entenda as mudanças ocorridas no processo com as pessoas com deficiência (PSRM6).

Para Omote (1991), o conceito de deficiência está relacionado com um rótulo atribuído esse grupo pessoas em particular e não obedece unicamente aos critérios científicos objetivamente estabelecidos para esta definição. O conhecimento e aceitação da definição do termo nos ajuda a mudar o foco da pessoa para o ambiente no qual ela está inserida segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Na fala da professora notamos que o olhar sobre os estudantes PAEE precisa ser modificado para que as discussões sobre a aprendizagens desse discentes avancem.

No relato das professoras da Sala Comum identificamos a necessidade desses profissionais terem mais apoio conforme apontamos a seguir:

Primeiramente, é urgente a necessidade de especialista em nosso período. Acho importante que a gestão solicite à DRE formação para o corpo docente (PSC1).

Por mais que nos esforcemos não conseguimos sozinhos, dentro de uma sala com diversos alunos. Auxiliar e dar a devida atenção aos nossos alunos da Educação Especial. Creio que um professor especializado atuante dentro de sala de aula junto com o aluno, para inclui-lo nas atividades e interação sociais se faz necessário (PSC2).

A inclusão que refere ao acesso e permanência desses estudantes está contemplada. Os aspectos pedagógicos e outros do cotidiano da sala de aula (exclusivamente da sala regular) estão em andamento e precisam de um olhar cuidadoso de modo a incluir todos dessa mesma sala de aula (PSC6).

Notamos que os três professores relatam a necessidade de apoio para desenvolver as ações pedagógicas com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Sala Comum. Segundo Lopes e Mendes e Lopes (2021), a presença dos profissionais de apoio nas escolas comuns é uma realidade cada vez mais frequente, porém é importante compreender os motivos pelos quais as famílias e docentes consideraram a necessidade de suporte desses profissionais aos estudantes PAEE que estão sendo escolarizados em Classes Comuns de Escolas Regulares. Ainda segundo as autoras, esse profissional não pode assumir responsabilidades que são próprias de outros profissionais como, por exemplo, o professor. Na prefeitura de São Paulo, existem dois profissionais que atuam como apoio que são: o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), que tem como atribuição dar suporte para os estudantes PAEE que necessitam de ajuda na alimentação, higiene e locomoção e o estagiário auxiliar no planejamento e realização das atividades em sala de aula e demais espaços educativos da escola e participar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem sempre sob a orientação do professor da turma. Os dois serviços estão definidos na portaria 8.764/16. Nas falas os professores também solicitam a presença de um professor da Educação Especial na escola, mas desconsideram os processos para que essa ação se efetive. Segundo a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais devem passar por todo processo descrito na portaria mencionada para depois atuar no Atendimento Educacional Especializado.

A formação como ação da gestão para o trabalho com a Educação Inclusiva também aparece como uma ação importante na fala dos professores da Sala Comum.

A gestão pode nos auxiliares com acessibilidade, e formação contínua para incluir os estudantes em todos os espaços (PSC3).

A formação e a troca de informações, a gestão deve propiciar esses momentos de formação efetiva e constante. De forma geral, na educação, entendo que existam muitos aspectos para melhorar a educação inclusiva, porém acredito que na rede Municipal ainda temos acesso a algumas parcerias que ajudam nesse processo (PSC4).

Os professores da Sala Comum, nas suas falas, relatam a necessidade de formação para a atuação com os estudantes PAEE. Segundo Capeline e Mendes (2007), a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores do Ensino Comum e Especial de a forma de a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração com outros profissional. Reforça-se ainda a necessidade de redefinir o papel do professor de Ensino Especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na sala comum. Em concordância com esse pensamento, as autoras complementam que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação dessas pessoas, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino.

4.4 Categoria 4: Possibilidades e desafios das ações conjuntas entre professor da Sala de Aula Comum e professor do AEE

Nesta categoria, procuramos identificar quais ações os professores da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais podem realizar com a gestão da unidade escolar para garantir a inclusão dos estudantes PAEE nas práticas pedagógicas realizadas nas unidades educacionais. De acordo com Silva *et al.* (2018), as condutas educacionais e de gestão em que a escola vêm passando ao longo dos anos e transformam o trabalho educacional desafiante e complexo. Para os autores, por conta dessa complexidade, existe a necessidade da construção dos métodos de planejamento e as contribuições de todos os profissionais da gestão escolar para que escola se torne inclusiva para todos os estudantes. Dessa maneira, cabe à gestão escolar proporcionar que todos os estudantes da unidade educacional tenham condições de acessar os diversos espaços, aos recursos pedagógicos disponíveis para acesso e qualidade da aprendizagem de todos os estudantes. A seguir, iremos analisar como os professores percebem essa ação nas suas unidades educacionais.

