



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus Presidente Prudente

**PROFEI – PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL**

SILMARA NILDA ROSALEN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ANÁLISE COMPARATIVA DE MODELOS DE AUTONOMIA
ADMINISTRATIVA EM SÃO PAULO**

Presidente Prudente

2024

SILMARA NILDA ROSALEN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ANÁLISE COMPARATIVA DE MODELOS DE
AUTONOMIA ADMINISTRATIVA EM SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, em Exame de Qualificação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dra. Kátia de Abreu Fonseca
Orientadora

Presidente Prudente

2024

Rosalen, Silmara Nilda
R788p Práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual: análise comparativa de modelos de autonomia administrativa em São Paulo / Silmara Nilda Rosalen. -- Presidente Prudente, 2024
232 p. : il., tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Sala de Recursos Multifuncional. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Deficiência Intelectual. I. Título.

ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE SILMARA NILDA ROSALEN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Aos 28 dias do mês de junho do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Profa. Dra. ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO (Participação Virtual) do(a) Centro de Matemática, Computação e Cognição / Universidade Federal do ABC (UFABC), para o Exame Geral de Qualificação de SILMARA NILDA ROSALEN, nos termos de Regulamento do Programa, tendo a discente recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA



Documento assinado digitalmente

KATIA DE ABREU FONSECA

Data: 09/07/2024 10:12:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A Lucas, 7 anos, meu filho amado,
minha inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Querido filho,

Um agradecimento especial ao meu querido filho, cuja jornada e experiências como autista me inspiraram profundamente. Aos 7 anos, ele me ensinou mais sobre paciência, compreensão e a importância da inclusão do que eu jamais poderia ter imaginado. Inspirada por ele, dediquei este trabalho à melhoria da preparação dos professores para atender às necessidades de todos os alunos, buscando um futuro em que a inclusão não seja apenas uma obrigação, mas uma realidade efetiva e enriquecedora. Sua presença em minha vida é a chama que guia meu compromisso com este ideal.

Prezada Kátia,

Quero expressar minha sincera gratidão por todo o apoio e orientação que você me proporcionou durante o mestrado. Além de uma orientadora incrível, você se tornou uma amiga valiosa. Sua sabedoria e paciência foram essenciais para a conclusão da minha dissertação e do meu crescimento pessoal e profissional. Estou profundamente grata por nossa parceria e amizade e espero que continuemos a compartilhar nossas jornadas no futuro. Muito obrigada por tudo.

Querido esposo,

Não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão por todo o apoio e ajuda que você me deu durante a elaboração da minha dissertação de mestrado. Sua paciência, compreensão e incentivo foram essenciais para que eu pudesse alcançar este objetivo. Obrigada por estar ao meu lado, não apenas como meu companheiro, mas como um pilar fundamental.

Aproveito também para expressar minha gratidão a todos os familiares, em especial minha mãe, que estiveram envolvidos cuidando do nosso filho, permitindo que eu dedicasse o tempo necessário aos estudos. Sem a ajuda de cada um de vocês, equilibrar os desafios da maternidade com as demandas acadêmicas teria sido imensamente mais difícil.

Além disso, gostaria de agradecer imensamente aos meus colegas de turma, cuja companhia e amizade foram um verdadeiro presente. Em especial, quero mencionar minha amiga Thays, com quem construí uma amizade valiosa ao longo do percurso. Espero que nossa amizade continue forte e dure para sempre. Juntos, compartilhamos desafios, sucessos e momentos inesquecíveis que enriqueceram ainda mais nossa experiência acadêmica. Sou grata a cada um de vocês e às amizades que construímos ao longo dessa jornada.

Prezados membros do Programa PROFEI e equipe de professores,

Gostaria de expressar minha profunda gratidão pelo apoio e oportunidade que vocês proporcionaram durante meu percurso no mestrado. A experiência adquirida e o conhecimento compartilhado pelos professores foram inestimáveis e continuarão a influenciar minha carreira profissional e acadêmica por muitos anos. Estou grata pelas aulas, cada conselho e cada momento de aprendizado proporcionado por este programa. O formato híbrido do programa foi essencial para que eu pudesse conciliar meus estudos com uma carga horária de trabalho intensa e o cuidado dedicado ao meu filho autista. A flexibilidade de estudar nos meus próprios horários e durante os finais de semana permitiu que eu não apenas cumprisse as exigências do curso, mas também mantivesse meu compromisso com minha família.

Muito obrigada a todos por tornarem este momento possível.

Com todo meu amor e gratidão,

Silmara!

CARTA DE AGRADECIMENTO

Quando iniciei meu mestrado na UNESP, eu tinha pouca familiaridade com a amplitude de abordagens e metodologias inovadoras que hoje guiam minha prática profissional, como o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse percurso me trouxe uma vasta quantidade de conhecimentos que transformaram não só minha prática como professora, mas também meu olhar sobre a educação especial.

Através do mestrado, tive a oportunidade de participar de grupos de estudos qualificados, que me ensinaram a pesquisar com rigor, a fundamentar teoricamente minhas ações, e a ser didática nos estudos. Aprendi a ser mais organizada nas minhas investigações e a me destacar não apenas como pesquisadora, mas também no ambiente da sala de recursos multifuncional, sempre buscando melhorar a mim mesma.

Um dos maiores legados desse processo é o guia de atendimento pedagógico que desenvolvi, fruto do desejo de compartilhar tudo que aprendi. Ele representa meu compromisso em contribuir para a formação de professores que, assim como eu, nem sempre tiveram oportunidades de uma formação inicial robusta ou a presença de gestores que os orientassem de forma adequada, mas que, apesar disso, jamais desistiram da missão de ensinar. Ao longo dessa trajetória, muitos amigos e colegas professores me procuraram em busca de orientação, e é inevitável não me emocionar ao lembrar de cada um deles, pois eu já estive no lugar deles.

Grande parte do conhecimento que adquiri devo a este mestrado, e a todos os doutores que, com suas exigências e comprometimento, não desistiram de lutar por uma educação de qualidade. Vocês elevaram o nível dessa instituição e nos tornaram profissionais melhores, mais preparados e mais conscientes de nosso papel na sociedade. Por tudo isso, sou profundamente grata. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho investiga as práticas pedagógicas e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual em salas de recurso multifuncional no estado de São Paulo e em duas cidades do interior paulista, dentro do contexto da crescente necessidade de ajuste e implementação de práticas educacionais que promovam a equidade e a qualidade no atendimento a esse público. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa e incluiu uma revisão de literatura, a avaliação dos normativos pertinentes e a análise de documentos oficiais. O estudo foca a análise comparativa entre dois modelos distintos de organização do AEE e destaca como diferentes níveis de autonomia administrativa influenciam as práticas pedagógicas e o atendimento a alunos com deficiência intelectual. O objetivo geral é entender como esses diferentes níveis de autonomia administrativa impactam a implementação e a eficácia das políticas do AEE, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional de alunos público da educação especial (PEE). Os objetivos específicos incluem: estabelecer os principais parâmetros normativos referentes à Educação Especial; realizar uma análise comparativa entre o sistema de ensino estadual e os sistemas de ensino dos dois municípios; e propor um guia de atendimento educacional especializado com exemplos de práticas para avaliação inicial e intervenções subsequentes, além de recursos didáticos e preenchimento de documentos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência intelectual. Em relação às observações realizadas sobre as documentações do estado de São Paulo e dos municípios de Bauru e Fernandópolis, constatou-se que o sistema estadual adota uma abordagem centralizada. Fernandópolis segue um modelo "em rede", estando subordinada às diretrizes estaduais. Este modelo resulta em uma aplicação mais rígida e menos flexível das políticas de AEE, o que pode dificultar a adaptação das práticas educacionais às particularidades do contexto local. Em Bauru, que possui autonomia administrativa e é classificada como um "Sistema de Ensino" independente, há a flexibilidade para desenvolver políticas educacionais e procedimentos especializados adaptados às necessidades locais. Isso permite maior inovação e personalização no AEE. As documentações de ambos os municípios revelam uma lacuna significativa na orientação prática para os educadores, especialmente em relação ao trabalho cotidiano com alunos com deficiência intelectual. Como parte deste estudo, foi desenvolvido um Recurso Educacional na forma de um guia prático voltado especificamente para o atendimento de alunos com deficiência intelectual em salas de recursos multifuncionais. Este guia tem como objetivo preencher a lacuna existente na documentação e nas diretrizes práticas para o trabalho cotidiano dos educadores, oferecendo orientações claras e aplicáveis para a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Palavras-chave: deficiência intelectual; sala de recursos multifuncional; atendimento educacional especializado; práticas pedagógicas;

ABSTRACT

This work investigates the pedagogical practices and the organization of Specialized Educational Assistance (SEA) for students with intellectual disabilities in multifunctional resource rooms in São Paulo state (Brazil) and in two inland cities of São Paulo, within the context of the growing need for adjustment and implementation of educational practices that promote equity and quality in assistance of this population. The methodology applied was bibliographic and documentary, with a qualitative approach. This included a literature review, the evaluation of pertinent regulations, and the analysis of official documents. The study focuses a comparative analysis between two distinct models of SEA organization, highlighting how different levels of administrative autonomy influence pedagogical practices and the assistance of students with intellectual disabilities. The overall objective is to understand how these different levels of administrative autonomy impact the implementation and effectiveness of SEA policies, especially with regard to the educational inclusion of public special education students (PSE). They were specific objectives: establishing the main regulatory parameters related to Special Education; conducting a comparative analysis between the state education system and the education systems of the two municipalities; and proposing an assistance guide with examples of practices for initial evaluation and subsequent interventions, in addition to didactic resources and completion of documents related to the assistance of students with intellectual disabilities. Regarding the observations made on the documentation from São Paulo state and the municipalities of Bauru and Fernandópolis, they found that the state system adopts a centralized approach. Fernandópolis follows a "network" model, being subordinate to state guidelines. This model results in a more rigid and less flexible application of SEA policies, which may hinder the adaptation of educational practices to the particularities of the local context. In Bauru, which has administrative autonomy and it is classified as an independent "Education System", there is flexibility to develop educational policies and specialized procedures adapted to local needs. This allows a greater innovation and customization in SEA. The documentation from both municipalities reveals a significant gap in practical guidance for educators, especially concerning to the daily work with students with intellectual disabilities. As part of this study, it developed an educational product as a practical guide specifically aimed at the assistance of students with intellectual disabilities in multifunctional resource rooms. This guide aims to fill the existing gap in documentation and practical guidelines for educators' daily work, offering clear and applicable guidance for the implementation of effective pedagogical practices.

Keywords: intellectual disability; multifunctional resource room; specialized educational assistance; pedagogical practices;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização relativa de Fernandópolis - SP.....	148
Figura 2 - Localização Relativa do Município de Bauru, SP	158
Figura 3 - Capa do Recurso Educacional	188
Figura 4 - Ilustração da Sondagem Inicial	188
Figura 5 - Exemplo de atividade descrita no Guia	189
Figura 6 - Exemplo de visualização de informações no Guia	190
Figura 7 - Exemplo de visualização de informações importantes no Guia	191
Figura 8 - Exemplo de atividade inserida no Guia	191
Figura 9 - Foto e descrição de atividade no Guia	192
Figura 10 - Exemplo de utilização de <i>link</i> externo no Guia	193
Figura 11 - Exemplo de jogo para intervenção no Guia	194
Figura 12 - Atividade indicada no Guia.....	195
Figura 13 - Exemplo de atividade com <i>link</i> integrado	196
Figura 14 - Atividade descrita no guia	196
Figura 15 - Exemplo de explicação seguida do <i>link</i> para o documento	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos da Educação Especial por Tipo de Deficiência	22
Gráfico 2 - Percentual de Escolas da Educação Básica com Sala de Recursos Multifuncional.....	23
Gráfico 3 - Estudantes da Educação Especial por tipo de gestão	130
Gráfico 4 - Alunos da Educação Especial por idade.....	181
Gráfico 5 - Comparativo de matrículas de alunos PEE entre 2009 e 2023	182
Gráfico 6 - Evolução do percentual de alunos PEE em Classes comuns x Classes especiais.....	183
Gráfico 7 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso das buscas nas bases de dados.....	28
Quadro 2 - Documentos geralmente presentes em AEE	67
Quadro 3 - Análise da Organização do AEE em diferentes cidades de São Paulo	97
Quadro 4 – Aspectos principais a serem avaliados e trabalhados no AEE	120
Quadro 5 – Documentos normativos vigentes relativos à Educação Especial no estado de São Paulo.....	133
Quadro 6 - Tipos de organização do AEE no estado de São Paulo.....	140
Quadro 7 – Documentos principais para o AEE	144
Quadro 8 - Procedimento inicial de identificação e matrícula do aluno PEE ..	145
Quadro 9 - Documentos necessários para matrícula do aluno PEE	145
Quadro 10 - Tipos de Atendimento Educacional Especializado - AEE no município de Fernandópolis	150
Quadro 11 - Documentos em AEE Fernandópolis - modelo anterior	152
Quadro 12 - Equivalência de documentos - modelos anterior e atual.....	153
Quadro 13 - Adaptações de currículo - Fernandópolis	154
Quadro 14 - Documentos relativos ao AEE - Fernandópolis.....	156
Quadro 15 - Tipos de atendimento em Bauru, SP	159
Quadro 16 - Documentação do AEE – Bauru, SP	162
Quadro 17 - Relação entre normativos produzidos por Bauru e Fernandópolis	171
Quadro 18 - Relação entre a documentação em Bauru e Fernandópolis ...	Erro!
Indicador não definido.	
Quadro 19 - Comparativo entre normativos federais e aplicações nos municípios	172
Quadro 20 - Comparação das Abordagens de AEE em Bauru e Fernandópolis	174
Quadro 21 - Procedimentos metodológicos para elaboração do guia.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrículas no município de Fernandópolis - SP em 2023	149
Tabela 2 - Dados de matrículas no município de Bauru - SP em 2023	158
Tabela 3 - Número de matrículas em Educação Especial no Brasil - 2019 a 2023	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAR	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
API	Avaliação Pedagógica Inicial
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EEEI	Educação Especial e Educação Inclusiva
EEI	Educação Especial e Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFA	Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI	Plano de Atendimento Individual
PAPEE	Plano de Atendimento ao Público da Educação Especial
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PDPI	Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
PEE ¹	Público da Educação Especial

PEE ²	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PI-SRM	Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
PME	Planos Municipais de Educação
PME-RP	Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação (estado de São Paulo)
SEE	Setor de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	28
3 HISTÓRIO E LEGISLAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	31
3.1 A DIVERSIDADE DE LEGISLAÇÕES NO BRASIL	35
3.2 NORMATIVOS RELATIVOS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	36
3.3 IMPLEMENTAÇÃO DOS NORMATIVOS RELATIVOS AO AEE	48
4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS ESPECIFICIDADES	50
4.1 INSERÇÃO DO AEE NO PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA	53
4.2 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO AEE	57
4.2.1 Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão no AEE	59
4.2.2 Desenho Universal para a Aprendizagem: práticas para uma educação inclusiva	62
4.3 DOCUMENTAÇÃO DO AEE	65
4.3.1 Plano Educacional Individualizado – PEI	69
4.4 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE: ATRIBUIÇÕES E AÇÕES	74
4.5 IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	75
4.5.1 Atendimento em Sala de Recurso Multifuncional	78
4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	81
4.7 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AEE EM CIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO	85
5 PRÁTICAS NO AEE	99
5.1 ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO AO ALUNO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE) 104	
5.1.1 Ajustes, flexibilizações, adequação e adaptação curricular	111
5.2 DESAFIOS ATUAIS NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	113
5.3 A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	114
5.3.1 Habilidades e competências	118
5.4 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	123

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	130
6.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DOS LOCAIS DE ESTUDO: COMPARAÇÃO ENTRE SISTEMA DE ENSINO E REDE DE ENSINO	132
6.2 ORGANIZAÇÃO DO AEE NO ESTADO DE SÃO PAULO	133
6.2.1 Regras específicas para atuação no AEE do estado de São Paulo	146
6.3 ORGANIZAÇÃO DO AEE NO MUNICÍPIO DE FERNANDÓPOLIS, SP	148
6.3.1 Modelo de atendimento até outubro de 2023	151
6.3.2 Modelo atual de atendimento de acordo com a Resolução SEDUC – 21, de 21 de junho de 2023.....	153
6.3.3 Outras normativas relativas ao AEE em Fernandópolis.....	154
6.4 ORGANIZAÇÃO DO AEE NO MUNICÍPIO DE BAURU, SP	158
6.4.1 Documentação da Educação Especial em Bauru	162
6.5 ANÁLISE DAS ORGANIZAÇÕES DE AEE APRESENTADAS.....	165
6.6 A NECESSIDADE DE GUIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	175
7 RECURSO EDUCACIONAL	178
7.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO TIPO DE RECURSO	179
7.2 PERSONA: PÚBLICO-ALVO DO RECURSO EDUCACIONAL	185
7.3 APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	187
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	203

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Silmara. Sou mãe do Lucas, um lindo menino autista de 7 anos de idade. Minha família é minha base: meus pais e minhas duas irmãs, meu esposo e filho, são tudo para mim. Eles são minha inspiração; aprendo todos os dias com eles e dou o melhor de mim para que se sintam orgulhosos. Sou a engraçada da família, não deixo que saiam de minha presença sem que estejam sorrindo. Trabalho desde os meus 13 anos de idade e estudei no período noturno. Graduada em Pedagogia, Química, Serviços Jurídicos, com Especialização em Educação Especial e mestranda em Educação Especial. Lecionei por 3 anos na Educação Infantil em uma escola construtivista (minha base, onde aprendi muito), 1 ano no Ensino Fundamental em Colégio Particular, já fui tutora do curso de Pedagogia e supervisora de um Polo Educacional de Educação a Distância (EAD) por 10 anos. Atuo em Sala de Recursos Multifuncional há 9 anos, efetiva no Município de Fernandópolis, SP.

Quando meu filho Lucas tinha 8 meses de vida, separava os prendedores de roupa por cores e formas; posteriormente, enfileirava brinquedos, jogos de encaixe realizava com muita facilidade, era sorridente, extrovertido, esperto demais. Começou a andar com 1 ano e 2 meses e a falar com 1 ano de idade, porém, não aumentava o repertório de palavras: somente papai, mamãe, água e não as mencionava corretamente. Aos 3 anos de idade começou a aumentar o repertório e a apresentar ecolalia.

Veio a Pandemia, período triste para todos nós, mas que nos uniu, e passamos mais tempo com Lucas em casa. Minha sala e espaços da casa se tornaram ambientes de estímulos sensoriais e alfabetização sempre de forma dinâmica e lúdica. Emocionalmente, ele evoluiu muito e se alfabetizou em casa em meio à Pandemia. E o tempo que passamos com ele foi marcante, de muito amor e carinho.

Ao se deparar com insatisfações no retorno escolar, a falta de preparo dos professores e gestores, muitas vezes com formações pouco qualificadas somadas a um efeito pós-pandemia, fiquei desesperada. Professores amigos e até mesmo desconhecidos, muitas vezes, me procuravam para orientação de como proceder no atendimento inicial em sala de recursos, como iniciar os testes de habilidades, processo de sondagem inicial e demais procedimentos

pertinentes. Vi ali uma possibilidade de tornar amplo esse auxílio. Por que não um manual de Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos? Professores e coordenadores de cidades vizinhas que ainda não possuem AEE também já me procuraram. Desta forma, surgiu a ideia de Manual de Atendimento, para que seja realmente útil e significativo, e não somente mais um trabalho na teoria.

Quando ajudamos o próximo, causamos grande impacto na sociedade; as coisas fluem e eventos bons acontecem. Evoluímos quando vivemos com disciplina, quando trabalhamos em sociedade, ajudando o próximo e em algo significativo para a sociedade. O “querer” e o “olhar” diferente não exigem formação, vêm de dentro da espiritualidade de cada um; portanto, é possível fazer-se muito com o pouco que temos no momento, desde que uns ajudem os outros. E eu preciso muito contribuir para um mundo melhor para o meu filho autista! Por um mundo melhor, dedico cada página, cada palavra e cada ação, movida pela esperança e pelo amor incondicional ao meu filho e a todas as crianças que merecem ser compreendidas e acolhidas em sua totalidade.

Assim, ao mergulhar nas profundezas de minha experiência pessoal, emerge uma verdade profundamente enraizada e, ao mesmo tempo, alarmantemente reveladora acerca do estado atual da preparação dos educadores, incluindo tanto os profissionais de sala regular quanto os especialistas em educação especial, no que tange à sua capacidade de intervir de maneira eficaz e significativa no processo educativo de alunos com deficiência intelectual (DI). Ao longo de minha trajetória, tanto acadêmica quanto profissional, constatei, por meio de observações e análises das interações em sala de aula e estratégias pedagógicas adotadas, que existe um sentimento quase universal de despreparo entre os professores, um fenômeno que transcende as barreiras institucionais e se manifesta em variados contextos educacionais. Este sentimento, de insegurança e insuficiência, não é fruto de uma falha individual dos educadores, mas de um conjunto complexo de fatores sistêmicos que incluem, mas não se limitam à inadequação dos currículos de formação docente, tanto na graduação quanto na pós-graduação que, muitas vezes, não contemplam de maneira suficiente o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho com alunos público da educação

especial (PEE¹), a escassez de recursos didáticos adaptados e a falta de suporte contínuo para os professores no exercício de suas funções. Tais desafios são agravados pela crescente demanda por uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas acolha os alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar, mas também promova seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Embora os especialistas em educação especial sejam, em teoria, preparados especificamente para lidar com essas questões, muitas vezes eles próprios expressam sentir-se à margem no que se refere à eficácia de suas intervenções. Isso pode ser atribuído, em parte, à natureza intrincadamente individualizada das necessidades de cada aluno com deficiência intelectual, que desafia os modelos tradicionais de ensino e requer uma constante adaptação das estratégias pedagógicas. Nesse sentido, minha própria jornada neste campo de estudo e prática torna-se um espelho, refletindo não apenas as observações e experiências pessoais, mas também iluminando uma questão mais ampla e estrutural dentro do sistema educacional. Revela-se a necessidade premente de repensar e reformular os paradigmas de formação docente, de modo a equipar os educadores, sejam eles generalistas ou especialistas, com o conhecimento, as habilidades e os recursos necessários para atender às demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva que reconheça e valorize a diversidade e potencialize as capacidades de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

¹ Este trabalho utiliza a nomenclatura "Público da Educação Especial" (PEE) pois, no estado de São Paulo, a sigla PAEE, comumente usada, atualmente se refere ao Plano de Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

Publicada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI/2008) foi um marco importante na definição das políticas públicas em torno da Educação Especial, em especial pela preconização da classe comum como o adequado local de atendimento do aluno público da educação especial. O documento prevê a necessidade da articulação da Educação Especial com o ensino regular, bem como sua inteira integração à proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento completo destes alunos (Brasil, 2008a).

No atual ambiente educacional, é fundamental que as instituições de ensino abracem o desafio de satisfazer as demandas de cada aluno, honrando suas individualidades e maximizando seus talentos. É essencial que as escolas adotem políticas educacionais focadas no desenvolvimento de culturas e práticas pedagógicas inclusivas que enalteçam os alunos, garantindo-lhes a educação de qualidade que reconheça a singularidade e a dignidade de cada um.

A interação constante com as famílias e a cooperação entre gestores e educadores são fundamentais para prevenir o isolamento dos alunos e promover uma abordagem inclusiva. É importante que os docentes repensem e adaptem suas estratégias de ensino, demonstrando empatia e entendimento acerca das diversas realidades presentes, seja em sala de aula ou em sala de recursos multifuncional (SRM), visando à inclusão de todos os alunos sem exceção. Segundo Batista e Mantoan (2006, p. 7), a escola é o lugar de florescimentos, mas, acima de tudo, “tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões”.

É determinante explorar como as escolas e os professores abordam a inclusão de alunos com deficiência. A análise da dualidade de inclusão e exclusão dentro do ambiente escolar revela a complexidade das políticas educacionais e suas implementações práticas. Discussões sobre o papel da escola e a posição ocupada pelo aluno com deficiência destacam que, apesar das intenções de inclusão, as práticas pedagógicas, frequentemente, oscilam

entre facilitar e limitar a participação desses alunos. O confronto entre as diretrizes oficiais e as realidades da sala de aula ilustra a discrepância entre o planejado e o realizado, enfatizando a necessidade de uma análise crítica das estratégias educacionais. Este exame das interações educacionais em níveis micro e macrosociais é essencial para identificar os avanços necessários no campo da educação inclusiva e para promover um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para todos os alunos (Bueno; Mendes; Santos, 2008).

Neste contexto, a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais pode enfrentar alguns problemas. Como exemplos, tem-se a falta de espaço físico adequado, uma vez que muitas escolas podem ter espaço limitado, o que tende a dificultar a instalação de uma sala dedicada para recursos multifuncionais, ou, ainda, a falta de equipamentos e tecnologia adequada, dado que, para ser efetiva a sala de recursos multifuncionais, é necessário que ela esteja equipada com recursos de tecnologia especializada e ferramentas de acessibilidade para atender às necessidades de todos os alunos. Isso pode incluir recursos como *software* de reconhecimento de voz, dispositivos de leitura em voz alta e ferramentas de acessibilidade para alunos com deficiências visuais ou auditivas. Podem, ainda, ser encontrados problemas como falta de formação continuada adequada para os professores. (Oliveira, 2015)

Para que a sala de recursos seja utilizada de forma eficaz, é importante que os professores especialistas estejam adequadamente capacitados para atuar e utilizar a tecnologia e os equipamentos disponíveis. Isso pode exigir treinamento e desenvolvimento profissional para ajudar os professores a integrarem esses recursos em sua prática pedagógica (Follmann, 2022).

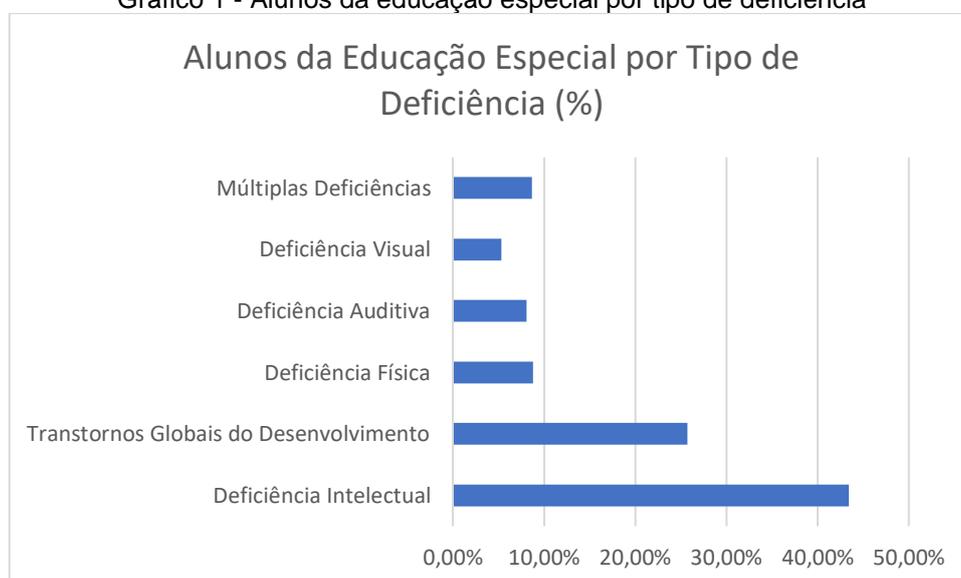
Em relação especificamente ao atendimento de alunos com deficiência intelectual, o problema de falta de equipamentos adequados pode ser superado com a utilização apropriada de materiais de menor custo, desde que se tenham em mente os objetivos traçados dentro de um contexto estabelecido através de um documento como o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado – aplicado em sala de recursos) ou até mesmo Plano Educacional Individualizado (PEI) por exemplo, respeitando-se as limitações da Sala de Recursos em questão. Postos estes fatores, é de suma importância que se traga à tona o problema do estabelecimento de um guia didático para o atendimento do Público da Educação Especial (PEE). Particularmente, neste caso, o

estabelecimento de um guia para atendimento de alunos com deficiência intelectual.

Ao abordar a questão da Educação Especial, esta pesquisa se concentra, singularmente, no atendimento educacional especializado (AEE) realizado em salas de recursos multifuncionais com ênfase em deficiência intelectual.

Os dados do Censo Escolar de 2023, conforme apresentados no Painel de Indicadores da Educação, reproduzidos no Gráfico 1, mostram que a deficiência intelectual representa o maior percentual entre os tipos de deficiência atendidos na educação especial, com 43,4% dos alunos. Esse destaque estatístico indica a prevalência de alunos PEE com deficiência intelectual no sistema educacional, sublinhando a importância de políticas e práticas pedagógicas especialmente voltadas para esse grupo.

Gráfico 1 - Alunos da educação especial por tipo de deficiência

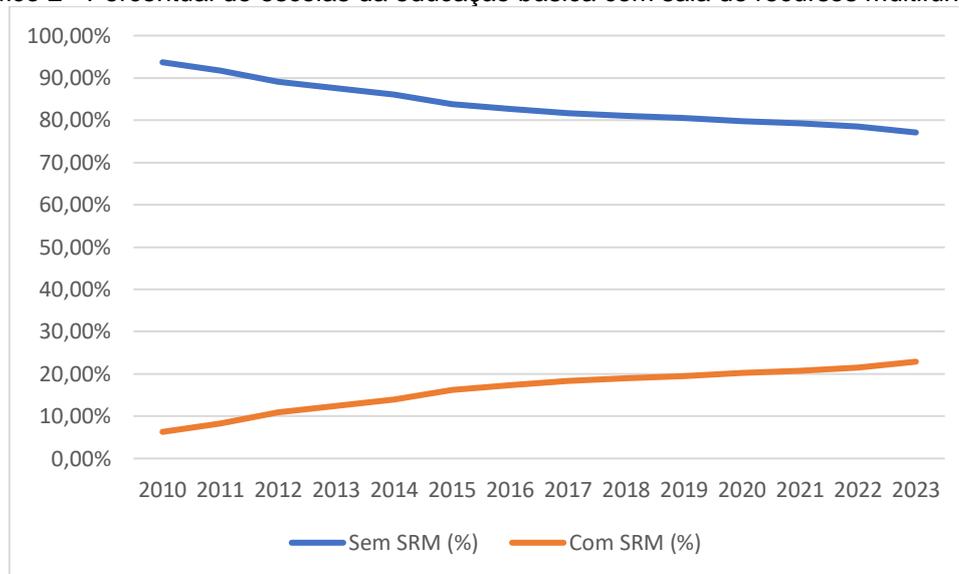


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024) (adaptado)

Em relação à instalação de salas de recursos multifuncionais (SRM), verifica-se um crescimento contínuo no número de escolas que conseguem sua implementação. O Gráfico 2 mostra a evolução do percentual de escolas com este recurso desde 2010. Em 2010, apenas 6,3% das escolas possuíam SRM, enquanto, em 2023, esse número subiu para 22,9%. Embora o percentual ainda esteja longe do ideal, a tendência de crescimento anual indica um progresso contínuo na implementação de SRM. Essa evolução reflete um esforço crescente em atender às demandas por educação inclusiva, mesmo que ainda

haja um longo caminho a percorrer para que se alcance a cobertura ideal em todas as escolas do país.

Gráfico 2 - Percentual de escolas da educação básica com sala de recursos multifuncional



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024) (adaptado)

A instalação dessas salas, superada inicialmente, leva ao desafio subsequente de implementar, efetivamente, o Plano de Atendimento ao Público da Educação Especial (PAPEE), devido à complexidade do atendimento a esses alunos que podem apresentar dificuldades em memorização, concentração, aprendizagem de novos conceitos e competências, além de desafios na interação social e comunicação (Almeida, 2013).

Este estudo propõe a análise de diferentes modelos administrativos e de organização do AEE, bem como a definição de parâmetros mínimos de atendimento e avaliação através do Guia de Atendimento. Busca orientar a atuação dos professores da Educação Especial (EE), a utilização de recursos didáticos e práticas pedagógicas adequadas e eficazes.

Em vista do apresentado sobre a pesquisa, foi definido como objetivo geral realizar um estudo para compreender como os diferentes níveis de autonomia administrativa impactam na implementação e na eficácia das políticas de atendimento educacional especializado, com foco específico na inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais. A pesquisa busca analisar como essas variações administrativas

influenciam as práticas pedagógicas e a adequação dos recursos e estratégias utilizados para atender os alunos com deficiência intelectual.

Quanto aos objetivos específicos para realização desta pesquisa, foram elencados os seguintes:

- Analisar os principais parâmetros dos normativos referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva (EEEI);
- Realizar análise comparativa entre sistema de ensino estadual e municípios, sendo um deles rede de ensino e o outro sistema de ensino;
- Criar um guia de atendimento, com exemplos de práticas para avaliação inicial e posteriores intervenções, recursos didáticos e preenchimento dos principais documentos diretamente relacionados ao atendimento com alunos PEE, especificamente em relação à deficiência intelectual.

O primeiro objetivo específico visa analisar os principais parâmetros dos normativos de Educação Especial e Inclusiva (EEEI), destacando como esses parâmetros variam em função da autonomia administrativa e como essa variação influencia a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O segundo objetivo propõe uma análise comparativa aprofundada entre o sistema estadual de ensino e os sistemas municipais de Bauru e Fernandópolis, considerando não apenas a estrutura administrativa, mas também as práticas pedagógicas e a adaptabilidade das intervenções nos diferentes modelos. O terceiro objetivo envolve a criação de um guia de atendimento educacional especializado, que será fundamentado nas práticas identificadas durante a análise comparativa. Esse guia inclui exemplos concretos de avaliação inicial, intervenções subsequentes, recursos didáticos e orientações para preenchimento de documentos, visando suprir lacunas identificadas na documentação existente e fornecer suporte prático aos educadores no atendimento a alunos com deficiência intelectual.

Assim, esta pesquisa visa apresentar um panorama geral da importância e da necessidade de um guia de atuação na SRM para alunos com DI, enfatizando a relevância de estratégias, metodologias e recursos adaptativos que possam ser implementados e, assim, promover a educação inclusiva que valorize as diferenças e potencialize as habilidades de cada aluno.

Para registro das ações que concretizam esta pesquisa, a dissertação foi organizada começando com a seção introdutória que faz a apresentação geral

da temática a ser abordada e expõe os objetivos da pesquisa, seguida da seção 2, reservada para a apresentação do percurso metodológico. A seção 3 explica sobre o histórico e a legislação da educação especial e inclusiva, trazendo um olhar sobre a diversidade de legislações hoje existentes, o histórico da legislação sobre o assunto e o estado atual da normatividade em relação à Educação Especial e Inclusiva (EEI). A seção 4 adentra nas particularidades do atendimento educacional especializado (AEE), aportando informações sobre implantação, organização, documentação e atendimento. Em seguida, a seção 5 traz particularidades sobre práticas no AEE, com considerações sobre avaliações, práticas pedagógicas e uma análise do ensino atual para alunos com deficiência intelectual, bem como as dificuldades apresentadas e as barreiras a serem transpostas. A seção 6 apresenta os resultados das análises da organização do AEE, tanto no sistema de ensino do estado de São Paulo, como em duas cidades do interior paulista. Por fim, a seção 7 tece considerações sobre o recurso educacional resultado da pesquisa, ou seja, a elaboração de um Guia para atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual, com práticas pedagógicas de desenvolvimento, constituindo uma iniciativa de possibilidade de enfrentamento de desafios pedagógicos concretos no contexto da atuação do professor com alunos PEE. A seção 8 compõe as considerações finais.

Diante de uma política pública que preconiza a inclusão como direito fundamental, cabe questionar: até que ponto as escolas estão verdadeiramente preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual? Quais são os impactos das diferentes abordagens administrativas na qualidade e eficácia do Atendimento Educacional Especializado? Entende-se que a complexidade do cenário educacional atual, caracterizado pela diversidade das necessidades dos alunos, exige não apenas a implementação de políticas inclusivas, mas também uma análise crítica de como essas políticas são aplicadas em diferentes contextos.

Neste contexto, esta dissertação busca explorar as nuances e desafios do AEE em duas realidades distintas, questionando se a autonomia administrativa contribui ou dificulta a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades singulares dos alunos com deficiência intelectual. Através da análise comparativa entre os sistemas de ensino de Bauru e Fernandópolis, a pesquisa

pretende não apenas identificar as lacunas existentes, como também propor soluções concretas que possam orientar práticas educativas mais eficazes e inclusivas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é classificada como de natureza bibliográfica e documental. A natureza bibliográfica e documental da pesquisa refere-se ao seu propósito de explorar e esclarecer os fundamentos teóricos e legais que orientam a prática pedagógica em ambientes especializados, neste caso, as Salas de Recursos Multifuncional.

A pesquisa bibliográfica é definida como o estudo sistemático e aprofundado de diversas fontes de informações publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros. Este tipo de pesquisa é de suma importância no mundo acadêmico por permitir a consolidação do conhecimento existente sobre uma temática específica, contribuindo para a fundamentação teórica de trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses. Ela é essencial para identificar lacunas que possam justificar novos estudos e pesquisas, oferecendo uma visão ampla e detalhada do estado da arte (Sá-Silva, 2009).

Por sua vez, a pesquisa documental é uma técnica que envolve a busca, análise e interpretação de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reavaliados de forma crítica (Gil, 2008). É o que se busca ao avaliar, principalmente, todo o arcabouço de leis que sustentam o atendimento em sala de recursos multifuncionais.

Este tipo de pesquisa busca estabelecer uma base sólida de entendimento que possa ser aplicada em contextos educativos variados, fornecendo ideias e sugestões valiosas que sustentam o desenvolvimento de práticas inclusivas e eficazes.

O presente estudo é dividido em duas partes, seguindo uma abordagem metodológica estruturada. A primeira parte da pesquisa é bibliográfica e documental e tem como foco as bases legais e teóricas da Educação Especial, especialmente em relação à Deficiência Intelectual, complementado pela análise documental e organizacional da Educação Especial no estado de São Paulo e nos municípios de Fernandópolis, SP, e Bauru, SP. A segunda parte consiste na elaboração de um guia prático, fundamentado na experiência direta da autora em sala de recursos multifuncional, complementada por material de pesquisa selecionado, caracterizando-se por sua natureza básica e objetivo explicativo.

2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

O procedimento para acessar as publicações necessárias envolveu a realização de buscas em bancos de dados considerados renomados, tais como Scielo, Scopus e o Repositório da Capes. Para refinar a busca e assegurar a relevância das fontes consultadas, foram utilizados descritores relacionados à temática estudada, tais como "educação especial", "inclusão escolar", "práticas pedagógicas em salas de recurso", e "avaliação de alunos com deficiência". Esses termos foram combinados de maneira estratégica para capturar a maior quantidade de publicações pertinentes nas modalidades de artigos, dissertações, teses e livros.