De acordo com os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais, há muitos desafios a serem enfrentados para a construção da educação dos estudantes que

utilizam esses serviços na sala comum. O relato da PSRM1 nos traz a necessidades de todos os funcionários da escola compreenderem as especificidades dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

A gestão escolar contempla tanto o diretor como os próprios assistentes dos coordenadores se gente pensar que na escola todos são educadores são educadores se a gente pensar que na escola todos são educadores eu acho que todos precisam sair um pouco das questões administrativas para entender as questões pedagógicas porque no meu ponto de vista dentro da escola tudo é pedagógico (PSRM1).

Para a professora, todas as ações que envolvem os estudantes PAEE precisam ser tratadas de forma diferenciada por todos da escola. Para Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), a mudança da cultura institucional depende do engajamento, das chefias com o respeito às dificuldades e alcances de cada um as autoras nos fala ainda ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes. Em concordância com esse pensamento, Zerbato e Mendes (2018) nos dizem que uma escola inclusiva requer ainda a participação de toda equipe gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes. Diante do exposto pela professora PSRM1 e outros professores entrevistados, entendemos que é fundamental formação sobre as necessidades dos estudantes PAEE para todos os profissionais das unidades escolares pois de certo modo todos estão envolvidos nas ações destinadas a esses estudantes.

Na fala da professora PSRM2 identificamos a necessidade do Diretor Escolar e sua equipe conhecer as ações que compete ao Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais:

Talvez ela (diretora) entendesse a dinâmica entendesse o nosso papel real que é de dar oportunidade para esses alunos talvez ela brigaria mais pela sala de recurso e ela entendesse para que serve a Sala de Recursos (PSRM2).

Os estudos realizados por Lavorato e Mól (2017) revelam que os gestores escolares percebem as Salas de Recursos Multifuncionais como uma oportunidade de concretização da inclusão educacional sendo responsável por mediar esse processo, munindo o aluno de recursos que facilitem seu aprendizado e munindo o professor de alternativas para promover o ensino o estudo a ainda nos revela que esse serviço necessita de um olhar diferenciado dos gestores, mas acima de tudo um olhar diferenciado dos governantes que criam as políticas públicas. Para Braga, Prado e Cruz (2018), a inclusão dos estudantes PAEE classes nas Salas Comuns provocou a necessidade de envolvimento dos gestores, professores e todos os que constituem o ambiente escolar, além de contar com o apoio do AEE e com o programa de formação para os gestores, configurando um marco importante para assegurar o sistema educacional inclusivo, sendo estas formações ofertadas para gestores e docentes uma referência para estruturação da escola inclusiva. Na fala da professora e de acordo com os estudos aqui citados identificamos que a formação continuada pode auxiliar todos os profissionais da escola a conhecer as ações desenvolvidas no AEE que ocorre dentro da Sala de Recursos Multifuncionais.

A importância de todos os segmentos da escola conheça as ações desenvolvidas com os estudantes é para que a escola tenha unicidade de pensamento sobre a inclusão dos estudantes com Deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento conforme a fala da professora PSRM7:

Que haja engajamento de toda equipe e um mesmo pensamento e fala dentro da unidade escolar para que o trabalho continue avançando positivamente pois a unidade escolar já tem um trabalho consolidado na busca pela educação inclusiva (PSRM7).

Na fala acima, notamos que para a construção de práticas inclusivas dentro da unidade escolar devem possuir o mesmo pensamento sobre a inclusão escolar. Segundo Gracia *et al.* (2016), para que a inclusão seja efetuada, é necessário que o trabalho seja executado em todo o âmbito escolar, não somente dentro de sala de aula e há a necessidade de uma visão diferente sobre os estudantes PAEE que implica aceitação de todo o grupo escolar e na compreensão do estudante e de suas características. Na perspectiva de Schramm (2021), os estudantes com deficiência têm o direito a uma escola acessível não apenas na estrutura física, mas com condições de permitir o desenvolvimento pedagógico desses ao gestor a

responsabilidade de construir condições para que a escola garanta esse direito. Quando se fala em acessibilidade, não se refere apenas às condições físicas, mas a todas as condições, principalmente pedagógicas. Silva e Mazzotta (2009) nos dizem que para a inclusão escolar ocorrer de forma satisfatória, é necessário que a escola compreenda o aluno em todas as suas necessidades, os docentes devem buscar e obter informação adequada sobre o assunto, e as políticas públicas invistam de modo a garantir o acesso desses alunos em classes comuns e com educação de qualidade, os familiares devem valorizar as potencialidades dos estudantes e a sociedade respeite a diferença dos seres humanos. Dessa forma, a inclusão escolar poderá conseguir o sucesso esperado. Nas falas dos professores da Sala Comum constatamos a necessidade de formação continuada. Para Ferreira *et al.* (2022, p. 91):

Desta forma, é necessário a escola incorporar em suas metas e objetivos educacionais a proposta de inclusão, que contemple não apenas o direito à matrícula e à participação nas relações sociais, mas também, a garantia de permanência e aprendizagem aos alunos. Assim, é importante que a escola assegure formação aos professores, disponibilize horários para planejamentos coletivos, contemple proposta de trabalho colaborativo, além de auxiliar nas estratégias, materiais, recursos e atividades diversificadas que favoreçam uma aprendizagem significativa a todos os alunos.

Para os autores, cabe à instituição escolar proporcionar momentos formativos para os docentes para dialogar sobre a inclusão de todos os estudantes mais entendemos que a organização do calendário escolar e do horário de trabalho do professor depende de fatores externos com o calendário definido pela Secretaria Municipal de Educação e a disponibilidade dos professores que têm que organizar o seu horário de trabalho para poder atuar em mais de uma unidade educacional. Os professores PSC3, PSC4 e PSC9 também nos relatam a importância da formação continuada.

Acredito que estamos em aprendizagem contínua para que todos os alunos se tornem autônomos e independentes, mas há muito o que fazer. E precisamos de formação para todos da comunidade escolar (PSC3).

A formação é importante a todos os educadores, pois melhora a atividade pedagógica e a qualidade da educação atendendo a todos (PSC4).

A formação sobre Educação Inclusiva deveria contemplar todas as áreas da educação (PSC9).

A formação continuada é um processo que acrescentam de novos conhecimentos e ampliam o desempenho do profissional dentro da sala. Esses conhecimentos podem ser adquiridos por meio de cursos complementares e podem ser incrementados com a leitura de livros especializados, cursos e formações dentro e fora da escola. Para Altenfelder (2005), a necessidade de uma formação continuada que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática, mas existe a necessidade de se promover processos de formação continuada nos quais a articulação teoria e prática seja reconhecida pelos docentes. Nessa mesma perspectiva, Cunha e Krasilchik (2000) apontam que formação continuada tem o papel, entre nós, não só de garantir a atualização dos professores, como também de suprir carências dos cursos de formação inicial. Na Rede de Ensino do Município de São Paulo há a formação em serviço denomina de Jornada Especial Integral de Formação que é destinada os professores que possuem carga horária composta 25 horas aulas atuando em sala com os estudantes, 15 horas aulas de atividades extraclasse sendo 11 na escola 8 coletivas 4 no Projeto Especial de Ação (PEA) e 4 na Jornada Especial Integral de Formação e 3 horas aulas de Horário Individual e 4 horas aulas de Hora Atividade. Segundo Ham (2022), a JEIF é uma política da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, que garante aos(às) docentes a possibilidade de adesão à uma jornada extra de 15 horas/aula, destinada à sua formação em serviço. A grande dificuldade encontrada em muitas unidades escolares é conseguir reunir todos os docentes que atuam no período no mesmo momento, pois muitos docentes acumulam cargos e não conseguem estar com os seus pares no mesmo período, o que gera uma dificuldade para a articulações das ações pedagógicas dentro das unidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as percepções dos professores da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais sobre as ações desenvolvidas pela gestão escolar com foco na inclusão dos estudantes PAEE frente às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental. Fizeram parte de nosso universo de pesquisa as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo, região sul da cidade de São Paulo.

Apesar de compreendemos que a legislações nacionais e municipais propõem uma nova influência nas mudanças necessárias para o desenvolvimento das ações para transformação da escola em um espaço inclusivo para todos estudantes, tais iniciativas, expressas em textos normativos, apenas, não asseguram a equidade social e educacional almejada para os estudantes PAEE. A inclusão desses estudantes na Escola Comum exige que as ações realizadas pelas políticas públicas, e não somente pela unidade em que o estudante está matriculado, tenham objetivos e metas em favor da permanência e da aprendizagem escolar, porém, as ações precisam ser contínuas para garantir a efetivação desse direito garantido na Constituição Federal de 1988 (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). Vale lembramos que a educação oferecida às pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação é marcada por um histórico de exclusão que vem sendo superado através dos movimentos sociais que buscam a equiparação de oportunidades para os cidadãos brasileiros.