Durante a pesquisa, identificou-se a predominância de trabalhos de autores como Enicéia Gonçalves Mendes, respeitada como referência no campo da educação inclusiva no Brasil. As contribuições dos pesquisadores forneceram base sólida para a sustentação teórica da dissertação, bem como para a análise e discussão dos dados.

Esquemáticamente, o Quadro 1 traz o percurso das buscas provenientes das bases de dados:

Quadro 1 – Percurso das buscas nas bases de dados

Passos do processo de pesquisa	Descrição
Seleção de bases de dados	Foram utilizadas as seguintes bases de dados para a pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, e Scielo, devido à sua abrangência e relevância no campo da educação.
Principais descritores utilizados	Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas; Salas de Recursos Multifuncionais.
Busca nas bases de dados	As buscas foram realizadas nas bases de dados selecionadas, utilizando combinações dos descritores. Foram aplicados filtros para limitar os estudos ao período entre 2010 e 2023 e excluir publicações duplicadas ou irrelevantes embora não tenham sido desconsideradas obras consideradas expoentes de anos anteriores.
Análise	Os resultados foram analisados com base em critérios de relevância, aplicabilidade e contribuição para os objetivos da pesquisa

Fonte: A autora (2004)

Além das fontes acadêmicas, também foi essencial consultar a legislação pertinente à educação especial e inclusiva, acessando sítios de órgãos governamentais como o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e as Secretarias Municipais de Educação de

Fernandópolis e Bauru. Esta consulta permitiu compreender a estrutura legal que sustenta as práticas educacionais inclusivas e as políticas públicas direcionadas a alunos Público da Educação Especial.

No início da pesquisa, foi fundamental realizar um levantamento e análise de documentos oficiais, tais como leis, decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres, informativos e comunicados institucionais. Esse processo foi essencial para compreender as diretrizes estabelecidas para a implantação de Salas de Recursos e a qualificação necessária dos profissionais que atuariam nesses espaços. O entendimento desses documentos normativos foi necessário para assegurar que as práticas educacionais adotadas estivessem em conformidade com as políticas públicas vigentes e atendessem às necessidades educacionais específicas dos alunos PEE. Essa revisão possibilitou reunir uma base teórica abrangente, identificando conceitos, práticas e desafios presentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As informações obtidas nessa etapa serviram como referência para estruturar o guia, buscando fundamentá-lo em princípios científicos e em práticas pedagógicas inclusivas discutidas na literatura.

Além disso, a pesquisa incluiu a descrição e análise da organização do Atendimento Educacional Especializado em diferentes contextos, com um enfoque particular na organização deste serviço no estado de São Paulo e em dois municípios do interior paulista. Foram escolhidos, além do estado de São Paulo, os municípios de Bauru e Fernandópolis, ambos do estado de São Paulo.

A escolha dessas cidades se justifica por suas diferentes estruturas administrativas: Bauru possui status de "Sistema de Ensino", com autonomia para desenvolver e implementar políticas próprias, enquanto Fernandópolis segue um modelo "em rede", estando subordinado às diretrizes estaduais. Essa comparação permite examinar as implicações da autonomia local versus padronização estadual na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando as oportunidades de inovação e os desafios da padronização em contextos distintos.

Fernandópolis exemplifica o modelo "em rede", que orienta as diretrizes e a estrutura organizacional do estado. A inclusão de Fernandópolis no estudo é essencial para compreender como as políticas estaduais são implementadas em

ambientes locais que não possuem a autonomia para modificar significativamente as práticas padronizadas.

O município de Bauru foi selecionado para este estudo devido ao seu *status* como "Sistema de Ensino". Com autonomia administrativa, Bauru desenvolve e implementa políticas e procedimentos educacionais especializados de forma independente.

A busca pelos documentos, no caso do estado de São Paulo, envolveu a pesquisa documental no sítio da Secretaria da Educação, bem como do Diário Oficial e também, em alguns casos, para exemplificação, em sítios de Diretorias Regionais de Ensino. Para os municípios, também houve busca nos sítios oficiais das respectivas prefeituras, no Diário Oficial dos municípios e das Secretarias da Educação. Ainda houve necessidade de obtenção, no caso dos municípios, de modelos de documentos que não estão disponibilizados na internet, obtidos através de profissionais envolvidos na operacionalização de cada um dos sistemas. Este segmento do estudo permitiu observar como as diretrizes nacionais foram adaptadas e implementadas em diversos cenários, oferecendo um panorama detalhado das variações e especificidades locais na oferta do AEE, e como estas puderam influenciar a eficácia do atendimento destes alunos.

A elaboração do guia prático foi baseada na análise dos dados bibliográficos e documentais coletados ao longo da pesquisa. Para estruturar o conteúdo do guia, utilizou-se um roteiro de análise que auxiliou na seleção e organização de práticas e intervenções identificadas na literatura e nos documentos normativos de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A construção real de uma perspectiva inclusiva em relação ao Público da Educação Especial teve seu início efetivo a partir da década de 90, na esteira da redemocratização promovida pela Constituição de 1988. Verifica-se uma profunda mudança do discurso no âmbito das políticas educacionais, com direcionamento voltado à inclusão em geral. Com a educação do Público da Educação Especial não foi diferente. De acordo com Martins (1997), a exclusão, anteriormente, era encarada como a regra. O processo de inclusão do que hoje é o público alvo da educação especial era um contraponto ao sistema vigente, sendo efetuado de forma precária e instável. Para Veiga-Neto (2001), a busca atual da inclusão dos diversos grupos deve ser encarada como um fenômeno contemporâneo dentro das correntes sociais, econômicas, culturais e políticas atuais. Dentro deste cenário, a política educacional brasileira também procurou apropriar-se desta ideologia inclusiva, sendo uma destas correntes a busca pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (PEE).

Para Prieto (2000), em um primeiro momento, a busca por essa inclusão passou por dois extremos bastante prejudiciais: a visão ingênua de que bastaria o acesso à sala comum para que ocorresse a visão extremamente pessimista de que tal objetivo seria irrealizável devido à visível carência da educação brasileira mesmo para os “alunos ditos regulares”. Desta forma, Prieto (2000) caracteriza o processo de inclusão como um conjunto de ações complexas através da gradual e possível ampliação do PEE com a manutenção dos recursos educacionais em paralelo, de forma que ocorra substituição gradual e contínua dos modos de atendimento, buscando-se a unificação dos alunos. Uma grande gama de autores e pensadores, como Mendes (2006), Mantoan, (2015) e Bueno (1993), passou a problematizar teoricamente diversas formas de inclusão, desde ideias de inserção parcial até regramentos de níveis de comportamento adequados de forma a não comprometer o ensino regular (Rodrigues, 2006).

Dentro deste contexto, de acordo com Mendes (2006), operacionalizou-se, no Brasil, um conjunto de mudanças normativas em diferentes níveis, objetivando a concretização de políticas inclusivas. Em olhar mais amplo, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) destaca a educação como um direito social, garantindo compulsoriedade e gratuidade universal, criando bases sólidas para

o processo de inclusão. Historicamente, o Brasil, desde a época do Império, procurou formas de atendimento ao PEE, geralmente através da criação de instituições separadas e por algumas leis esparsas. Foi apenas a partir de um robusto conjunto normativo, porém, tendo como precursora a Constituição de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (Brasil, 1996), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) (Brasil, 1990) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10172/2001 – PNE) (Brasil, 2011a), bem como sua atualização, o PNE 2014-2024, em 2014 (Lei 13005/2014) (Brasil, 2015), por exemplo, que tomaram corpo um conjunto sólido de normativos federais, garantindo a importância das políticas inclusivas de forma ampla e inequívoca.

Dentre os dispositivos legais, encontra-se a política inclusiva para o Público da Educação Especial (PEE). Segundo Vieira (2008), houve grande reestruturação interna do Ministério da Educação e Cultura (MEC), propiciando as condições para que documentos normativos internos guiassem a legislação rumo à fortificação normativa da educação inclusiva. Ainda neste primeiro período, a Declaração de Salamanca da Unesco (Unesco, 1994), considerada um marco com grande influência no Brasil, ajudou a disseminar a ideia de uma escola inclusiva e para todos, envolvendo também aqueles atores com “necessidades especiais”². Em 1994, foi publicado o Plano Nacional da Educação Especial - PNEE/94 (Brasil, 1994), documento de suma importância ao destacar o crescimento da educação especial e buscando compilar um conjunto normativo e de necessidades para a área, elencando, inclusive, dificuldades e objetivos a serem alcançados. Em 1996, a LDBEN normatiza, de forma inequívoca, que a educação especial deve ser “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, Art. 4º, Inciso III). A lei, porém, ainda confere interpretações diversas, segundo as quais haveria possibilidade de

² O termo "portadores de necessidades especiais", empregado neste contexto, reflete a terminologia e o entendimento predominante no período em que as legislações e declarações citadas foram elaboradas. Especificamente, a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1994) e a legislação brasileira subsequente, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), adotaram essa expressão para se referir a alunos que requerem atenções e recursos educacionais específicos. A LDB de 1996 foi alterada em 2023, determinando o público da educação especial como portador de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O termo correto, atualmente, é, portanto, “pessoa com deficiência” (Brasil, 2023, p. 13).

atendimento em escolas e classes especiais – tópico ainda bastante discutido atualmente.

O PNE/2001 (Brasil, 2001a) também explicita a tendência à integração e inclusão do PEE. A partir daí, nota-se que o período entre 2003 e 2009 foi bastante fértil no que diz respeito à publicação de Resoluções, Decretos e à instituição de programas voltados para a Educação Especial. Destaque especial deve ser dado à publicação da PNEE-EI/2008 (Brasil, 2008a), substituindo o PNEE/94 (Brasil, 2004). Tal documento é um marco importante, inserindo a ideia de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, integrando a proposta pedagógica da escola, articulando-se com o ensino regular e promovendo o atendimento educacional especializado. Indica que o atendimento especializado não pode substituir o ensino regular, mas deve complementá-lo ou suplementá-lo, destacando sua transversalidade e também sua universalidade³.

Na esteira da PNEE-EI/2008 (Brasil, 2008), é publicado o Parecer CNE/CEB nº 13, de 24 de setembro de 2009 (Brasil, 2009), trazendo importantes orientações operacionais para toda a rede de atendimento educacional especializado na Educação Básica. O referido parecer foi então regulamentado, dando origem à Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b). Este documento é importante no sentido de detalhar de forma mais específica questões relativas a projeto pedagógico, sala de recursos multifuncionais, dentre outras questões, sem, contudo, deixar ainda várias lacunas e questionamentos como, por exemplo, a formação específica do professor responsável pela sala de recursos multifuncionais.

Posteriormente, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011a), garantiu que instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas também poderiam fazer parte da rede financiada e responsável pelo atendimento educacional especializado, preenchendo uma importante lacuna até então deixada apela legislação ao incorporar definitivamente instituições, como a

³ O “atendimento educacional especializado [será] gratuito a [todos] os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [universalidade], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades [transversalidade], preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2023, Art. 4º, inciso III).

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ao sistema de atendimento atual.

Em termos estaduais, São Paulo também foi uma fonte abundante de normatividade relativa à Educação Especial. Seguindo a tendência do MEC, diversos pareceres foram emitidos pelo Conselho Estadual de Educação, procurando estabelecer diretrizes para o atendimento educacional especializado. Dentre as mais importantes, pode ser citada a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017, a qual traz orientações e diretrizes para o atendimento do PEE relativos à rede estadual de ensino (São Paulo, 2017). Posteriormente, a Resolução SE 68 foi alterada pela Resolução SEDUC n. 16, de 04/03/2022, no que diz respeito à formação docente para “atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE”, determinado que o “docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação” (São Paulo, 2022a, Art. 19).

Paralelamente ao conjunto normativo federal e estadual, muitos municípios também apresentaram uma crescente evolução em relação à Educação Especial. Esta evolução, contudo, não foi linear ou planejada. Ocorreu ao longo das últimas décadas, tendo, primordialmente, um caráter pessoal, sem que, com isso, se obtivesse um crescimento qualitativo adequado. Foram documentos normativos esparsos e por alguns momentos contraditórios que buscaram adequar a Educação Especial no âmbito dos municípios, sem, porém, criar um corpo bem definido a ser seguido. Com isso têm-se municípios e estados com políticas e práticas variadas no que concerne à Educação Especial, cada um seguindo modelos e documentação diferentes de atendimento, sem um parâmetro unificado ou diretrizes claras que orientem de forma abrangente (Mendes; Almeida; Valadão, 2015).

...apesar de os instrumentos forçarem uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério de Educação, ..., no contexto dos municípios e estados, essa política acabava sofrendo múltiplas traduções e interpretações, de modo que as políticas locais assumiam diferentes contornos, fosse entre estados, fosse entre municípios de um mesmo estado, ou ainda entre diferentes escolas de um mesmo município. Os diferentes estudos indicaram que os municípios estavam tentando prover

o necessário para efetivar, em suas redes, outros tipos de serviços de apoio à escolarização de estudantes do PAEE
(MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022, p. 08)

Essa diversidade, embora possa refletir as peculiaridades e necessidades específicas de cada contexto local, também traz desafios significativos, tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos e suas famílias. A falta de uniformidade pode resultar em descontinuidade e inconsistência nos serviços oferecidos, impactando diretamente na qualidade e na eficácia da educação especial. Há, portanto, uma necessidade premente de esforços conjuntos para estabelecer padrões mínimos e compartilhar melhores práticas, de modo a garantir que todos os alunos recebam a educação adequada e de qualidade que merecem, independentemente de onde vivam.

3.1 A diversidade de legislações no Brasil

A autonomia concedida aos estados e municípios no Brasil acarreta uma marcante variação nas legislações e políticas voltadas para a educação especial, resultando em uma tapeçaria complexa de abordagens que se diferenciam consideravelmente entre as diversas regiões do país. Essa heterogeneidade legislativa, embora reflita e respeite as peculiaridades econômicas, culturais e políticas de cada localidade, introduz significativos desafios na tentativa de estabelecer uma implementação uniforme de políticas educacionais inclusivas. (Caiado; Jesus; Baptista, 2018).

A discrepância nas interpretações e na efetiva aplicação das normas legais pode originar disparidades notáveis na qualidade e na natureza dos serviços de Atendimento Educacional Especializado disponibilizados aos alunos, afetando diretamente o padrão de ensino e os recursos alocados para atender aos alunos com deficiências. Apesar de a diversidade legislativa propiciar uma valiosa flexibilidade e permitir ajustes conforme as demandas e particularidades locais, ela pode, simultaneamente, gerar uma falta de consistência nas práticas educacionais, estabelecendo barreiras para a efetiva garantia de direitos e acessos uniformes em toda a extensão territorial brasileira.

Ademais, as variações nas políticas relacionadas à formação docente impactam diretamente a capacidade dos professores de prover uma educação de qualidade aos alunos PEE, evidenciando a importância crítica de uma formação pedagógica adequada e especializada (Gatti; Barretto; André, 2011; Gatti *et al.*, 2019).

Essas diferenças legislativas não somente influenciam o modo como a educação especial e o aluno PEE são concebidos e atendidos em diferentes estados, mas também determinam a abrangência dos níveis de ensino cobertos pela educação especial, afetando a acessibilidade e a continuidade do percurso educacional desses alunos. De acordo com Baptista (2019, p. 16), “as mudanças na legislação foram substanciais, mas têm ocorrido insistentes interpretações divergentes que integram a complexidade do processo político”.

A diversificação nos tipos de atendimento educacional especializado — incluindo classes comuns - colaborativo, sala de recursos, classes especiais e escolas especiais —, bem como os critérios para a organização desse atendimento e as abordagens curriculares e pedagógicas, variam de estado para estado, refletindo uma gama de perspectivas sobre a melhor forma de prover Educação Especial (Brasil, 2011a; Sotero; Cunha; Garcia, 2019). A multiplicidade de legislações no âmbito da Educação Especial no Brasil espelha os desafios enfrentados pelo sistema educacional para satisfazer as demandas extremamente diversificadas, evidenciando dificuldade em promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas (Siluk, 2014; David *et al.*, 2015; Baptista, 2019; Aquino; Coutinho, 2023).

3.2 Documentos Normativos relativos ao Atendimento Educacional Especializado

A Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001b), é um documento fundamental que traça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, delineando um marco regulatório essencial para a inclusão educacional de “alunos com necessidades especiais”⁴. Esta resolução

⁴ O termo faz referência direta à nomenclatura adotada pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

sublinha, de maneira veemente, a necessidade de se adaptar e flexibilizar o currículo escolar de modo a atender, de forma eficaz e individualizada, às demandas particulares de cada aluno. Tal abordagem visa assegurar que os processos avaliativos estejam intrinsecamente ligados ao desenvolvimento singular dos alunos e sejam consistentes com o projeto pedagógico implementado pela instituição de ensino.

O documento ressalta a imperiosa necessidade de disponibilizar serviços de apoio pedagógico especializado, que são indispensáveis para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Tais propósitos estão em consonância com a atuação integrada de professores com Especialização em Educação Especial, os quais são peças-chave no processo de ensino e aprendizagem, pois possuem a formação e a sensibilidade necessárias para compreender e atender às necessidades específicas desses alunos (Sonza; Salton; Dall Agnol, 2018; Papim *et al.*, 2018; Viudes, 2024).

Ademais, a atuação de profissionais itinerantes é destacada como um recurso adicional fundamental, oferecendo suporte necessário não apenas para a aprendizagem, mas também para as questões de locomoção e comunicação dos alunos dentro do ambiente escolar. Estes profissionais desempenham um papel determinante na superação das barreiras físicas e na promoção de um ambiente educacional acessível e acolhedor para todos (Pelosi; Nunes, 2009). Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 representou um avanço significativo para promover a inclusão educacional no Brasil. A partir de então, estimularam-se esforços para implementar suas diretrizes em todo o país – o que resultou em maior conscientização sobre a importância da Educação Especial e na melhoria das práticas educacionais (Mendes, 2006).

Tal dispositivo, desta forma, confirma-se como uma peça legislativa de grande valor, pois orienta a educação básica brasileira na implementação de práticas educativas inclusivas, destacando a adequação e adaptação curricular, a avaliação coerente com o desenvolvimento do aluno, a necessidade de profissionais especializados, incluindo intérpretes, como elementos fundamentais para a construção de um sistema educacional que reconheça,

Educação Básica. Na época de sua publicação, essa terminologia era comumente utilizada para descrever alunos que requeriam atenções educacionais específicas.

respeite e atenda à diversidade dos alunos, promovendo uma verdadeira inclusão escolar (Mendes, 2023; Ferreira; Miranda, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008a), constitui um pilar fundamental para a inclusão efetiva de alunos PEE em escolas regulares. Este documento estratégico não somente garante o acesso de alunos autistas ao sistema educacional convencional, mas também zela pela sua participação ativa e aprendizado significativo dentro do contexto escolar tradicional (Moreira, 2016).

Ao enfatizar a necessidade de cultivar um ambiente educacional inclusivo e receptivo, esta política abraça todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, fomentando um cenário onde a diversidade é não apenas aceita, mas valorizada como um componente enriquecedor da experiência educacional coletiva.

Representando um avanço notável na trajetória da educação inclusiva no Brasil, esta política evidencia um compromisso robusto e inabalável com a inclusão, almejando a integração plena de alunos em ambientes de aprendizagem comuns. Em relação ao grande alcance e às novas possibilidades, segundo Correia e Baptista (2018, p.1),

Consideramos que cabe a analogia, quando se trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no sentido de penetrar nas pequenas fendas do sistema hegemônico com o objetivo de operar transformações. Para refletirmos sobre as possibilidades abertas por essas fendas, é necessário atentar para ações que se configuraram como programas desencadeados pela gestão central.

Tal iniciativa não apenas estabelece um marco essencial para a promoção de uma sociedade mais acolhedora e equitativa, mas também realça o impacto positivo da inclusão para a comunidade estudantil como um todo.

A prática da inclusão transcende a beneficência direcionada aos alunos, pois também catalisa uma transformação enriquecedora no panorama educacional, impulsionando o reconhecimento da diversidade e a empatia entre todos os alunos. Segundo Maturana e Mendes (2017, p.16), “considerar suas emoções, sentimentos e concepções sobre as formas de escolarização é o

primeiro passo para inserir o aluno como sujeito ativo, propiciando sua participação e de sua família no processo de transferência escolar”.

A política vai além da simples garantia de acesso à educação para alunos Público da Educação Especial (PEE); ela se preocupa profundamente com a qualidade e a relevância da educação fornecida. Ao enfatizar a importância de um currículo adaptável e flexível, capaz de ser moldado às demandas individuais de cada aluno, assegura-se uma jornada de aprendizagem mais engajante e produtiva para todos. Segundo Almeida, apud Baptista *et al.* (2008, p. 19):

A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação, como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Uma abordagem personalizada é essencial para facilitar experiências educacionais que são verdadeiramente significativas e transformadoras para os alunos (Tannus-Valadão; Mendes, 2018).

Ademais, a política realça o papel central da formação continuada de professores como um elemento vital para o êxito da educação inclusiva. O reconhecimento de que professores adequadamente preparados são fundamentais para atender às necessidades diversas de seus alunos é um dos alicerces dessa política. O investimento em formação profissional assegura que os educadores estejam munidos com o conhecimento, as estratégias e os recursos pedagógicos necessários para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz (Miranda; Galvão Filho, 2012; Seabra Júnior; Lacerda, 2018).

Este documento também enfatiza a importância do engajamento de toda a comunidade escolar no processo inclusivo, estabelecendo um ambiente colaborativo e de suporte mútuo entre gestores, professores, funcionários, alunos e suas famílias. Tal sinergia é indispensável para a construção de um contexto educacional inclusivo, no qual todos os membros se sintam valorizados e parte integrante do processo educativo. Segundo a pesquisadora Cláudia Pereira Dutra, em Baptista *et al.* (2008, p. 23),

O que muda a partir desta Política é a ênfase no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, onde a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, não mais organizada como modalidade substitutiva à escolarização. A definição da educação especial como modalidade complementar e transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta alunos e professores na sua utilização, pressupõe uma reorganização de recursos materiais e profissionais especializados para apoiar as escolas nas alterações necessárias, no âmbito das práticas pedagógicas e da oferta do atendimento educacional especializado.

Por fim, a política consolida e eleva o papel do Atendimento Educacional Especializado que é ofertado, prioritariamente, no contexto da escola regular. O AEE é projetado para complementar e enriquecer o Ensino Regular, disponibilizando recursos didáticos e estratégias pedagógicas customizadas que atendem às necessidades únicas de cada aluno. Este suporte reforça o compromisso com uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, abrangente e adaptada às peculiaridades de cada aluno, assegurando que a educação especial seja um elemento coadjuvante, mas essencial na promoção de uma aprendizagem equitativa e eficaz para todos.

A Resolução CNE/CEB nº 4, promulgada em 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b), apresenta um conjunto detalhado de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, especificamente na modalidade Educação Especial. Este documento é um marco regulatório, fornecendo orientações precisas sobre a implementação e a operacionalização do AEE, focalizando aspectos fundamentais como a formação criteriosa de professores e a provisão de recursos e materiais didáticos especializados, concebidos para atender às demandas particulares dos alunos beneficiários deste serviço (Aguiar, 2022).

A resolução delinea a estrutura a mecânica do AEE, com o intuito de assegurar sua acessibilidade a todos os alunos que necessitem deste atendimento. De forma idealizada, a resolução advoga pela realização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais durante o contraturno escolar, localizadas preferencialmente nas mesmas instituições onde os alunos estão regularmente matriculados (Brasil, 2009b).

Tal disposição visa criar um cenário propício ao desenvolvimento acadêmico e social desses alunos, facilitando sua interação e inclusão com o

corpo discente em geral, dando importância nunca antes evidenciada às Salas de Recursos. Segundo Vaz e Garcia (2016, p. 4)

Por meio do Decreto n. 6.571/2008 [Brasil, 2008b] e da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, a política de Educação Especial, além de propagar a “inclusão total”, evidenciou que o foco da política de educação na perspectiva inclusiva passaria de Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

O texto da Resolução também ressalta a importância de uma formação inicial abrangente para os professores que os capacite para a prática docente, além de uma formação específica focada nas particularidades da Educação Especial. Tais medidas são essenciais para assegurar que os educadores possuam as competências necessárias para atender efetivamente às necessidades de seus alunos, favorecendo o impacto positivo de suas intervenções pedagógicas. No entanto, a resolução também reconhece desafios potenciais, como a possível escassez de profissionais qualificados para o AEE, particularmente em regiões afastadas ou menos desenvolvidas. Além disso, destaca-se a preocupação com a continuidade da formação docente, que pode ser impactada por restrições orçamentárias ou pela ausência de programas adequados de desenvolvimento profissional. (Vaz; Garcia, 2016).

Adicionalmente, estabelece diretrizes claras para a institucionalização do AEE dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, enfatizando que este atendimento deve ser considerado parte integrante e essencial do planejamento e da oferta educacional. Ela delinea a necessidade de adoção de recursos pedagógicos e metodologias específicas, adequação dos ambientes de aprendizagem e a disponibilização de outros serviços de suporte (de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras), visando proporcionar aos alunos da Educação Especial os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento educacional e social (Brasil, 2009b).

Além disso, salienta a importância crítica da acessibilidade e da inclusão, garantindo que todos alunos PEE tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento. A promoção da realização do AEE no ambiente escolar regular favorece não apenas a integração social, mas também reforça a noção de uma comunidade escolar unida e inclusiva. Ademais, essa prática

contribui significativamente para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que todos os alunos se beneficiem de abordagens educacionais diversificadas e personalizadas, que respeitam suas singularidades e potencializam o desenvolvimento de habilidades individuais (Pavão; Pavão, 2023). No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios práticos, incluindo a adequação dos recursos e da infraestrutura escolar, bem como a logística relacionada à participação dos alunos no AEE durante o contraturno, o que pode representar um desafio para algumas famílias, especialmente em locais onde o transporte escolar não é amplamente acessível ou gratuito (Brasil, 2009b).

Em síntese, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 (Brasil, 2009b) constitui uma base normativa robusta para o AEE, porém, a realização plena de seus objetivos na prática educativa cotidiana requer um comprometimento contínuo com a alocação de recursos, a formação de professores e a implementação consistente e adaptada das diretrizes em variados contextos educacionais.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011a), representa um marco regulatório significativo na educação especial no Brasil. Este decreto estabelece com detalhes a organização e a oferta do AEE, delineando um conjunto abrangente de diretrizes que incluem, mas não se limitam à formação de professores especializados, à disponibilização de recursos didáticos adaptados e à criação de ambientes educacionais inclusivos, desenhados para atender, com um enfoque particular no PEE, às variadas necessidades de todos os alunos.

A promulgação deste decreto sublinha o compromisso de o governo promover uma educação que seja acessível, inclusiva e adaptável, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, possam beneficiar-se de um ensino de qualidade (Asfora, 2012; Brasil, 2016a).

De maneira mais específica, o decreto (Brasil, 2011a) regulamenta que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos, a acessibilidade a currículos, metodologias, recursos educativos e profissionais docentes que possuam as qualificações necessárias para satisfazer as demandas específicas destes alunos. Essa regulamentação abrange a oferta do AEE e se estende à formação específica de professores para trabalhar com esses alunos, enfatizando a

necessidade de um corpo docente bem preparado e recursos pedagógicos especializados.

Tais medidas são fundamentais para criar uma base sólida que apoie o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, permitindo que eles alcancem seu potencial máximo dentro de um sistema educacional que reconhece, respeita, valoriza e promova o respeito à diversidade com igualdade de oportunidades (Aquino; Coutinho, 2023).

O decreto destaca a importância de implementar ajustes, flexibilizações e adequações (ou adaptações)⁵ curriculares, assim como processos de avaliação que sejam compatíveis com o desenvolvimento dos alunos e estejam em harmonia com o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2011a; Silva; Kuhlkamp, 2020). Esta postura reflete uma compreensão de que a educação deve ser personalizada para atender às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem: os educadores não devem ter o conteúdo pronto sem que antes conheçam seus alunos (Oliva, 2016). Também estipula a prestação de serviços de apoio pedagógico especializado, incluindo a colaboração de professores especializados em educação especial e intérprete em libras (Brasil, 2008a).

Esta disposição assegura a disponibilidade de uma ampla gama de suportes necessários para a aprendizagem, locomoção e comunicação dos alunos, estabelecendo a importância de integrar o AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas, definindo claramente o público da Educação Especial e seu caráter complementar ou suplementar (Brasil, 2008a). Essa integração garante que o atendimento especializado não seja uma adição superficial ao sistema educacional, mas uma parte intrínseca do planejamento e execução.

O decreto (Brasil, 2011a) vai além ao assegurar o atendimento educacional especializado mesmo em contextos hospitalares para alunos que estejam em tratamento de saúde, seja em internação ou tratamento ambulatorial (Brasil, 2008a). Esta disposição implica uma articulação eficiente entre os sistemas de ensino para garantir a continuidade da educação desses alunos,

⁵ Adequação curricular refere ajustes realizados no conteúdo, enquanto a adaptação curricular se destina aos alunos com maior dificuldade e intensidade de apoio; quando os ajustes, flexibilizações e adequações não são suficientes, podem envolver mudanças significativas no planejamento e no currículo. Maiores detalhes são apresentados no capítulo 5.1.1 desta dissertação.

através da disponibilização de professores capacitados e recursos ajustados às necessidades específicas desses alunos. Tal medida é vital para assegurar que esses alunos não sejam deixados para trás acadêmica ou socialmente devido a suas condições de saúde.

Por fim, esses detalhamentos contidos no Decreto nº 7.611 são essenciais para uma educação inclusiva e de alta qualidade, que atenda de forma eficaz às necessidades de cada aluno.

O decreto não somente estabelece as bases para uma educação mais acessível e igualitária, mas também reflete um compromisso com a melhoria contínua do sistema educacional, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam desfrutar de oportunidades educacionais que promovam o desenvolvimento integral (Brasil, 2011a).

Para complementação e melhor interpretação das leis e diretrizes sobre o Atendimento Educacional Especializado, são produzidas, com certa frequência, notas técnicas que oferecem orientações detalhadas e práticas para a implementação efetiva dessas políticas. Essas notas técnicas são elaboradas por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (MEC), e servem como referência para os profissionais da educação, gestores escolares e demais envolvidos na inclusão educacional.

A Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2013a) orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Centros de AEE) na perspectiva da educação inclusiva, considerando o papel dessas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas especializadas em educação especial. Ela indica que o poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, podendo também ocorrer em Centros de AEE. Para isso, convênios devem ser firmados para ampliar a oferta do AEE, desde que os Centros de AEE atendam a requisitos específicos, como autorização de funcionamento, matrícula dos alunos no AEE e prestação de serviços de acordo com as demandas da rede de ensino.

O atendimento deve seguir as proposições pedagógicas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). A organização dos Centros de AEE deve envolver a reorientação

das escolas especiais para se tornarem Centros de AEE, com um Projeto Político Pedagógico baseado na formação e experiência do corpo docente, espaço físico, recursos e acessibilidade. É necessário o registro no Censo Escolar dos alunos atendidos nos Centros de AEE e a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar às etapas e modalidades de ensino definidas no PPP. Neste caso, os professores do AEE têm diversas atribuições, incluindo participar na elaboração do PPP dos Centros de AEE; elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE dos alunos; realizar atendimento conforme as necessidades específicas destes alunos; acompanhar e avaliar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; planejar e produzir materiais pedagógicos acessíveis; articular-se com os professores do ensino regular e orientar professores e famílias sobre o uso de recursos pedagógicos. O Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE deve considerar a transversalidade da educação especial, a flexibilidade na organização do AEE, a elaboração do Plano de AEE baseado em estudo de caso e a articulação pedagógica entre os professores dos Centros de AEE e os do ensino regular. Além disso, deve apoiar a formação continuada dos professores, o planejamento e a produção de materiais didáticos acessíveis, e a participação em ações intersetoriais (Brasil, 2013a).

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado em Centros de AEE é de extrema importância, especialmente considerando que muitos alunos PEE são atendidos em instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que, frequentemente, se caracterizam como Centros de AEE. Além disso, a regulamentação assegura que o AEE seja oferecido de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular, sem substituir a escolarização formal.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, emitida em 7 de maio de 2010 (Brasil, 2010a), fornece orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares. Esta nota destaca a importância da educação inclusiva fundamentada em princípios dos direitos humanos e a necessidade de transformar as estruturas educacionais para promover a inclusão. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e estabelece a obrigatoriedade da oferta do AEE. Orienta a implantação de salas de recursos multifuncionais, a elaboração do Plano de AEE

e a articulação entre professores do AEE e do ensino regular. Reforça a necessidade de acessibilidade e a participação das famílias no processo educacional dos alunos com deficiência. Destaca a importância de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de garantir a oferta obrigatória do AEE para apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas da escolarização.

Segundo a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (Brasil, 2010a), as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser equipadas com mobiliário, materiais didáticos e recursos tecnológicos, e a matrícula dos alunos PEE deve ser registrada no Censo Escolar MEC/INEP. Destaca que o papel da escola e do professor é fundamental. A escola deve incluir a oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico e os professores do AEE são responsáveis por elaborar e executar o Plano de AEE, produzir materiais acessíveis e orientar outros professores e famílias. A acessibilidade arquitetônica, pedagógica e de comunicação deve ser garantida, e são recomendadas parcerias com serviços de saúde, assistência social e trabalho. Finaliza indicando que a integração e articulação entre professores de AEE e do ensino regular são essenciais, assim como a formação de redes de apoio e colaboração para a inclusão educacional dos alunos. A formação continuada dos professores é incentivada, visando capacitar os educadores para lidar com as necessidades dos alunos e promover seu desenvolvimento profissional (Brasil, 2010a).

A propósito dos entraves na educação, eminentemente na especial, Oliva (2016, p. 495) ressalta que todas as ações desenvolvidas pela escola devem buscar a “eliminação das barreiras arquitetônicas, de materiais ou de comunicação. Embora a acessibilidade nas escolas seja garantida por lei, a construção dos espaços ainda tem como referencial a perspectiva do aluno ‘normal’”.

A Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, emitida em 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014), orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar. Esclarece que, para a declaração de alunos no Censo Escolar, não é necessário um laudo médico, uma vez que o AEE é de natureza pedagógica e não clínica. O documento enfatiza que a exigência de laudo pode constituir uma barreira ao acesso à educação e promove a

discriminação. Ressalta que a caracterização dos alunos público-alvo do AEE deve basear-se na observação pedagógica e não na exigência de documentos médicos. A nota também destaca a importância da articulação entre professores do AEE e profissionais de outras áreas para garantir o atendimento integral dos alunos.

A Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 06/2011, emitida em 11 de março de 2011 (Brasil, 2011b), aborda a avaliação contínua e processual dos alunos com deficiência intelectual, destacando que a avaliação deve ser utilizada para orientar e aprimorar as estratégias pedagógicas, não para classificação ou exclusão. Enfatiza que a avaliação deve ser diversificada e integrada ao projeto político-pedagógico da escola. A nota sublinha a importância da colaboração entre professores do AEE e do ensino regular na definição de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos alunos público da educação especial. Mais precisamente, a nota indica que a avaliação deve ser diversificada, utilizando diferentes métodos e instrumentos para capturar uma visão abrangente das competências e habilidades dos alunos. As estratégias pedagógicas devem ser definidas, reorientadas ou aprimoradas com base na avaliação contínua. Além disso, a avaliação deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, favorecendo a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta avaliação, elabora-se o plano de atendimento. O plano deve ser individualizado, com base no estudo de caso, para atender às necessidades peculiares de cada aluno. Além disso, a nota indica que a participação da família e da comunidade é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. A escola deve orientar a família sobre a importância da participação no AEE e na avaliação contínua dos alunos. Além disso, é necessário garantir a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e nas comunicações, promovendo a articulação com outros serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos para apoiar integralmente o desenvolvimento dos alunos (Brasil, 2011b).

Em síntese, documentos normativos legais e as orientações complementares fornecidos pelas notas técnicas delineiam um estrutura detalhada para suportar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. No entanto, a

interpretação e a aplicação dessas diretrizes podem apresentar desafios significativos.

3.3 Implementação dos normativos relativos ao AEE

A implementação efetiva do que está legislado requer uma articulação constante entre teoria e prática, além de um esforço contínuo para superar barreiras institucionais e operacionais. As notas técnicas oferecem um suporte prático essencial, enfatizando a importância da acessibilidade, da avaliação contínua, da participação ativa das famílias e da comunidade e da formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2016a). Apesar disso, as escolas, frequentemente, enfrentam dificuldades para integrar essas orientações no cotidiano escolar, seja por falta de recursos, seja por formação inadequada ou carência de apoio institucional.

Além disso, essa implementação das políticas de Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras é um processo que, apesar de ser, em geral, bem intencionado e fundamentado em uma base legal robusta, enfrenta desafios significativos na sua aplicação real. Esses desafios são amplamente influenciados por fatores contextuais, que variam desde pressões internacionais até particularidades dos contextos locais onde essas políticas são implementadas. A aplicação dos normativos legais do AEE, muitas vezes passa por um processo de reinterpretação e adaptação, uma vez que a realidade das escolas, dos gestores e dos educadores nem sempre se alinham perfeitamente com o que está prescrito nas diretrizes nacionais (Mendes; Santos; Branco, 2022).

Mendes Santos e Branco (2022, p. 22), evidencia que

As respostas aos textos que compõem uma determinada política são dadas por meio do terceiro contexto, o da prática, que resulta da legitimação do texto político em formatos reais. O ponto chave desse contexto consiste no fato de que a política não é simplesmente recebida ou implementada, mas sim interpretada e recriada pelos atores do espaço escolar, os quais possuem suas respectivas histórias, experiências, valores e propósitos. Esses fatores promovem variação

na forma como a política é compreendida em cada escola, pelos diferentes agentes que nelas trabalham.

Nesse sentido, a eficácia dessas políticas depende não apenas da existência de documentos normativos claros, mas também da capacidade de as escolas e os profissionais envolvidos adaptarem e aplicarem essas diretrizes de forma coerente com as necessidades dos alunos e com as condições locais. A flexibilidade na aplicação das políticas, aliada a uma formação continuada e crítica dos educadores, torna-se essencial para garantir que os princípios de inclusão educacional sejam realmente efetivados no cotidiano das escolas.

A articulação entre teoria e prática surge, assim, como um ponto central para o sucesso das políticas de AEE. Embora os documentos normativos forneçam um direcionamento importante, é no campo da prática educacional que essas políticas se materializam, enfrentando as barreiras e as limitações impostas pelas realidades locais.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS ESPECIFICIDADES

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é prática educativa desenvolvida para apoiar a inclusão de alunos PEE no ensino regular. Uma das formas de atendimento educacional especializado é realizada em salas de recursos, equipadas com materiais e tecnologias adaptadas: fornecem recursos específicos e estratégias pedagógicas que auxiliam na superação de barreiras na aprendizagem. (Brasil, 2010d)

A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço educacional especializado em escolas regulares, destinado a oferecer suporte pedagógico especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Baptista, 2011).

Esse espaço é equipado com materiais didáticos, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas específicas para atender às necessidades peculiares desses alunos, promovendo a inclusão escolar por meio de atividades que complementam ou suplementam o ensino regular.

A Sala de Recursos Multifuncional visa facilitar o acesso ao currículo, promover o desenvolvimento de habilidades e competências e apoiar a participação plena e efetiva dos alunos Público da Educação Especial no contexto escolar (Pereira; Mello, 2020). As formas de atendimento podem incluir a personalização de conteúdo (ajustes, flexibilizações e adequações curriculares), o uso de tecnologia assistiva e a colaboração contínua entre professores do ensino regular e especial, visando facilitar o desenvolvimento integral dos alunos e promover a inclusão efetiva (Oliva, 2016).

Outra modalidade de Atendimento Educacional Especializado é o Ensino Colaborativo. Neste modelo, o professor especialista trabalha simultaneamente no mesmo turno escolar do aluno, atuando como um recurso de apoio ao docente do ensino regular. Juntos, eles desenvolvem e implementam estratégias de ensino adaptadas, visando atender às necessidades do aluno de maneira coletiva e integrada. Essa colaboração é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todos os alunos (Silva; Vilaronga, 2021; Dalfrè, 2023).

Fontes (2009) e Machado e Almeida (2010, p. 345) assumem o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de forma que apresentem propostas funcionais cujos objetivos se entrelaçam em busca da melhoria da escolarização de todos os alunos. Dessa forma, as equipes colaborativas se tornam capazes de amalgamar habilidades singulares dos educadores no sentido de promoverem sentimentos de interdependência positiva, habilidades criativas para a solução de problemas e apoio mútuo, compartilhando responsabilidades. O trabalho colaborativo tende a diminuir distinções e restrições na execução de papéis entre os educadores envolvidos e, simultaneamente, viabiliza que cada um trabalhe e desenvolva o melhor uso possível de seus conhecimentos (Machado; Almeida, 2010; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo responsável pela organização de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, com a finalidade de eliminar as barreiras que possam dificultar ou obstar o pleno acesso das pessoas com deficiência em educação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (Brasil, 2008c), o AEE é realizado, preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização regular. Este atendimento pode também ser oferecido em centros de atendimento educacional especializado, públicos ou privados sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação. A modalidade de ensino itinerante é considerada quando a abertura de sala de recursos multifuncionais em espaço físico próprio se mostra inviável. O público alvo do AEE é definido como (BRASIL, 2008c):

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento

neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade

A Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009b) estabeleceu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo o público-alvo da Educação Especial, seu caráter complementar ou suplementar e a necessidade de institucionalização do AEE no PPP das escolas.

Desde 2007, o governo federal tem investido em salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica, com o objetivo de fortalecer a inclusão desses alunos (BRASIL, 2008c). Todavia, a uniformidade de soluções não consegue, por vezes, atender adequadamente à diversidade das necessidades dos alunos em questão. Essa abordagem padronizada pode, inadvertidamente, tornar-se uma barreira à verdadeira inclusão educacional, contrariando o próprio objetivo de adaptabilidade e suporte individualizado que o AEE pretende oferecer (Siluk, 2014).

A análise da realidade educacional, juntamente com as sugestões de estudiosos na área, tal como registrado por Baptista *et al.* (2008), aponta para uma necessidade urgente de se repensar a organização das salas de recursos multifuncional, as metodologias de avaliação dos alunos e a formação dos professores envolvidos no AEE. Essas considerações são vitais para garantir que o sistema educacional não apenas cumpra com suas obrigações legais, mas também promova efetivamente uma educação inclusiva e adaptada que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo-lhes oportunidades iguais de sucesso e desenvolvimento (Fonseca, 2021).

As diretrizes do AEE também enfatizam a importância da formação inicial e específica dos professores para atuarem na Educação Especial (BRASIL, 2008c). Entretanto, para a efetivação dessa política, é fundamental que recursos e esforços sejam também direcionados para uma formação docente continuada. A formação dos professores de AEE deve ser ampla, preparando-os para atuar como mediadores entre a escola e a família do aluno e coordenar a integração

do aluno no ambiente escolar. Professores de AEE também são fundamentais na promoção de práticas inclusivas entre seus colegas, disseminando conhecimentos e uma cultura de aceitação e suporte dentro do ambiente escolar. Além disso, a formação continuada deve incluir uma reflexão sobre o papel dos educadores como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e como agentes transformadores na sociedade. Isso significa preparar os docentes não apenas para ensinar, mas para promover mudanças significativas que transcendam o ambiente escolar e influenciem positivamente a sociedade em geral (Fonseca, 2021).

Além disso, mudanças estruturais, físicas e pedagógicas devem ser realizadas em colaboração com a comunidade escolar e o poder público, pois a escola enfrenta dificuldades para oferecer e efetivar esse atendimento quando não possui o apoio necessário (Brasil, 2009a; Batista; Cardoso, 2020).

Portanto, para uma inclusão educacional efetiva, o AEE deve ser acessível a todos os alunos que necessitarem e ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno do Ensino Regular em que o aluno está matriculado ou em outra modalidade como Ensino Colaborativo no próprio turno escolar.

4.1 Inserção do AEE no Projeto Político da escola

Para garantir a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, é necessário que todos os aspectos relevantes sejam documentados no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esta documentação não apenas formaliza, mas também enfatiza a importância de cada elemento na estruturação do programa.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b, p. 8), o PPP deve incluir:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;

- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE

A integração de uma carga horária específica para o Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político Pedagógico é medida decisiva para assegurar que as exigências educacionais individualizadas de cada aluno sejam efetivamente atendidas. Detalhar no PPP se o atendimento será realizado individualmente ou em pequenos grupos não só formaliza o compromisso da instituição com uma educação personalizada, mas também enfatiza seu papel na promoção de uma inclusão verdadeiramente eficaz.

Ademais, a documentação das características do espaço físico no PPP destaca a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que seja não apenas acessível, como também adaptado às necessidades de todos os alunos. Isto sublinha o compromisso de a escola oferecer um espaço que seja seguro, acolhedor e capaz de estimular o desenvolvimento e a participação efetiva dos alunos no programa de AEE.

Outro ponto vital a ser incluído no PPP é a qualificação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Documentar essa informação evidencia o quanto seriamente a instituição encara a necessidade de uma educação especializada e mostra seu investimento na formação contínua desses profissionais. Esta formação é indispensável para garantir que o ensino seja conduzido de maneira eficaz e com sensibilidade às variadas demandas dos alunos (Oliveira; Prieto, 2020).

É igualmente importante mencionar no PPP os profissionais de apoio, como cuidadores ou acompanhantes, cujos papéis são essenciais para acompanhar os alunos nas atividades cotidianas, garantir a acessibilidade nas comunicações e informações e nos cuidados de higiene pessoal e locomoção caso haja necessidade. Este registro destaca a abrangência do suporte oferecido aos alunos, reforçando o ambiente de apoio integrado que a escola se esforça para manter (Tenório *et al.*, 2019; Brasil, 2024).

Além disso, a documentação no PPP da articulação entre os professores da Educação Especial e os do ensino regular é fundamental. Ela ressalta a importância de uma abordagem colaborativa e coordenada entre todos os profissionais envolvidos, o que é decisivo para a coesão pedagógica e a eficácia geral do AEE.

A inclusão no PPP das informações sobre a participação das famílias e a colaboração com outros serviços públicos demonstra a importância que a escola atribui ao envolvimento familiar e à integração de serviços externos (Sol; Sá; Ferreira, 2021). Isso mostra a adoção de uma abordagem integrada para a educação inclusiva, essencial para o sucesso educacional dos alunos.

Branco e Ciantelli (2017) destacam a importância das interações familiares e das intervenções de equipes de saúde no contexto de crianças com deficiência intelectual, revelando que a participação não só da mãe, mas de outros membros familiares, como o pai, é essencial para o desenvolvimento dessas crianças. Silva e Mendes (2008) também destacam a importância da interação familiar no desenvolvimento do aluno, ressaltando que o profissional de AEE deve cuidar para que este aspecto seja levado em consideração com a devida importância.

Finalmente, vale registrar que a oferta de vagas no AEE para alunos matriculados tanto na própria escola quanto em outras instituições da rede pública assegura o compromisso da escola com a inclusão e a acessibilidade. Adicionalmente, a inclusão dos dados anuais no Censo Escolar MEC/INEP sobre as matrículas no AEE é determinante, pois sublinha a necessidade de manter informações atualizadas para o planejamento eficiente e a alocação de recursos, sendo fundamental para a avaliação e melhoria contínua do programa (Brasil, 2015a, 2016a).

A documentação de cada um desses elementos no PPP é uma declaração clara do compromisso da escola com uma educação inclusiva e de qualidade, estabelecendo um marco para a avaliação e a melhoria contínua do Atendimento Educacional Especializado.

No contexto educacional contemporâneo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico representa uma oportunidade ímpar para a transformação das práticas pedagógicas. Este documento, quando efetivamente valorizado como norteador das ações educativas, tem o potencial de harmonizar e integrar todas

as atividades dentro da escola. Uma participação ativa e democrática de toda a equipe escolar na elaboração do PPP é fundamental, uma vez que um processo coletivo e participativo assegura que o PPP reflita as reais necessidades e características da comunidade escolar, promovendo um maior comprometimento de todos os envolvidos (Ribeiro; Faleiro, 2021). Quando os educadores se sentem parte integrante do desenvolvimento do PPP, há maior propensão para que as estratégias definidas sejam implementadas com eficácia, pois existe um sentimento compartilhado de responsabilidade e propriedade sobre os resultados. De acordo com Capellini e Fonseca (2011, p. 413),

Esta participação ativa da equipe escolar pode-se dar de diversas formas: uma delas pode ser por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, que, nem sempre é valorizado como um documento norteador e definidor das ações educativas. O PPP, como documento de planificação escolar com duração de longo prazo, abarca todos os aspectos da realidade escolar e, torna-se democrático quando elaborado de forma participativa, centrado nas questões que envolvem ensino e aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiência no Projeto Político Pedagógico é essencial para criar um ambiente educacional que respeita e atende às necessidades de todos. Essa participação direta ajuda a adaptar práticas pedagógicas e recursos, garantindo acessibilidade e promoção de igualdade na escola. Segundo Capellini e Fonseca (2011, p. 413):

Essa é uma ação a ser construída coletivamente, pois para alguns alunos com deficiência participar do processo educativo, no mesmo espaço com os demais alunos, requer, muitas vezes, apoio e recursos especiais que já estão legalmente garantidos aos alunos com deficiência, mas que na prática ainda nem sempre estão disponibilizados e utilizados na escola. Esse é o grande desafio que se impõe aos municípios brasileiros, aos gestores, aos serviços de educação especial, aos educadores na classe comum, a toda comunidade escolar, às universidades, às famílias e organizações não-governamentais.

Assim, a participação ativa dos alunos com deficiência no PPP não apenas atende a requisitos legais, como fortalece a inclusão, beneficiando a comunidade escolar como um todo.

4.2 Formas de organização do AEE

A definição e documentação da carga horária para os alunos do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político Pedagógico é um aspecto vital ao sucesso do programa. Esta carga horária precisa ser planejada para atender às necessidades de cada aluno, reforçando o compromisso da escola com uma abordagem educacional personalizada e inclusiva (Siluk, 2014). Outrossim, ressalte-se que os recursos humanos (profissionais especializados) na comunidade escolar podem ser escassos, e “mudanças exigem dedicar tempo à análise e ao intercâmbio de opiniões”: se os docentes envolvidos, porém, tiverem uma carga horária excessiva dentro da instituição, este se torna fator dissuasivo (Duk, 2006, p. 134).

O tempo e a assiduidade do atendimento deverão ser definidos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com a necessidade de cada aluno. Existem alunos que, em função de suas especificidades, não irão suportar muito tempo em uma sala ou atividade específica, outros precisarão de mais tempo para serem estimulados e apresentarem respostas significativas. Alguns alunos deverão permanecer menos tempo em atendimento, enquanto outros precisarão de mais tempo e, assim, sucessivamente. O professor da sala de recursos multifuncionais tem liberdade para organizar seus atendimentos de acordo com as demandas da escola e a necessidade dos alunos comprovadas por meio de avaliações das condições de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2008c).

A organização em grupos pequenos por habilidade ou necessidade é uma estratégia comum. Pode-se organizar os alunos em pequenos grupos de 2 a 5 alunos, dependendo da demanda da escola com relação à quantidade de alunos a serem atendidos (Amorim, 2015; Pereira; Santos, 2020). Esses grupos podem ser formados com base em habilidades e competências, ou dificuldades semelhantes – são grupos pequenos de forma a favorecer a participação de todos os integrantes no trabalho ou na discussão (Luchesi; Lara; Santos, 2022).

Como exemplo: dois alunos podem trabalhar juntos em atividades que exigem comunicação, como jogos que envolvem turnos de fala, discussão de histórias ou projetos cooperativos. Isso não só ajuda a desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação, como também promove a empatia, a escuta ativa

e habilidades sociais. Outro exemplo relevante é o uso de agrupamentos produtivos em atividades de alfabetização trabalhando a sonoridade. Neste método, um aluno pode apresentar sonoridade nas vogais, enquanto o outro nas consoantes. Essa colaboração permite que ambos avancem conjuntamente em suas habilidades de leitura e escrita, ao explorar diferentes hipóteses e estratégias dentro desses domínios.

Vejam-se alguns exemplos de Atendimento Educacional Especializado e como essa organização pode ser estruturada:

✓ **Sala de Recursos Multifuncional:**

O Atendimento em SRM é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e foi criado na intenção de promover ensino com qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público alvo da educação especial. Esse programa é desenvolvido de forma complementar e suplementar a escolarização, sendo oferecido no contraturno em que a criança frequenta a escola comum em que está matriculada. O intuito é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2008c).

O serviço em questão refere-se a uma das modalidades de atendimento educacional especializado realizado no período contrário ao turno regular de aulas, abrangendo todas as categorias de deficiência, incluindo auditiva, visual, física, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual (Braga Júnior, 2018). A modalidade de atendimento é adaptável, podendo ser oferecida individualmente ou em pequenos grupos, a depender das necessidades específicas apresentadas por cada aluno e da demanda existente na instituição de ensino (Siluk, 2014).

✓ **Atendimento em Itinerância:** é uma modalidade de AEE em que o professor se desloca até os alunos em suas escolas do ensino regular seja no mesmo turno para observação e orientação ao professor, seja no contraturno em alguma sala cedida pela escola. Esta abordagem é ideal para escolas com espaço limitado que não possuem sala de recursos multifuncionais ou para alunos que se beneficiam mais de intervenções

no seu ambiente educacional habitual. O professor itinerante pode oferecer suporte direto ao aluno, orientação aos professores da sala de aula e orientação para ajustes e flexibilizações necessárias, promovendo a inclusão com um atendimento de forma mais flexível e personalizada. Geralmente essa modalidade também é utilizada na educação infantil no mesmo turno do ensino regular (Pelosi, 2009; Amorim; Capellini; Araújo, 2016).

Relativamente à atribuição do AEE na Educação Infantil, a Nota Técnica Conjunta 02/2015 MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI esclarece:

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional. Que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas
[...] A principal atribuição do AEE na educação infantil é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar. (BRASIL, 2015b, p. 5).

4.2.1 Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão no AEE

No atual cenário educacional, ainda se observam práticas pedagógicas arcaicas que não atendem às demandas de uma sociedade em constante evolução. Muitos professores, presos a métodos tradicionais, resistem à adoção de novas abordagens por medo do desconhecido e insegurança diante das mudanças necessárias (Alves, 2019; Fiorese; Trevisol, 2024). Nesse contexto, o Ensino Colaborativo emerge como uma estratégia essencial, oferecendo um atendimento educacional especializado que promove a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre educadores de diferentes áreas não só enriquece o processo de ensino, mas também fortalece o trabalho em equipe, essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Silva *et al.*, 2024). A análise desta prática pedagógica específica justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as estratégias que efetivamente contribuem, no ambiente escolar, com o desenvolvimento dos alunos PEE, em específico aqueles com DI (Capellini; Mendes, 2000), tema central desta dissertação.

O Ensino Colaborativo, como uma das modalidades de Atendimento Educacional Especializado, se projeta em ações a curto, médio e longo prazo, atendendo alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA) e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede estadual de ensino (São Paulo, 2021a). Este ensino se desenvolve de maneira progressiva, buscando fortalecer gradualmente o vínculo entre o professor especialista e o professor da sala regular. O processo começa com a orientação e o planejamento conjunto, em que ambos os educadores alinham suas abordagens pedagógicas. Em seguida, evolui para uma atuação conjunta em sala de aula (Coensino), onde os dois professores trabalham lado a lado para garantir uma integração mais eficaz das práticas educacionais. Têm-se, assim, em linhas gerais, dois modelos: um, que pode ser entendido como consulta colaborativa; e outro, que corresponde a coensino ou bidocência. Nesse sentido, observe-se:

Dois modelos de colaboração são: a consulta colaborativa, na qual o professor da educação especial presta assistência a educadores gerais e serviços indiretos aos alunos fora da sala de aula; e o coensino, em que educadores da educação especial trabalham com educadores generalistas para oferecimento de serviços diretos na sala de aula de educação geral (Weiss; Lloyd, p.27, 2003 *apud* São Paulo, p.11, 2021).

As possibilidades são variadas, mas as referências tradicionalmente vinculadas ao ensino colaborativo, nesse aspecto, partem de seis abordagens:

1. **Um ensina, um observa**, no qual um professor conduz a instrução para grandes grupos enquanto o outro reúne dados acadêmicos, comportamentais ou sociais de alunos específicos ou do grupo de classe;
2. **Estações de ensino**, no qual o ensino é dividido em três partes não sequenciais e os alunos, igualmente divididos em três grupos, se revezam de estação em estação, sendo ministrados pelos professores em duas estações e trabalhando de forma independente na terceira;
3. **Ensino paralelo**, no qual os dois professores, cada um com metade da turma, apresentam o mesmo material com o objetivo principal de promover a diferenciação instrucional e aumentar a participação dos alunos;
4. **Ensino alternativo**, no qual um professor trabalha com a maioria dos alunos enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo para remediação, enriquecimento, avaliação, pré-ensino ou outro propósito;
5. **Ensino em equipe**, em que ambos os professores lideram a instrução de grandes grupos dando palestras, representando pontos

de vista opostos em um debate, ilustrando duas maneiras de resolver um problema, e assim por diante; e

6. Um professor, um auxiliar, em que um professor conduz a instrução enquanto o outro circula entre os alunos oferecendo atendimento individualizado (Friend *et al.*, 2010, p. 12 *apud* São Paulo, p.12, 2021).

Para que o Ensino Colaborativo seja efetivamente implementado, é essencial assegurar alguns elementos fundamentais: a disponibilidade de tempo de planejamento em comum entre os professores especialistas e os da sala regular, a utilização de boas estratégias para um planejamento eficaz, a elaboração de ajustes e adequações do conteúdo de acordo com as demandas específicas dos alunos e a formação continuada dos professores para que possam aplicar essa abordagem de maneira competente e integrada.

É preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor especialista da Educação Especial e o professor da sala regular, aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo, às adequações curriculares, à distribuição de tarefas e responsabilidades, às formas de avaliação, às experiências em sala de aula, aos procedimentos para organização da sala, à comunicação com alunos, pais e administradores, ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos, às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 139).

A formação continuada é imprescindível para a inserção efetiva do ensino colaborativo, pois oferece aos professores a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para trabalhar de forma integrada e cooperativa (Santana; Foltran, 2024). Por meio dessa formação, os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, aprender a compartilhar responsabilidades e recursos, e adaptar-se a novas metodologias que promovam um ambiente inclusivo e de aprendizado mútuo. Assim, a formação continuada se torna um elemento chave para a construção de uma cultura escolar que valoriza a colaboração entre todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

A qualificação dos professores tornou-se um desafio significativo: espera-se que o docente do ensino regular seja altamente capacitado para atender às diversas necessidades dos alunos. Naturalmente, isso leva à demanda pelo apoio dos professores especializados. No entanto, estes professores também enfrentam dificuldades consideráveis em sua formação, que não deveria

acontecer na pós-graduação nem de forma generalista (Capellini; Mendes, 2007). Mesmo com avanços na formação inicial dos professores, é essencial que a formação contínua seja mantida para ajustar e aprimorar a prática pedagógica, garantindo a efetivação da inclusão escolar.

No contexto do Ensino Colaborativo na Educação Especial, a formação continuada dos docentes deve ser voltada tanto para os professores das classes comuns quanto para os professores especializados. Essa formação, como pilar fundamental do Ensino Colaborativo, deve focar no aprimoramento e na implementação efetiva das práticas educacionais (São Paulo, 2021a).

Dessa forma, o ensino colaborativo se consolida como uma prática fundamental para a promoção da inclusão, ao integrar os saberes e experiências dos profissionais envolvidos no processo educacional. A formação continuada, portanto, segundo Farina e Benvenuto (2024), não apenas aprimora as competências individuais, mas também fortalece o trabalho conjunto, essencial para transformar a realidade educacional e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

4.2.2 Desenho Universal para a Aprendizagem: práticas para uma educação inclusiva

A inclusão de um item específico sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem nesta dissertação é substancial para aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas inclusivas que têm sido implementadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Ao promover um planejamento pedagógico flexível e adaptado à diversidade dos alunos, o DUA oferece um referencial teórico e prático indispensável para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos (Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022). Busca-se, desta forma, não apenas destacar a importância de estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos alunos, mas também alinhar essas práticas com os princípios de inclusão já discutidos ao longo deste trabalho, fortalecendo a argumentação em favor de uma educação que acolha e valorize a diversidade.

Vale destacar que a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem visa (DUA) melhorar o ensino e aprendizagem pela

problematização da organização da atividade de ensino de forma a possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum, ou seja, o DUA preocupa-se em constituir um conjunto de princípios que medeiam estratégias para o desenvolvimento de um currículo flexível, que consiga remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (Cast, 2011; Nunes; Madureira, 2015; Papim *et al.*, 2018).

A elaboração de aulas e atividades que sejam dinâmicas e inclusivas representa um desafio significativo para muitos professores. As dificuldades começam pela falta de tempo para planejar estratégias que atendam às diversas necessidades dos alunos e se estendem à carência de formação específica em educação inclusiva (Batista; Cardoso, 2020). Muitos docentes encontram barreiras na adaptação de materiais e na flexibilização de conteúdo e dos itinerários de aprendizagem – fundamentais para promover a autonomia destes alunos –, uma vez que as demandas de uma sala de aula heterogênea exigem abordagens pedagógicas variadas e inovadoras (Oliva, 2016). Além disso, a ausência de recursos adequados e de suporte especializado muitas vezes impede que os professores consigam personalizar o ensino de forma eficaz, resultando em práticas que não atendem plenamente às necessidades dos alunos com diferentes perfis de aprendizagem (Duk, 2006; Santos; Medeiros; Meroto, 2024).

Essas dificuldades, somadas à sobrecarga de trabalho e à pressão para cumprir currículos rígidos, tornam o ensino inclusivo um desafio contínuo, limitando a capacidade dos educadores de promover um ambiente verdadeiramente acessível e engajador para todos.

Na evolução das políticas de inclusão escolar, as pesquisas científicas sobre o ensino aprendizagem, trouxeram novas perspectivas, e dentre elas o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que tem como foco possibilitar mudanças expressivas de atitudes e estratégias variadas de opções para o ensino para todos (Mendes, 2023, p. 102).

A importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na construção de práticas pedagógicas inclusivas está sendo um dos principais desafios identificados apontando a necessidade de uma formação docente adequada, que formem os professores de forma a desenvolverem

conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão educacional (Omote, 2003; Soares, 2010; Fonseca et al., 2022; Prais; Vitalino, 2022). O DUA é apresentado como um conjunto de princípios que orientam o desenvolvimento de um currículo flexível, com o objetivo de remover barreiras ao ensino e à aprendizagem, utilizando-se de tecnologias digitais e outros recursos acessíveis (Cast, 2011; Silva *et al.*, 2024).

Os princípios do DUA incluem a oferta de múltiplas formas de apresentação do conteúdo, permitindo que os alunos expressem o que sabem de diferentes maneiras e promovendo a motivação e o engajamento nas atividades pedagógicas. Esses princípios são fundamentais para garantir que o conteúdo seja acessível a todos, respeitando suas diferentes formas de aprender e construir conhecimento (Prais; Rosa, 2014).

Para implementar o DUA no planejamento pedagógico, o professor deve considerar quatro elementos essenciais: conteúdo, objetivo, materiais/recursos e avaliação. O conteúdo deve ser apresentado de diversas formas para facilitar a compreensão dos alunos que devem ser incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, expressando suas ideias e adquirindo conhecimento de maneira colaborativa (Sondermann; Albernaz; Baldo, 2013).

O DUA, portanto, além de garantir o acesso à informação, também promove uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, beneficiando todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

Prais e Vitaliano (2018, p. 50) enfatizam “a importância do planejamento docente na perspectiva inclusiva, a partir dos conhecimentos necessários na formação docente que irão orientar sua prática pedagógica”. E complementam: “para iniciar a construção do planejamento, com ênfase ao plano de aula, o professor deve iniciar definindo quatro elementos essenciais para organização de sua prática pedagógica: o conteúdo, o objetivo, os materiais e recursos e avaliação” (*ibidem*, p. 60). Nunes e Madureira (2015, p. 33) reafirmam que a prática pedagógica subsidiada pelo DUA deve, a partir das atividades organizadas, remover as barreiras de acesso ao currículo escolar: a abordagem curricular “procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos” exigindo, nessa medida, que o “professor seja capaz de

começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”.

Vale destacar que, em contextos de aplicação do DUA ou do Ensino Colaborativo, nem todos os alunos necessitarão de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Isto ocorre porque, nestes contextos, o currículo busca ser acessível para todos, sem a necessidade de diversificação. No entanto, o PEI é especialmente elaborado para alunos que demandam níveis mais intensivos de apoio, como aqueles com deficiência intelectual (DI). Para esses alunos, as áreas que frequentemente necessitam de ajustes, flexibilizações e adaptações incluem habilidades de comunicação, compreensão conceitual, desenvolvimento motor, autonomia funcional e habilidades sociais.

O DUA, ao enfatizar a necessidade de um planejamento pedagógico flexível e inclusivo, complementa a visão de Prais e Vitaliano (2018) sobre os quatro elementos essenciais para a organização da prática pedagógica: conteúdo, objetivo, materiais/recursos e avaliação. O DUA propõe que o planejamento deve considerar a diversidade dos alunos desde o início, oferecendo múltiplas formas de representação do conteúdo, diferentes maneiras de expressão para atingir os objetivos e diversas opções de engajamento com os materiais e recursos. Além disso, a avaliação deve ser adaptada para refletir as variadas formas de aprendizagem e progresso dos alunos. Assim, a aplicação do DUA promove um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, alinhando-se ao planejamento e garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de sucesso.

4.3 Documentação do AEE

De modo geral, existe um fluxo organizacional no serviço de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Considere cada passo para inserir o aluno no AEE (Brasil, 2008b,c; Brasil, 2009a,b; Oliveira; Manzini, 2016):

- ✓ Encaminhamento para o serviço de AEE
- ✓ Avaliação do professor do ensino regular
- ✓ Avaliação do professor do AEE
- ✓ Entrevista com a família
- ✓ Compartilhamento com o professor do ensino regular

- ✓ Organização do horário
- ✓ Elaboração do PEI
- ✓ Atuação no AEE
- ✓ Registros dos Atendimentos e Relatórios
- ✓ Portifólio

A documentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para uma abordagem educacional organizada, envolvendo o registro meticuloso das avaliações dos alunos, progresso, planos de ensino e intervenções. Esses registros detalhados apoiam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, facilitando o ajuste contínuo das práticas em sala de recursos multifuncionais.

O rol de documentos pode variar significativamente de acordo com o município, pois não existe um padrão único de documentação definido por normativos federais. Cada município decide quais documentos serão utilizados para organização do atendimento, uma vez que, no Brasil, o sistema educacional é organizado de forma a permitir que tanto o estado quanto os municípios tenham autonomia para gerir e estabelecer suas próprias normas educacionais, dentro do quadro da legislação federal e estadual (Brasil, 1996).

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, art. 23).

Em relação aos municípios paulistas, têm-se dois cenários principais: Rede de Ensino e Sistema de Ensino. Os municípios vinculados ao sistema estadual de ensino (Rede de Ensino), não possuem legislação educacional própria específica, seguem as diretrizes e normativas do sistema estadual de ensino. Isso significa que esses municípios adotam o currículo, os métodos pedagógicos, as avaliações e outras regulamentações definidas pelo Estado.

Essa organização é geralmente adotada por municípios menores ou aqueles que optam por não estabelecer seu próprio sistema de ensino devido às limitações de recursos ou preferência por se alinharem mais estreitamente com as políticas estaduais. Os municípios vinculados ao Sistema Estadual de Ensino

podem emitir decretos e outras regulamentações para adequar as diretrizes estaduais à sua realidade local. Essa prática é comum e está alinhada com a flexibilidade prevista na legislação educacional brasileira. Como exemplo (citado no Capítulo 6 desta dissertação), tem-se o Município de Fernandópolis, SP.

Outra opção é aquela dos municípios com Sistema de ensino próprio. Estes municípios possuem sua própria legislação educacional estabelecida por lei municipal e têm a autonomia de criar e implementar seu próprio currículo e políticas educacionais, embora ainda estejam sujeitos às diretrizes gerais nacionais. Eles podem inovar em práticas pedagógicas, adaptar o ensino às necessidades locais e focar em áreas que consideram prioritárias para sua comunidade. Como exemplo (citado no Capítulo 6 desta dissertação), tem-se o Município de Bauru, SP.

Na sequência, seguem exemplos de documentação utilizada na organização do Atendimento Educacional Especializado. É importante destacar que, embora cada município tenha seu próprio modelo, seja em rede ou com sistema independente, os documentos contêm dados similares e podem ser resumidos conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Documentos geralmente presentes em AEE

Documento	Descrição	Considerações
Ficha de Encaminhamento para o AEE	Utilizadas para formalizar a solicitação de atendimento educacional especializado após a apresentação de diagnóstico	
Termo de Consentimento	Documento assinado pelos responsáveis autorizando a avaliação e o atendimento do aluno na sala de recursos	
Registros de Avaliação Diagnóstica	Relata as habilidades e competências iniciais do aluno para orientar a elaboração da Avaliação Pedagógica Inicial e o planejamento do ensino.	Documenta as habilidades iniciais do aluno em momento de avaliação, registra as habilidades e competências, bem como também as dificuldades do aluno para elaboração da Avaliação Pedagógica Inicial (API) e, posteriormente, o planejamento de ensino a ser aplicado de forma exclusiva em sala de recursos (PAEE).
Avaliação Pedagógica Inicial	Documenta informações iniciais do aluno, incluindo estudo de caso, entrevista inicial,	Documento referente às informações iniciais do aluno como: estudo de caso, entrevista inicial com os pais ou responsáveis para coleta de

	conhecimentos prévios através dos testes de habilidades e competências.	informações da família e do aluno, informações sobre a escola e sala regular do aluno, aspectos pedagógicos, encaminhamentos e indicações de equipe de apoio, e questionário sobre as temas pertinentes. A avaliação dos testes realizados referente às habilidades e competências do aluno estarão detalhadas no Guia de Atendimento – objeto deste trabalho.
Plano de Atendimento Educacional Especializado	Planeja atividades para o desenvolvimento das habilidades do aluno com base na avaliação inicial. Aplicação exclusiva em sala de recursos.	Após a avaliação inicial e teste de habilidades e competências do aluno, é feito um planejamento de atividades a serem aplicadas exclusivamente na sala de recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências que ainda necessitam serem trabalhadas. O documento conta com um questionário pertinente e a organização do atendimento do aluno. O planejamento pode ser anual ou semestral. Caso o aluno alcance os objetivos antes da data prevista, o planejamento deve ser refeito com novos desafios.
Registro Diário dos Atendimentos	Registra as atividades diárias na sala de recursos, incluindo observações e horários.	
Relatórios de Progresso	Fornece atualizações periódicas sobre o desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do PAEE.	
Planejamento de Atividades Adaptadas	Detalha atividades pedagógicas adaptadas às necessidades específicas do aluno, podendo integrar o PEI.	
Plano Educacional Individualizado (PEI)	Documento que formula um plano de intervenções pedagógicas adaptativas, utilizado para o monitoramento contínuo do progresso do aluno	É especificamente focado no contexto educacional. Detalha as adequações e adaptações curriculares, metodologias e estratégias de ensino específicas. O documento PEI consiste em identificar as características do aluno em avaliação inicial – suas habilidades e competências –, formulação de um plano individualizado com elaboração conjunta com o professor especializado e de sala regular, juntamente com a coleta de dados em entrevista com os pais ou responsáveis. A partir daí, elaboram-se as intervenções pedagógicas com ações adaptativas. No Brasil, não há um regulamento nacional que institua obrigatoriedade (já em Portugal, por exemplo, o PEI está estabelecido por meio de legislação).
Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	Estrutura o processo de aprendizagem individualizado, foca no	O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) também é uma ferramenta valiosa no contexto da Educação Especial. O

	suporte e avanço acadêmico e social do aluno.	PDI é multidisciplinar e pode envolver diferentes profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, além dos educadores. Este plano é utilizado no contexto educacional, mas também pode ser aplicado em outros ambientes de suporte, como intervenções terapêuticas ou planos de cuidados de saúde. O documento é dividido em duas partes essenciais: a primeira aborda a coleta e avaliação das informações do aluno, enquanto a segunda detalha um plano de intervenção pedagógica. Esta estrutura organizada assegura que o PDI seja, simultaneamente, um registro detalhado do estado atual do aluno e um guia para ações futuras, focando no avanço contínuo do processo de ensino-aprendizagem.
--	---	--

Fonte: Brasil (2009), São Paulo (2023), Fernandópolis (2024) e Bauru (2020)

4.3.1 Plano Educacional Individualizado – PEI

O Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como um dos documentos mais relevantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua importância reside no fato de que ele é elaborado de maneira personalizada para cada aluno, considerando suas habilidades, necessidades e potencialidades (Piccolo *et al.*, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). O PEI vai além das diretrizes gerais e oferece uma abordagem detalhada e individualizada que orienta as práticas pedagógicas, garantindo que cada aluno com deficiência receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. Dada a sua relevância e o papel central que desempenha na organização e execução das estratégias de inclusão, cabe destacar algumas importantes considerações dentro da literatura.

O documento PEI permite ajustes, flexibilizações (também conhecidas como adequações metodológicas) e adaptações curriculares (no caso de alunos com maior intensidade de apoio). Este documento visa direcionar o trabalho do professor do Ensino Regular junto ao professor especialista. Consiste em identificar as características do aluno em avaliação inicial – suas habilidades e competências –, formulação de um plano individualizado com elaboração conjunta do professor especializado e de sala regular, juntamente com a coleta de dados em entrevista com os pais ou responsáveis e partir daí, elaborar as

intervenções pedagógicas com ações adaptativas (Brasil, 2006; Barbosa, 2019; Silva; Kuhlkamp, 2020; Silva, L., 2022).

É importante destacar que essa proposta está alinhada com as diretrizes nacionais do Ministério da Educação, que estabelecem a necessidade de um Plano Individualizado de Ensino para alunos do público da educação especial, sempre que necessário. Esse plano deve ser desenvolvido com o apoio da educação especial desde o início da trajetória escolar do aluno e ser continuamente atualizado conforme seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem. O Plano Individualizado de Ensino desempenha um papel central na vida escolar do aluno, orientando as práticas pedagógicas do professor bem como os ajustes e adaptações do conteúdo curricular (Brasil, 2009a; Pavão; Pavão, 2023).

À semelhança de muitos países, Portugal tem efetuado mudanças no seu sistema educativo de modo a torná-lo mais inclusivo, isto é, “fazer com que as escolas regulares se reformem de forma a acolher e a educar capazmente todos os alunos incluindo os que têm condições de deficiência (Rodrigues; Nogueira, 2011, p. 3). Em Portugal, essa estratégia está estabelecida por meio de legislação. O Decreto-lei n. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, o que é denominado de “programa educativo individual” (PEI) (Portugal, 2008, Art. 8º).

Diversos estudiosos têm contribuído para a compreensão das diferentes denominações do Plano de AEE, tais como Braun e Vianna (2011), Glat, Vianna e Redig (2012), Pereira (2014), Poker *et al.* (2013), Poker, Martins e Giroto (2015) Drumond, Luna e Julião (2014) e Santos (2019). Segundo esses autores, o Plano de AEE pode ser referido de maneiras variadas, incluindo Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), refletindo as nuances e especificidades das abordagens pedagógicas destinadas a atender às necessidades individuais dos alunos.

Ao longo da implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, refletida em documentos como as Notas Técnicas n. 09/2010 (Brasil, 2010c), n. 11/2010 (Brasil, 2010d), n. 24/2013 (Brasil, 2013b), n. 55/2013 (Brasil, 2013a), Parecer Técnico n. 71/2013 (Brasil,

2013c), Nota Técnica n. 04/2014 (Brasil, 2014) e n. 02/2015 (Brasil, 2015b), além da Resolução n. 04/2009, da Portaria n. 243/2016 (Brasil, 2016b) e da Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015a), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi consolidando sua nomenclatura. Este plano, que compartilha objetivos e propostas de intervenção com o PEI, PDI e PDPI, deve ser elaborado pelo professor do AEE, com a colaboração de professores da sala regular, pais e demais membros da comunidade escolar, que contribuem como fontes valiosas de informações sobre o aluno.

Para abordar a distinção entre tais nomenclaturas diferentes como PEI (Plano Educacional Individualizado), PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), PDPI (Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado) é importante reconhecer a diversidade de interpretações presentes na literatura (Braun; Vianna, 2011; Glat; Vianna; Redig, 2012; Pereira, 2014).

Alguns pontos podem ser considerados:

Definições e objetivos:

- O PEI é, geralmente, descrito como um documento que orienta o processo de ensino e aprendizagem de alunos Público da Educação Especial na sala de aula regular. Ele visa adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais específicas deste aluno.

- O PDI, por seu turno, é, frequentemente, associado ao desenvolvimento global do aluno, incluindo aspectos além do acadêmico, como habilidades sociais, emocionais e motoras. É mais comum encontrar o PDI sendo utilizado em contextos de educação especial ou em salas de recursos.

Literatura que os equivale:

- Alguns autores e estudos sugerem que PEI e PDI são termos intercambiáveis, ambos referindo-se a um plano personalizado para atender às necessidades destes alunos. Essa visão se baseia na ideia de que tanto o ensino quanto o desenvolvimento precisam ser individualizados para que o aluno tenha sucesso.

Literatura que os diferencia:

- Outros estudos argumentam que, enquanto o PEI está mais focado em adaptações pedagógicas dentro da sala de aula regular, o PDI tem uma abordagem mais holística, sendo mais adequado para uso em salas de recursos

ou contextos de educação especial, onde se considera o desenvolvimento integral do aluno.