Ao refletimos sobre a educação das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, notamos que os governos, através das políticas públicas educacionais, têm criado condições para a efetivação de ações inclusivas com o intuito de transformar o contexto escolar no espaço adequado para a educação de todos os estudantes na Sala Comum. Dessa forma, a discussão sobre as ações que são realizadas dentro da escola para a inclusão de Estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) bem como, das ações que estão sendo desenvolvidas nas unidades educacionais pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com os professores que atuam na Sala Comum. Este serviço ferramenta fundamental para a inclusão dos estudantes PAEE. Consideramos que a identificação das especificidades dos estudantes é fundamental

para que esses possam usufruir das oportunidades educativas ofertadas pela educação formal. Os docentes que atuam na Escola Comum com os estudantes PAEE se sentem despreparados para atuar com esse público, pois alegam que durante a sua formação acadêmica não foram preparados para atuar com esse público, essas falas nos leva a pensar que a formação docente oferecida na academia prepara o professor para atuar com os outros estudantes que não fazem parte dos estudantes que necessitam do suporte da Educação Especial, o que não é perceptível nos resultados das avaliações externas que demonstram os níveis de aprendizagem dos estudantes matriculados nos sistemas educacionais brasileiros.

Mediante a pesquisa qualitativa, identificamos as percepções desses professores sobre o suporte que a gestão escolar oferecia para que eles desenvolvessem práticas pedagógicas satisfatórias junto aos estudantes que precisassem de diferentes apoios pedagógicos nos espaços escolares. Os resultados apresentados pelos participantes da pesquisa apontaram que os gestores desenvolviam algumas ações importantes para a inclusão escolar dos estudantes PAEE, mas sentiam falta de ações mais articuladas dentro da escola.

Sob o ponto de vista dos docentes da Sala de Recursos Multifuncionais, apesar da gestão escolar apoiar e fornecer suporte para que esse profissional desenvolvesse o trabalho na sala de recursos com os estudantes, faltava conhecimento dos gestores sobre quais eram as ações realizadas na SRM. Esses dados sugeriram que tal dificuldade poderia decorrer da quantidade de ações administrativas e burocráticas que os diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos precisavam desenvolver dentro da unidade escolar.

Para os professores da Sala de Aula Comum, os gestores deveriam participar de forma mais efetiva das ações realizadas para inclusão dos estudantes com Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Surdez e Deficiência Visual, mas reconheceram que a gestão escolar possuía sim um olhar para as necessidades desses estudantes e procuravam de forma diferenciada promover o encontro entre os professores da sala de aula comum e da Sala de Recursos Multifuncionais.

Analisando as falas dos professores, notamos que a presença dos estudantes PAEE na Sala de Aula Comum trouxe desafios para todos os profissionais que atuavam na escola e que a formação continuada para atuação com esses estudantes é uma necessidade para todos que atuam na escola. Segundo os docentes, os

Coordenadores Pedagógicos (nos momentos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)) realizavam algumas ações formativas para suprir as necessidades dos professores da unidade educacionais, mas o tempo era basicamente destinado para que os docentes conversassem sobre os vários assuntos que envolviam as atividades pedagógicas da unidade escolar e que não se limitava as ações desenvolvidas com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial. Notamos que a quantidade de atribuições desenvolvidas pelos docentes dificultava a parceria entre o professor de Sala de Aula Comum e o professor de Sala de Recursos Multifuncionais para a realização de ações planejadas conjuntamente para o desenvolvimento pedagógico dos discentes. Importante destacarmos que a articulação entre Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Aula Comum, conforme apontado pelos documentos nacionais, assim como a Portaria N.º 8.764/16 (São Paulo, 2016) são executadas em diferentes formatos nas unidades escolares, sendo apontado pelos professores em conversas remotas e até mesmo fora do horário de trabalho.

A formação continuada dos docentes e outros profissionais que atuam com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Escola Comum é primordial para criação de novas possibilidades de contato desses discentes com os saberes científicos que são ensinados para todos estudantes. Para que a escola tenha sucesso no aprendizado dessa população, é fundamental que cada profissional conheçam e entendam as particularidades e as necessidades dos estudantes que estão matriculados na Escola Regular, para conseguir anteder as necessidades pedagógicas desses estudantes no ambiente escolar.

Nesse panorama, os docentes que atuam com os estudantes com Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Surdez e Deficiência Visual são os principais agentes de transformação da aprendizagem desses educandos. Diante dessa responsabilidade, defendemos que se faz necessário os sistemas de ensino repensar o modelo de planejamento atual que fragmenta os grupos de professores nos diferentes horários de formação coletiva, prejudicando as viabilidades da estruturação de um trabalho colaborativo entre todos os docentes que desenvolvem as atividades com os estudantes. Entendemos que o planejamento, reuniões pedagógicas e formação em serviço são locais importantes em que os professores e a gestão escolar devem refletir sobre suas ações pedagógicas e reavaliar o processo de ensino oferecido a todos os estudantes,

analisar os subsídios e materiais que são fundamentais para a aprendizagem dos discentes.

Assim, enfatizamos a importância da realização das reuniões pedagógicas e de planejamento entre todos os docentes que atuam na escola para que esses se apropriem de práticas inovadoras realizadas por outros professores e realizem planejamentos de ações conjuntas que irão impactar na ação pedagógica da unidades e organize estratégias pedagógicas promotoras de uma atuação docente que contemple a todos os estudantes, e não apenas ao público da Educação Especial.

O aperfeiçoamento e busca de formação para ofertar uma educação de qualidade para todos estudantes é uma forma da escola contribuir com a qualidade de vida das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, mas a responsabilidade pelo desenvolvimento integral das possibilidades desse grupo depende de suporte de outras áreas que em muitas regiões não conseguem suprir a demanda da região e fazer com que a população PAEE que necessita de políticas públicas intersetoriais que tenham acesso aos serviços que auxiliarão os estudantes a terem acesso a um processo educacional de qualidade e mais qualidade de vida. Para Souza, Oliveira e Paiva (2022): a escola pública depende da articulação com diferentes setores, especialmente com os serviços da assistência social e a saúde, para garantir que a inclusão do estudante PAEE para que esta não seja somente uma lei, mas promova o atendimento que o educando precisa da rede de apoio extra escolar.

Considerando os aspectos apontados no estudo, é importante a reflexão sobre como a gestão dentro da sua unidade escolar pode promover a articulação de ações entre os professores da Sala de Aula Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais tendo como ênfase o processo de aprendizagem dos estudantes. Notamos que para a construção de uma ação articulada ente o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor que atua na Sala Comum, é importante repensar a disponibilidade de tempo que esses profissionais possuem para realizar planejamento conjunto e intervenções pedagógicas que irão impactar na aprendizagem dos conteúdos escolares dos estudantes PAEE.

Os apoios pedagógicos (Auxiliar de Vida Escolar (AVE), Estagiário e Auxiliar Técnico de Educação (ATE)) existentes na unidade escolar são primordiais para que o sucesso das intervenções pedagógicas realizadas tenham êxito. Porém, notamos que outros fatores que não dependem da escola e nem dos serviços de educação são

impostos à escola - que por não focar na aprendizagem dos conteúdos escolares - assume atribuições que são da sua competência.

Escola não é local de intervenções terapêuticas para os estudantes, uma vez que esta deve focar na formação acadêmica e cidadã dos estudantes que estão matriculados. Reconhecemos que as ações pedagógicas desenvolvidas com alguns estudantes que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e conseqüentemente na Sala Comum dependem das intervenções que são realizadas pela área da Saúde e dos Serviços da Assistência Social, mas esse tem ações que não são próprias da escola.

Outro fator interessante que identificamos é que o estudante que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, em algumas unidades escolares, é visto como aluno da professora que o atende nesse serviço e não como estudante da escola. Acreditamos que essa situação ocorre pelo olhar historicamente construído sobre a educação destinada a essa população, embora as legislações indiquem que todos os estudantes têm a garantia que o seu processo de escolarização seja realizado na sala de aula comum, algumas unidades educacionais apresentam resistência em realizar ações que garantam a aprendizagem de todos os estudantes. Diante dessa situação cabe aos gestores lembrar o compromisso legal da escola com a aprendizagem de todos os estudantes.

Logo, o presente estudo sugere que a formação continuada se faz necessária para todos os segmentos da unidade escolar, pois as ações com os estudantes PAEE ocorrem em todos os espaços da unidade escolar. Identificamos que em unidades escolares em que os gestores atuam junto com os professores a construção de práticas pedagógicas inclusivas ocorrem com maior envolvimento de todos os docentes. Entretanto, em unidades em que a gestão não atua efetivamente com os docentes, as práticas inclusivas dependem da ação individual do professor, que em muitas ocasiões não conhecem quais ações podem ser desenvolvidas com os estudantes, o que os deixa dependentes de um suporte de um profissional com mais experiência.

Dessa forma, consideramos que os gestores escolares precisam ter um aparato teórico e prático para conhecer e auxiliar os docentes nas práticas pedagógicas com os estudantes PAEE.