Ausência de consenso:

A falta de consenso na literatura pode ser um reflexo das diferentes abordagens pedagógicas e contextos institucionais. Vale destacar essa divergência como um desafio para a padronização das práticas de educação especial, sugerindo que a escolha entre PEI e PDI depende do contexto e das necessidades específicas do aluno e do ambiente educacional, destacando a complexidade e as nuances envolvidas na elaboração de planos educacionais individualizados.

A construção do Plano de AEE não deve ser vista como algo fixo e definitivo, mas como um processo que exige dos docentes reflexão e foco em seus alunos. Para compreender o aluno e identificar suas necessidades de aprendizagem, o modelo de plano proposto por Poker, Martins e Giroto (2015, p. 59) serve de base para o processo formativo de professores em diversas redes públicas no Brasil, mostrando como sugestão:

O PDI, em geral, se apresenta dividido em duas partes: a Parte I, que compreende informações e a avaliação do aluno; e a Parte II, que contém o Plano Pedagógico Especializado (PPE) proposto para o aluno.

Na Parte I o professor deve atentar para dados a respeito: da identificação do aluno; dados familiares; informações escolares; avaliação a respeito das condições familiares e escolares do aluno, de maneira a atender às suas necessidades educacionais especiais; avaliação geral do aluno com informações a respeito das suas condições de saúde geral, necessidades educacionais especiais e aspectos relacionados ao seu desenvolvimento quanto aos aspectos cognitivos, motores e psicossociais.

A Parte II, denominada Plano Pedagógico Especializado (PPE), compreende a proposição de ações frente às informações contidas na Parte I. O professor descreverá estratégias para atender às necessidades educacionais do aluno, de forma a subsidiar o trabalho pedagógico na sala regular de ensino. O PPE se subdivide em três eixos: No eixo 1 o professor deve apontar as ações para atender às necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde. No eixo 2 é proposta a organização do AEE para o aluno: tipo de AEE; frequência semanal; tempo e composição do atendimento; outros profissionais envolvidos e orientações a serem realizadas pelo professor especialista. No eixo 3 são descritas as áreas a serem trabalhadas e os objetivos a serem atingidos, as atividades, a metodologia empregada, os recursos e materiais e os critérios de avaliação considerados para o aluno.

Esse modelo de plano oferece uma riqueza de informações que pode preencher algumas lacunas ao definir as atividades e os objetivos para o aluno que será atendido no AEE.

Alunos superdotados e talentosos também podem beneficiar-se de oportunidades mais desafiadoras e criativas que vão além dos padrões do currículo comum. No caso dos alunos com deficiências, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode equilibrar os objetivos acadêmicos do currículo comum e habilidades mais funcionais; quando o conteúdo deve ser limitado em função do tempo necessário para promover as aprendizagens, o PEI deve indicar o que priorizar na diferenciação do conteúdo (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A análise das diferentes denominações e usos do PEI ao longo dos anos mostra que, apesar da falta de consenso na literatura, o objetivo comum desses planos é sempre garantir o pleno desenvolvimento do aluno dentro e fora do ambiente escolar (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). O processo de construção do PEI deve ser dinâmico e contínuo, com revisões e atualizações conforme o progresso do aluno, refletindo uma abordagem pedagógica que não é fixa, mas se adapta às mudanças nas suas necessidades e habilidades (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Modelos sugeridos na literatura, como o proposto por Poker, Martins e Giroto (2015), oferecem um guia detalhado para a elaboração do PEI, estruturando-o em partes que incluem a avaliação inicial, o planejamento pedagógico especializado e a definição de estratégias de ensino. Esses modelos são fundamentais para fornecer uma estrutura que ajuda os educadores a criarem planos que realmente atendam às necessidades dos alunos e garantam que o AEE seja implementado de forma eficaz.

A elaboração do PEI (e também do PDI), embora centralizada nos professores do AEE e do ensino regular, pode contar com o suporte de equipes multiprofissionais, especialmente em áreas de domínio cognitivo e socioemocional. Profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos podem contribuir significativamente por meio de consultoria colaborativa, oferecendo orientações e estratégias específicas para o desenvolvimento do aluno. Essa abordagem integrada não só enriquece o processo de elaboração do PEI, mas também assegura que ele contemple todas

as necessidades do estudante, promovendo uma intervenção mais eficaz e direcionada ao seu pleno desenvolvimento.

Finalmente, é importante destacar que o PEI não é apenas uma exigência burocrática, mas um instrumento essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral (Pletsch; Damasceno, 2011; Ponciano, 2021). O PEI equilibra a adaptação dos objetivos acadêmicos do currículo comum com as necessidades individuais dos alunos, assegurando que cada um possa alcançar seu máximo potencial em um ambiente inclusivo e de suporte. Desta forma, o PEI se consolida como um dos pilares da educação inclusiva, sendo indispensável para a realização de uma prática pedagógica realmente transformadora.

4.4 Profissionais que atuam no AEE: atribuições e ações

Professores qualificados e capacitados na área da educação especial são peças fundamentais no Atendimento Educacional Especializado, desempenhando um papel essencial na entrega do currículo e no desenvolvimento integral dos alunos Público da Educação Especial (Vieira, 2014).

Esses profissionais devem possuir um conhecimento aprofundado sobre diversas áreas de deficiências (visual, auditiva, física e intelectual, múltipla, TEA e AH/SD). Uma vez que, na maioria das vezes, tais deficiências estão associadas a outras condições, como transtornos e dificuldades de aprendizagem, incluindo transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discalculia, dislexia e outros transtornos específicos da aprendizagem. É também interessante que o professor tenha conhecimento sobre tais assuntos, dominando estratégias para cada uma delas. É essencial que tenham habilidades para aplicar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos, utilizando métodos de ensino diferenciados, recursos didáticos adaptados e tecnologia assistiva para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O conhecimento de novas abordagens bem elaboradas e associadas a projetos são fundamentais para aulas mais dinâmicas e enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem e promotora do bem-estar (Cristóvão, 2022).

A empatia e a sensibilidade são essenciais para compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos, estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo. O comprometimento e a dedicação também fazem parte exigindo um envolvimento profundo com cada aluno e uma busca constante por formas de aprimorar seu desenvolvimento e aprendizado, estudando e potencializando seu desenvolvimento acadêmico e social (Poker *et al.*, 2013).

4.5 Implantação da Sala de Recursos Multifuncional

Inicialmente, a implantação da Sala de Recursos, como categorizada, atendia às áreas de cada deficiência separadamente (deficiência física, visual, auditiva e intelectual). A Sala de Recursos Multifuncional (SRM), modalidade em que se atende a todas as áreas da deficiência, foi a estratégia inicial para garantir o Atendimento Educacional Especializado aos alunos Público da Educação Especial. Com o tempo e realização de avaliações e pesquisa, porém, identificou-se que outras maneiras de realizar o AEE poderiam ser eficazes.

Basicamente, para a implantação do Atendimento Educacional Especializado com realização em SRM, a gestão deve-se preparar para os seguintes requisitos (Brasil, 2010b, p. 7):

- I – Sala de Recursos Multifuncional: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no Atendimento Educacional Especializado - AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento destes alunos;
- IV – Plano de Ensino do AEE: identificação das necessidades destes alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores Especialistas com a formação específica para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Embora a estrutura organizacional detalhada para a implantação do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncional, conforme descrito anteriormente, tenha sido uma orientação mandatória para a promoção da educação inclusiva, mudanças significativas ocorreram desde então (Mendes; Malheiro, 2017).

A responsabilidade pela organização do AEE recai sobre os municípios, permitindo uma maior flexibilidade na adaptação às necessidades locais e às particularidades dos alunos (Mendes; Malheiro, 2012).

No entanto, um aspecto fundamental que se manteve constante é o suporte financeiro fornecido pelo governo federal para garantir a continuidade e a eficácia do atendimento educacional especializado.

Os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado e são indicados nos sistemas recebem uma atenção especial por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que disponibiliza recursos financeiros dobrados a eles. Esse mecanismo reconhece a importância de ofertar um suporte adicional para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 2021).

Recursos financeiros são especificamente alocados para a melhoria da acessibilidade nas escolas, garantindo que os ambientes educacionais estejam devidamente equipados para atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso inclui adaptações físicas e aquisição de equipamentos e tecnologias assistivas (Brasil, 2011b).

O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) Interativo e PDDE Acessibilidade fornece recursos diretos às escolas, visando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica para o AEE. O PDDE é plataforma para acesso aos programas/ações que podem ou não gerar transferência de recursos. Atualmente estão alocados nessa plataforma os programas Educação Conectada, Escola Acessível, Programa do Livro, Mais Alfabetização, Novo Ensino Médio e Novo Mais Educação. Esses programas são fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento de recursos que facilitam o acesso e a participação plena de todos os alunos no processo educacional (Brasil, 2020).

A descentralização da gestão do Atendimento Educacional Especializado e a alocação direcionada de recursos financeiros são estratégias críticas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa manobra visa criar

um sistema educacional mais flexível, capaz de adaptar-se às diversas necessidades dos alunos e promover a inclusão (Brasil, 2008c). A eficácia dessa descentralização depende, em grande parte, da capacidade de os estados e municípios utilizarem esses recursos de maneira estratégica.

Por isso, a Sala de Recursos Multifuncional, uma das formas de Atendimento Educacional Especializado, deve ser um ambiente cuidadosamente planejado para atender às necessidades específicas dos alunos (Poker *et al.*, 2013).

O espaço físico deve ser acessível e seguro, com rampas, corrimãos, portas largas e banheiros adaptados para garantir a acessibilidade de todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida. A iluminação deve ser preferencialmente natural, complementada por opções de iluminação artificial não ofuscante. A acústica da sala também é importante, devendo minimizar ruídos externos, o que beneficia alunos com sensibilidade auditiva ou dificuldades de concentração. O mobiliário deve ser adaptável, com mesas e cadeiras ajustáveis em altura, adequadas para diferentes tamanhos e necessidades dos alunos (Brasil, 2010b). É importante que o espaço permita configurações variáveis para atividades individuais ou em grupo.

Quanto aos materiais didáticos, livros em Braille e audiolivros são essenciais para alunos com deficiência visual. Materiais com diferentes texturas são importantes para atividades sensoriais, e jogos educativos adaptados devem ser incluídos para promover habilidades cognitivas e sociais, sendo acessíveis a alunos com diferentes tipos de necessidades (Brasil, 2010b; Bezerra; Ramos, 2015; Harduim, 2023).

Na seleção de recursos pedagógicos e equipamentos, tecnologias assistivas como teclados adaptados, *softwares* de leitura de tela e dispositivos de comunicação alternativa são de grande valia para alunos que apresentam dificuldades de comunicação (Pelosi; Nunes, 2009; Giroto; Poker; Omote, 2012). Materiais de arte adaptados, como pincéis com cabos engrossados, são importantes para alunos que apresentam dificuldades motoras. Blocos de montar e puzzles adaptados ajudam no desenvolvimento da motricidade fina e habilidades de resolução de problemas (Santos; Medeiros; Peroto, 2024).

Cada um desses elementos desempenha um papel vital na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo eficaz, que promova o desenvolvimento e aprendizagem.

A acessibilidade e o conforto do espaço físico, a diversidade e a adaptabilidade dos materiais didáticos e recursos pedagógicos, bem como o uso de tecnologia assistiva, todos contribuem para que os alunos PEE desenvolvam suas habilidades e alcancem seu pleno potencial educacional (Brasil, 2009a,b).

4.5.1 Atendimento em Sala de Recurso Multifuncional

Os alunos devem estar matriculados no ensino regular, seja na mesma escola onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido, seja em outra instituição. A inclusão de alunos Público da Educação Especial (PEE) no ensino comum é uma prática fundamental para promover a inclusão educacional. Isso assegura que esses alunos interajam com uma ampla variedade de colegas (de mesma idade cronológica), o que é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Sabendo que, apesar de a aprendizagem ser um processo altamente individual, pois cada pessoa aprende de determinada forma, em determinado tempo, ela se dá de forma interativa, não só por meio de convivência, discussões, trocas interativas e intelectuais com pessoas semelhantes em sua forma de pensar, agir, interagir, como também em contato com pessoas diferentes no que se refere aos aspectos de vida pessoal, profissional e até intelectual (Fonseca, 2011). Além disso, promove a sensibilização e o respeito à diversidade entre todos os alunos. Também é essencial para o avanço da aprendizagem acadêmica desses alunos, pois o acesso ao currículo geral e aos métodos de ensino diversificados pode potencializar suas habilidades cognitivas e proporcionar um ambiente mais rico e estimulante, favorecendo a equidade⁶ no processo educativo.

A sala de recursos multifuncional complementa a sala regular fornecendo suporte em áreas específicas cognitiva e garantindo ajustes, flexibilizações e adaptações do currículo quando necessárias. Isso inclui adequações ou

⁶ A equidade implica tratar desigualmente os desiguais, oferecendo mais suporte a quem mais precisa, para promover igualdade de condições e oportunidades (Rodrigues, 2017).

adaptações curriculares, métodos de ensino diferenciados e o uso de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2010b).

Essa inclusão no ambiente comum de ensino, auxiliada pelo AEE, é vital para promover a autonomia e independência dos alunos. Aprender a navegar em um ambiente diversificado prepara-os para desafios futuros, tanto pessoais quanto profissionais (Brasil, 2008c, 2010b). Além disso, a matrícula em uma escola comum oportuniza um trabalho integrado entre professores do ensino regular e especialista de sala de recursos multifuncionais.

A orientação do professor de sala de recursos multifuncional proporciona um ambiente de aprendizado mais integrado, onde estratégias e práticas podem ser compartilhadas e adequadas para atender melhor às necessidades do aluno público da educação especial (Braun; Vianna, 2011). Essa orientação contínua e focada fortalece o vínculo entre o professor de sala de recursos multifuncional e o do ensino regular, criando uma ponte essencial que facilita a integração, o respeito mútuo e o sucesso educacional do aluno (Nascimento, 2024).

Para garantir a eficácia e a inclusão dos alunos na sala de recursos multifuncional, é vital estabelecer um cronograma que seja flexível às necessidades individuais de cada aluno. Este planejamento precisa considerar vários aspectos importantes, como a participação no ambiente regular de ensino, dificuldades de transporte, necessidade de encaixe com outros atendimentos (rede de apoio) e a importância do descanso e lazer (Ferreira; Dechichi; Silva, 2012; Santiago; Santos, 2015).

Muitos alunos matriculados na sala de recursos multifuncional enfrentam desafios de transporte, que devem ser considerados para evitar horários que compliquem a logística. Além disso, é importante alinhar o cronograma do atendimento com outros compromissos do aluno, como terapias e consultas médicas, garantindo uma rotina equilibrada. O tempo de descanso e lazer também deve ser levado em conta. Um cronograma sobrecarregado pode levar à fadiga e ao desinteresse, afetando negativamente o bem-estar do aluno (Cristóvão, 2022).

A flexibilidade e a personalização do cronograma de atendimento da sala de recursos multifuncionais são essenciais para atender às especificidades de cada aluno, ajustando duração, frequência e horários nos momentos do atendimento. Importante é que este cronograma complemente e não substitua a

participação no ensino comum, permitindo que o aluno esteja plenamente em ambas as modalidades educacionais (Brasil, 2010b).

A elaboração do cronograma deve envolver a comunicação efetiva com as famílias e outros profissionais envolvidos no cuidado do aluno, assegurando que todas as necessidades sejam atendidas e que haja um entendimento claro da importância de cada tipo de atendimento. Além disso, é necessário revisar e ajustar o cronograma periodicamente, para se adaptar às mudanças nas necessidades dos alunos, aos progressos alcançados e a eventuais alterações em suas rotinas diárias.

Um cronograma bem planejado não só assegura que o aluno receba o suporte necessário sem interferir em seu aprendizado regular, como facilita a gestão do tempo e dos recursos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do aluno e permitindo-lhe maximizar seu potencial no ambiente educacional e na vida cotidiana. Segundo Mazzotta e D'Antino (2011, p. 2),

As atividades lúdicas, tais como os jogos, brinquedos, brincadeiras, têm como base o prazer ou o gosto de realizá-las, enquanto o lazer é, via de regra, interpretado como o tempo para atividades prazerosas com um sentido de descanso das atividades de trabalho ou obrigações.

Para assegurar uma experiência educativa realmente inclusiva e eficaz, é fundamental que o planejamento do cronograma e das atividades dos alunos matriculados na sala de recursos multifuncional seja cuidadosamente adaptado às suas necessidades específicas (Medeiros, 2023). Este planejamento deve equilibrar o desenvolvimento acadêmico com a importância das interações sociais, garantindo que os alunos tenham acesso a um ambiente educacional completo e enriquecedor.

A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de apoio é essencial para criar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e capazes de contribuir positivamente para a comunidade escolar e além. Neste contexto, Branco e Ciantelli (2017) lembram que as dinâmicas familiares são profundamente afetadas pela chegada de uma criança com deficiência intelectual, o que exige uma reorganização e adaptação do núcleo familiar e dos serviços de apoio. O envolvimento dos pais é destacado como um fator positivo, que pode melhorar a autoestima da criança e proporcionar uma divisão mais

equilibrada das responsabilidades domésticas. Além disso, sublinham a importância de redes de apoio, incluindo avós e irmãos, que podem contribuir significativamente para o bem-estar da criança e da família como um todo. Assim, sugere-se a necessidade de formação contínua e mais humanizada dos profissionais que trabalham com essas famílias, além de destacar a importância de uma abordagem multidisciplinar que envolva diferentes áreas do conhecimento para melhor atender às necessidades dessas crianças e suas famílias (Branco; Ciantelli, 2017).

4.6 Considerações sobre a formação docente para Atendimento Educacional Especializado

Para atuar na área de Educação Especial no Brasil, os professores devem seguir as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que regulamentam tanto a formação inicial quanto a continuada dos profissionais de educação. Estas normativas visam assegurar que os educadores estejam devidamente preparados para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2009b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece as diretrizes para a oferta de educação especial e incentiva a formação inicial e continuada de professores para atuar na educação inclusiva. (Baptista *et al.*, 2008; Brasil, 2008a).

A Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil 2009b) institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ela detalha que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado devem ter formação inicial que os habilite para o exercício do magistério e formação específica para a Educação Especial, obtida em cursos de especialização ou em programas de formação continuada. (Brasil, 2009b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 211a) reforça a necessidade de formação específica para professores que atuam na área. Em geral, portanto, as normativas federais exigem formação específica, não fornecendo maiores detalhes. Tal requisito de formação específica vem sendo

satisfeito, comumente, através de cursos de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado que, apesar de serem os principais formadores de educadores para atuação em Educação Especial, muitas vezes, podem não fornecer a qualificação específica necessária para atuar com determinados tipos de deficiência.

A educação especial abrange um espectro amplo de necessidades, incluindo, mas não limitado a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020). Embora seja imprescindível que os cursos de AEE forneçam uma visão geral sobre a diversidade de necessidades, essa abordagem ampla pode diluir o foco, limitando a profundidade com que cada condição específica é tratada. Educadores podem encontrar-se em situações em que sentem falta de conhecimento ou recursos práticos para lidar com as especificidades de cada tipo de deficiência.

A regulamentação para atuação no AEE deve ser acompanhada de um compromisso contínuo com a melhoria da formação docente, garantindo que todos os educadores tenham as competências necessárias para promover a inclusão e o sucesso educacional de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Em relação ao processo de preparação do professor para atuação, alguns aspectos devem ser considerados. A interação pedagógica se estabelece à medida que são desenvolvidas mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializam a capacidade de iniciativa e interação das pessoas. O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural no qual o indivíduo se insere (Teixeira, 2022; Rosa; Goi, 2024). Esposando conceitos de Vygotsky (1997), a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas como um processo socialmente mediado, em que o conhecimento é construído por meio das interações sociais.

Vygotsky (1997) concebe o ensino como um processo em que o professor desempenha um papel ativo e fundamental. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador que ajuda o aluno a acessar e internalizar saberes que, de outra forma, estariam além de suas capacidades atuais. Esse conceito é exemplificado pela ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha

e o que ela pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente. O ensino eficaz ocorre precisamente dentro dessa zona, onde o professor, atuando como facilitador, oferece o suporte necessário para que o aluno avance em seu desenvolvimento. Essa visão enfatiza a importância do contexto social e do papel ativo do professor no processo educacional, destacando a educação como uma atividade essencialmente social e cultural (Neves; Damiani, 2006).

As implicações da teoria de Vygotsky para o ensino de alunos com deficiência intelectual são profundas e oferecem orientações práticas para uma abordagem pedagógica mais inclusiva e eficaz. Considerando que Vygotsky (1997) entende a aprendizagem como um processo mediado socialmente, a educação desses alunos deve focar na criação de oportunidades para interações sociais significativas e no uso de ferramentas culturais, como a linguagem, para promover o desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto de discussão importante trata da escolha entre formação generalista e categórica. A distinção entre formação generalista e categórica na Educação Especial é fundamental para a compreensão das abordagens pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência. A formação generalista prepara os professores para atuarem em contextos inclusivos de maneira ampla, sem focarem exclusivamente um tipo específico de deficiência. Um dos principais benefícios dessa abordagem é a flexibilidade, pois os professores se tornam capazes de adaptar seu conhecimento a diferentes contextos educacionais. Entretanto, a formação generalista também apresenta desvantagens. A superficialidade na abordagem de certas deficiências pode limitar a eficácia do atendimento especializado, especialmente em casos mais complexos (Gatti, 2014)

Por outro lado, a formação categórica é direcionada para uma ou mais categorias específicas de deficiência, como deficiência intelectual ou autismo. Este tipo de formação permite que os professores se aprofundem nas características e necessidades de uma população específica, desenvolvendo estratégias pedagógicas altamente especializadas. Entre as vantagens desta abordagem estão a especialização e a capacidade de desenvolver intervenções personalizadas que respondem, de forma mais eficaz, às necessidades de alunos com uma deficiência específica. No entanto, a formação categórica também tem suas limitações. A abordagem pode resultar em uma visão

fragmentada da inclusão, com foco exclusivo em uma categoria de deficiência, o que pode dificultar a aplicação de estratégias inclusivas em um contexto mais amplo (Mantoan, 2015)

O ideal seria uma combinação das duas abordagens. Uma formação inicial generalista, seguida por especializações categóricas, pode proporcionar aos professores base sólida para atuarem de forma inclusiva, enquanto permite um aprofundamento nas áreas em que se sentem mais capazes de contribuir. Essa combinação pode mitigar as limitações de ambas as abordagens e promover uma prática pedagógica mais eficaz.

A formação continuada de professores para o atendimento de alunos com deficiência intelectual é fundamental para garantir a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. É um processo essencial para que os professores possam adaptar suas práticas e adquirir novas competências que lhes permitam atender melhor às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Os professores devem não apenas adquirir conhecimentos técnicos, mas também desenvolver uma compreensão profunda das questões sociais e culturais que envolvem o ensino de alunos com deficiência intelectual. A formação continuada, portanto, deve promover a construção coletiva de conhecimento e a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão (Lara, 2017)

Em geral, as iniciativas de formação continuada, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm enfrentado dificuldades em oferecer uma linha formativa coerente que auxilie os professores na organização e estruturação de seus serviços. As ações formativas, muitas vezes, não correspondem às necessidades práticas e contextuais dos professores, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas eficientes. Essas observações sugerem a necessidade de uma reformulação das políticas de formação continuada, focando uma maior integração entre as diretrizes educacionais e as práticas formativas (Queiroz Junior, 2010)

Queiroz Junior (2010, p. 7) destaca que:

[...] os professores apontam diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional, mais especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Em termos práticos, a formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado é essencial ao sucesso da educação inclusiva, especialmente no contexto da deficiência intelectual. A formação desses profissionais deve ser contínua, específica e consistente, e permitir-lhes enfrentar as particularidades que suas funções exigem. Essa formação deve estar alinhada com as demandas reais do cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de novas rotas de aprendizagem e favorecendo a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

É essencial que a formação continuada se baseie nas necessidades dos educadores, incorporando um processo de reflexão-ação-reflexão que lhes permita reavaliar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Deve ocorrer em um ambiente colaborativo, em que os professores possam compartilhar experiências e construir conhecimentos em conjunto. A formação também precisa de estratégias metacognitivas e autorregulatórias, que auxiliem os educadores a apoiarem melhor o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, é necessário que abordem a integração de tecnologias educacionais e métodos pedagógicos adaptados, para atenderem às necessidades específicas desses alunos. A participação em formações continuadas é, portanto, fundamental para que os professores possam superar os desafios da prática pedagógica e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e eficaz, capaz de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos (Medeiros, 2023).

É primordial repensar a formação docente, de modo que se tenha uma formação alinhada com a realidade, onde haja um constante confronto entre prática e teoria (Nascimento, 2021). A formação do professor requer uma base teórica sólida, instrumentalização técnica e sensibilidade diante das implicações subjetivas que permeiam a diversidade (Mazzotta, 1993). Embora a formação docente não consiga preencher todas as lacunas presentes no processo educativo, ela continua sendo fundamental para preparar o professor a atuar com responsabilidade na sala de aula.

4.7 Análise das políticas de AEE em cidades do estado de São Paulo

A partir de estudos de caso, dissertações e pesquisas acadêmicas, foram analisadas algumas organizações de AEE em cidades do estado de São Paulo com foco nas políticas, práticas e desafios enfrentados por essas localidades, considerando aspectos como legislação própria específica, infraestrutura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), formação dos professores e articulação entre os níveis municipal e estadual.

Segundo Omote (2020), a implementação das políticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior do estado de São Paulo reflete um processo de evolução marcado tanto por avanços significativos quanto por desafios persistentes. O autor destaca que, apesar dos esforços para expandir e consolidar a Educação Especial em todo o estado, o interior paulista enfrentou desafios específicos que influenciaram a maneira como essas políticas foram implementadas.

Um dos principais desafios mencionados por Omote (2020) é a disparidade na disponibilidade de recursos humanos e materiais entre as diferentes regiões do estado. No interior paulista, especialmente em municípios menores e mais distantes dos grandes centros urbanos, a implementação do AEE, muitas vezes, esbarrou em limitações relacionadas à formação de professores especializados, à infraestrutura escolar inadequada e à falta de materiais pedagógicos adaptados. A transição para um modelo de Educação Inclusiva, que integra o AEE ao ensino regular, enfrentou obstáculos particulares no interior do estado. Omote (2020) observa que, embora as diretrizes nacionais incentivem a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, a prática nem sempre é efetiva. Isso ocorre devido à falta de apoio técnico-pedagógico, à resistência de alguns setores educacionais e à dificuldade de adaptar as escolas para receberem esses alunos de maneira adequada. No interior, essas dificuldades são, frequentemente, agravadas pela escassez de recursos e pela falta de articulação entre as escolas regulares e os serviços de AEE. Essas dificuldades, ainda, são exacerbadas pela centralização das políticas educacionais, que nem sempre consideram as especificidades locais.

A implementação das políticas de AEE no interior do estado também reflete um processo de adaptação das diretrizes nacionais e estaduais às realidades locais. Embora as políticas educacionais propostas pelos governos federal e estadual estabeleçam um marco legal e normativo claro, sua aplicação

prática no interior, muitas vezes, requer ajustes para atender às especificidades de cada município. Omote (2020) destaca que, em muitos casos, esses ajustes dependem da iniciativa local e da capacidade de os gestores educacionais interpretarem e aplicarem as políticas de maneira flexível e criativa.

A análise de Omote (2020) mostra que, apesar dos progressos alcançados nas últimas quatro décadas, a implementação do AEE no interior do estado de São Paulo ainda enfrenta desafios significativos, sugerindo que a superação desses desafios no interior paulista requer uma abordagem mais integrada e regionalizada das políticas de AEE, sendo essencial que as políticas de AEE sejam flexíveis o suficiente para permitirem adaptações às condições regionais.

Pinto (2021) realiza uma investigação sobre a evolução dos serviços de Educação Especial em 22 municípios do interior de São Paulo, abordando como esses serviços foram criados, desenvolvidos e como estão organizados atualmente. O estudo destaca as variações significativas na implementação dos serviços de Educação Especial, refletindo tanto os avanços quanto os desafios enfrentados por localidade separadamente. Em alguns municípios, há uma estrutura mais consolidada para o AEE, com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) bem equipadas e professores especializados em número adequado. Esses municípios conseguiram integrar, de forma mais efetiva, as políticas de Educação Inclusiva, refletindo um avanço significativo desde os primeiros anos de implementação.

Muitos municípios estão em um estágio de transição, cuja estrutura para o AEE está em desenvolvimento (Pinto, 2021). Apesar dos esforços, enfrentam desafios como a falta de formação continuada para os professores e a necessidade de maior investimento em infraestrutura. Nestes locais, o AEE, muitas vezes, depende do esforço individual de educadores comprometidos, mas carece de apoio institucional robusto. Alguns municípios ainda enfrentam grandes dificuldades na implementação do AEE. Esses locais apresentam uma infraestrutura insuficiente, falta de materiais pedagógicos adaptados e uma carência aguda de professores especializados. A organização dos serviços de Educação Especial nesses municípios tende a ser fragmentada, com uma forte dependência de políticas estaduais sem adaptação às realidades locais.

Pinto (2021) identifica temas centrais que permeiam a organização dos serviços de Educação Especial nesses municípios. A formação adequada dos professores é um dos principais desafios identificados. Em muitos desses municípios, há necessidade urgente de programas de formação continuada. A disponibilidade de recursos, materiais e humanos, varia consideravelmente entre os municípios. A pesquisa também destaca a evolução dos paradigmas de Educação Especial, desde uma abordagem segregacionista até a adoção de práticas inclusivas.

No entanto, essa transição não ocorreu de forma uniforme e, em alguns municípios, práticas antigas ainda persistem, criando barreiras à plena inclusão. A pesquisa revela que a maioria dos municípios segue as diretrizes estaduais e federais para a implementação do AEE. No entanto, a falta de adaptação dessas políticas às especificidades locais resulta em uma implementação que nem sempre atende às necessidades dos alunos de forma adequada (Pinto, 2021).

Menegussi e Freitas (2017) analisam o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município do interior do estado de São Paulo. O AEE é organizado por meio do Setor de Educação Especial (SEE), composto por uma equipe multidisciplinar, que inclui profissionais especializados em diversas áreas, como deficiência visual, auditiva, física e transtorno do espectro autista. O SEE realiza diagnósticos e oferece atendimento especializado, embora este seja predominantemente de caráter terapêutico, o que diverge das orientações nacionais que defendem a articulação entre o AEE e a educação regular. O município, que não é explicitamente nomeado no estudo, segue, majoritariamente, as diretrizes estaduais estabelecidas pelo estado de São Paulo, sem possuir uma legislação educacional própria específica para o AEE. As práticas adotadas no município estão alinhadas com as normas estaduais, com pequenas adaptações locais para atender às suas especificidades. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, uma vez que o atendimento especializado ocorre de forma paralela à educação geral, sem a necessária integração entre os profissionais da educação especial e os professores das salas comuns, o que compromete a efetividade do processo inclusivo.

Pagnez e Prieto (2016) explora, em detalhes, a organização e as formas de legislação próprias implementadas para o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) nos municípios de São José dos Campos (SJC) e São Paulo (SP). O estudo revela que ambos os municípios possuem legislação própria que regula a oferta do AEE, evidenciando um esforço em adaptar as diretrizes nacionais às realidades locais.

Em São José dos Campos, a legislação municipal foi desenvolvida para complementar as políticas estaduais, criando uma estrutura que permite maior autonomia para as escolas na implementação do AEE. São Paulo, como a maior cidade do país, desenvolveu uma legislação ainda mais abrangente e detalhada, focando na padronização e na ampliação do atendimento especializado em todas as regiões da cidade. A cidade conta com um sistema mais centralizado de coordenação das SRM, que visa garantir uma distribuição equitativa dos recursos e o cumprimento das diretrizes estaduais e federais. A legislação municipal da cidade de São Paulo também inclui diretrizes específicas para a formação continuada dos professores de AEE e a avaliação periódica dos serviços prestados (Pagnez; Prieto, 2016).

Apesar da legislação própria e das estruturas organizacionais bem definidas, ambos os municípios enfrentam desafios significativos na implementação do AEE. Em São José dos Campos, a principal dificuldade é a resistência de algumas famílias em aceitar o atendimento no contraturno, além de limitações na infraestrutura das SRM. O estudo aponta que, embora a legislação municipal preveja o atendimento no contraturno, a prática comum é o atendimento durante o turno regular, o que pode comprometer a integração dos alunos nas atividades escolares regulares retirando-os da sala de aula. Já em São Paulo, a maior dificuldade está na gestão do volume de atendimentos. A cidade possui uma demanda muito alta para os serviços de AEE, o que exige uma coordenação eficiente entre as diversas SRM espalhadas pela cidade (Pagnez; Prieto, 2016).

Públio, Lima e Caiado (2018) analisam o contexto das políticas de educação especial no município de Sorocaba, SP, com foco na estrutura organizativa e nos serviços oferecidos nas escolas públicas e instituições especializadas credenciadas como escolas. O estudo abrange o período de 1988 a 2016 e revela que, em Sorocaba, a política de educação especial buscou ajustar-se às configurações das políticas nacionais e internacionais, mas enfrentou desafios significativos devido à falta de consolidação como uma

política pública municipal. Em consequência, o direito à educação dos alunos PEE no município foi marcado por processos de rupturas e avanços limitados, ou seja, o município de Sorocaba segue as diretrizes estaduais e federais para a educação especial, mas não desenvolveu uma legislação educacional própria específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise mostra que as escolas especiais privadas, financiadas com recursos públicos, concentram o maior número de matrículas de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação variaram ao longo dos anos, adaptando-se a diferentes projetos governamentais, mas sem alcançar uma continuidade sólida, o que impactou a efetividade do atendimento e a garantia do direito à educação inclusiva.

Guarda, Barbosa e Cunha (2021) investigam as mudanças na organização escolar e a formação docente continuada em um município do interior do estado de São Paulo. O estudo revela que as ações de formação continuada neste município são fortemente influenciadas pelo Programa Ler e Escrever, uma iniciativa estadual implementada em 2009 que passou a desempenhar um papel central na formação dos professores da rede municipal de ensino. O programa trouxe consigo uma padronização das práticas pedagógicas, modificando, significativamente, a organização escolar e a autonomia dos professores que, agora, seguem diretrizes estritamente alinhadas às orientações do programa. O município analisado, que não é explicitamente nomeado no estudo, segue as diretrizes estaduais sem possuir uma legislação educacional própria. As reformas educacionais dos anos 1990 e a implementação do Programa Ler e Escrever resultaram em uma centralização das decisões educacionais, onde os professores têm pouca ou nenhuma participação na definição das necessidades de formação, que são decididas de maneira centralizada. Essa abordagem gera desafios para a adaptação das práticas pedagógicas às realidades locais, levando a um sentimento de sobrecarga e desvalorização profissional entre os educadores.

Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016) analisam o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um pequeno município paulista com aproximadamente 8.500 habitantes, cuja economia é predominantemente agrícola, centrada na cultura da cana-de-açúcar. A pesquisa

destaca que, no município, o AEE é oferecido de forma restrita, com foco principal em alunos com deficiência intelectual. Embora existam alunos com outras deficiências na escola, o atendimento especializado limita-se a atividades voltadas para a vida autônoma e o desenvolvimento de processos mentais, sem contemplar as necessidades mais amplas desses alunos. O município segue as diretrizes nacionais e estaduais para a organização do AEE, sem possuir uma legislação própria. A pesquisa revelou que o trabalho do AEE é realizado de forma isolada do restante das atividades escolares, o que dificulta a integração plena desses alunos ao ambiente educacional comum. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não incorporou, até o momento da pesquisa, as normativas referentes ao AEE, apesar de o serviço estar em funcionamento desde 2009, evidenciando uma lacuna significativa na documentação e planejamento educacional local.

Nascimento (2018) analisa a organização dos serviços de educação especial em 14 municípios da área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília, interior do estado de São Paulo. A pesquisa concentra-se em como os Planos Municipais de Educação (PME) refletem a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). A seguir, apresenta-se a análise individual dos municípios destacados no estudo (Nascimento, 2018).

No município de Álvaro de Carvalho, que possui uma estrutura educacional limitada, o AEE segue as diretrizes estaduais e federais, sem legislação específica própria. A principal dificuldade enfrentada pelo município é a falta de formação contínua para os professores que atuam no AEE, o que compromete a eficácia do serviço oferecido.

Alvinlândia apresenta uma situação similar à de Álvaro de Carvalho, com o AEE sendo implementado de acordo com as diretrizes estaduais. A falta de infraestrutura adequada e de formação específica para os professores são os principais desafios enfrentados pelo município na implementação eficaz do AEE.

Echaporã, um município de maior porte comparado aos anteriores, também segue, predominantemente, as diretrizes estaduais para a educação especial. No entanto, a oferta do AEE é fragmentada, com dependência significativa de recursos estaduais. A formação insuficiente dos professores é um obstáculo que compromete o serviço.

Fernão é um município menor e enfrenta desafios significativos na implementação do AEE. A pesquisa indica que, apesar dos esforços para seguir as diretrizes estaduais, a falta de recursos materiais e humanos impede a plena efetivação do AEE, resultando em um atendimento limitado para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Gália, assim como os outros municípios analisados, não possui legislação específica para o AEE e segue as diretrizes estaduais. O município enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à formação dos professores, o que impacta negativamente a qualidade do atendimento educacional especializado.

Garça destaca-se entre os municípios por possuir uma estrutura educacional mais robusta e maior autonomia na gestão dos serviços de educação especial. Embora siga as diretrizes estaduais, o município adapta as políticas às suas necessidades locais. No entanto, ainda enfrenta desafios, especialmente em relação à formação contínua dos professores.

Em Júlio Mesquita, a situação é semelhante à dos outros municípios menores. O AEE é implementado seguindo as diretrizes estaduais, mas a falta de recursos e a carência de formação específica para os profissionais comprometem a qualidade do atendimento.

Lupércio, outro município pequeno, segue as diretrizes estaduais sem possuir uma legislação própria específica para o AEE. A falta de infraestrutura e de formação continuada para os professores são os principais desafios enfrentados na implementação do AEE.

Ocaçu enfrenta desafios semelhantes aos dos outros municípios menores, com uma forte dependência das diretrizes estaduais para a implementação do AEE. A falta de recursos e de formação adequada para os profissionais são as principais dificuldades relatadas.

Em Oriente, o AEE também segue as diretrizes estaduais e federais, sem legislação específica própria. O município enfrenta limitações significativas em termos de infraestrutura e formação dos profissionais, o que impacta a qualidade do serviço oferecido.

Oscar Bressane, similar a outros municípios menores, implementa o AEE conforme as diretrizes estaduais, mas enfrenta desafios consideráveis em relação à infraestrutura e à formação continuada dos professores.

Pompéia possui uma estrutura educacional mais consolidada, o que permite uma melhor adaptação das diretrizes estaduais às necessidades locais. No entanto, ainda existem desafios relacionados à formação contínua dos professores e à integração dos serviços de AEE com o ensino regular.

Vera Cruz, como os outros municípios menores analisados, depende das diretrizes estaduais para a implementação do AEE. A falta de recursos e a necessidade de formação adequada para os profissionais são as principais dificuldades enfrentadas na efetivação dos serviços de educação especial.

Marília, como o maior município entre os analisados, possui uma estrutura mais desenvolvida para a implementação do AEE. O município segue as diretrizes estaduais, mas com certa autonomia para adaptar as políticas às suas necessidades locais. No entanto, desafios como a formação continuada e a integração dos serviços de AEE com o ensino regular ainda persistem.

De maneira geral, o estudo de Nascimento (2018) revela que, apesar dos esforços dos municípios na implementação das políticas de inclusão, a maioria ainda enfrenta dificuldades significativas devido à falta de recursos, formação inadequada dos professores e dependência de diretrizes estaduais. Isso reflete uma necessidade urgente de apoio mais direcionado e de maior autonomia local para que os municípios possam adaptar as políticas de inclusão às suas realidades específicas de maneira mais eficaz.

Gonçalves, Nicoletti e Lourenço (2016) realizam uma caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência física em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo (cujo nome não é citado explicitamente). O estudo revela que, nesse município, o AEE é oferecido principalmente para alunos com deficiência física associada a déficits cognitivos. Alunos que não apresentam esses déficits geralmente recebem apenas adaptações no ambiente escolar e materiais pedagógicos, sem acesso ao AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As autoras também destacam a importância da Tecnologia Assistiva (TA) no apoio a esses alunos, embora a efetiva implementação desses recursos enfrente desafios relacionados à capacitação dos professores e à disponibilidade de materiais. O município segue as diretrizes estaduais e federais, sem possuir legislação específica para o AEE. O sistema de ensino municipal prioriza a acessibilidade arquitetônica e a adaptação de materiais, mas há uma necessidade crítica de uma abordagem

mais abrangente que contemple as reais necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência física, independentemente de associações com outros déficits.

Batista (2016) conduz uma análise detalhada sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Ribeirão Preto, SP. O estudo se baseia tanto em uma análise documental do Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto (PME-RP) quanto em pesquisa de campo com professores especialistas que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede municipal. A pesquisa destaca que Ribeirão Preto segue as diretrizes nacionais e estaduais para a educação especial, não possuindo uma legislação educacional própria específica para o AEE. Os resultados indicam que, embora os professores especialistas tenham uma visão positiva sobre os serviços oferecidos, existem desafios significativos, como a carência de recursos humanos de apoio multiprofissional e a necessidade de maior integração entre o AEE e o ensino regular. Além disso, o estudo aponta que, apesar da implementação do AEE estar em conformidade com as normativas legais, o Plano Municipal de Educação oferece poucas diretrizes detalhadas sobre a estruturação e organização desse serviço, o que reflete uma lacuna na documentação municipal.

Palma (2016) investiga o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas do campo, focando três escolas de um município do interior de São Paulo. A pesquisa revela desafios significativos na organização e operação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em contextos rurais. O município analisado segue predominantemente as diretrizes estaduais e federais para a implementação do AEE, sem possuir uma legislação educacional específica para o contexto rural. Das três escolas estudadas, apenas uma dispõe de espaço adequado para o funcionamento da SRM. A deficiência intelectual é a mais frequente entre os alunos atendidos, mas a presença de apenas uma professora de educação especial para atender as três unidades escolares se mostra insuficiente. Além disso, devido às dificuldades relacionadas ao transporte escolar nas áreas rurais, os alunos participam do AEE no mesmo turno das aulas regulares, o que contraria as diretrizes legais que preveem a oferta do AEE em turno diverso.

Amorim (2015) realiza um estudo de caso detalhado sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil em um município do interior paulista, embora o nome do município não seja explicitamente mencionado no estudo. A pesquisa enfoca a estrutura organizacional do AEE e sua integração com as classes regulares, explora as parcerias entre as áreas da educação e saúde e avalia como a formação e a experiência dos professores influenciam na execução do AEE. O município analisado segue as diretrizes nacionais e estaduais para a implementação do AEE, sem possuir uma legislação educacional própria específica para o atendimento. A pesquisa destaca que o AEE, embora presente na estrutura educacional, enfrenta desafios quanto à articulação entre os profissionais de educação e saúde e na complementaridade das ações desenvolvidas em sala de aula comum e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A falta de uma organização sistemática e a necessidade de maior integração entre os professores regulares e os professores do AEE são apontadas como barreiras significativas para a efetivação do atendimento especializado.

Alves (2014) realiza uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) no município de Jundiaí, SP, entre os anos de 2008 e 2013. O estudo revela que Jundiaí seguiu as diretrizes nacionais e estaduais ao implementar a PNEE-PEI, sem possuir uma legislação educacional própria específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa destaca que a implementação da PNEE-PEI no município foi marcada por avanços e desafios, refletindo na organização do sistema de educação especial e na expansão das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, a análise indica que a política encontrou obstáculos significativos durante sua implementação, incluindo questões relacionadas à formação dos professores, à estrutura física das escolas e à integração efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses desafios comprometeram a plena realização dos objetivos da política de inclusão educacional em Jundiaí, embora tenham sido feitas adaptações para superar algumas dessas barreiras ao longo dos anos.

Milanesi (2012) investiga a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, a cidade de Rio Claro. A pesquisa destaca que o município

segue as diretrizes nacionais e estaduais para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem possuir uma legislação educacional própria específica. As SRM são organizadas com o objetivo de oferecer apoio pedagógico aos alunos Público da Educação Especial (PEE), buscando atender às demandas da política de inclusão escolar. O estudo revela que, apesar dos esforços do município para implementar o AEE conforme as normativas do Ministério da Educação (MEC), existem desafios significativos na organização do trabalho pedagógico nas SRM, na formação dos professores especializados e na avaliação dos alunos. Um dos principais obstáculos identificados foi a dificuldade de integração entre o ensino comum e o atendimento especializado, além da necessidade de maior formação continuada para os docentes. A pesquisa aponta que, embora as SRM estejam em funcionamento desde 2009, a plena efetivação das diretrizes inclusivas ainda enfrentava barreiras práticas no contexto local, pelo menos até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Malheiro (2013) investiga a implementação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em um município do interior paulista, Araçatuba. O estudo revela que o município segue as diretrizes nacionais e estaduais para a implementação do AEE, sem possuir uma legislação educacional própria específica. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PI-SRM), instituído pelo governo federal, desempenha um papel central na organização do AEE no município, oferecendo apoio aos sistemas públicos de ensino para a inclusão de alunos PEE. A pesquisa destaca que, em Araçatuba, o AEE tem sido implementado de forma diferenciada em cada realidade escolar, resultado de traduções e adaptações feitas pelos professores de educação especial junto aos outros profissionais da educação. Apesar de as diretrizes do PI-SRM serem seguidas, existem desafios relacionados à integração entre o AEE e o ensino regular, bem como à formação contínua dos professores que atuam nas SRM. A formação continuada, embora oferecida, ainda enfrenta dificuldades em atender plenamente as necessidades específicas dos alunos e profissionais. O Quadro 3 sintetiza as observações descritas:

Quadro 3 - Análise da Organização do AEE em diferentes cidades de São Paulo

Cidade	Organização do AEE	Observação	Referência
São José dos Campos	Legislação própria e adaptação das políticas estaduais	Possui legislação própria que permite maior autonomia na implementação do AEE.	Pagnez; Prieto, 2016
Sorocaba	Sem legislação própria; Segue diretrizes estaduais	A política de educação especial não é consolidada como política pública municipal.	Públio, Lima e Caiado, 2018
Município não citado	Sem legislação própria; atendimento paralelo à educação geral	O atendimento especializado ocorre de forma paralela, sem integração com o ensino regular.	Menegussi; Freitas, 2017
Ribeirão Preto	Sem legislação própria; segue diretrizes estaduais	Enfrenta desafios na integração do AEE com o ensino regular e falta de recursos multiprofissionais.	Batista, 2016
Rio Claro	Sem legislação própria; segue diretrizes nacionais e estaduais	Desafios na integração entre o ensino comum e o AEE, além da necessidade de formação continuada.	Milanesi, 2012
Araçatuba	Sem legislação própria; segue PI-SRM	Implementação diferenciada conforme a realidade escolar, com adaptação pelos professores.	Malheiro, 2013
Garça	Segue diretrizes estaduais, com autonomia local	Adapta as políticas estaduais às suas necessidades locais, mas enfrenta desafios de formação.	Nascimento, 2018
Marília	Segue diretrizes estaduais, com certa autonomia	Possui estrutura mais desenvolvida para AEE, mas enfrenta dificuldades na formação continuada.	Nascimento, 2018
Vera Cruz	Segue diretrizes estaduais	Enfrenta falta de recursos e necessidade de formação adequada para os profissionais.	Nascimento, 2018
Pompéia	Estrutura consolidada, adaptação das diretrizes estaduais	Tem uma melhor adaptação das diretrizes estaduais, mas enfrenta desafios na formação dos professores.	Nascimento, 2018

São Paulo (capital)	Legislação própria e detalhada para formação contínua	Alta demanda pelos serviços de AEE e dificuldade na gestão do volume de atendimentos.	Pagnez; Prieto, 2016
Município não citado	Sem legislação própria; foco em acessibilidade e adaptações	Atendimento especializado é limitado a alunos com deficiência física associada a déficits cognitivos.	Gonçalves; Nicoletti; Lourenço, 2016

Fonte: a própria autora (2024)

Em suma, a análise de alguns dos municípios do interior paulista revela que, apesar dos avanços significativos na consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda imperam desafios consideráveis que precisam ser enfrentados para garantir a plena inclusão destes alunos. A diversidade das realidades locais exige não apenas uma maior flexibilidade e adaptação das políticas estaduais e federais, mas também uma atenção especial ao tipo de organização adotado por cada município. Alguns municípios optam por seguir, rigorosamente, os documentos normativos estaduais, o que pode resultar em uma implementação mais padronizada, mas nem sempre adaptada às especificidades locais. Por outro lado, outros municípios desenvolvem legislação própria para o AEE, buscando maior autonomia e flexibilidade na gestão dos recursos e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de sua comunidade.

Fica evidenciado, desta forma, que a eficácia do AEE está intimamente ligada à capacidade de os municípios integrarem essas diretrizes estaduais com suas próprias realidades, ou mesmo na sua capacidade de promoverem uma regulamentação própria, ofertando uma educação inclusiva que seja, ao mesmo tempo, equitativa e contextualizada. A articulação entre as diferentes esferas de governo e a criação de políticas locais que complementem os normativos estaduais são essenciais para o desenvolvimento sustentável da educação especial no estado de São Paulo.

5 PRÁTICAS NO AEE

A flexibilidade e a capacidade de ajustes e adequações são fundamentais para garantir que o Atendimento Educacional Especializado AEE seja eficaz e alinhado com as características e necessidades da comunidade escolar que ele atende (Pereira; Mello, 2020).

O acompanhamento no AEE começa com um plano de atendimento educacional especializado cuidadosamente elaborado (Brasil, 2008c, 2010b). Para isso, o professor da sala de recursos multifuncional precisa coletar informações detalhadas sobre o aluno e as dificuldades específicas que enfrenta. Esta coleta de informações é abrangente, envolvendo não só a sala de aula e a escola, mas também a família e a comunidade do aluno (Pereira; Mello, 2020). Com base nessas informações, o professor planeja atividades utilizando diferentes recursos disponíveis, como tecnologia de baixa e alta complexidade, e articula essas ações com o professor do ensino comum (Duk, 2006).

Outro aspecto importante do professor especialista é a previsão e avaliação do progresso do aluno ao longo de um período definido, permitindo a reavaliação e o ajuste das estratégias conforme necessário, considerando as necessidades específicas dos alunos (Brasil, 2006; Pereira; Mello, 2020). Isso é essencial para garantir que o plano de AEE seja eficaz e adaptável às mudanças nas necessidades do aluno.

No que diz respeito à expressão verbal, é importante que o professor do AEE organize atividades que ajudem o aluno a diferenciar as características da língua oral e escrita (Bezerra, 2017). Promover a exposição do aluno a diferentes formas de comunicação amplia seu entendimento e vocabulário e facilita o desenvolvimento da capacidade de planejar e organizar o pensamento. Além disso, jogos e situações problema que exijam o uso de estratégias cognitivas contextualizadas nas experiências e conhecimentos prévios do aluno são importantes para melhorar o funcionamento e desenvolvimento cognitivo (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

É vital que o professor apoie o aluno no planejamento de suas ações, incentivando-o a refletir sobre as razões de suas escolhas e a transferir esses conhecimentos para atividades cotidianas. Por fim, é importante ressaltar que as

intervenções propostas visem desencadear conflitos cognitivos, promovendo o autoquestionamento e a reflexão crítica do aluno (Seabra Júnior; Lacerda, 2018).

A atividade de elaboração mental de situações vivenciadas é fundamental para a organização espacial e temporal do aluno e para a coordenação de ações em nível mental, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais (Brasil, 2016c).

Referente à Avaliação do aluno, pode-se dizer que os ajustes e flexibilizações dos conteúdos curriculares e didática para o aluno PEE são imprescindíveis para parâmetros avaliativos (Brasil, 2006). Após a sondagem inicial e conhecimentos prévios do aluno, é feita a seleção dos conteúdos através das habilidades que necessita desenvolver, priorizando os mais significativos, introduzindo didáticas diferenciadas e alternadas de maneira lúdica e ilustrativa enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem do aluno (Rosa; Pires, 2022). As adaptações em como ensinar devem ajustar o método de trabalho a suas características utilizando procedimentos diferentes, por exemplo: programar atividades que tenham diferentes graus de dificuldades e realização; programar diferentes atividades para trabalhar um mesmo conteúdo dando uma sequência didática de forma contextualizada e enriquecedora. As adaptações em o que e como avaliar devem conter informações sobre os critérios de avaliações (utilização de diversos procedimentos e instrumentos; aspectos metodológicos, estratégias utilizadas pelo professor, relações interpessoais aluno – professor – grupo, aspectos organizativos).

A avaliação deve determinar metas, intervenções e objetivos de aprendizagem específicos para estes alunos. Conseqüentemente, a avaliação irá refletir sobre as adequações, ajustes e flexibilizações que foram feitos para ensinar, já que a avaliação é sempre pautada no que já foi dado em sala de aula (Siluk; Pavão, 2015a). A avaliação deverá ter por base os ajustes curriculares que foram realizados para o aluno, ou seja, o professor irá avaliar o conteúdo adequado, flexibilizado, levando em consideração, também, outros aspectos de avanços significativos deste aluno e não somente conteúdo curricular.

É fundamental considerar que, se a classe inteira estiver fazendo prova, esse aluno também deverá ser submetido à situação de avaliação que, obviamente, deverá ser construída a partir do que foi trabalhado com ele segundo as devidas adaptações.

Deve-se contar com vários instrumentos de avaliação e selecionar aqueles que proporcionem maior número e qualidade de informações acerca do desempenho (Pletsch; Damasceno, 2011; Pavão, Pavão, 2018).

A observação do aluno em momentos de aprendizagem ou de atuação coletiva é mais um instrumento bastante valioso e oferece a possibilidade de avaliar outros tópicos, que não os avaliados em uma prova, ou outra situação formal de aprendizagem. Assim, todos os instrumentos são importantes, mas nenhum deles substitui outro.

A avaliação do aluno em uma sala de recursos multifuncional é uma tarefa complexa que requer uma abordagem bem pensada por parte do professor do AEE. A avaliação não deve limitar-se a aspectos acadêmicos tradicionais, mas estender-se a múltiplas áreas do desenvolvimento do aluno, incluindo habilidades motoras, expressão oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, funcionamento cognitivo e aspectos afetivos, como comportamento e interação social (Rosa *et al.*, 2020). Os resultados dessa avaliação devem ser compartilhados com o professor da sala regular. A utilização de situações lúdicas é uma estratégia valiosa, pois permite uma avaliação mais espontânea e menos intimidadora, incentivando a livre expressão do aluno.

No aspecto motor, é fundamental observar como o aluno interage com objetos variados, avaliando sua capacidade de manipulação e coordenação. Em casos de dificuldades motoras acentuadas, o professor deve adaptar as atividades gradualmente. Por exemplo, começar com atividades em papéis de grandes dimensões e, progressivamente, transitar para tamanhos menores, adaptando as tarefas de pintura, desenho ou escrita de acordo com as habilidades do aluno (Brasil, 2016c). Aqui, a tecnologia, como o uso de computadores, desempenha um papel importante ao oferecer meios alternativos (Freitas, 2007).

A expressão oral é outro domínio a ser considerado. O professor deve atentar para a compreensão do aluno de mensagens e instruções, sua capacidade de expressar ideias de forma coerente e a clareza de sua verbalização (Brasil, 2006). Em situações onde a fala é limitada, outras formas de expressão como desenhos, gestos e movimentos corporais, podem ser meios valiosos para o aluno comunicar suas ideias e compreensões (Freitas; Andrade Neto, 2023). O relato de histórias, por exemplo, pode ser uma atividade

enriquecedora, permitindo ao aluno expressar-se através de desenhos, maquetes ou jogos simbólicos (Peres; Neves; Borges, 2018).

Quando se trata da aquisição da língua escrita, diferentes atividades podem ser empregadas para entender o nível de compreensão do aluno sobre o sistema de escrita (Ciríaco, 2020).

A produção espontânea, oral de texto e a leitura de textos memorizados são outras atividades que podem fornecer oportunidades valiosas sobre as concepções do aluno acerca do universo da escrita. Além das habilidades acadêmicas, é importante avaliar como o aluno se relaciona com o aprendizado (Santos; Mendonça, 2007). Se o aluno vê a si mesmo como um participante ativo no processo educacional, isso pode aumentar significativamente sua motivação e engajamento. A relação positiva do aluno com o saber é um indicador importante de sua disposição para aprender e contribuir com o processo educativo.

Os aspectos socioafetivos também são fundamentais na avaliação. Alunos podem enfrentar desafios na construção da autoimagem e na interpretação das atitudes e comportamentos dos outros, o que pode influenciar sua autoestima e motivação para aprender (Barbosa, 2020; Jungles, 2022). É importante que o professor reconheça que esses alunos podem expressar seus sentimentos e compreensões mais por meio de ações e gestos do que por palavras.

Finalmente, a avaliação deve considerar o contexto cultural do aluno, pois a assimilação dos costumes e da cultura de seu meio pode afetar significativamente sua capacidade de socialização e construção de pensamento. Intervenções que promovam conflitos cognitivos, desafiando o aluno a questionar e refletir sobre suas ações, são essenciais para o desenvolvimento intelectual. Essas intervenções devem ser cuidadosamente planejadas para estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, levando em consideração as experiências e o conhecimento prévio do aluno (Lopes; Marquezine, 2012).

Importante também destacar que a avaliação educacional especializada busca não apenas identificar dificuldades de aprendizagem ou comportamentos inadequados, mas também oferecer um panorama abrangente do desempenho e das competências deste aluno (Brasil, 2008c). Estas avaliações são parte

integrante de uma estratégia educacional e são fundamentais para o desenvolvimento de metodologias e abordagens pedagógicas apropriadas. É um tema complexo e precisa ser tratado com sensibilidade e compreensão das diversas dimensões envolvidas: cognitivas, afetivas e sociais. É importante que a avaliação funcione como um instrumento de investigação e intervenção, auxiliando na melhoria contínua da realidade pedagógica.

Na educação especial, a avaliação, frequentemente, se concentra na identificação das habilidades e competências a serem desenvolvidas e na seleção de recursos adequados para o aluno (Brasil, 2006). É fundamental abordar as possibilidades de aprendizado do aluno também focando nas habilidades já desenvolvidas, ao invés de se concentrar apenas em suas incapacidades. A avaliação deve ser contínua e interventiva, ajudando a identificar o que o aluno é capaz de realizar e como superar desafios (Anache; Resende, 2016).

A avaliação da aprendizagem não deve ser padronizada, mas criteriosamente adaptada às condições e expressões individuais de cada aluno. Isso inclui a utilização de diferentes métodos e ferramentas de avaliação, como discussão, observação, autoavaliação, avaliação entre pares, *feedback*, portfólios e planos educativos individuais (Cotta; Costa, 2016; Ferrarini; Behrens; Torres, 2022). É essencial que haja uma colaboração efetiva entre os professores da Sala de Recursos Multifuncional e do ensino comum, a fim de garantir uma abordagem integrada e eficaz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Porém, é importante considerar que alunos PEE podem, dependendo do grau de deficiência e das suas habilidades individuais, participar das avaliações padronizadas, incluindo as avaliações de larga escala. A participação destes alunos nas avaliações padronizadas não só é possível, mas desejável, sempre que viável, pois permite obter dados comparativos importantes sobre o rendimento dos estudantes público da educação especial (PEE). Essa prática promove maior inclusão e garante que o progresso desses alunos também seja medido com os mesmos parâmetros utilizados para os demais alunos, fornecendo uma visão abrangente do desenvolvimento educacional.

Todo este contexto, no entanto, pode ser bastante desafiador devido a fatores como a grande quantidade de escolas atendidas por uma SRM, horários

de planejamento e deslocamento de alunos e professores, dificultando um horário propício para professores de sala e especialistas traçarem juntos estratégias e intervenções para este aluno. Logo, como afirma Oliva (2016), se o processo de avaliação da aprendizagem precisa ser repensado para que os diferentes ritmos e estilos sejam contemplados, evidencia-se a premente necessidade de ser modificada a carga horária e condições de trabalho do professor, de quem se cobra uma avaliação individualizada dos alunos das turmas e turnos em que leciona.

5.1 Especificidades do atendimento ao aluno Público da Educação Especial (PEE)

O funcionamento da sala de recursos multifuncional no contexto pedagógico envolve situações de ensino e aprendizagem que são organizadas de forma individualizada, ou em pequenos grupos (com até três alunos, dependendo das necessidades e afinidades entre eles), no contraturno escolar, complementando o ensino regular (Silva, R., 2022). É fundamental manter uma estrutura de apoios e serviços diversificados, adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, o atendimento educacional especializado (AEE) não se restringe apenas à sala de recursos. O ensino colaborativo, realizado em conjunto com a sala regular no mesmo turno, constitui uma prática essencial para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial (Vilaronga; Mendes, 2014; Bezerra, 2020; Dalfré, 2023).

O procedimento consiste no encaminhamento do aluno assim que chega à escola com um diagnóstico de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo direcionado à SRM para uma avaliação pedagógica inicial referente aos testes de habilidades (que faz parte como recurso educacional deste trabalho). Se a escola não oferece este serviço, o aluno é encaminhado para uma escola polo ou para a instituição mais próxima que disponha do atendimento necessário (Pasian; Mendes; Cia., 2014, p.6).

As estratégias em sala de recurso multifuncional para o desenvolvimento das habilidades desse aluno devem ser cuidadosamente elaboradas, utilizando abordagens lúdicas e diversificadas que incluam personagens e temas de seu

interesse, a fim de manter o foco na atenção e concentração (Poker *et al.*, 2013). É essencial que o professor especialista tenha um domínio completo dos itens relacionados aos testes da avaliação inicial, para identificar com precisão as habilidades e competências do aluno (Pavão; Pavão; Negrini, 2018). Com base nesses dados, o professor poderá elaborar um plano de atividades a ser aplicado exclusivamente em sala de recursos que promova o desenvolvimento das habilidades e competências de maneira eficaz. Durante as intervenções relacionadas à aplicação destas atividades, é imprescindível que o professor especialista possua um domínio completo da didática adequada para cada caso específico.

Um dos grandes desafios dos educadores é contribuir com o processo de inclusão escolar e fazer com que esses alunos aprendam e acompanhem o conteúdo das aulas no ensino regular (Dechichi; Silva, 2012). Para se ter sucesso nessa trajetória, são necessários ajustes e flexibilizações dos conteúdos didáticos com a orientação e apoio imprescindível do especialista de sala de recursos multifuncional nessa etapa junto à equipe escolar de coordenadores pedagógicos e envolvidos (Brasil, 2006; Fonseca, 2011; Siluk; Pavão, 2015a).

A utilização dos recursos didáticos adequados é fundamental para que este aluno absorva os conteúdos educacionais e realmente aprenda de forma significativa. Por isso, uma forma de contribuir para o aprendizado é investir na adequação dos conteúdos didáticos (Leite *et al.*, 2011). Esta adequação dos conteúdos didáticos, porém, nem sempre mantém a integridade do conteúdo no currículo, mas pode apresentá-lo em um formato diferente ou alterar o ambiente no qual o aluno aprende com base nas suas necessidades e limitações individuais.

A equipe de ensino, que pode ser formada por professores do ensino regular e especialistas, precisa avaliar cada caso considerando o nível de compreensão em que o aluno se encontra, em quais conteúdos têm domínio e os que necessitam de maior atenção. Após essa avaliação, deve-se decidir se o aluno seguirá o mesmo currículo da turma apenas com ajustes ou se o aluno precisará de um currículo totalmente individualizado e paralelo ao conteúdo do ensino regular. Junto a isso, um planejamento de forma complementar, com estratégias a serem aplicadas na sala de recursos multifuncional visando

desenvolver habilidades cognitivas, permite que o aluno assimile e compreenda, de maneira mais eficaz, os conteúdos do currículo trabalhados na sala regular (Lima; Martins, 2022). Em seguida, deve-se planejar a produção do conteúdo didático individualizado e adaptado.

Questiona-se, porém: como deve ser esse material didático adaptado? Não há uma fórmula exata, uma vez que cada aluno é único. O ideal é que as tarefas complexas sejam fragmentadas em etapas e que as atividades tenham apoio visual, sendo, muitas vezes, necessária a apresentação de forma lúdica. O material didático precisa ser atraente e adequado para os níveis do aluno. É importante que o material didático seja objetivo, os enunciados sejam menores e mais objetivos, evitando longos textos que exijam uma interpretação complexa (figueiredo, 2024).

Exemplos de ajustes para orientação ao professor da sala regular (Díaz, 2011; Kraisig; Braibante, 2017; Oliveira, 2020; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; Cabral, 2022; Martins; Camargo, 2023):

- ✓ Ter menos exercícios por página, pois uma página sobrecarregada de informações pode distrair o aluno e tirar o foco do objetivo da atividade ou aula;
- ✓ Ter mais atividades para ligar, recortar e colar, pintar, circular, marcar X;
- ✓ Ter temas de interesse do aluno em todas as atividades. Ele precisa ser estimulado e ter vontade de fazer determinada atividade;
- ✓ Os conteúdos precisam ser simples e reduzidos. Por isso, o material didático deve focar no que realmente é importante para o aluno e que possa ser aplicado no seu cotidiano;
- ✓ Evitar questões dúbias e com duplo sentido. As metáforas e figuras de linguagem devem ser excluídas, pois elas são um desafio para crianças autistas e com deficiência, podendo causar desconforto e desestimular o aprender;
- ✓ O apoio visual de imagens e desenhos são aliados nesses casos. O material didático deve ter bastantes recursos visuais para melhor compreensão;

- ✓ Utilizar mapas mentais visuais, que organizem informações de forma clara e estruturada, destacando conexões entre os conceitos por meio de cores, imagens e palavras-chave, para facilitar a compreensão e promover o engajamento.

O papel do professor no AEE é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do aluno público da educação especial, especialmente ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Souza; Damázio, 2019; Tenório *et al.*, 2019; Câmara, 2021; Cardoso; Batista, 2021; Santana; Teixeira, 2022; Pavão; Pavão, 2023).

Uma das atribuições primordiais deste educador é a de criar e organizar situações de aprendizagem que não apenas atendam às necessidades específicas destes alunos, mas que também estimulem o seu desenvolvimento cognitivo de forma efetiva. Ao considerar as particularidades de cada aluno, o professor consegue promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente.

Além de organizar o ambiente, o professor do AEE é responsável por desenvolver e fornecer materiais didáticos e pedagógicos personalizados. Esta prática é essencial, pois materiais adaptados são ferramentas poderosas para favorecer o acesso ao currículo e melhorar o engajamento e a compreensão dos alunos. Ao personalizar os materiais, o professor consegue atender às diversas formas de aprendizagem, garantindo que cada aluno com deficiência intelectual possa beneficiar-se ao máximo das atividades propostas.

Outro aspecto importante do trabalho do professor de AEE é focar nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem. Ao observar e entender como cada aluno se relaciona com o processo educativo, o professor pode identificar barreiras, motivar e encorajar o aluno e desenvolver estratégias para superar dificuldades. Isso é fundamental para construir uma base sólida para o aprendizado contínuo, tanto no ambiente escolar quanto no social.

No contexto do AEE, o professor desempenha um papel chave na elaboração do conhecimento do aluno com deficiência intelectual. A atuação intencional e cuidadosamente planejada desse educador é o que estimula a atividade cognitiva do aluno. Através de atividades desafiadoras e suporte apropriado, o aluno é encorajado a exercitar sua capacidade de pensar, analisar

e resolver problemas, o que é essencial para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Esta gestão envolve, fundamentalmente, a organização cuidadosa de situações de aprendizagem dentro das salas de recurso multifuncionais, com o objetivo de oferecer um ambiente de aprendizado adaptado e eficaz para alunos com deficiência.

O professor do AEE deve ser estratégico e inovador, explorando recursos e estratégias que maximizem o potencial de cada aluno, enquanto trabalha para eliminar as barreiras que possam dificultar seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto imprescindível é o uso de recursos tecnológicos variados (Pelosi; Nunes, 2009; Giroto; Poker; Omote, 2012; Matos *et al.*, 2020; Santos; Medeiros; Meroto, 2024). A utilização de tecnologias, tanto de baixa quanto de alta complexidade, é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e acessível. Ao selecionar e produzir materiais didáticos, o professor do AEE tem a oportunidade de personalizar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e eficiente para o aluno com deficiência intelectual. Esta personalização é chave para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

A interação e a comunicação contínua entre o professor do AEE e o professor do ensino regular são essenciais (Souza *et al.*, 2017; Mamcasz-Viginheski; Alvaristo; Shimazaki, 2023). Essa união permite que o professor do AEE obtenha informações valiosas sobre a frequência, a permanência e a participação do aluno na sala de aula comum. Estes dados são de suma importância para entender como o aluno está desenvolvendo-se no ambiente educacional mais amplo e quais ajustes podem ser necessários para melhorar sua experiência de aprendizagem.

Através dessa colaboração, o professor do AEE pode fornecer suporte e recomendações ao professor do ensino regular, ajudando a adaptar o ambiente da sala de aula regular para melhor atender às necessidades do aluno.

Essa parceria entre os professores de AEE e do ensino regular é um componente vital para garantir uma experiência educacional verdadeiramente inclusiva e bem-sucedida para alunos com deficiência intelectual. Ao unir forças, eles podem criar uma abordagem educacional mais integrada e eficaz, que

reconhece e valoriza as capacidades únicas de cada aluno (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2016).

Além disso, deve ficar claro que a função do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para promover a inclusão e otimizar a aprendizagem de alunos Público da Educação Especial (PEE), especialmente aqueles com deficiência intelectual. O papel desse educador vai além da mera condução de atividades: ele deve ser um estrategista ativo que remove barreiras de aprendizagem e cria um ambiente propício para o crescimento intelectual e social do aluno.

Essa abordagem não apenas tem um impacto positivo no desempenho do aluno na sala de aula comum, mas também reforça a sua inclusão no ambiente educacional geral (Lopes; Marquezine, 2012).

Além do desenvolvimento das habilidades e competências, uma das metas mais importantes do AEE é superar as atitudes de dependência que alunos com deficiência intelectual frequentemente apresentam, especialmente em situações desafiadoras (Menezes; Canabarro; Munhoz, 2014; Pavão; Pavão, 2018). Para isso, o professor deve propor atividades que não só desafiem o aluno, mas que também o vinculem ao sucesso, aproveitando seus interesses e escolhas. Essas atividades devem ser diversificadas, permitindo que o aluno se expresse livremente e desenvolva autonomia e independência em várias situações de aprendizagem.

Mais especificamente em relação à prática diária, precisa-se estar atento aos vários aspectos que cercam o atendimento. No que diz respeito à expressão verbal, é importante que o professor do AEE organize atividades que ajudem o aluno a diferenciar as características da língua oral e escrita (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Bezerra, 2017; Lima; Araújo, 2021; Guilherme; Lippe, 2023). Promover a exposição do aluno a diferentes formas de comunicação amplia seu entendimento e vocabulário, facilitando o desenvolvimento da capacidade de planejar e organizar o pensamento. Além disso, jogos e situações problema que exijam o uso de estratégias cognitivas contextualizadas nas experiências e conhecimentos prévios do aluno são importantes para melhorar o funcionamento e desenvolvimento cognitivo. É vital que o professor apoie o aluno no planejamento de suas ações, incentivando-o a refletir sobre as razões de suas

escolhas e a transferir esses conhecimentos para atividades cotidianas (Díaz, 2011).

Por fim, é importante ressaltar que as intervenções propostas visam desencadear conflitos cognitivos, promovendo o autoquestionamento e a reflexão crítica do aluno (Aguiar, 2015; Victor; Vieira; Oliveira, 2017; Geraldi, 2022). Essa abordagem é especialmente valiosa para alunos com deficiência intelectual desde o início da escolarização, ajudando-os a darem sentido às atividades intelectuais propostas e a mobilizarem eficientemente seus esquemas cognitivos e linguísticos. A atividade de reconstrução mental de situações vivenciadas é fundamental para a organização espacial e temporal do aluno e para a coordenação de ações em nível mental, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais (Brasil, 2016c).

A capacidade e o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual são grandemente influenciados pelo espectro de oportunidades e necessidades únicas a cada um deles.

Segundo Batista e Mantoan (2006), no atendimento educacional especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento.

É fundamental reconhecer que estas pessoas possuem um conjunto diversificado de habilidades e desafios particulares (Batista; Cardoso, 2020; Cabral, 2022). Neste contexto, a motivação e o apoio vindos de familiares, educadores e amigos desempenham um papel decisivo na determinação do nível de desenvolvimento que esses indivíduos podem alcançar, bem como na maneira como eles enfrentam e superam as adversidades que encontram em seu caminho.

No ambiente escolar, existe a possibilidade de se implementar uma variedade de estratégias destinadas a estimular e promover o desenvolvimento cognitivo, social e motor dos alunos. Essas estratégias são projetadas para maximizar o potencial de desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e competências.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino comum é uma prática que expande significativamente o leque de experiências de aprendizado disponíveis para esses alunos, ao mesmo tempo em que promove oportunidades valiosas para a inclusão social tanto em âmbitos emocionais quanto em esferas mais amplas, como a participação em atividades econômicas e comunitárias futuras (Santos; Medeiros; Meroto, 2024). Para que isso seja possível, é imprescindível que tanto a infraestrutura física das instituições educacionais quanto a formação de seus profissionais e funcionários estejam alinhadas com o objetivo de oferecer um suporte adequado a esses alunos (Nascimento, 2021). Isso envolve a adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades específicas de cada aluno, assim como a preparação do corpo docente para reconhecer e valorizar a diversidade, enfrentando conjuntamente os desafios que surgem, sempre com o foco na promoção de um tratamento igualitário e justo para todos os alunos (Anache; Resende, 2016).

É essencial que as escolas e todos os envolvidos no processo educativo adotem uma abordagem inclusiva, que não apenas aceite a presença de alunos com deficiência intelectual, mas busque, ativamente, formas de engajá-los, estimulá-los e integrá-los. Tal postura deve ser fundamentada na compreensão profunda das capacidades únicas de cada aluno e na crença no potencial de todos para contribuir, significativamente, para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo (Baptista *et al.*, 2008).

Somente através de um compromisso compartilhado e de esforços colaborativos será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam desfrutar de uma experiência de aprendizado enriquecedora e igualitária.

5.1.1 Ajustes, flexibilizações, adequação e adaptação curricular

A flexibilização curricular é definida como a adaptação das estratégias e práticas pedagógicas, preservando os conteúdos e objetivos originais, mas apresentando-os de maneiras diferenciadas (Silva; Kuhlkamp, 2020). Isso inclui, por exemplo, a realização de atividades fora da sala de aula para atender às necessidades específicas dos alunos. O objetivo é oferecer o mesmo conteúdo

por meio de diversas abordagens, ajustando a metodologia para incluir todos os alunos. Segundo Fonseca (2011, p. 36):

A flexibilização não pode ser entendida como mera modificação ou acréscimo de atividades complementares ou suplementares na estrutura curricular. Ela exige que as mudanças estimadas relevantes na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos.

Valle e Maia (2010, p. 27) corrobora esta aceção, quando afirmam que uma “adaptação de acesso ao currículo deve ser flexível, priorizando as especificidades da diversidade, bem como o entendimento do processo de aprendizagem as crianças, considerando as possibilidades e dificuldades de cada uma”.

A adequação curricular, por sua vez, refere-se a ajustes feitos no conteúdo, objetivos, recursos e práticas de acordo com as necessidades específicas do aluno público da Educação Especial (PEE). Esses ajustes são planejados antecipadamente e não devem ser improvisados, garantindo que o currículo esteja alinhado com as capacidades e dificuldades de cada aluno. A adequação pode incluir mudanças no conteúdo ou na forma de apresentação, mas sempre mantendo a conexão com o currículo original (cmsp, 2023).

No entender de Fonseca (2011), a adequação reúne atividades individualizadas que possibilitam o acesso ao currículo, provindas da atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades educacionais de cada aluno, tendo-se em vista a necessidade de determinados alunos, mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

A adaptação curricular é destinada aos alunos com maior dificuldade e intensidade de apoio; quando os ajustes, flexibilizações e adequações não são suficientes, podem-se envolver mudanças significativas no planejamento e até mesmo no currículo. As adaptações podem ser feitas em diversas dimensões, como metodológica, temporalidade, conteúdo, avaliação e objetivos, permitindo que o ensino seja acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas limitações. Essas adaptações são essenciais para aqueles alunos que enfrentam desafios mais severos na compreensão do currículo tradicional e

visam garantir que todos tenham a oportunidade de aprender de maneira significativa (CMSP, 2023).

Tanto a flexibilização quanto a adequação curriculares são estratégias pedagógicas fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, ao implementar essas práticas, os componentes curriculares e seus conteúdos devem ser preservados em sua essência. Isso significa que, embora as abordagens, metodologias e formas de apresentação possam ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos, os objetivos educacionais e os conteúdos centrais devem ser mantidos (Zanata, 2004). Dessa forma, todos os alunos, independentemente de suas particularidades, terão acesso ao mesmo conhecimento e poderão alcançar os mesmos padrões de aprendizagem, assegurando uma educação equitativa e inclusiva.