Ao final do estudo, construímos como Produto Educacional um Caderno de Orientações para Gestores Escolares sobre o Atendimento Educacional

Especializado com o intuito de informar os gestores educacionais sobre as atividades do Professor de AEE no contexto da escola.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J. N. de *et al.* Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 7-24, 15 set. 2016.
- ALIAS, G. **Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial**: princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123544/>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- ALMEIDA, S. K. W. de *et al.* **Diretor de escola e gestão escolar**: formação e prática em escolas municipais paulistanas. Orientador: Rosemary Roggero. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Profissionais) - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pd=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2022.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 207-218, 2011.
- AMORIM, G. C. **Proposta de um modelo de gestão participativa**: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. Orientador: Rita de Cássia Tibério Araújo. 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília – SP, 2020.
- ANDRADE, C. N. F.; PAULA, P. S. R. Salas de Recursos Multifuncionais: Políticas Públicas do Município de São Paulo: Public Policies In The Municipality of São Paulo. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas-RIDAP**, v. 5, n. 1, p. 200-213, 2020.
- ANJOS, R. de C. A. A. dos. **A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Comunidade Escolar**: um estudo de caso. Orientador: Geraldo Caliman. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da Relação entre a Sociedade e as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Procuradoria-Geral do Trabalho — Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.

Orientador: Rita Vieira de Figueiredo. 2018. 198 f. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

AZEVEDO, J. M. L. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. 2007.

AZEVEDO, M. A. R. DE; CUNHA, G. R. DA. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./ dez. 2008.

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATALLA, D. V. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. de O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017.

BEZERRA, M. J. da S.; OLIVEIRA, G. F. de. Escola Inclusiva: articulação curricular. **Revista de psicologia**, v. 10, n. 31, p. 237-245, 2016.

BRAGA, G.; PRADO, R.; CRUZ, O. O Atendimento Educacional Especializado e a Organização da Sala de Recursos Multifuncionais: Que território é esse?. **RevistAleph**, n. 30, p. 91-120, jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF,

p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, p. 39-40, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 07 de jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda

Constitucional n.º 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 108, de 20 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 165, p. 5, 27 ago. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm Acesso em: 18 ago. 2022.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado**: desdobramentos de um fazer pedagógico. Educação especial e inclusão escolar. Rio de Janeiro: Ed. UFFRJ, 2011.

CABRAL, R. C. S. *et al.* Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade. **Revista Mosaico**, v. 11, n. 1, p. 39-46, 2020.

CARDOSO, C.; TARTUCI, D. Planejamento e organização da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado em Salas De Recursos Multifuncionais. **Concilium**, v. 22, n. 1, p. 349–364, 2022. DOI: 10.53660/CLM-147-163. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/147>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARMO, S. F. T. do; SCORTEGAGNA, P. A. Um olhar sobre a avaliação psicoeducacional no contexto escolar. *In*: PARANÁ (Estado). **Os desafios da escola pública Paraense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, v. 1, Paraná: Secretaria da Educação, 2016.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos – SP, 2006.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34–48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 4 set. 2022.

CAVALCANTE, C. V. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. DOI:

10.5216/rp.v22i1.21208. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21208>. Acesso em: 21 set. 2022.

CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, v. 47, p. e27402, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27402. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 26 set. 2022.

CUNHA, A. M de O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu-MG, 2000.

DEL-MASSO, M. C. S. **Metodologia do Trabalho Científico**: aspectos introdutórios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C.M. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 1-5, 2005.

ESTRADA, A. A.; VIRIATO, E. O. A escola enquanto organização burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. **Revista HISTEDBR**, v. 12, n. 45e, p. 18-33, 2012.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 81–98, 2010. DOI: 10.21814/rpe.13979. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13979>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERREIRA, A. P. A. *et al.* Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 19, p. 84-104, 5 jan. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2008.

FLORES, A. S. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. Orientador: Solange Vera Nunes de Lima D'Água. 2018. 2012 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

FROHLICH, R.; LOPES, M. C. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

HONORATO, Hercules Guimarães. A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. **Revista de Administração Educacional**, v. 9, n. 2, p. 21-37, 2018.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara: JUNQUEIRA&MARIN, 2011. p. 21-42.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 13 set. 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 339 p

LAVORATO, S. U.; MÓL, G. S. Sala de recursos multifuncionais sob a ótica dos gestores educacionais do Distrito Federal. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Espanha. **Atas [...]**. Espanha: Universidade de Salamanca, 2017. p. 1835- 1843.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alterativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LOPES, B. J. S. *et al.* Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores quanto a formação inicial e continuada. **Ensaio Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 15-28, 2021.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCATO, D. C. B. S.; RINALDI, R. P. Concepções e desafios para implementação da Educação Inclusiva e da colaboração no ambiente escolar a partir da ótica de professoras e Gestão Escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 2, p. 192-204, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. 1. ed. Campo dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 12 out. 2022.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p. 29-44, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 3 set. 2022.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012. p. 16-21.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, N. D. M. de; CORDEIRO, A. F. M. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-24, 2018.

OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 139-147, 1991.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências: perspectives on conception of disabilities. **Revista brasileira de educação especial**, v. 2, n. 04, p. 127-135, 1996.

OLIVEIRA, J. P. de; ZABOROSKI, A. P.; LUZ, M. S. da. Práticas Pedagógicas em salas de Recursos Multifuncionais: possibilidades e desafios para a Educação Inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 2, p. 229-253, out. 2018. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5723>. Acesso em: 11 out. 2022.

OMOTE, S. Escala de Atitudes Sociais em relação a Inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 470-473, 2016.

ONOHARA, A. M. H.; SANTOS CRUZ, J. A.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018. DOI: 10.30715/doxa.v20i2.12020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PACHECO, A. P.; MAIA, H. O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 194-213, 2017.

PARENTE, D. P. *et al.* O coordenador pedagógico como articulador de uma educação inclusiva: dos documentos legais às práticas educativas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, p. e905998065, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8065. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8065>. Acesso em: 7 set. 2022.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas a rede municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Orientador: Rosana Glat. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

QUEIROZ, J. G. B. de; GUERREIRO, E. M. B. R. Formação continuada dos professores no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento

Educacional Especializado. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 11, p. 48-69, 2021.

ROCHA, J. S. *et al.* A inclusão escolar de jovens e adultos com deficiências: Ações gestoras necessárias. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 11, n. 3, p. 506-521, 2018.

ROSA, M. R. da. **Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano**. Orientador: Rosângela Gavioli Prieto. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROSA, C. A. da; SOUZA, B. C. de. Políticas públicas inclusivas e o acesso de estudantes da Educação Especial ao Médio em Santa Catarina. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 3., Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

SANTOS, C. M. L. S. **Estatística Descritiva**: Manual de autoaprendizagem. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SANTOS, T. C. C. dos. **Práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e atendimento educacional especializado no contexto de uma escola municipal**: um estudo sobre a inclusão escolar. Orientador: Lucia de Araújo Ramos Martins. 2022. 264 f. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto n.º 57.379/16, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, ano 61, n. 194, p. 23, 14 out. 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016> Acesso em: 03 set. 2020.

SÃO PAULO (Cidade). Portaria 8.764, de 23 de dezembro de 2016. **Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016b. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva> Acesso em: 03 set. 2020.

SCHRAMM, C. V. **Inclusão escolar**: desafios para a equipe gestora. Orientador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa De Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R., BRANDÃO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

SILVA, I. F. Fetichismo e Resistência na Política Educacional no Paraná: Um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 4-10, set. 2007.

SILVA, A. S.; SILVA, C. M. F. da; GUIMARÃES, O. M. de S. O papel da Gestão Escolar e do Projeto Político Pedagógico na Inclusão Educacional. **Revista Administração Educacional**, v. 9, n. 2, p. 57-72, jul./dez. 2018

SILVA, L. J. A. de L.; MAZZOTTA, M. J. da S. Importância da Inclusão Escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 9-32, 2009.

SILVA, L. M. G. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. *In*: SIMPÓSIO DE ESTADO E POLÍTICAS, 2008, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2008.

SILVA, R. S. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Jurídicos, Pedagógicos e Organizacionais. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 4, p. e51011426594, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.26594. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26594>. Acesso em: 14 set. 2022

SILVA, C. A. P.; ROCHA, L. P. O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 339–361, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38398>. Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, A. M. S. da *et al.* Desenvolvimento profissional da equipe gestora escolar em uma perspectiva inclusiva. **Revista Transmutare**, v. 3, n. 1, p. 109-122, 2018.

SILVA, M. G. C.; SILVA, M. I. de L. Gestão Escolar: concepções e práticas sobre democracia e inclusão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande – PB, 2016.

SILVESTRE, R. C. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual**: do prescrito ao vivenciado. Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

SOUZA, I. C. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; PAIVA, L. R. A. O papel de agentes escolares na intersetorialidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, p. e69022, p. 1–23, 2022. DOI: 10.5902/2318133869022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/69022>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TAVARES, A. M. B. N.; AZEVEDO, M. A. de; MORAIS, P. S. de. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. **Holos**, v. 2, p. 154-162, 2014.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 13 set 2022.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 127 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/234465/valentim_fod_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 248p.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016)

Eu, Renan Rodrigues de Souza, portador do RG: 24.164.928-6, estudante regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, câmpus de Presidente Prudente, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso, venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa que desenvolvo intitulada “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALAS REGULARES DE AULA: olhares dos professores com interface na gestão”.