A efetivação de um currículo adaptado, aliada a uma prática pedagógica flexível a arranjos e adaptações, não se configura em condição única para favorecer o bom aproveitamento e ajustamento socioeducacional [...]. Porém, sem que isso seja realizado, as possibilidades de insucesso serão inúmeras vezes maiores que as possibilidades de sucesso (Zanata, 2004, p.18).

5.2 Desafios atuais no ensino de alunos com deficiência intelectual

Com a implementação das políticas de inclusão educativa, a comunidade docente está cada vez mais consciente da importância de se aprofundar no entendimento das diversas deficiências. Isso visa não apenas o reconhecimento dessas condições, mas também o desenvolvimento de metodologias eficazes para promover um ensino adaptado às necessidades de alunos com deficiência.

Assim, a perspectiva de uma educação verdadeiramente democrática e de alta qualidade exige uma abordagem individualizada, que considere as peculiaridades de cada aluno e assegure que todos tenham suas necessidades específicas atendidas. Embora as instituições educacionais, frequentemente, incluam em suas equipes especialistas em educação especial, ainda existe uma lacuna significativa no que tange ao domínio de técnicas efetivas para apoiar o aprendizado de alunos com deficiência intelectual. Educadores de diversas áreas enfrentam desafios consideráveis no âmbito do ensino e do processo de aprendizagem. A ausência de familiaridade com abordagens pedagógicas adaptativas e recursos apropriados para atender às necessidades desses alunos

evidencia a urgente necessidade de ampliar o conhecimento e as habilidades específicas voltadas para a inclusão efetiva (Dota; Álvaro, 2009).

A qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta desafios significativos devido à insuficiência de formação específica voltada para as distintas áreas da deficiência (Hilário, 2015; Alves, 2019). Uma lacuna preocupante na preparação dos professores, evidenciada pela falta de experiência prática e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, compromete a eficácia do ensino. Além disso, a ausência de um suporte consistente e orientação por parte da gestão escolar limita ainda mais a capacidade de os educadores proverem um atendimento de qualidade em salas de recursos, representando um obstáculo substancial para o avanço educacional dos alunos.

Segundo Milanesi (2017), a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual é marcada por desafios significativos, sobretudo pela ausência de formação docente que contemple as demandas atuais da educação inclusiva. Apesar disso, o estudo ressalta que o comprometimento dos profissionais tem gerado avanços, indicando que as práticas colaborativas, como o uso de redes sociais virtuais para troca de experiências entre professores, contribuem para a superação de dificuldades no trabalho cotidiano.

"Destacou-se a falta de formação adequada que desse conta das questões complexas atuais vivenciadas na educação que demandam modificações e investimentos em diversas frentes. Ainda assim, o investimento de profissionais comprometidos tem possibilitado avanços promissores." (MILANESI, 2017, p. 06).

5.3 A potencialização do ensino de alunos com deficiência intelectual

É um princípio fundamental reconhecer que não existe uma única abordagem pedagógica capaz de atender às necessidades de todos os alunos de maneira uniforme. Essa premissa é particularmente imperativa no contexto de alunos com deficiência intelectual, para quem as barreiras ao aprendizado não podem, sob qualquer circunstância, servir de pretexto para a falta de aquisição de conhecimento (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; MPSP, 2023).

Embora as limitações desses alunos sejam uma realidade, elas não devem ser vistas como fatores que predeterminam seus resultados educacionais. Pelo contrário, o reconhecimento dessas limitações deve servir como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que realcem e tirem proveito das capacidades e conhecimentos preexistentes desses alunos, ou seja, considerar este indivíduo em seus aspectos biopsicossociais.

O modelo biopsicossocial é uma abordagem que integra aspectos biológicos, psicológicos e sociais para compreender o desenvolvimento e a funcionalidade de um indivíduo. No contexto da educação especial, esse modelo reconhece que as limitações de um aluno não se restringem apenas a fatores biológicos ou clínicos, mas também envolvem elementos emocionais, comportamentais e ambientais. Ele reforça a importância de considerar não apenas as condições de saúde, mas também o impacto do ambiente escolar e social, visando promover práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação ativa destes alunos. Também reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que levem em consideração as condições de saúde do indivíduo e as condições ambientais e sociais que impactam sua funcionalidade e participação na sociedade. Dessa forma, o ensino e a educação especial, sob a ótica desse modelo, buscam promover a inclusão plena, respeitando as particularidades de cada aluno e ajustando as práticas educacionais para atender a essas necessidades (SILVA, L., 2022).

Rodrigues, Teixeira e Silva (2023, p. 622), ao abordarem os modelos de inclusão, afirmam observar “mudanças paradigmáticas, que afetam os relacionamentos e as intervenções educacionais”, que afluem para uma “racionalidade normalizadora”: o modelo biomédico resulta no “paradigma da exclusão”; o modelo social promove o “paradigma da integração”, enquanto o modelo biopsicossocial transita para a “discussão atual da inclusão”. Assim, segundo o paradigma mais recente na educação inclusiva:

[...] uma abordagem orientada pelos princípios de uma Educação Inclusiva e do Modelo Biopsicossocial preconiza a responsabilização dos sistemas, das organizações e dos profissionais de diferentes setores, como a Educação e a Saúde, que devem promover as condições necessárias ao desenvolvimento dos alunos por meio de respostas educativas pedagogicamente diferenciadas e da participação de diferentes intervenientes, como de profissionais da

Saúde por meio do trabalho colaborativo (Prychodco; Fernandes Bittencourt, 2019, p. 12).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) adota o modelo biopsicossocial ao reconhecer que a deficiência não reside exclusivamente no indivíduo, mas resulta da interação entre as condições de saúde da pessoa e as barreiras ambientais e sociais que limitam sua participação plena na sociedade. A lei enfatiza a necessidade de remover essas barreiras, promovendo acessibilidade e inclusão em todos os aspectos da vida social (Brasil, 2015a).

Importa, portanto, que os educadores se empenhem em compreender profundamente não apenas as dificuldades enfrentadas por esses alunos, mas também suas habilidades, seus interesses e a maneira como eles veem e interagem com o mundo ao seu redor. Este entendimento deve guiar a formulação de estratégias pedagógicas inclusivas, proporcionando um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e estimulante para cada aluno, respeitando suas singularidades (Rodrigues, 2006).

Neste cenário, a tarefa do educador transcende a mera transmissão de conteúdo e exige dedicação em identificar e explorar as diversas maneiras pelas quais os alunos com deficiência intelectual podem engajar-se com o material de aprendizado. Isso envolve a seleção cuidadosa de recursos didáticos e tecnológicos que não apenas facilitem a compreensão dos conteúdos, mas também promovam a autonomia dos alunos em seu processo educativo. Dessa forma, o educador não se limita a adaptar-se às necessidades de seus alunos, mas atua dinamicamente para transformar o ambiente educacional em um espaço onde todos possam prosperar (Leite, 2020).

É imperativo que os sistemas educacionais e os profissionais que neles atuam reconheçam a diversidade como um elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, eles se comprometem com uma prática educativa que não apenas aceita, mas celebra as diferenças e se esforça incessantemente para encontrar formas inovadoras e eficazes de facilitar o acesso ao conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou capacidades. O educador deve, ao elaborar seu planejamento pedagógico, colocar o aluno e seu universo de conhecimento no cerne de suas ações.

Para alcançar um planejamento eficaz e responder adequadamente às necessidades dos alunos, o professor precisa adotar uma postura multifacetada que englobe diversos aspectos. Em primeiro lugar, é vital que o professor desenvolva uma compreensão abrangente sobre quem é o aluno. Isso inclui um conhecimento profundo sobre o contexto familiar do aluno, suas distintas características, inclinações pessoais e o ambiente sociocultural em que está inserido. Além disso, é fundamental que o educador esteja atento ao processo de aprendizagem do aluno, incluindo tanto os obstáculos quanto as habilidades que ele apresenta, para que possa adaptar, adequadamente, sua metodologia e conteúdo às necessidades específicas de cada indivíduo (Díaz *et al.*, 2009).

Adicionalmente, o professor deve promover um ambiente de colaboração mútua na sala de aula, incentivando a interação e o apoio recíproco entre os alunos. Por meio da criação de uma comunidade de aprendizado baseada na cooperação, o educador pode obter informações valiosas sobre as particularidades das dificuldades enfrentadas pelos alunos individualmente, promovendo uma atmosfera de compreensão e empatia na resolução de dificuldades relacionais e conflitos, proporcionando uma visão holística e reflexiva (Teixeira, 2023; Santana; Wenczenovicz, 2024).

A valorização das singularidades de cada aluno é outro pilar essencial para um planejamento pedagógico de sucesso. Ao reconhecer e incorporar as diversas maneiras e ritmos com os quais os alunos absorvem o conhecimento, o educador pode planejar estratégias de ensino mais inclusivas e eficazes, que permitam a todos os participantes da sala de aula contribuir e aprender coletivamente (Leite, 2020).

Uma abordagem diversificada e compreensiva na avaliação também é fundamental para entender verdadeiramente as capacidades dos alunos. "É de suma importância que reconheçamos e nutramos todas as variedades de inteligência humana. Devemos encontrar maneiras de avaliar e valorizar os tipos de aprendizado que até agora têm sido negligenciados" (Howard Gardner). Famoso por sua teoria das inteligências múltiplas, frequentemente enfatiza a necessidade de avaliações educacionais diversificadas para capturar a gama completa de habilidades e talentos dos alunos (Ferreira, 2023).

Dentro deste conceito de inteligências múltiplas, Silva (2024) explora os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos com deficiência

intelectual, enfatizando a importância da formação continuada e do desenvolvimento de empatia, além das inteligências intrapessoal e interpessoal conforme a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Segundo a autora, a empatia é essencial para compreender e apoiar esses alunos, enquanto as inteligências intrapessoal e interpessoal permitem que os professores interajam de forma mais eficaz, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. Essa abordagem está em consonância com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutido nesta dissertação, sendo fundamental, por exemplo, nos momentos de aplicação das atividades propostas no Guia descrito no capítulo 7, ou em qualquer material que se tenha disponível: deve haver uma busca em se personalizar o ensino para promover a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncional. Dessa forma, a aplicação das inteligências múltiplas proporciona uma base sólida para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, alinhando-se às estratégias pedagógicas propostas neste estudo (Silva, 2024).

Por fim, a busca pela aprendizagem significativa deve orientar todas as ações do docente. Isso implica conectar os novos conteúdos ao repertório prévio do aluno, estimulando seu interesse e proporcionando um conhecimento sólido e relevante. Assim, o educador não apenas transmite informações, mas também instiga o aluno a fazer conexões valiosas entre o novo saber e o mundo ao seu redor (Hilário, 2015).

5.3.1 Habilidades e competências

A importância da avaliação inicial antes do início efetivo do atendimento no AEE transcende a mera formalidade administrativa ou procedimento burocrático. Ao contrário, é uma prática fundamental que lança os alicerces para um processo educativo verdadeiramente inclusivo, adaptativo e transformador para alunos Público da Educação Especial.

Esta avaliação direciona tanto o caminho do educador quanto o percurso educacional do aluno e permite uma jornada de aprendizagem ajustada às singularidades e potencialidades de cada indivíduo.

A avaliação inicial proporciona um mapeamento detalhado das capacidades, interesses, necessidades e desafios deste aluno. Ao identificar com precisão as habilidades e competências do aluno, o educador adquire um entendimento profundo que transcende a superfície de observações genéricas, mergulhando nas profundezas das capacidades individuais (Brasil 2006; Siluk; Pavão, 2015a; Rosa, 2022). Esta compreensão abrangente é indispensável para o planejamento de estratégias pedagógicas que abordem as áreas de dificuldade e potencializem as forças e interesses do aluno.

Cada plano de aula, atividade proposta e material didático selecionado podem ser cuidadosamente ajustados para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Um aspecto importante da avaliação inicial é a capacidade de estabelecer metas educacionais realistas e alcançáveis. Com o conhecimento prévio do ponto de partida do aluno, o educador pode definir objetivos de aprendizagem que sejam desafiadores, porém, acessíveis, promovendo um sentimento de conquista e progresso contínuo (Vilaronga; Mendes, 2014; Siluk; Pavão, 2015a).

Este equilíbrio entre desafio e acessibilidade (CMSP, 2023) é essencial para manter o aluno motivado e engajado no processo de aprendizagem, evitando sentimento de frustração ou desânimo, como afirma Fonseca (2011, p. 27): “Se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado, e sua aprendizagem entra num processo de “derrapagem” (quando não sai do lugar).

A avaliação inicial também facilita a comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo do aluno, incluindo professores, pais, terapeutas e outros profissionais (Oliveira, 2020). Com um entendimento compartilhado das necessidades e habilidades do aluno, é possível estabelecer uma rede de suporte colaborativo que trabalhe de maneira coesa para promover o desenvolvimento integral do aluno.

Ao reconhecer e valorizar as capacidades únicas do aluno, o educador pode desenvolver, com maior eficácia, o Plano Individual deste aluno promovendo-lhe segurança na realização das atividades propostas.

Um ambiente educacional que responde às necessidades individuais dos alunos é o cenário ideal para o florescimento de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou desafios.

Na sequência, serão apresentados alguns aspectos principais da avaliação inicial. O Quadro 4 traz resumidamente os itens a serem avaliados.

Quadro 4 – Aspectos principais a serem avaliados e trabalhados no AEE

Aspectos avaliados e descrição	Considerações
<p>Habilidades Sensório-Motoras Localizar as partes do corpo, equilíbrio estático e dinâmico, mobilidade corporal (correr, pular, dançar, agachar, rastejar, jogar...)</p>	<p>A capacidade de localizar as partes do corpo contribui para a consciência corporal e para a execução de tarefas cotidianas e acadêmicas. O equilíbrio estático e dinâmico é necessário para manter a estabilidade durante atividades físicas e influencia a concentração e a postura, que são vitais para o desempenho em sala de aula. Já a mobilidade corporal (correr, pular, dançar, agachar, rastejar, jogar, etc.) promove o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, necessárias para a escrita, o manuseio de materiais e a exploração do ambiente, facilitando o aprendizado de forma prática e inclusiva.</p>
<p>Atenção e concentração Ampliação do tempo de concentração, identificação do foco de interesse, manter-se interessado até o término da atividade, estimular a curiosidade</p>	<p>Assimilação de conteúdos e o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Uso de jogos, exercícios visuais, lúdicos, curiosidade e motivação. Identificação e eliminação da fadiga na execução das atividades escolares. Observação da natureza e dos objetos que estão ao seu redor.</p>
<p>Percepção visual e memória visual Leitura de imagens, identificação do tamanho das letras, objetos e imagens. Controle motor do globo ocular, discriminação visual, diferenças e semelhanças</p>	<p>A percepção visual e a memória visual são avaliadas através de jogos da memória, encaixes de formas, atividades que exigem a associação de imagens com sombras, reprodução oral de sequência de figuras ou numerais apresentados com e depois sem apoio visual. Estes testes são importantes para entender como os alunos percebem o mundo ao seu redor e como retêm informações visuais. Habilidades visuais auxiliam a capacidade de ler, escrever e interpretar informações, tornando-se fundamentais para o sucesso acadêmico. Desenvolver a memória visual auxilia na organização e no planejamento, habilidades essenciais para a autonomia.</p>
<p>Percepção auditiva e memória auditiva Avalia a capacidade de perceber e discriminar sons do próprio corpo, natureza e ambiente, intensidade do som, localização, percepção de ritmos e rimas.</p>	<p>Testes de percepção e memória auditiva incluem a identificação de sons ambientais, imitação de sons de animais, identificação de sons iguais, além da retenção de sequências de palavras ou números ditados. Também utilizado jogos virtuais, bandinha rítmica, cantigas e sons do próprio corpo. Avaliar essas habilidades determina como o aluno processa instruções verbais e responde a estímulos auditivos, o que é diretamente relevante para a comunicação eficaz.</p>
<p>Percepção tátil Avalia a capacidade de perceber, identificar e</p>	<p>Para avaliação da percepção tátil, utilizam-se caixas táteis, jogo da memória tátil, objetos de diferentes texturas e formas dentre outros. Esses testes ajudam a entender como os alunos exploram e compreendem o mundo através do tato. Também é muito</p>

reconhecer pelo tato: texturas, formas, superfície, peso temperatura e grandezas.	importante para o desenvolvimento de habilidades motora fina, como a escrita, e para atividades práticas de vida diária que requerem discriminação tátil.
Percepção olfativa Capacidade de perceber, identificar e reconhecer aromas, odores e cheiros	Avaliar a percepção olfativa por meio da identificação de odores com os olhos vendados oferece distinção dos estímulos olfativos e como são processados. Essa habilidade pode ter implicações significativas com relação à alimentação, à segurança (por exemplo, identificar odores de perigo) e até mesmo para a memória e o aprendizado, visto que certos odores podem evocar memórias e sentimentos que facilitam a assimilação de novas informações.
Orientação temporal Entendimento do aluno sobre o tempo, utilizando conceitos como dia e noite, calendários, fotos de diferentes épocas, relógio de ponteiro	A orientação temporal se dá por meio do reconhecimento de conceitos como ontem e hoje, dia e noite, dias da semana, calendários, leitura e compreensão do relógio de ponteiro e identificação e percepção de fotos históricas de épocas diferentes. Avaliações nesta área ajudam o aluno a desenvolver uma noção de tempo, tendo papel central no gerenciamento de suas rotinas, a compreensão de sequências temporais em tarefas acadêmicas e a organização pessoal. Atividades de sequência lógica são imprescindíveis para reconhecimento de início, meio e fim – habilidade que contribui significativamente para o processo de leitura.
Orientação espacial Aquisição e conservação das noções de distância. Avalia a capacidade do aluno de se localizar no espaço, ler e interpretar tabelas, gráficos e mapas, compreensão de legenda e orientação quanto ao uso do caderno (folhas) e lousa. Lateralidade	Os testes de orientação espacial avaliam a capacidade do aluno de se localizar no espaço e compreender conceitos básicos como frente/atrás e dentro/fora. Essas habilidades são fundamentais para a navegação no ambiente escolar e cotidiano, assim como para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos que dependem da orientação espacial. Lateralidade: direita e esquerda. São utilizados recursos como atividades impressas, figuras impressas com posições diferentes, construção de cartazes seguindo pistas de lateralidade e distância, labirintos, mapas, caderno, lousa, atividades de circuitos, atividades de pátio e brincadeiras lúdicas direcionadas com comandos e coordenadas.
Habilidade motora e apreensão Observa a coordenação motora fina e grossa do aluno.	Avaliações da habilidade motora, que incluem tanto a motricidade grossa quanto a fina; são realizadas através de atividades como: Movimento de pinça, apreensão de objetos pequenos e grandes, manipulação de objetos finos e complexos, atividades de recortar e picotar papéis, segurar o lápis e demais objetos, recorte com tesoura, transferir um objeto de um lugar para o outro; Capacidade visomotora: coordenação olho/mão – destreza manual. Recursos utilizados: pinça grande e pequena, objetos de diferentes tamanhos, massa de modelar, pranchas de alinhamo, computador, papéis, revistas e tesoura.
Expressão criativa Avalia a habilidade do aluno de construir, de criar, inventar e expressar-se através de atividades artísticas.	A expressão criativa, avaliada por meio de atividades como situações problemas, sucatas, folhas coloridas e de jornais, montagem com blocos lógicos, artesanato, pinturas e colagens. Essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, proporciona aos alunos a oportunidade de expressar pensamentos, sentimentos e ideias de maneira não verbal, promove a criatividade, a resolução de problemas e habilidades de pensamento crítico. Além disso, a expressão criativa é um meio poderoso para a autoexpressão e comunicação, facilitando a expressão de identidade e a compreensão emocional.
Linguagem e comunicação	Trata-se de habilidades vitais para a interação social, a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento pessoal do aluno.

<p>Clareza na comunicação, formas de se expressar (verbal, gestual), fluência nas respostas, argumentação, coesão e coerência, compreensão de comandos e conclusão durante os diálogos. Avaliação da linguagem expressiva, fluência verbal e receptiva</p>	<p>Compreender e avaliar a capacidade de linguagem expressiva, fluência verbal e linguagem receptiva permite que o professor especialista personalize estratégias de ensino para atender às necessidades individuais do aluno. Uso de recursos como: gravuras, telefone, roda de conversa informal sobre fatos cotidianos de interesse do aluno, fantoches, sequência lógica, livros de história sem escrita; pedir para detalhar fatos cotidianos ou assuntos de seu interesse.</p>
<p>Linguagem expressiva Avalia a habilidade no uso de palavras, frases e gestos para comunicação.</p>	<p>A linguagem expressiva refere-se à habilidade de usar palavras, frases e gestos para comunicar pensamentos, sentimentos, ideias ou necessidades. Isso inclui a seleção de palavras apropriadas, a construção de frases coerentes e a capacidade de contar histórias ou relatar eventos. A avaliação inicial da linguagem expressiva é primordial, pois permite ao especialista identificar os níveis de habilidade do aluno em expressar-se verbalmente ou por meio de outros métodos de comunicação, como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) por exemplo. Conhecendo suas potencialidades, o professor especialista deve desenvolver planos de ensino que fortaleçam as habilidades expressivas do aluno, desde o enriquecimento do vocabulário até a melhoria da estruturação de frases, proporcionando uma comunicação mais eficaz.</p>
<p>Linguagem receptiva Avalia a compreensão na recepção de informações.</p>	<p>A linguagem receptiva envolve a compreensão de informações verbais e não verbais recebidas, seja ouvindo, lendo ou observando gestos. Isso inclui a habilidade de seguir instruções, responder a perguntas, entender histórias e reconhecer conceitos. Avaliar a linguagem receptiva é fundamental para determinar como o aluno compreende e processa as informações apresentadas a ele. Identificar se há dificuldades na compreensão de instruções complexas ou na retenção de informações por períodos prolongados. Com esses dados, o professor deve ajustar o ritmo e o estilo de suas instruções, utilizar recursos visuais ou repetição estratégica criando um ambiente de aprendizado que melhore a capacidade de o aluno processar e entender informações verbais e não verbais.</p>
<p>Fluência verbal Avalia a fluidez da comunicação verbal.</p>	<p>A fluência verbal está relacionada à capacidade de falar ou comunicar-se de maneira fluida e contínua, sem hesitação indevida, repetições ou bloqueios. Na sala de recursos multifuncional, avaliar a fluência verbal ajuda a identificar possíveis desafios enfrentados pelo aluno, como gagueira ou dificuldades na busca lexical, que podem impactar negativamente sua confiança e participação em atividades de sala de aula. Os testes iniciais permitem que o professor reconheça essas questões e implementem estratégias específicas, como exercícios de fala, práticas de relaxamento ou atividades de grupo que o encorajem na comunicação livre, visando melhorar sua fluência verbal.</p>
<p>Raciocínio lógico-matemático Avalia a capacidade de pensar logicamente e resolver problemas</p>	<p>O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ocupa um lugar de destaque. Este domínio abrange uma gama de habilidades que não apenas fundamentam a compreensão matemática, mas também promovem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação de conceitos em contextos variados da</p>

matemáticos, leitura e compreensão de problemas verbais, cálculos mentais, compreensão de conceitos, discriminação visual de símbolos matemáticos	vida real. A avaliação inicial dessas habilidades é, portanto, essencial para identificar o nível de desenvolvimento de cada aluno dando continuidade no desenvolvimento partindo de sua potencialidade. Uso de recursos como panfletos, ábaco, material dourado, atividades impressas, calculadora, cartazes, dentre outros.
---	--

Fonte: A autora (2024). Adaptado de Fernandópolis (2024)

5.4 As contribuições das pesquisas acadêmicas para as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (AEE)

A inclusão escolar e a qualidade da educação para os alunos do atendimento especializado exigem práticas pedagógicas adaptadas e intencionais, fundamentadas em uma compreensão profunda das necessidades individuais do aluno. A implementação dessas práticas depende tanto de uma adequação curricular, quanto de uma didática eficaz. Não se trata somente do conteúdo, mas também de como ensiná-lo. Necessita de uma formação continuada aos professores, que deve ser orientada pela teoria histórico-cultural. Nesse contexto, a formação dos educadores desempenha um papel central, preparando-os para enfrentar os desafios de ensinar alunos com necessidades específicas, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam o esforço e o crescimento desses alunos, mesmo diante das dificuldades (Brito; Flores, 2023).

A adequação curricular emerge como um dos elementos centrais para o sucesso do ensino de alunos com deficiência intelectual, pois permite que o aprendizado ocorra de maneira ajustada às especificidades de cada aluno proporcionando segurança para que realize, sem resistência, as atividades propostas e alcance o conteúdo gradativamente respeitando seu tempo. A necessidade de personalizar o processo educativo é ressaltada pela interação constante entre professor e aluno, em que o professor deve estar preparado para adaptar suas práticas pedagógicas conforme as particularidades de seus alunos, promovendo uma relação de ensino que considera o "porquê" e o "para quê" de cada ação educativa. Esse enfoque na intencionalidade do ensino, conforme preconizado por Vygotsky, é essencial para que o processo de aprendizagem seja efetivo e significativo (Brito; Flores, 2023).

Ao analisar as práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, direcionadas a alunos com Deficiência Intelectual (DI) matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Santos e Martins (2015) identificaram que as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes estão fortemente vinculadas a métodos tradicionais de ensino, com pouca utilização de estratégias que promovam avanços significativos na aprendizagem desses alunos. O estudo aponta que a prática pedagógica tradicional, baseada em aulas expositivas seguidas de exercícios escritos, muitas vezes, não é suficiente para engajar os alunos com DI. Embora alguns recursos visuais e diálogos tenham sido utilizados durante as aulas, a pesquisa sugere que estratégias mais participativas, como trabalhos em grupo e uso de materiais concretos, poderiam ser mais eficazes. Além disso, a pesquisa ressaltou a importância de um planejamento estratégico que considere a diversidade do alunado e favoreça a interação e a cooperação entre os alunos.

Apesar das críticas recorrentes apontadas há anos, as práticas pedagógicas ultrapassadas e centradas no conteúdo permanecem inalteradas, como também evidencia (Mendes, 2023 p.80), ao reforçar que:

É fato que muitos professores têm a clareza de que suas práticas precisam mudar e que são necessárias novas propostas de reorganizações nas dinâmicas de ensino e escolarização de todos os estudantes. Todavia, mesmo buscando aperfeiçoamentos, pós-graduação e formações continuadas de modo geral, essas dúvidas e barreiras permanecem e se tornam mais latentes na prática com estudantes que apresentam dificuldades.

Em relação à percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional, Lopes e Marquezine (2012) concluíram que os professores acreditam que esta sala desempenha um papel fundamental no apoio à inclusão, oferecendo um ambiente onde os alunos com DI, autistas e demais público da educação especial podem receber atendimento especializado que complementa a escolarização em classes regulares. No entanto, o estudo também enfatiza que o trabalho realizado na sala de recursos não deve ser confundido com reforço escolar ou mera repetição de conteúdos curriculares da classe regular, o que, muitas vezes, é percebido nas falas dos profissionais. Desta forma, apesar das iniciativas de inclusão, ainda há desafios significativos, como a falta de recursos adequados e a necessidade de formação continuada

para os professores. Esses desafios evidenciam que, embora a inclusão seja promovida, sua efetivação plena requer esforços adicionais, especialmente em termos de suporte institucional e infraestrutura.

Quanto à relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta essencial para orientar as práticas pedagógicas na Educação Especial, deve-se entender que o PEI é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência intelectual. Mascaro e Redig (2021) destacam, em seu estudo, que o PEI demonstrou a importância da avaliação contínua no acompanhamento do progresso dos alunos e na revisão das práticas pedagógicas, permitindo ajustes e melhorias conforme necessário. Além disso, o trabalho pedagógico baseado no PEI está alinhado com o modelo de funcionamento humano proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a qual enfatiza que o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual depende diretamente dos apoios recebidos. O estudo sugere que a implementação do PEI pode ser uma ferramenta valiosa para garantir que os alunos com deficiência intelectual alcancem seu pleno potencial em um ambiente educacional inclusivo.

Ao indicar práticas pedagógicas, Mascaro (2017) e Mascaro e Redig (2021) indicam a importância de se pensar em práticas pedagógicas emergentes e eficazes na inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) na escola contemporânea, destacando três abordagens principais: o ensino colaborativo, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e os Planos Educacionais Individualizados (PEI). Essas práticas pedagógicas, quando implementadas de forma integrada e colaborativa, têm o potencial de transformar a escolarização de alunos com deficiência intelectual e garantir que eles recebam uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades específicas e promova sua inclusão plena na sociedade.

Glat e Estef (2021) trazem um importante ângulo em relação às práticas pedagógicas, muitas vezes não observado pelos atores deste processo: a visão do aluno com deficiência intelectual. Em sua pesquisa, são exploradas as experiências de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, utilizando a metodologia de História de Vida para coletar dados diretamente dos próprios sujeitos. Os relatos mostram que a maioria dos alunos com deficiência intelectual enfrenta dificuldades significativas no ensino regular, resultando,

muitas vezes, em fracasso escolar e, em alguns casos, na transferência para instituições especializadas. Essas dificuldades estão associadas à falta de adaptação curricular e de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares, que ainda operam com uma mentalidade meritocrática e classificatória, inadequada para atender à diversidade de necessidades dos alunos.

Os relatos dos participantes também revelam a importância das relações interpessoais na escola, tanto com professores quanto com colegas. Embora muitos alunos relatem experiências positivas de apoio e colaboração, também são frequentes os relatos de discriminação e *bullying*, o que destaca a necessidade de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A pesquisa também realça a importância das salas de recursos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégias de apoio fundamentais para esses alunos. No entanto, observa-se que, mesmo com o suporte do AEE, a inclusão plena ainda é um desafio devido à falta de articulação entre as práticas pedagógicas do ensino comum e as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Em termos de práticas pedagógicas, o estudo enfatiza a necessidade de maior flexibilização dos métodos de ensino e avaliação para acomodar as diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (Glat; Estef, 2021).

Ao fazer uma análise das práticas pedagógicas em Sala de Recursos Multifuncional para alunos com deficiência intelectual, Siluk e Pavão (2015b) enfatizam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito previsto na Constituição Federal e sua prática, preferencialmente, na rede regular de ensino. As autoras narram como, ao longo dos anos, a visão sobre a educação desses alunos mudou, passando de uma perspectiva restrita às classes especiais para uma abordagem inclusiva dentro das salas de aula regulares. Um ponto importante discutido é o papel das sala de recursos multifuncional na implementação do AEE, que são espaços onde os alunos com deficiência intelectual recebem apoio pedagógico complementar. Indicam que devem ser utilizadas estratégias pedagógicas mais eficazes para o atendimento desses alunos, incluindo a utilização de materiais concretos, jogos educativos e tecnologia assistiva. Também apontam que essas ferramentas devem ser usadas para adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos, facilitando a aprendizagem e a participação ativa na sala de aula. Por fim,

refletem sobre os desafios ainda presentes na inclusão desses alunos, como a necessidade de maior articulação entre teoria e prática e a importância de um planejamento pedagógico que considere as particularidades de cada aluno.

Nesse contexto, justifica-se a necessidade de um maior volume de publicações que abordem especificamente as práticas pedagógicas para alunos com DI, fornecendo guias que incluam exemplos de atividades, modelos de planos educacionais individualizados e estratégias de ensino adaptadas, fornecendo aos educadores não apenas o "o quê" e o "porquê" de cada atividade, mas também o "como". Além disso, a disponibilização de exemplos concretos ajudaria a reduzir a distância entre teoria e prática, que é, frequentemente, mencionada como um desafio para a implementação do AEE.

Dias (2019), ao analisar as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, destaca a importância das salas de recursos multifuncionais como espaços essenciais para o desenvolvimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual. As salas de recursos são apresentadas como ambientes onde se pode proporcionar um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é complementar ao ensino regular, focado na superação de barreiras educacionais e no desenvolvimento das capacidades dos alunos de forma individualizada. Um ponto central da pesquisa é o uso de abordagens metodológicas que consideram o contexto sociocultural dos alunos.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é citada frequentemente como base para entender como as interações sociais e o meio ambiente influenciam o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisa enfatiza que a aprendizagem desses alunos não se deve reduzir a práticas mecânicas e simplistas, mas se envolver em atividades significativas que promovam a mediação e o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória (Dias, 2019).

A pesquisa também ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que vão além do ensino convencional, incorporando atividades que sejam relevantes para a vida cotidiana dos alunos. Um exemplo é o uso de receitas culinárias como ferramenta pedagógica para ensinar conceitos de linguagem e matemática, o que demonstra a importância de adaptar o conteúdo escolar de maneira prática e significativa para os alunos (Dias, 2019).

Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, que deve ser capaz de criar situações de ensino que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que promove a inclusão e a participação ativa de todos no ambiente escolar. A implementação de sequências didáticas planejadas, como as utilizadas na pesquisa, pode ser uma forma eficaz de garantir que o ensino na sala de recursos seja significativo e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos (Dias, 2019).

Novamente, verifica-se a necessidade de mais publicações relacionadas às práticas que possam ser aplicadas à alunos com deficiência intelectual de forma a ampliar a gama de possibilidades para atuação dos professores. Aliado ao olhar atento e à expertise do professor de AEE, um guia poderia desempenhar um papel fundamental na garantia de uma prática pedagógica bem-sucedida, personalizada e inclusiva. A criação de sequências didáticas requer um planejamento detalhado e uma compreensão profunda das necessidades individuais do aluno, algo que um guia pode facilitar ao oferecer exemplos práticos. Um dos grandes benefícios de um guia pedagógico seria a disponibilização de atividades já validadas em outras experiências educacionais, oferecendo ao professor um repertório diversificado de práticas que podem ser ajustadas. Por exemplo: o uso de uma sequência didática que envolva tarefas cotidianas, como a elaboração de uma receita culinária para ensinar matemática e linguagem, ou brincar de mercadinho pode ser uma estratégia amplamente aplicável. O guia pode fornecer detalhes sobre como estruturar essa atividade, os materiais necessários e as adaptações que podem ser feitas para alunos com diferentes níveis de dificuldade. O professor do AEE, com seu conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e as particularidades dos alunos, ajustaria essa proposta conforme necessário, utilizando uma abordagem mais concreta ou simbólica, dependendo das habilidades do aluno.

Com base na síntese dos diversos trabalhos analisados, relativos às práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, verifica-se a necessidade de um contínuo aperfeiçoamento e ampliação das abordagens metodológicas voltadas para a inclusão educacional desses alunos. A integração entre teoria e prática, o planejamento cuidadoso das atividades pedagógicas e a criação de guias específicos com exemplos concretos e estratégias adaptadas

são elementos críticos para assegurar que a educação inclusiva seja efetiva e significativa.

Essas práticas, aliadas à formação contínua dos professores e ao suporte adequado, não apenas favorecem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência intelectual, mas também promovem uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora. É fundamental que todos os esforços sejam direcionados para a construção de um ambiente educacional que valorize as individualidades e potencie as capacidades dos alunos, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento que os demais seus pares. Dessa forma, a implementação de guias pedagógicos específicos, combinados com o olhar sensível e capacitado dos educadores, pode ser um passo decisivo para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

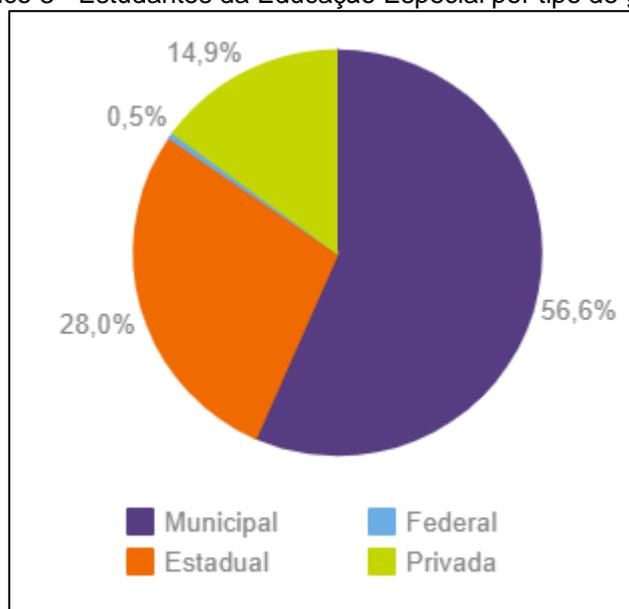
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A diversidade de tipos de organização do atendimento educacional especializado no Brasil é um reflexo das complexidades legislativas, das peculiaridades regionais e de uma variedade de outros fatores contextuais que permeiam o panorama educacional do país.

Esta heterogeneidade é intrínseca à natureza da legislação brasileira sobre educação inclusiva que, embora estabeleça diretrizes gerais, oferece flexibilidade para adaptações e abordagens específicas em diferentes contextos.

Complementarmente, os sistemas de ensino dividem-se de forma bastante heterogênea, com grande gama de alunos na Educação Especial em gestão de ensino municipais, conforme se depreende do Gráfico 3.

Gráfico 3 - Estudantes da Educação Especial por tipo de gestão



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024)

O Gráfico 3 evidencia a distribuição das matrículas de alunos da Educação Especial por tipo de gestão, com uma predominância significativa da gestão municipal que representa 56,6% das matrículas, seguida pela gestão estadual com 28,0%, a gestão privada com 14,9% e, por fim, a gestão federal com apenas 0,5%.

Essa predominância da gestão municipal, com mais da metade das matrículas, sublinha a importância fundamental que os municípios têm na oferta

e administração da Educação Especial no Brasil. A gestão estadual, que representa 28,0% das matrículas, também desempenha um papel fundamental. Estados com políticas bem estruturadas podem oferecer suporte e diretrizes aos municípios. Em alguns casos, apesar de estarem sob gestão municipal, os municípios acabam atuando em rede com os estados, evidenciando a importância que as diretrizes estaduais podem alcançar.

Essa diversidade de abordagens é ainda influenciada por especificidades regionais, culturais e socioeconômicas. Em regiões com maiores recursos e infraestrutura educacional, é mais comum se encontrarem escolas com estruturas inclusivas mais avançadas, enquanto áreas menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais na implementação de políticas inclusivas devido a recursos limitados e dificuldades logísticas. Além disso, as características socioeconômicas e culturais de uma comunidade podem influenciar a percepção e o acolhimento da diversidade, afetando a forma como as políticas de inclusão são implementadas e recebidas. Outros motivos que contribuem para essa diversidade incluem a disponibilidade de profissionais especializados, a formação continuada dos educadores, as parcerias com instituições e organizações da sociedade civil, bem como iniciativas e projetos específicos desenvolvidos por órgãos governamentais e não governamentais.

Outro aspecto impactante é a insuficiência de transporte para o acesso à sala de recursos multifuncionais no período do contraturno em certos municípios de grande extensão. Essa condição torna inviável o retorno dos pais no contraturno devido à significativa distância e às complicações advindas do trânsito.

A escolha deste estudo se justifica pela análise das três dimensões distintas de governança na educação especial dentro do contexto paulista: o estado, as cidades subordinadas à gestão estadual (Rede) e aquelas que possuem autonomia administrativa (Sistema). Tem-se, assim, a oportunidade para explorar como diferentes estruturas de governança afetam a implementação e a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao investigar o estado de São Paulo, que exerce influência sobre as práticas educacionais em múltiplos municípios através de suas diretrizes centralizadas, contrasta-se com municípios como Bauru, que, operando como um "Sistema de Ensino" independente, tem a liberdade de adaptar ou inovar suas práticas de

acordo com necessidades locais específicas. Simultaneamente, Fernandópolis exemplifica a situação de municípios em "Rede de Ensino", que seguem as normativas estaduais, proporcionando um vislumbre das vantagens e limitações dessa dependência.

6.1 Justificativa da escolha dos locais de estudo: comparação entre Sistema de Ensino e Rede de Ensino

Um dos objetivos principais desta pesquisa é entender como diferentes níveis de autonomia administrativa influenciam a implementação das políticas do AEE, usando como parâmetros de comparação REDE de Ensino e SISTEMA de Ensino de dois municípios – no caso Fernandópolis e Bauru.

Esta seção dedica-se a uma análise da organização da Educação Especial no estado de São Paulo, com foco específico na comparação entre a estrutura estadual e as organizações locais nas cidades de Fernandópolis e Bauru. Esta escolha permite uma compreensão ampliada dos diferentes modelos de gestão e suas implicações para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha do estado de São Paulo como um dos focos deste estudo justifica-se pela sua abrangência e pela estrutura administrativa que influencia diretamente a organização do AEE em seus múltiplos municípios. No estado, as escolas que não são classificadas como "Sistema de Ensino", ou seja, que não apresentam um sistema próprio, estão subordinadas à supervisão das diretorias de ensino regionais. Esta configuração resulta em uma tentativa de padronização de práticas e diretrizes em uma vasta geografia, buscando impor uma uniformidade nos serviços oferecidos aos alunos público da Educação Especial. Contudo, tal uniformização pode não contemplar as particularidades locais e as necessidades individuais dos alunos PEE em diferentes contextos.

O município de Bauru foi selecionado para este estudo devido ao seu *status* como "Sistema de Ensino". Possuindo autonomia administrativa, Bauru tem a capacidade de desenvolver e implementar políticas e procedimentos educacionais especializados independentes, não estando diretamente subordinada às diretrizes estaduais. Esta autonomia é fundamental para o estudo de modelos alternativos de gestão educacional que podem oferecer

registros valiosos sobre a flexibilidade e inovação no atendimento a esses alunos.

Em contraste com Bauru, Fernandópolis representa o modelo "em rede", em que o município segue as diretrizes e a organização do estado. A inclusão de Fernandópolis neste estudo visa entender como as políticas implementadas em esfera estadual se manifestam em ambientes locais que não possuem a autonomia para alterar significativamente as práticas padronizadas.

6.2 Organização do AEE no estado de São Paulo

O estado de São Paulo, sendo um dos maiores e mais populosos do Brasil, apresenta uma rede educacional extensa e diversificada. O AEE no estado é implementado tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em classes especiais ou Ensino Colaborativo, dependendo das necessidades específicas dos alunos. A política de Educação Especial do estado é pautada pela legislação federal, mas também é influenciada por diretrizes estaduais específicas que visam adaptar as normas nacionais à realidade local.

Para realizar uma pesquisa abrangente sobre os principais normativos relacionados à educação especial no estado de São Paulo, foi realizada consulta a fontes oficiais que disponibilizavam leis, decretos e resoluções atualizadas e pertinentes. Uma das principais fontes foi o sítio da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo (ALESP), onde foi possível acessar textos integrais de leis estaduais e outros documentos legislativos. O portal da Secretaria da Educação do estado de São Paulo também foi um recurso valioso, oferecendo acesso a resoluções e documentos normativos específicos que regulamentavam diversos aspectos da educação no estado.

Os principais documentos normativos vigentes referentes à Educação Especial no estado de São Paulo foram organizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Documentos normativos vigentes relativos à Educação Especial no estado de São Paulo

Normativo	Descrição
Decreto 54.887, de 7 de outubro de 2009	Estabelece a possibilidade de celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular.

Deliberação CEE nº 112, de 2012	Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com alunos do AEE, no sistema de Ensino do estado de São Paulo.
Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
Deliberação CEE nº 149 de 2016.	Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino
Lei 16.279, de 8 de Julho de 2016.	Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.
Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.
Ensino colaborativo na rede pública de ensino do estado de São Paulo	Documento instrucional sobre o Ensino Colaborativo no estado
Política de Educação Especial do Estado de São Paulo	Documento instrucional sobre a Educação Especial no estado
Decreto 67.635 de 06 de abril de 2023	Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino
Resolução SEDUC 21, de 21 de junho de 2023	Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com transtorno do Espectro do Autismo –TEA.
Instrução COPED nº 03, de 24 de novembro de 2023	Dispõe sobre orientações e procedimentos quanto ao Atendimento Educacional Especializado AEE, em conformidade com o Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023, e a Resolução SEDUC 21, de 21 de junho de 2023.

Fonte: A autora (2024)

O Decreto Nº 54.887, autoriza a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a celebrar convênios com instituições sem fins lucrativos que atuam na área de educação especial. O objetivo principal desses convênios é oferecer atendimento educacional adequado a alunos com graves deficiências que não podem ser integrados em classes comuns de ensino regular. O decreto detalha a transferência de recursos financeiros para essas instituições, que serão responsáveis por ministrar o ensino especializado conforme as normas estabelecidas pela Secretaria da Educação e o Conselho Estadual de Educação. É uma medida significativa para fortalecer a infraestrutura de suporte à educação especial no estado de São Paulo, reconhecendo a necessidade de provisões especiais para alunos com deficiências de níveis de suporte maiores.

Ao possibilitar parcerias com instituições especializadas, o decreto permite uma abordagem mais focada e adaptada às necessidades desses alunos que poderiam não ser efetivamente atendidos em um ambiente de ensino regular. Atualmente, as principais instituições parceiras do estado são as APAE. É importante destacar que, de certa forma, ocorre uma integração entre a educação pública e certas instituições privadas no âmbito da educação especial.

Segue-se um modelo colaborativo, em que o governo estadual e as instituições privadas trabalham juntos para fornecer serviços educacionais e de suporte a esses alunos. Em geral, o governo de São Paulo pode estabelecer parcerias ou convênios com instituições privadas que podem incluir financiamento, recursos e apoio técnico. Deve, porém, existir um esforço contínuo para promover a inclusão de alunos Público da Educação Especial no sistema regular de ensino, com o suporte de instituições especializadas apenas quando necessário (São Paulo, 2009a).

A Deliberação CEE nº 112/2012 (São Paulo, 2012) estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização para o desenvolvimento de atividades com pessoas com alunos do AEE no sistema de ensino do estado de São Paulo. Essa deliberação especifica que cursos de especialização destinados à formação de professores de educação especial devem ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). A instituição interessada deve apresentar um projeto pedagógico detalhado do curso, que inclui justificativa, objetivos, organização curricular, estrutura curricular, critérios de matrícula, avaliação dos alunos e exigências para obtenção do certificado de conclusão. Os docentes dos cursos devem ter, no mínimo, a titulação de mestre e experiência relevante na área da disciplina que irão ministrar.

A Deliberação CEE nº 112/2012 (São Paulo, 2012) traz uma abordagem rigorosa e estruturada para a formação de professores que atuarão na educação especial, garantindo que os educadores estejam bem preparados para lidar com as demandas específicas dessa área. Ao exigir que os cursos sejam aprovados pelo Conselho e detalhando os requisitos para o projeto pedagógico dos cursos, a legislação busca assegurar um alto padrão de educação e especialização. No entanto, o rigor na qualificação dos professores, embora garanta qualidade, também pode limitar o número de profissionais qualificados disponíveis, especialmente em áreas com escassez de mestres e doutores. Além disso, a implementação de tais requisitos demanda supervisão e recursos consistentes para ser eficaz, o que pode ser um desafio para algumas instituições, especialmente aquelas com menos recursos. Portanto, enquanto a deliberação estabelece um padrão elevado para a formação de professores, é importante que haja apoio adequado para as instituições na implementação desses programas.

A Resolução SE 61, de 2014 (São Paulo, 2014), é um documento regulatório que orienta a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino do estado e São Paulo. Ela define claramente o público-alvo da Educação Especial, que inclui alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. A resolução assegura o direito desses alunos à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio em qualquer modalidade de ensino. Além disso, estabelece que o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) deve ser providenciado em Salas de Recursos ou, em casos excepcionais, em Classes Regidas por Professor Especializado (CRPE). Também é mencionada a possibilidade de atendimento itinerante quando não houver espaço físico adequado para a instalação de Salas de Recursos.

A Resolução SE 61, de 2014 (São Paulo, 2014), proporciona uma estrutura abrangente e bem definida para a Educação Especial no estado de São Paulo, o que é vital para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos. Ao detalhar os tipos de atendimento e as configurações educacionais adequadas, a resolução ajuda a padronizar os serviços de apoio em todo o estado, promovendo uma abordagem mais uniforme e justa. Por outro lado, a eficácia da implementação destas diretrizes depende fortemente da disponibilidade de recursos, da formação adequada dos professores e da infraestrutura das escolas.

A Deliberação CEE 149/2016 (São Paulo, 2016b) estabelece normas específicas para a educação especial no sistema estadual de ensino do estado de São Paulo. Esta legislação reafirma a educação especial como uma modalidade integrante da educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades, com o objetivo de assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular. A deliberação enfatiza a necessidade de integração destes alunos na rede regular de ensino e estabelece diretrizes para a implementação de flexibilizações curriculares, a distribuição equitativa dos alunos, a manutenção de profissionais qualificados e a necessidade de preparação para o trabalho e atividades culturais diversificadas. A deliberação deve ser acompanhada de perto para garantir que não conduza a uma segregação inadvertida dentro das escolas, mantendo o foco na integração e inclusão efetiva dos alunos em todos os aspectos da vida escolar.

A lei 16.279/2016 (São Paulo, 2016a) estabelece o Plano Estadual de Educação (PEE) para São Paulo, alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE), abordando várias diretrizes e metas para a educação no estado. Especificamente para a educação especial, a lei enfatiza a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso é mencionado no parágrafo 4 do Artigo 6 da Lei, que assegura o atendimento dos alunos na educação especial, promovendo um ambiente inclusivo que integra todos os alunos, independentemente de suas demandas. A inclusão na educação especial, conforme descrita na lei, busca garantir que todas as medidas necessárias sejam tomadas para se oferecer uma educação acessível e adequada aos alunos. Isso inclui a adequação e adaptação de currículos, a disponibilização de recursos apropriados e o suporte contínuo para promover a aprendizagem desses alunos. A lei enfatiza também a colaboração entre o estado, a União e os municípios para alcançar essas metas, demonstrando compromisso com a implementação eficaz de práticas educativas inclusivas.

A Resolução SE 68, de 2017 (São Paulo, 2017), regula especificamente o atendimento educacional aos alunos que são público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Essa resolução reconhece e define o direito à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. A resolução estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido em Salas de Recursos Multifuncional ou através de atendimento itinerante, garantindo a matrícula desses alunos em classes ou turmas regulares do Ensino Fundamental ou Médio em qualquer modalidade de ensino. O texto também detalha o processo de avaliação pedagógica, a formação de turmas especializadas e as obrigações dos professores especializados, incluindo a preparação e o acompanhamento pedagógico individualizado. A Resolução SE 68 de 2017 é uma medida importante para a promoção da inclusão e o atendimento adequado das demandas de alunos do AEE no sistema de ensino do estado de São Paulo. Ao estruturar e normatizar o AEE, a resolução busca assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral. No entanto, a

eficácia da implementação dessas normas depende da disponibilidade e da qualidade dos recursos didáticos, da formação continuada dos professores e da adequação das infraestruturas escolares.

O documento "Ensino Colaborativo" (São Paulo, 2021a) delinea uma abordagem para a integração do ensino especializado com o ensino regular na rede pública do estado de São Paulo. A estratégia busca incentivar a inclusão de alunos do AEE em salas de aula regulares com os devidos ajustes e flexibilizações junto a aulas mais dinâmicas em um trabalho conjunto com o professor especialista promovendo a colaboração entre professores especializados e de sala regular. O ensino colaborativo é apresentado como uma diretriz essencial para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas, enfatizando a necessidade de articulação e interação entre diferentes profissionais da educação para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. O documento propõe uma abordagem progressiva e necessária para a inclusão efetiva de todos os alunos PEE, refletindo um compromisso com a educação inclusiva que é fundamental nos dias de hoje.

Ao promover a colaboração entre professores de diferentes especialidades, o documento (São Paulo, 2021a) sugere um modelo que pode enriquecer as experiências educacionais de todos os alunos, não apenas daqueles do AEE. No entanto, a implementação de tais programas requer recursos adequados, formação contínua dos professores e uma mudança cultural significativa nas escolas para que os objetivos de inclusão sejam plenamente realizados. Ademais, o sucesso desta iniciativa depende do suporte administrativo e da capacidade de as escolas adaptarem suas práticas educacionais para atender às diretrizes propostas.

O documento Política de Educação Especial do estado de São Paulo (São Paulo, 2021b) apresenta uma estrutura abrangente e integrada para a educação especial no estado. Ele aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE), classes regidas por professores especializados, atendimento escolar domiciliar e em ambiente hospitalar, além de cuidadores e transporte adaptado. A política visa garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem efetiva dos alunos Público da Educação Especial (PEE).

O Decreto Nº 67.635 (São Paulo, 2023a) é um dos últimos e mais atuais normativos sobre educação especial no estado. Ele estabelece diretrizes para a

Educação Especial na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. O decreto reitera que a Educação Especial é uma modalidade transversal da Educação Básica e deve ser integrada em todas as etapas e modalidades de ensino como parte da educação regular. O decreto foca em assegurar o acesso, a permanência, a participação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para alunos elegíveis para a Educação Especial, adotando ações para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Ele também define a prestação de serviços específicos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a ampliação dos recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva. É um passo importante para fortalecer a educação inclusiva no estado de São Paulo, assegurando que alunos do AEE sejam plenamente integrados na educação regular. Ele aborda de maneira compreensiva a necessidade de eliminar barreiras e promover a inclusão, o que é essencial para o desenvolvimento pleno e efetivo de todos os alunos. No entanto, a implementação concreta dessas diretrizes requer recursos adequados, formação contínua para professores e colaboração efetiva entre escolas, famílias e comunidade. O sucesso deste decreto dependerá da capacidade de o sistema educacional se adaptar a estas exigências e de monitorar continuamente o progresso para garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas. Além disso, a viabilidade de algumas das disposições, como o suporte extensivo de tecnologia assistiva e profissionais especializados, pode enfrentar desafios práticos e financeiros que necessitam ser endereçados para evitar desigualdades na qualidade do apoio oferecido aos alunos em diferentes regiões do estado.

A Resolução SEDUC 21, de 2023 (São Paulo, 2023b) é o documento normativo mais atual relativo à educação especial no estado de São Paulo. Ele estabelece a regulamentação da Política de Educação Especial do estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esta resolução detalha os procedimentos e serviços que devem ser providos para atender às necessidades específicas dos alunos PEE, desde DI, TEA, altas habilidades/superdotação. A resolução abrange a organização da Educação Especial, o papel do Professor Especializado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em diferentes formatos, incluindo o Projeto Ensino Colaborativo e a disponibilização de recursos pedagógicos, de

acessibilidade e de tecnologia assistiva. O documento é bastante detalhista do ponto de vista operacional da educação especial, representando um marco importante na promoção da educação inclusiva no estado, com o objetivo de garantir uma abordagem integral para atender a alunos do AEE dentro da rede estadual de ensino. Esta regulamentação ajuda a formalizar a responsabilidade do estado em fornecer recursos adequados e suporte especializado, enfatizando a necessidade de uma cultura escolar inclusiva. Contudo, a eficácia dessa política dependerá, significativamente, de as escolas e professores implementarem essas diretrizes de maneira eficaz, além da disponibilidade de recursos adequados e da formação contínua dos profissionais envolvidos.

A Instrução COPED nº 03 (São Paulo, 2023c), emitida pela Coordenadoria Pedagógica de São Paulo, órgão vinculado à Secretaria de Educação do estado, oferece diretrizes detalhadas sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com o Decreto nº 67.635 e a Resolução SEDUC 21. Ou seja, funciona como um documento orientador, de forma a efetivamente operacionalizar tanto o Decreto 67.635 (São Paulo, 2023a) quanto a Resolução SEDUC 21 (São Paulo, 2023b). Este documento normativo é fundamental para estabelecer os procedimentos padronizados de escolarização para alunos PEE, garantindo clareza nos papéis e responsabilidades dos educadores, gestores e famílias envolvidas. O documento é meticuloso ao detalhar os tipos de deficiência e as condições de elegibilidade para o AEE, oferecendo um guia para educadores e administradores escolares, inclusive em relação a matrículas e procedimentos administrativos.

A partir da análise da regulamentação vigente no estado de São Paulo, o AEE se organiza, atualmente, de acordo com o ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Tipos de organização do AEE no estado de São Paulo

TIPO DE ATENDIMENTO	DESCRIÇÃO
Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional	Atendimento em espaço multifuncional localizado nas escolas da rede pública estadual e municipal, dispo de mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade. Realizado no contraturno conforme estabelece a lei.
Modalidade Itinerante (em Espaço Multiuso)	Atendimento efetivado por meio do deslocamento do professor especializado em Educação Especial até a escola de matrícula do aluno, sendo realizado em Espaço Multiuso, considerado o ambiente disponível na unidade escolar.

Projeto Ensino Colaborativo	Articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns. Realizado no mesmo turno escolar do aluno.
CRPE (Classe Regida por Professor Especializado)	Para alunos que demandam apoio muito substancial, em decorrência de deficiência intelectual com nível maior de suporte. Em processo de extinção, conduzido de acordo com as singularidades de cada aluno.

Fonte: A autora (2024)

A Resolução SE 61, datada de 11 de novembro de 2014 (São Paulo, 2014), define as normas para a organização da Educação Especial nas escolas estaduais do estado de São Paulo. Esta resolução abrange alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a todos eles o direito de se matricular em turmas do Ensino Fundamental ou Médio, em qualquer modalidade de ensino. Além disso, é assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar, que proporciona condições de acesso, apoio à aprendizagem e continuidade da trajetória educacional desses alunos.

O AEE, via de regra, pode ser oferecido em Sala de Recursos Multifuncional, um espaço especialmente preparado para o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas de forma individualizada. A Sala de Recursos é uma forma essencial de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação especial do estado de São Paulo. Este espaço multifuncional é especialmente projetado para proporcionar suporte pedagógico individualizado ou em pequenos grupos. Localizada nas escolas da rede pública estadual e municipal, a Sala de Recursos é idealmente equipada com mobiliário, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas e deve criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno como complemento a sala de aula regular. O AEE na sala de recursos multifuncional deve ser realizado no contraturno escolar. A implementação de uma Sala de Recursos requer a comprovação de demanda, disponibilidade de espaço físico apropriado e acessível. O processo de autorização para a oferta de AEE na forma de Sala de Recursos Multifuncional envolve a entrega de diversos documentos e pareceres à Diretoria de Ensino, incluindo um ofício do Diretor de Escola, planilhas de alunos, fichas de identificação e pareceres de especialistas. (São Paulo, 2014).

Outra modalidade de AEE é o Atendimento em formato Itinerância, uma modalidade de suporte educacional especializado prevista na legislação educacional do estado de São Paulo, que tem como objetivo oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em situações onde a instalação de Salas de Recursos fixas não é possível. Essa modalidade é especialmente relevante para alunos PEE que estão matriculados em escolas que não possuem espaço físico adequado ou recursos suficientes para criar uma Sala de Recursos.

No Atendimento em Itinerância, professores especializados deslocam-se até as escolas onde os alunos estão matriculados, utilizando espaços multiuso disponíveis para realizar o atendimento (Pelosi; Nunes, 2009; Amorim; Capellini; Araújo, 2016). Esses espaços devem ser equipados com os recursos didáticos e pedagógicos necessários, incluindo materiais de acessibilidade, para garantir que o atendimento seja tão eficaz quanto aquele oferecido em uma Sala de Recursos Multifuncional. Essencialmente, o Atendimento em Itinerância é uma solução inclusiva e versátil que ajuda a superar os desafios logísticos e de infraestrutura enfrentados por muitas escolas, facilitando o acesso ao atendimento educacional especializado necessário para alunos PEE em todo o estado e município.

O Ensino Colaborativo, conforme estabelecido na legislação do estado de São Paulo (São Paulo, 2021a) e segundo considerações explanadas por Capellini e Mendes (2007), Vilaronga e Mendes (2014), Dalfré (2023) e Santana e Foltran (2024), entre outros autores, representa uma inovadora abordagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Visa expandir e enriquecer o modelo tradicional de AEE ao integrar o professor especializado diretamente no ambiente da sala de aula regular durante o turno dos alunos. No estado de São Paulo, a implementação do Projeto Ensino Colaborativo é gradual e dividida em três fases, começando no segundo semestre de 2023, com cada fase ajustada conforme a necessidade específica dos alunos. Inicialmente, o professor especializado participa em uma jornada reduzida, seguida por uma participação em jornada completa e, finalmente, em uma jornada integral ou ampliada, se necessário. A essência do projeto está na colaboração contínua entre o professor especializado e os professores regentes do ensino regular (São Paulo, 2021a).

Essa interação permite que estratégias de ensino adaptadas e recursos de tecnologia assistiva sejam incorporados de maneira fluida ao currículo regular, promovendo um ambiente inclusivo e acessível para todos os alunos. Além disso, o projeto enfatiza a importância da gestão colaborativa, envolvendo o trio gestor da unidade escolar, que inclui o Diretor de Escola, o Coordenador de Organização Escolar e o Coordenador de Gestão Pedagógica. Esses gestores são responsáveis por supervisionar a integração das atividades do professor especializado com as práticas pedagógicas regulares, garantindo que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de forma eficaz.

Contudo, é necessário destacar que essa política, referente à implantação do Ensino Colaborativo, ainda não apresenta diretrizes claras sobre a composição das equipes escolares, tampouco promove formações continuadas de excelência que possam consolidar, de forma efetiva, uma cultura de colaboração nos espaços educacionais. A ausência dessas orientações limita a potencialidade do Ensino Colaborativo, deixando lacunas significativas para que ele se torne uma prática estruturante. Essas lacunas devem ser preenchidas por meio de regulamentações mais específicas que detalhem a atuação conjunta entre os profissionais, treinamentos regulares para a equipe escolar e orientações práticas que auxiliem na implementação dessa abordagem, promovendo, assim, um ambiente colaborativo capaz de atender às demandas da inclusão educacional.

Em situações excepcionais, o atendimento ocorre através de Classe Regida por Professor Especializado (CRPE), voltada principalmente para alunos com deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento. Importante observar que este tipo de atendimento se encontra em fase de extinção, mantendo-se ainda para os casos nos quais já estava instalado, recomendando-se sua gradativa transferência de acordo com as especificidades de cada aluno.

Em relação à documentação principal envolvendo o AEE no estado de São Paulo, podem-se, a partir da análise da legislação, destacar os principais documentos que devem estar presentes no AEE do estado de São Paulo, relativos efetivamente ao atendimento dos alunos PEE, como sendo o API e o PAEE, conforme relacionados no Quadro 7.

Quadro 7 – Documentos principais para o AEE

Documento	Descrição
API (Avaliação Pedagógica Inicial)	Identifica as habilidades e competências do aluno e dados pertinentes através de um questionário respondido pelo professor de sala junto ao especialista fundamentando o PAEE.
PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado)	Documento estratégico que delinea intervenções específicas, recursos e suportes necessários para atender alunos PEE. Elaboração de um plano de atividades a ser aplicado exclusivamente em sala de recursos multifuncional.

Fonte: A autora (2024)

A Avaliação Pedagógica Inicial (API) é um documento estruturado que serve como diagnóstico inicial abrangente do aluno dentro do contexto escolar. Este processo inclui coleta de informações detalhadas sobre o aluno, identificação das habilidades ainda não desenvolvidas com relação ao conteúdo, habilidades sociais e comportamentais. O preenchimento do documento API de forma colaborativa entre o professor da sala regular e o especialista em educação especial é fundamental para garantir um atendimento mais eficaz e individualizado ao aluno. Essa colaboração permite que o professor compartilhe suas observações diárias sobre o desempenho e as interações deste aluno no ambiente escolar, enquanto o especialista traz suas estratégias em adaptar práticas pedagógicas e intervenções adequadas às necessidades específicas. Posteriormente orienta a formulação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

O Plano de Atendimento Educacional Especializado é documento referente a um plano de atividades individualizado a ser aplicado exclusivamente em sala de recursos, com base nas informações coletadas através da API. Este plano garante que o aluno receba um atendimento personalizado que atenda às suas necessidades individuais, favorecendo uma educação inclusiva. Ele abrange estratégias diferenciadas, intervenções e recursos necessários para apoiar de forma complementar o aluno em seu ambiente escolar.

Segundo a Instrução COPED nº 03 (São Paulo, 2023c), o processo de matrícula de um aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) segue um procedimento estruturado, necessitando-se de uma série de documentos a serem inseridos em sistema próprio, conforme detalhado no Quadro 8.

Quadro 8 - Procedimento inicial de identificação e matrícula do aluno PEE

Procedimento	Descrição
Identificação e matrícula	O procedimento se inicia com a identificação do aluno sendo Público da Educação Especial comprovado através da apresentação do laudo médico após avaliação de uma equipe multidisciplinar ou em estudo de caso. O aluno é cadastrado no portal pela secretaria escolar. Após reunião com a família e a escola, os responsáveis assinam um termo de consentimento para dar início ao processo de avaliação inicial, começando por uma anamnese para coleta de dados pertinentes.
Elaboração da Avaliação Pedagógica Inicial (API)	Após anamnese, o professor especialista inicia Avaliação Pedagógica Inicial dando início aos testes de habilidades e competências, conhecimentos prévios e sondagem inicial. O especialista juntamente com o professor regular preenchem e assinam o documento API com dados pertinentes do aluno.
Desenvolvimento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	Com base nos resultados da API, o documento PAEE (Plano de atividades individualizado) é desenvolvido para ser aplicado de forma individual e exclusiva em sala de recursos multifuncional.

Fonte: A autora (2024)

Após a identificação do aluno e procedimentos pertinentes, a matrícula no sistema é efetuada pela própria unidade escolar, sendo necessária, posteriormente, a apresentação dos documentos descritos no Quadro 9.

Quadro 9 - Documentos necessários para matrícula do aluno PEE

Documento	Observação
Avaliação Pedagógica Inicial (API)	O API deve ser obrigatoriamente inserido no sistema.
Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	Assim como o API, o PAEE inicial também deve ser elaborado obrigatoriamente e arquivado no portfólio do aluno da sala de recursos multifuncional.
Documentos pessoais do aluno	Certidão de nascimento ou documento de identidade que comprove a identidade do aluno, juntamente com o CPF e comprovante de residência.
Relatórios médicos (se aplicável)	Relatórios e laudos médicos que detalham a condição física ou mental do aluno, fornecendo informações essenciais para adequar o ambiente educacional às suas necessidades específicas.
Histórico Escolar	Documento que fornece informações sobre o percurso educacional prévio do aluno, incluindo quaisquer intervenções ou suportes especiais que ele possa ter recebido anteriormente.
Documentação de Autorização dos Pais ou Responsáveis	Documento assinado pelos pais ou responsáveis legais que autorizam a matrícula do aluno no AEE e consentem com os procedimentos e intervenções propostas.
Termo de Compromisso	Um termo assinado pelos pais ou responsáveis comprometendo-se a colaborar com a escola e a participar ativamente do processo educacional do aluno, conforme necessário.

Fonte: A autora (2024)

Após a devida matrícula, será organizado o atendimento em uma das formas descritas no Quadro 5, dependendo das possibilidades locais. A organização dos horários deve considerar possíveis agrupamentos de até três turmas por período, dependendo da demanda e afinidade entre eles. O horário das aulas e a composição dos atendimentos (individual ou compartilhado) devem ser definidos com base na Avaliação Pedagógica Inicial e no Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, procurando respeitar suas necessidades pedagógicas e de socialização.

6.2.1 Regras específicas para atuação no AEE do estado de São Paulo

Sobre a normatização relativa à habilitação para atuação no campo da Educação Especial, o estado de São Paulo traz especificidades maiores. Para atuar na área de Educação Especial no estado de São Paulo, conforme estabelecido pelas Deliberações CEE nº 94/2009 (São Paulo, 2009b) e CEE nº 112/2012 (São Paulo, 2012), ambas do Conselho Estadual de Educação, os professores necessitam de uma formação especializada rigorosamente delineada. Estas normativas visam garantir que os docentes sejam devidamente preparados para responder às demandas específicas de alunos públicos da educação especial, promovendo, assim, um ambiente educacional inclusivo e acessível.

Segundo São Paulo (2012), os cursos destinados à especialização de professores em Educação Especial devem apresentar uma carga horária mínima de 600 horas, distribuídas ao longo de um ano letivo. Esta carga é subdividida em 500 horas para atividades teóricas ou teórico-práticas e 100 horas dedicadas exclusivamente ao estágio supervisionado. Tal estrutura assegura uma formação abrangente, cobrindo tanto a teoria quanto a prática.

O conteúdo programático destes cursos é meticulosamente estruturado para abordar as diversas facetas da educação especial. Inclui um tronco comum de 200 horas, focado nos fundamentos filosóficos, pedagógicos e científicos da educação inclusiva e especial, bem como na compreensão histórico-social da formação no contexto brasileiro. Além disso, uma parte diversificada, com, no mínimo, 300 horas, é dedicada ao estudo aprofundado e à prática dos processos técnico-metodológicos voltados para o atendimento destes alunos, permitindo a

especialização em áreas específicas como deficiência intelectual, visual, auditiva, física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Quanto à qualificação dos profissionais envolvidos na oferta desses cursos, as deliberações (São Paulo, 2009b,2012) especificam que tanto os professores quanto os coordenadores dos cursos devem possuir, no mínimo, titulação de mestre, garantindo, assim, um alto padrão de qualidade na formação oferecida.

Existe, contudo, uma abertura para a inclusão de docentes especialistas com formação universitária relevante e significativa experiência profissional na área, desde que esta flexibilidade não comprometa a maioria do corpo docente. Adicionalmente, as instituições de ensino interessadas em ministrar esses cursos especializados devem submeter seus projetos pedagógicos ao Conselho Estadual de Educação para a devida aprovação, garantindo que todos os critérios e padrões estabelecidos sejam atendidos. A supervisão e a avaliação periódica dos cursos pelo Conselho asseguram a manutenção da qualidade e a constante atualização da formação oferecida, alinhando-se às necessidades emergentes na área de educação especial. (São Paulo, 2012).

Alternativamente, professores com outras licenciaturas plenas podem qualificar-se mediante a conclusão de uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) na área da Educação Especial. Além disso, São Paulo acabou também incluindo, através da Indicação CEE 213/2021 (São Paulo, 2021c), Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva, Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da deficiência, Licenciatura em Pedagogia bilingue em Língua Portuguesa e Libras para a área de deficiência auditiva e Especialização autorizada pelo MEC, CNE ou outros Conselhos Estaduais ou Distrital de Educação, com prévia formação docente em qualquer licenciatura como requisitos que alternativamente podem habilitar o profissional a atuar no AEE. Essa ampliação do rol trazida pela legislação atual vem de encontro à deliberação CEE 112/2012 (São Paulo, 2012), criando uma contradição normativa neste ponto, uma vez que tal deliberação traz regras específicas e bastante restritivas sem, contudo, ter havido qualquer ato de revogação prévio deste normativo.

É também importante destacar que o estado de São Paulo vem conduzindo um projeto de implantação de Ensino Colaborativo no âmbito das

salas regulares onde estão inseridos alunos públicos da educação especial (São Paulo, 2021a), cuja regulamentação para atuação como professor colaborativo requer os mesmos requisitos descritos anteriormente (São Paulo, 2023b,c).

A atribuição de classes e aulas na Educação Especial segue uma ordem de prioridade baseada nas qualificações docentes. Além disso, para o atendimento a alunos com surdez ou deficiência auditiva, professores especializados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou que sejam tradutores e intérpretes de LIBRAS também são considerados (São Paulo, 2017, 2022b).

6.3 Organização do AEE no município de Fernandópolis, SP

A cidade de Fernandópolis se localiza na região noroeste do estado de São Paulo, a cerca de 550 km da capital do estado, tendo a localização relativa demonstrada na Figura 1.



Fonte: Fernandópolis (2015)

O município administra 9 escolas de Ensino Fundamental I e uma de Ensino Fundamental II, conhecida como Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola (EMEFA), que também oferece oficinas de iniciação agrícola. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação supervisiona 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 2 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), e é responsável pela autorização e supervisão pedagógica das instituições privadas de Educação Infantil. A Educação Infantil em Fernandópolis começou na década de 80, atendendo crianças de 6 meses a 6 anos. Existem também 10 escolas gerenciadas pela Divisão Regional de

Ensino, uma Escola Técnica Paula Souza (ETEC) e duas instituições de ensino superior (Fernandópolis, 2015).

Os dados do censo escolar de 2023 mostram os números totais e aqueles relativos à Educação Especial no município de Fernandópolis:

Tabela 1 - Dados de matrículas no município de Fernandópolis - SP em 2023

Categoria	Educação Regular	Educação Especial	Percentual
Educação Infantil	5.888	40	0,67%
Ensino Fundamental	11.162	180	1,59%
Ensino Médio	3.956	41	1,03%
EJA	174	4	2,25%
Total	21.180	265	1,24%

Fonte: INEP (2023) - adaptada

Os números apresentados na Tabela 1 refletem a distribuição das matrículas na educação regular e na educação especial em diferentes etapas de ensino em Fernandópolis. Com um total de 21.180 matrículas na educação regular e 265 na educação especial, o percentual geral de alunos matriculados na educação especial é de 1,24%. Esse dado evidencia um esforço em incluir alunos públicos da educação especial, mas também revela que a maioria dos alunos permanece na educação comum, com uma proporção relativamente pequena sendo atendida pela educação especial, uma vez que o percentual observado nacionalmente é de 3,74% (INEP, 2023).

O município de Fernandópolis apresenta uma organização semelhante ao apresentado para o estado de São Paulo, porém, com algumas especificidades. É importante destacar tanto o modelo anterior como o atual, apresentando, assim, uma exemplificação mais completa para que se possa entender o desenvolvimento dos institutos organizacionais. Além disso, destaca-se que Fernandópolis apresenta um grau de organização do AEE intermediário, o qual necessita, conforme se analisa, de uma complementação de documentação, aprofundamento e adequação de processos.

Fernandópolis, assim como outros municípios que não possuem legislação educacional própria, segue as diretrizes e normativas do sistema estadual de ensino do estado de São Paulo, ou seja, está vinculado ao Sistema de Ensino Estadual paulista (ou “em rede” estadual). Isso implica a adoção do

currículo, métodos pedagógicos, avaliações e outras regulamentações definidas pelo estado. Para adaptar as diretrizes estaduais às necessidades locais, Fernandópolis emite decretos que ajustam normas estaduais, considerando aspectos específicos da cidade e buscando uma adequação à realidade e às possibilidades locais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município é estruturado através de um modelo que engloba a Sala de Recursos Multifuncional, a Itinerância e o Ensino Colaborativo. Este modelo operacionaliza-se em consonância com a Lei 18/99 do Município de Fernandópolis (Fernandópolis, 1999), alinhando-se aos preceitos estabelecidos no Artigo 49, parágrafo 1º, da Lei Orgânica Municipal, considerando a vinculação, neste caso, com a legislação do estado de São Paulo. Os tipos de organização do AEE no município de Fernandópolis estão organizados no Quadro 10.

Quadro 10 - Tipos de Atendimento Educacional Especializado - AEE no município de Fernandópolis

TIPO DE ATENDIMENTO	DESCRIÇÃO
Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional	Atendimento realizado em um ambiente multifuncional situado nas escolas da rede pública municipal, equipado com mobiliário, equipamentos, materiais e recursos para acessibilidade. Ocorre no contraturno das aulas regulares e representa o principal tipo de serviço oferecido atualmente.
Modalidade Itinerante (em Espaço Multiuso)	Atendimento efetivado por meio do deslocamento do professor especializado até a escola de matrícula do aluno, também no contraturno, sendo realizado em Espaço Multiuso, considerado o ambiente disponível na unidade escolar.
Projeto Ensino Colaborativo	Articulação entre o professor especializado e os professores da classe regular no mesmo turno escolar.

Fonte: A autora (2024)

O atendimento realizado em Sala de Recursos Multifuncional ocorre no contraturno do aluno. São divididos em blocos de 10 aulas, ou registrado como “sala” com 20 aulas sem a possibilidade de se dividir em 2 blocos. Cada bloco atende de 1 a 4 alunos. Portanto, uma carga horária básica de 20 horas - Sala (manhã ou tarde), abrange de 1 a 8 alunos. A Educação Infantil conta com o atendimento Itinerante no contraturno em um local fornecido pela administração da escola (como a biblioteca ou uma sala de aula desocupada no momento). O horário para o suporte itinerante é de 2 hora/aulas por aluno. Vale ressaltar que

o município oferece transporte gratuito também para alunos de sala de recursos multifuncional no contraturno escolar. Na atribuição, as aulas da Educação Especial são oferecidas em blocos ou itinerância. Primeiramente, são oferecidas aos efetivos especialistas (caso queiram estender a carga horária), depois para os efetivos de outras áreas que tenham a especialização exigida e, depois, para os celetistas (Fernandópolis, 2023).

O município ainda conta com um termo de colaboração com a “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Fernandópolis (APAE)”. O principal objetivo dos convênios estabelecidos entre a APAE de Fernandópolis e a Secretaria Municipal de Educação é proporcionar um atendimento educacional especializado a alunos com deficiências significativas, que enfrentam dificuldades para serem integrados em classes regulares de ensino. Essa parceria envolve a transferência de recursos financeiros para a APAE, que se encarrega de administrar o ensino especial conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e as normas do Conselho Municipal de Educação. A parceria é regulamentada através do o Termo de Colaboração 001/2020-SME-F entre a municipalidade e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Fernandópolis, que vem sendo renovado continuamente, estando em vigência hoje o Quarto Termo Aditivo (Fernandópolis, 2020).

6.3.1 Modelo de atendimento até outubro de 2023

Até outubro de 2023, o município adotou um modelo de atendimento regido pela Resolução 61 (São Paulo, 2014), posteriormente atualizada pela Resolução SE 68 de 17 de dezembro de 2017 (São Paulo, 2017). Este modelo previa uma abordagem inicial através de uma entrevista com os pais ou responsáveis pelo aluno e visava a coleta de informações relevantes para a customização do atendimento. Entre os dados coletados estavam detalhes sobre a gestação, a estrutura familiar, autonomies nas atividades de vida diária, possíveis seletividades alimentares, alergias, rotinas, histórico escolar, acompanhamentos clínicos, uso de medicação e preferências pessoais, como personagens favoritos, que seriam utilizados para engajar o aluno nas atividades propostas.