A pesquisa tem por objetivo analisar a concepção proposta pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município de São Paulo e identificar junto aos professores da sala regular nos anos finais do Ensino Fundamental e da Sala de Recursos Multifuncionais como esses profissionais percebem o envolvimento da gestão escolar para garantir as ações necessárias para que a Educação Especial proposta pela legislação municipal se concretize em cada unidade da rede de ensino da cidade de São Paulo.

Caso aceite participar desta pesquisa, sua participação acontecerá mediante a realização de uma entrevista contendo questões abertas, que serão gravadas para posterior transcrição e análise de dados. A entrevista será gravada em áudio e caso o participante não aceite a gravação, poderá ser realizada a anotação das respostas em caderno de notas. As questões versarão sobre a sua vivência nas práticas pedagógicas e a relação com a gestão. O tempo estimado da entrevista não irá exceder 25 minutos.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas na entrevista como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros.

Caso ocorra algum incidente, o pesquisador tomara as providências para a solução imediata do problema. O(a) participante poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone pessoal e/ou da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida e poderá recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização.

Em relação aos benefícios, a sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para avaliarmos e traçarmos caminhos para a efetiva relação da equipe gestora com a equipe docente para a Educação na Perspectiva Inclusiva.

Os dados coletados neste estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo. Os dados dos participantes serão de caráter privado e não serão informados nos resultados da pesquisa.

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nesta pesquisa, bem como não será remunerado para participar da mesma.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Participante:

Nome: _____

Instituição/ Escola: _____

R.G.: _____ Fone/Celular: _____

Endereço: _____

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisador Responsável

Pesquisador Responsável: Renan Rodrigues de Souza

(11) 9319-4481 e-mail: renan.r.souza@unesp.br

Cargo/Função: Mestrando – PROFEI – Unesp – câmpus de Presidente Prudente-SP

Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del-Masso

Cargo/Função: Orientadora da Pesquisa

PROFEI – Unesp – câmpus de Presidente Prudente-SP

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCT
Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Câmpus de Presidente Prudente
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 Bairro: Centro Educacional Presidente Prudente/SP – CEP 19060-900
Telefone: (18) 3229-5316 – Seção Técnica de Pós-Graduação

Apêndice B – Roteiro de Entrevista para o Professor

Dados de Identificação:

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: () Fem () Masc. () Prefiro não Informar

Formação em nível de Graduação: _____

Ano da Conclusão: _____

Questões:

1) Qual o ano de seu ingresso na Rede Municipal de São Paulo (RMSP)?

2) Há quantos anos você é professor da atual escola da RMSP?

3) Você atua: () Sala Regular na série _____
() Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

4) Você possui Especialização na área de Educação Especial?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o nome do curso? _____

Por qual instituição de ensino? _____

Qual o ano de conclusão dessa Especialização? _____

5) Você possui Especialização na área de Educação Inclusiva?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o nome do curso? _____

Por qual instituição de ensino? _____

Qual o ano de conclusão dessa Especialização? _____

6) Você possui Especialização em outra área de Educação?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o nome do curso? _____

Por qual instituição de ensino? _____

Qual o ano de conclusão dessa Especialização? _____

7) Você possui mestrado e/ou doutorado?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual o nome do curso? _____

Por qual instituição de ensino? _____

Qual o ano de conclusão do curso? _____

(Caso tenha os dois, informar ambos).

8) Há quantos anos você atua como professor de Atendimento Educacional Especializado? _____

9) Na unidade que você atua na Sala de Recursos Multifuncionais, como ocorre a parceria entre o especialista da Educação Especial e os outros professores?

10) A gestão escolar (diretor, auxiliar de direção e coordenador pedagógico) incentiva a parceria entre o PAAE e os demais professores da unidade escolar? Como?

11) Quais ações você acha necessárias por parte da gestão escolar para que o atendimento realizado na SRM seja efetivo em todos os espaços escolares?

Você acha importante uma formação sobre a o Atendimento Educacional Especializado para a gestão escolar? Em quais aspectos? Qual a sua justificativa para essa ação?

12) Você acredita que Educação Especial na Perspectiva Inclusiva proposta pelo município de São Paulo tem possibilitado que o estudante saia do 9.º com possibilidades de prosseguir sua vida acadêmica com sucesso inclusive em outras redes de ensino?

13) Você teria alguma informação ou sugestão que gostaria de mencionar?