Os principais documentos utilizados no dia a dia do atendimento em SRM estão descritos no Quadro 11.

Quadro 11 - Documentos em AEE Fernandópolis - modelo anterior

Documento	Descrição
<u>Anexo I – Avaliação Pedagógica Especializada Inicial</u>	Descreve detalhadamente as habilidades comportamentais adaptativas do aluno, comunicação, autocuidado, habilidades sociais e acadêmicas, entre outros, com o objetivo de identificar áreas que necessitam de desenvolvimento.
<u>Anexo II - Plano de Atendimento Individual – PAI</u>	Delineia atividades específicas e estratégias pedagógicas personalizadas para o desenvolvimento do aluno baseadas na avaliação inicial a serem aplicadas na sala de recursos.
<u>Anexo III - Registro de Adaptação Curricular</u>	Registro das adequações e adaptações curriculares necessárias para promover a inclusão efetiva do aluno no ambiente educacional regular, ajustando conteúdos e metodologias de acordo com as necessidades específicas.

Fonte: A autora (2024)

Após esta etapa inicial, o educador especializado conduz uma série de avaliações baseadas nas dez habilidades do comportamento adaptativo listadas no Anexo I, que incluem: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência em locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O objetivo dessas avaliações é identificar competências e habilidades que necessitam de desenvolvimento, culminando na elaboração de um documento de avaliação inicial.

Com base nos resultados dessa avaliação, elabora-se um Plano de Atividades Individualizado (PAI - Anexo II), aplicado exclusivamente na Sala de Recursos Multifuncionais em horário contraturno, conforme legislação vigente. Adicionalmente, promove-se um diálogo entre o professor especializado e o docente da sala regular para a elaboração de adequações curriculares (Anexo III), visando à inclusão efetiva do aluno. Essas adequações podem variar desde a adequação dos conteúdos programáticos, respeitando as limitações do aluno sem desviar-se das metas educacionais comuns, até a reestruturação do planejamento e currículo para alunos que demandam um nível de suporte mais intensivo, conhecido como Adaptação Curricular. Este processo assegura que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

6.3.2 Modelo atual de atendimento de acordo com a Resolução SEDUC – 21, de 21 de junho de 2023

O novo modelo conta com a abordagem do Ensino Colaborativo. Os modelos do Anexo I e II foram substituídos por API e PAEE, ambos com os mesmos objetivos, porém, em formatos diferenciados. O anexo III fora extinto, visto que as aulas deverão ser mais dinâmicas e articuladas em ajustes e flexibilizações capazes de suprir as necessidades do aluno Público da Educação Especial (PEE). As adequações e adaptações curriculares também são realizadas, no entanto sem exigência da entrega do documento requerido anteriormente. Essa abordagem mais dinâmica também deve beneficiar os demais alunos com dificuldades de aprendizagem e transtornos (TDAH, Limítrofe, Dislexia e outros).

Os documentos não foram simplesmente substituídos, apresentando diferenças nas abordagens e objetivos de cada estratégia (anterior e atual). Entretanto, é possível estabelecer uma relação aproximada dos documentos, conforme apresentado Quadro 12.

Quadro 12 - Equivalência de documentos - modelos anterior e atual

Documento anterior	Documento atual
Anexo I – Avaliação Pedagógica Especializada Inicial	API – Avaliação Pedagógica Inicial
Anexo II - Plano De Atendimento Individual – PAI	PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
Anexo III - Registro de Adaptação Curricular	Não existe documento equivalente

Fonte: A autora (2024)

O anexo I agora refere-se à Avaliação Pedagógica Inicial (API) e o Anexo II, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A API deve ser preenchida pelo especialista juntamente com o professor de sala regular e discutidas estratégias pedagógicas para atuação em sala. Já o PAEE será preenchido somente pelo professor especialista de sala de recursos multifuncional e aplicado exclusivamente em sala de recursos multifuncionais. É importante destacar que os modelos de PAI e PAEE utilizados são similares aos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, uma vez que são baseados na mesma Resolução.

Em momentos oportunos, o professor de sala regular, o especialista colaborativo (que estará presente no mesmo turno do aluno) e o especialista de sala de recursos multifuncional deverão reunir-se para elaborar estratégias pedagógicas em sala e avanços significativos deste aluno PEE.

6.3.3 Outras normativas relativas ao AEE em Fernandópolis

A inclusão de alunos Público da Educação Especial (PEE) na classe comum implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atender às necessidades individuais de todos os alunos. Em Fernandópolis, segue-se a normativa explanada no Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009 (Brasil, 2009a). De acordo com tal regulamentação, essas adaptações curriculares se realizam em três níveis de adaptação:

- a) Projeto Político Pedagógico (PPP): ajuste do currículo em geral, focalizar a organização escolar e os serviços de apoio;
- b) Sala de aula: realizada pelo professor da sala comum na programação das atividades;
- c) Individual: com base no currículo oficial, de acordo com a necessidade do aluno.

As adaptações de currículo devem seguir os parâmetros descritos no Quadro 13.

Quadro 13 - Adaptações de currículo - Fernandópolis

Adaptação Requerida	Descrição
Adaptações no que ensinar	Seleção criteriosa dos conteúdos programáticos com ênfase nos mais significativos para o desenvolvimento do aluno
Adaptações em como ensinar	Ajuste dos métodos pedagógicos às características individuais do aluno, implementando uma variedade de procedimentos e técnicas didáticas
Adaptações em o que e como avaliar	Concepção de um sistema de avaliação inclusivo que utiliza diversos procedimentos e instrumentos. Inclui clareza nos critérios de avaliação e a utilização de métodos variados, desde avaliações formais até observações contínuas.

Fonte: A autora (2024)

A avaliação educacional, particularmente no contexto de alunos com deficiências, deve ser meticulosamente planejada para definir metas claras, intervir de maneira eficaz e estabelecer objetivos de aprendizagem precisos e

individualizados. Este processo avaliativo deve, intrinsecamente, refletir as adaptações pedagógicas implementadas pelo docente, visto que a base da avaliação reside no conteúdo efetivamente abordado em sala de aula. Dessa forma, é necessário que a avaliação esteja alinhada às modificações curriculares específicas desenvolvidas para atender às necessidades de cada aluno, garantindo que a mensuração do progresso e desempenho seja feita em relação ao conteúdo que foi adaptado para sua aprendizagem.

No que concerne à certificação do processo educacional, é de suma importância que o certificado emitido ao final do curso inclua, no campo "Observações", uma nota indicativa de que todas as ações educativas realizadas estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução SE 61/2014. Esta menção explícita o compromisso com uma prática inclusiva e respeitosa às diversidades (São Paulo, 2014). Ademais, em situações de avaliação formal, como provas, é essencial que os alunos PEE participem de maneira equitativa, sendo submetidos a avaliações que sejam congruentes com o conteúdo e as estratégias pedagógicas aplicadas especificamente a eles. Isso significa que, mesmo diante de avaliações realizadas por toda a classe, as provas e demais métodos avaliativos direcionados a esses alunos devem ser cuidadosamente elaborados para refletir as adequações curriculares realizadas.

O leque de instrumentos de avaliação disponíveis ao educador é vasto e deve ser explorado de forma a extrair o máximo de informações qualitativas e quantitativas sobre o desempenho dos alunos. A seleção desses instrumentos deve privilegiar aqueles que fornecem uma visão mais ampla e detalhada das competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno. Além das avaliações formais, a observação contínua do aluno em contextos de aprendizagem e interação coletiva emerge como ferramenta de valor inestimável: ela permite uma apreciação mais detalhada de aspectos que vão além daqueles mensurados por provas, englobando dinâmicas sociais, engajamento, aplicação de conhecimentos em situações práticas, entre outros. Mendonça, Viana e Nascimento (2023, p. 8) conferem que a avaliação, na lógica formativa, contribui como fonte de regulação dos processos de aprendizagem e permite a "intervenção deliberada do professor, induzindo a uma regulação no curso desse processo; e, na lógica somativa ou certificativa, adquire a função de fazer um balanço das aquisições do estudante" de forma a permitir ao professor avaliar a

possibilidade de avanço para as etapas subsequentes do programa de ensino, assim servindo para controlar o trabalho discente e gerenciar os fluxos da ação pedagógica adequada.

Em relação aos documentos que mais especificamente regulamentam a prática do AEE no município de Fernandópolis, como não há uma regulamentação no âmbito da Secretaria Municipal, todos os anos os profissionais responsáveis elaboram o Plano de Ensino Anual do Atendimento Educacional Especializado de Fernandópolis, de responsabilidade da equipe de professores especializados do município (Fernandópolis, 2024). Os principais documentos normativos norteadores da regulamentação do AEE no município incluem a Resolução SE 68 de 12/12/2017 (São Paulo, 2017), a Resolução SEDUC nº 21 de 21-06-2023 (São Paulo, 2023b) e o Decreto nº 67.635, de 06/04/2023 (São Paulo, 2023a). Ainda de acordo com o referido plano, podem-se destacar, no Quadro 14, os documentos que compõem o rol obrigatório de entrega por parte dos professores especializados.

Quadro 14 - Documentos relativos ao AEE - Fernandópolis

Documento	Descrição
Termo de consentimento	Documento de autorização dos pais ou responsáveis para AEE
Anexo I – API: Avaliação Pedagógica Inicial	Documento pedagógico realizado pelo professor especializado com o objetivo identificar, elaborar e organizar o apoio, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para participação efetiva dos alunos da educação especial
Anexo II – PAEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado	Documento que delinea as intervenções educacionais específicas, os recursos e os suportes necessários para atender às necessidades individuais de alunos da educação especial
Registro Mensal	Registro resumido das atividades desenvolvidas durante o mês
Caderneta - AEE	Registro do conteúdo aplicado referente às habilidades e atividades, bem como registro de frequência e ocorrências
Relatório Semestral	Registro das práticas adotadas e dos resultados obtidos durante o atendimento, detalhando os principais avanços e conclusões

Fonte: A autora (2024)

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fernandópolis, SP, segue as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, refletindo um modelo de rede que adota práticas e normas padronizadas pelo estado. Contudo, para adaptar essas diretrizes às suas especificidades locais, Fernandópolis faz

pequenas modificações em seus documentos, mantendo a ideia original, mas ajustando-os para melhor atender à sua realidade (ver modelos via *link*). Essa padronização traz benefícios, como a consistência metodológica e a facilidade na definição dos normativos. No entanto, o formato em rede apresenta desafios significativos, como a falta de flexibilidade para adaptar as práticas às particularidades locais.

Um exemplo concreto dessas dificuldades é a mudança normativa ocorrida em junho de 2023, que introduziu novas diretrizes para o ensino colaborativo no AEE. Essa mudança teve como objetivo promover uma maior integração entre os professores de ensino comum e os especialistas de sala de recursos multifuncionais, visando a uma abordagem pedagógica mais inclusiva e coordenada. Contudo, a implementação dessa nova diretriz está sendo parcial e, em alguns aspectos, não pôde ser realizada efetivamente em Fernandópolis. Ainda há falta de preparação do município, associada a uma comunicação ineficaz e a uma compreensão incompleta das novas exigências, impedindo que as práticas de ensino colaborativo fossem adotadas de maneira adequada.

A inserção inicial do Ensino Colaborativo em Fernandópolis enfrenta desafios consideráveis, principalmente devido à ausência de normativos claros que orientassem essa prática de maneira efetiva e à dificuldade inerente de adaptar um modelo idealizado em âmbito estadual às particularidades locais. A falta de diretrizes específicas por parte do estado faz com que a implementação do Ensino Colaborativo ficasse vulnerável à interpretação e ao improviso por parte dos gestores municipais e educadores. Além disso, a rigidez dos modelos estaduais, muitas vezes, não considera as condições e recursos disponíveis nas realidades locais, o que torna o processo de adaptação e inserção de novas práticas mais desafiador. Essa lacuna normativa e a tentativa de impor um modelo padronizado geraram resistências e incertezas, impactando diretamente a eficácia do ensino colaborativo no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Fernandópolis.

Em última análise, a rigidez das normas estaduais pode limitar a capacidade de o município responder, de forma eficaz, às necessidades específicas dos alunos, tornando mais difícil personalizar o atendimento necessário para uma educação verdadeiramente inclusiva.

6.4 Organização do AEE no município de Bauru, SP

O Município de Bauru encontra-se a 326 km da capital do estado de São Paulo, tendo a localização relativa de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Localização Relativa do Município de Bauru, SP



Fonte: <https://www2.bauru.sp.gov.br/bauru.aspx?m=2> (2024)

Os números do censo escolar de 2023 mostram o número total de matrículas no ensino regular e em Educação Especial, conforme mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados de matrículas no município de Bauru - SP em 2023

Categoria	Educação Regular	Educação Especial	Percentual
Educação Infantil	10.227	367	3,46%
Ensino Fundamental	29.380	1.032	3,39%
Ensino Médio	9.309	270	2,82%
EJA	1.060	64	5,69%
Total	49.976	1.733	3,35%

Fonte: INEP (2023) – adaptada

Os dados apresentados para o município de Bauru, SP, revelam uma distribuição significativa de matrículas entre a educação regular e a educação especial em diferentes etapas de ensino. Com um total de 49.976 matrículas na educação regular e 1.733 na educação especial, o percentual geral de alunos matriculados na educação especial é de 3,35%. Esse percentual é relativamente elevado, indicando um esforço consistente do município em incluir alunos público da educação especial em todas as etapas do sistema educacional.

No Ensino Fundamental, que abrange os anos iniciais e finais, há 29.380 matrículas na educação regular e 1.032 na educação especial, com um

percentual relativo de 3,39%. Esse dado é semelhante ao da Educação Infantil, indicando que a inclusão destes alunos continua forte ao longo dessa etapa escolar.

Na cidade de Bauru, estado de São Paulo, a Educação Especial opera sob um quadro normativo bem estruturado, estabelecido pela Lei nº 5.321, de 26 de dezembro de 2005 (Bauru, 2005a), pelo Decreto nº 10.141, de 26 de dezembro de 2005 (Bauru, 2005b), que regulamenta a lei de criação dos Serviços de Educação Especial e pela Resolução PMB/SME nº01, de 02 de agosto de 2006. Estas normativas locais alinham-se às diretrizes federais e estaduais, visando oferecer um atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos, garantindo sua inclusão efetiva no sistema de ensino regular (Bauru, 2012).

Desta forma, Bauru busca garantir autonomia, tendo seu próprio Sistema de Ensino. Este marco legal (Bauru, 2012) assegura que o Sistema de Ensino de Bauru se alinhe às diretrizes federais, enquanto mantém autonomia em relação às normativas estaduais do estado de São Paulo.

De acordo com a Resolução PMB/SME nº1 de 02/08/2006, Bauru adota os modelos de atendimento relacionados no Quadro 15.

Quadro 15 - Tipos de atendimento em Bauru, SP

Tipo de atendimento	Descrição
Sala de recursos multifuncionais	Serviço pedagógico especializado oferecido em unidades escolares equipadas, destinado a suplementar e complementar a educação de alunos com necessidades especiais, conduzido individualmente ou em grupo, em horários regulares ou alternativos
Itinerância	Serviço de orientação e supervisão pedagógica realizado por professores especializados que visitam escolas regularmente para apoiar alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores de classe comum
Classe especial, em entidades conveniadas	Sala de aula especializada, em entidades conveniadas, com cessão de professores da rede municipal

Fonte: A autora (2024)

A Sala de Recursos Multifuncional de Bauru está situada dentro de escolas de ensino regular, com o objetivo de complementar o ensino desenvolvendo habilidades e competências dos alunos dentro de suas particularidades. Essas salas devem ser equipadas com recursos pedagógicos específicos para atender às diversas necessidades desses alunos. O

atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos, organizados de forma a não coincidir com o horário das aulas regulares. Em Bauru, porém, a lei também permite que, caso necessário, ocorra o atendimento no horário da aula regular do aluno.

O serviço de Itinerância envolve professores especializados que realizam visitas periódicas às escolas regulares para fornecerem orientação e supervisão pedagógica. Este serviço é destinado a apoiar tanto os alunos quanto seus professores em classes comuns. O objetivo é incentivar a inclusão efetiva desses alunos no sistema educacional regular, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às suas necessidades individuais.

A itinerância permite uma abordagem personalizada e direcionada que ajuda a garantir que os alunos sejam atendidos de maneira adequada e eficiente. Diferentemente da itinerância adotada em outros sistemas, aqui se trata de um atendimento realizado no horário de aula regular.

Bauru ainda adota classes especiais em entidades conveniadas, que são configuradas em espaços físicos especialmente adaptados e equipados com recursos pedagógicos especializados. Este tipo de classe é ideal para alunos que necessitam de um nível de suporte mais intensivo que pode não estar disponível em salas de aula regulares. Existe, ainda, legalmente, a possibilidade de cessão de professores especializados, vinculados ao sistema municipal de educação, para atuação nestas entidades.

Bauru tem, atualmente, convênios com as entidades APAE-Bauru, SORRI-Bauru, APIECE, Lar Escola Santa Luzia para Cegos (Bauru, 2012).

A educação especial no município de Bauru adota um modelo inclusivo e colaborativo, refletindo os esforços contínuos para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência.

Na prática, na educação infantil, o educador especializado trabalha em estreita colaboração com o professor do ensino comum. Juntos, planejam e executam atividades educativas, adaptando-se à rotina escolar e propondo intervenções que beneficiem o desenvolvimento integral dos alunos. Essa dinâmica de colaboração, embora não seja formalmente reconhecida como ensino colaborativo, já sugere inclinação para tal prática.

Fazendo-se uma análise dos tipos de atendimentos e das possibilidades adotadas, pode-se concluir por uma diversidade de abordagens entre os

professores, variando desde o acompanhamento ativo até a participação mais observacional. Por exemplo, a ausência de salas de recursos na educação infantil em Bauru leva à adoção do modelo de itinerância, em que o professor de educação especial visita a escola uma ou mais vezes para atender diretamente os alunos em suas respectivas salas de aula (Bauru, 2006).

Este modelo contrasta com o ensino fundamental, em que as salas de recursos multifuncionais permitem o atendimento de até 15 alunos em horários definidos.

O papel do professor de educação especial se estende para além do atendimento direto ao aluno. Ele também oferece orientação à equipe escolar, abrangendo professores, auxiliares de limpeza e diretores, sobre como melhor integrar e apoiar os alunos Público da Educação Especial (PEE) (Bauru, 2006).

A cidade, porém, também enfrenta desafios relacionados à logística e ao acesso ao atendimento educacional especializado, especialmente para alunos economicamente vulneráveis que dependem de transporte público. Situações como estas demandam soluções adaptativas, incluindo atendimentos noturnos e ajustes nos modelos de atendimento para garantir que todos os alunos possam beneficiar-se das intervenções educacionais especializadas. Desta forma, apesar dos esforços de inclusão, muitas vezes o atendimento ao aluno PEE continua sendo realizado de forma segregada, não integrada plenamente ao ambiente de ensino regular. Bauru, porém, também implementa esforços para oferecer formação continuada aos professores, destacando-se um curso de formação que incluiu tanto atividades presenciais quanto a distância, visando aprimorar o conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2011c; Capellini, 2018)

Bauru implementa uma documentação rigorosa para a educação especial, incluindo procedimentos para encaminhamento, justificativa de desligamento, estudos de caso e avaliações. Essa estrutura burocrática visa a uma gestão organizada e eficaz do atendimento aos alunos, apesar da necessidade de revisão periódica dos documentos para assegurar sua relevância e eficácia.

Nos últimos anos, Bauru testemunhou um significativo aumento no número de alunos com deficiência na educação infantil, exigindo maior número de professores itinerantes e, em alguns casos, a permanência de um professor especializado em tempo integral para atender à demanda crescente. Este

cenário reflete um compromisso contínuo com a inclusão educacional e a necessidade de adaptar continuamente as estratégias de ensino às necessidades destes alunos (Bauru, 2012).

6.4.1 Documentação da Educação Especial em Bauru

Como já exposto, a documentação relativa à Educação Especial no município de Bauru mostra-se bastante robusta e capaz de atender às particularidades demandadas. Com base no guia de documentação para a Educação Especial no município de Bauru, a documentação requerida abrange uma ampla gama de processos e registros destinados a apoiar, acompanhar e avaliar, de maneira detalhada, o desenvolvimento e a inclusão de alunos PEE (Bauru, 2020), como se pode ver no Quadro 16.

Quadro 16 - Documentação do AEE – Bauru, SP

Documento	Descrição
Prontuário da Educação Especial	Organização da documentação por aluno
Encaminhamento para Avaliação Pedagógica e Serviço de Educação Especial	Formulário utilizado para comunicar a necessidade de avaliação especializada para alunos, detalhando características, histórico e sugestões de intervenções imediatas.
Avaliação do Professor da Classe Comum	Planilha onde o professor registra o desempenho do aluno em várias áreas do conhecimento, indicando competências demonstradas ou não, ajustada para diferentes níveis de ensino
Avaliação Pedagógica – Educação Especial	Instrumento para avaliação das habilidades cognitivas, motoras, linguísticas, sociais e emocionais dos alunos da educação especial, facilitando diagnósticos precisos e planejamento de intervenções
Devolutiva à Unidade Escolar do Encaminhamento para o Serviço de Educação Especial	Documento que resume os resultados da avaliação pedagógica e orientações futuras, servindo como comunicação estruturada entre o professor especializado e a equipe escolar regular
Relatório de Orientações sobre o Estudante	Relatório que fornece orientações específicas para apoiar o aluno após a avaliação pedagógica, destacando recomendações para diversas áreas da vida escolar e diária
Estudo de Caso	Coleta e análise detalhada de informações sobre o contexto familiar e escolar do aluno, utilizada para influenciar o planejamento pedagógico e decisões de suporte educacional individualizado
Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	Plano estruturado que detalha a organização do atendimento especializado, incluindo as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados, focado nas funções cognitivas, motoras e sociais do aluno
Relatório Semestral do Estudante	Avaliação periódica que documenta o progresso do aluno em áreas específicas

Registro - Evolução de Atendimento	Documentação de todas as sessões de atendimento do aluno, incluindo datas, atividades realizadas e justificativas para eventuais faltas
Termo de Encaminhamento à Instituição Parceira	Formulário oficial que organiza o encaminhamento de alunos para avaliação e atendimento especializado em instituições parceiras, garantindo a transferência de informações relevantes
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Documento que solicita a autorização para uso de imagem, voz e materiais pedagógicos do aluno em atividades internas e externas, garantindo a proteção de direitos
Ajuste Curricular	Documento que planeja e registra os ajustes curriculares necessários para atender às necessidades individuais do aluno, envolvendo colaboração entre professores regulares e especializados
Justificativa de Desligamento de Atendimento	Formulário que formaliza o término do atendimento especializado de um aluno, detalhando as razões para o desligamento e garantindo a documentação apropriada
Justificativa de Abandono de Estudo de Caso	Formulário que justifica o abandono de um estudo de caso de um aluno da Educação Especial, assegurando transparência e comunicação adequadas entre todas as partes envolvidas
Planilhas de Frequência (Itinerância e Sala de Recursos Multifuncional)	Registros de frequência dos alunos que recebem atendimento especializado

Fonte: A autora (2024)

A Educação Especial no município de Bauru ainda fornece orientações para a elaboração e realização de projetos e ações focadas na inclusão escolar e educação inclusiva. Estabelece-se a obrigatoriedade da elaboração e realização de um projeto que aborde temáticas relacionadas à inclusão escolar e educação inclusiva por parte dos professores que atuam na Educação Especial. O envolvimento de parcerias na unidade escolar, como professores de classe comum, cuidadores e outros membros da equipe escolar, é incentivado para fortalecer a abordagem inclusiva do projeto. Essencialmente, o projeto visa promover uma cultura inclusiva dentro do ambiente escolar, reconhecendo o papel fundamental dos professores de Educação Especial na disseminação de princípios e valores inclusivos e na valorização da diversidade humana (Bauru, 2012).

Este projeto é de extrema importância na promoção de uma cultura inclusiva dentro do ambiente escolar. Ao instituir a elaboração e realização de um projeto abordando temáticas sobre a inclusão escolar e educação inclusiva, ele reconhece o papel fundamental do professor de Educação Especial na disseminação de princípios e valores inclusivos, bem como na valorização da diversidade humana. A obrigatoriedade de elaborar e realizar o projeto cria um

compromisso formal por parte dos professores em abordar questões relacionadas à inclusão, contribuindo, assim, para a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

O envolvimento de parcerias na unidade escolar, como professores de classe comum e cuidadores, fortalece a abordagem inclusiva e permite uma colaboração mais ampla e abrangente na implementação do projeto. O uso de um formulário eletrônico para coletar informações e avaliar o projeto facilita o processo de acompanhamento e monitoramento, além de garantir uma documentação adequada das atividades realizadas. Além disso, o prazo estabelecido para a conclusão do projeto e a posterior avaliação dos seus resultados incentivam a responsabilidade e a eficiência na execução das atividades propostas. No geral, este projeto não apenas reforça o compromisso da escola com a inclusão, mas também oferece uma oportunidade valiosa para promover mudanças positivas na cultura e na prática educacional, capacitando os alunos a respeitarem e valorizarem a diversidade em todas as suas formas.

Além deste projeto, também se trabalha a Ação de Conscientização – A Luta da Pessoa com Deficiência, também obrigatória e apresentada em uma semana específica. É instituída a obrigatoriedade da elaboração e realização de uma ação sobre a temática da luta da pessoa com deficiência. No início de março, os professores recebem um *link* por meio do *Google Forms* para preencher os dados necessários sobre a ação de conscientização. O prazo para preenchimento se estende até o último dia útil do mês de março. A promoção de ações de conscientização desempenha um papel central na disseminação de informações que podem levar a transformações sociais significativas. Nesse contexto, é essencial que, anualmente, haja uma mobilização nos contextos escolares para destacar a Semana Municipal de Prevenção às Deficiências, uma iniciativa que visa trazer à tona temas, muitas vezes, negligenciados no dia a dia das pessoas. Isso inclui a promoção de reflexões e mudanças de concepções e comportamentos de risco, frequentemente associados ao senso comum e à falta de conhecimento sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência.

Essas iniciativas vão além de proporcionar visibilidade a questões importantes relacionadas às pessoas com deficiência; também promovem uma

cultura de inclusão e respeito à diversidade dentro do ambiente escolar e na sociedade como um todo.

6.5 Análise das organizações de AEE apresentadas

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no estado de São Paulo, Fernandópolis e Bauru compartilham a base comum da promoção da educação inclusiva, refletindo um relativo compromisso em atender às necessidades de alunos com deficiências ou habilidades especiais dentro do sistema de ensino regular.

Nos municípios em que foram analisados os documentos disponíveis, observa-se uma diversidade de modalidades de atendimento, como Salas de Recursos Multifuncionais e serviços itinerantes, destinados a oferecer suporte individualizado.

No entanto, apesar dessas bases comuns, existem diferenças notáveis na forma como cada local implementa suas políticas e práticas, principalmente no que se refere à organização documental.

O Estado de São Paulo estabelece diretrizes gerais por meio de resoluções específicas, como a Resolução SE 61/2014 (São Paulo, 2014) e a atual normativa SEDUC 2023 (São Paulo, 2023b), que Fernandópolis e Bauru adaptam às suas realidades locais.

O Estado de São Paulo apresenta um quadro legislativo robusto e detalhado para a regulação da educação especial, refletindo um esforço significativo para estruturar e padronizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todo o estado. Este amplo conjunto de normativas inclui decretos, deliberações e resoluções que abordam desde a formação de professores até a estruturação dos serviços de suporte aos alunos Público da Educação Especial (PEE). A legislação do estado de São Paulo relativa à educação especial reflete um esforço louvável do estado para estruturar e padronizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma abrangente.

A legislação sobre a educação especial no estado de São Paulo oferece uma estrutura rica e diversificada, refletindo a complexidade e as necessidades variadas dos alunos Público da Educação Especial. Documentos como decretos,

deliberações e resoluções específicas, como o Decreto Nº 54.887 (São Paulo, 2009a) e a Deliberação CEE nº 112 (São Paulo, 2012), exemplificam a tentativa de normatizar e fornecem diretrizes claras para a formação de profissionais e a organização dos serviços de AEE.

O estabelecimento de uma série de normativas, que transitam da formação de professores até a gestão e oferta de recursos, mostra uma tentativa legítima de regulamentação completa por parte do estado. No entanto, ao considerar a aplicação dessas leis em um contexto tão diverso como o do estado de São Paulo, torna-se evidente que as diretrizes gerais podem não ser suficientemente flexíveis para atender às condições locais específicas de cada município. A dependência de legislação estadual sem a complementação de normativas locais pode levar a desafios na implementação efetiva das políticas, especialmente em municípios menores ou com menos recursos, como Fernandópolis, onde a falta de autonomia para adaptar as práticas à realidade local pode impedir que as necessidades específicas dos alunos sejam plenamente atendidas.

Essa situação destaca a necessidade de uma abordagem mais adaptativa e descentralizada pela qual os municípios tenham maior liberdade para desenvolver e implementar políticas educacionais que reflitam e respeitem suas particularidades. Enquanto as diretrizes estaduais são essenciais para manter um padrão de qualidade e garantir direitos fundamentais, a flexibilidade local é igualmente importante para assegurar que a educação especial seja verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Fernandópolis, por sua vez, é emblemática devido às complicações decorrentes da implementação de políticas estaduais em um contexto local. Atuando em rede, Fernandópolis segue as diretrizes estaduais que, apesar de bem-intencionadas, podem não se adequar perfeitamente às peculiaridades locais. Por exemplo, o Decreto Nº 67.635 (São Paulo, 20223a) e a Resolução SEDUC 21 (São Paulo, 2023b), que estabelecem normas para a educação especial na rede estadual, são aplicados de maneira uniforme, não havendo tempo para discussão e maturação dos aspectos e possibilidades locais, não se permitindo tempo hábil para adaptações que considerem fatores regionais específicos. Isso pode resultar em uma falta de sintonia entre as necessidades

reais dos alunos e os recursos e abordagens disponíveis, evidenciando uma desconexão entre as intenções das políticas e sua eficácia.

Bauru, por sua vez, destaca-se pela implementação de legislação e Sistema de Ensino próprios e de práticas inclusivas desde a educação infantil e enfrenta desafios específicos relacionados à logística e ao acesso ao atendimento educacional especializado, particularmente para alunos economicamente vulneráveis.

Essas diferenças ressaltam a adaptabilidade e a necessidade de soluções locais no atendimento às necessidades destes alunos dentro do quadro da política estadual.

O envolvimento com instituições privadas no estado de São Paulo sugere um modelo colaborativo que não é explicitamente mencionado nos contextos de Fernandópolis e Bauru, indicando variações nas estratégias de parceria para a oferta de serviços da educação especial. Tanto o Estado, como Fernandópolis e Bauru buscam complementar a política de inclusão através de parcerias, como evidenciado pelas iniciativas de convênio com instituições como as APAEs.

Analisando a questão em relação a modelos aplicáveis (Pletsch; Glat, 2006; Doa; Álvaro, 2009; Fontes, 2009; Mendonças, 2009; Pelosi; Nunes, 2009; Machado; Almeida, 2010; Malheiros; Mendes, 2017; Matos *et al.*, 2020; Fonseca *et al.*, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Ferreira; Miranda, 2024; Nascimento, 2024), a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Bauru, notadamente em relação à Sala de Recursos Multifuncional, emerge como a educação especial pode ser efetivamente integrada ao sistema de ensino regular. No entanto, sugere-se inserção da modalidade do Ensino Colaborativo, para casos em que o aluno não consiga retornar no contraturno em sala de recursos.

A análise detalhada das práticas e organização documental em Bauru revela várias características distintas que justificam sua posição de liderança e oferecem oportunidades valiosas para gestores educacionais interessados em aprimorar a política de AEE em seus municípios.

Em primeiro lugar, Bauru adota um modelo inclusivo e colaborativo desde a educação infantil, no qual o educador especializado trabalha em estreita colaboração com o professor do ensino comum. Essa abordagem colaborativa é essencial, pois promove um ambiente de aprendizagem integrado, onde alunos

PEE podem participar plenamente das atividades educacionais regulares. Essa estratégia assegura que as intervenções educacionais especializadas sejam incorporadas de maneira fluida à rotina escolar, beneficiando os alunos PEE e enriquecendo a experiência educacional de todos os demais alunos.

A ausência de salas de recursos multifuncionais na educação infantil em Bauru não é vista como uma limitação, mas como uma oportunidade para implementar o modelo de itinerância. Este modelo permite que professores de educação especial visitem diferentes escolas, atendendo diretamente os alunos em suas respectivas salas de aula conforme menciona a Nota Técnica (Brasil, 2015b). Tal estratégia garante que o atendimento especializado seja oferecido de maneira mais personalizada e flexível, adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno e contexto escolar.

O papel do professor de educação especial em Bauru se estende para além do atendimento direto ao aluno, englobando também a orientação constante à equipe escolar. Este aspecto é fundamental, pois promove uma cultura de inclusão e suporte integrado dentro da escola, capacitando professores, auxiliares de limpeza e diretores sobre como melhor integrar e apoiar os alunos PEE. Tal orientação é essencial para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os membros da comunidade escolar estejam comprometidos e equipados para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Bauru reconhece e enfrenta, de modo proativo, desafios logísticos e de infraestrutura relacionados ao acesso ao atendimento educacional especializado.

O município implementou soluções adaptativas, como atendimentos noturnos e ajustes nos modelos de atendimento, para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles de famílias economicamente vulneráveis, possam beneficiar-se das intervenções especializadas.

Essa organização pragmática e inclusiva assegura que as barreiras ao acesso sejam minimizadas, promovendo a equidade no atendimento educacional especializado.

Por fim, Bauru implementa uma documentação rigorosa para a educação especial, incluindo procedimentos detalhados para encaminhamento, justificativa de desligamento, estudos de caso e avaliações. Esta estrutura burocrática, longe de ser um empecilho, facilita uma gestão organizada e eficaz

do atendimento aos alunos, permitindo que as intervenções sejam cuidadosamente planejadas, monitoradas e ajustadas conforme necessário. Isso reflete um compromisso com a avaliação contínua e o planejamento cuidadoso, elementos essenciais para o sucesso da educação especial.

A prática de documentação rigorosa e o planejamento individualizado em Bauru serve como um modelo para a avaliação contínua e o ajuste das estratégias de ensino. Este enfoque facilita o acompanhamento do progresso do aluno e assegura que as intervenções sejam relevantes, focadas e eficazes.

Adicionalmente, a existência de um Guia completo de documentação, com orientações e modelos, traz agilidade e padronização ao processo. Primeiro, ele assegura que todos os aspectos do atendimento ao aluno sejam devidamente registrados e facilmente acessíveis, promovendo transparência e responsabilidade. Isso é fundamental para o acompanhamento do progresso do aluno e para a avaliação da eficácia das intervenções implementadas.

A organização detalhada dos documentos facilita uma abordagem individualizada ao atendimento, permitindo que educadores desenvolvam e ajustem estratégias de ensino baseadas em evidências pedagógicas concretas e avaliações detalhadas. Isso garante que as necessidades de cada aluno sejam atendidas de forma adequada, maximizando suas oportunidades de desenvolvimento.

A comunicação entre professores, pais e outros profissionais da educação é significativamente melhorada tanto em Bauru quanto em Fernandópolis. Com uma documentação clara e abrangente, todas as partes interessadas têm uma compreensão comum das necessidades do aluno, dos objetivos educacionais e do progresso alcançado. Isso promove um ambiente colaborativo e inclusivo, no qual todos trabalham juntos para apoiar o aluno.

A adoção dessas práticas documentais não apenas reflete um compromisso com a excelência na educação especial, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento contínuo e a avaliação de programas de AEE – o que é considerado decisivo para criar um sistema educacional que seja tanto adaptável quanto responsivo às mudanças nas necessidades dos alunos e avanços nas metodologias pedagógicas. Além disso, o processo detalhado e metódico de documentação em Bauru serve como uma ferramenta de formação continuada para os educadores, fornecendo-lhes dados concretos

e incentivo sobre o progresso de seus alunos. Isso ajuda na formulação de estratégias de ensino mais eficazes e na identificação precoce de áreas que necessitam de intervenção adicional.

Em última análise, este modelo de documentação detalhada e organizada promove uma cultura de aprendizado contínuo e melhoria dentro da comunidade escolar, onde as práticas são regularmente revisadas e aprimoradas com base em *feedback* direto e análise de desempenho (Mendonça, 2009; Bauru, 2020).

Para gestores que estão no processo de planejar ou aprimorar a Educação Especial em seus municípios, a adoção do modelo de Bauru oferece uma série de vantagens claras. Primeiramente, ao promover a colaboração entre educadores especializados e professores do ensino comum, cria-se um ambiente de aprendizado rico e diversificado, no qual todos os alunos, independentemente de suas necessidades, são valorizados e têm a oportunidade de crescer. A autonomia administrativa pode ser um elemento-chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades de alunos com deficiência intelectual

Este ambiente, além de facilitar e favorecer a inclusão, também promove uma cultura escolar de respeito, compreensão e apoio mútuo. Este modelo não apenas responde às necessidades individuais de cada aluno de forma eficaz, mas também promove uma cultura escolar de inclusão e colaboração. Assim, ao adotar práticas semelhantes, outros municípios podem melhorar a qualidade da educação oferecida a estes alunos e enriquecer o ambiente de aprendizado para todos os alunos, professores e membros da comunidade escolar.

Implementar um sistema de documentação semelhante ao de Bauru em outros municípios exigiria treinamento específico para a equipe docente e administrativa, garantindo que todos compreendam a importância da documentação e saibam como utilizá-la eficazmente. Isso poderia incluir *workshops*, seminários e sessões de treinamento prático, juntamente com o desenvolvimento de guias de usuário e manuais de procedimentos. A implementação bem-sucedida deste modelo depende do apoio contínuo da gestão escolar e do investimento em recursos adequados para manter e acessar a documentação de maneira eficiente.

Esquemáticamente, podem-se relacionar os principais normativos produzidos em Bauru e Fernandópolis conforme o Quadro 17.

Quadro 17 - Relação entre normativos produzidos por Bauru e Fernandópolis

Documento em Bauru	Equivalente em Fernandópolis	Observações
Lei nº 5.321, de 26 de dezembro de 2005	Lei Complementar 18 de 28 de dezembro de 1999	A Lei de Bauru cria o Serviço de Educação Especial no município, enquanto a Lei Complementar de Fernandópolis dispõe sobre o plano de carreira e vencimentos do magistério, incluindo a educação especial. A lei de Fernandópolis não trata diretamente do AEE, suprimindo parcialmente as necessidades.
Decreto nº 10.141, de 26 de dezembro de 2005	Não há equivalente	O decreto de Bauru regulamenta a Lei nº 5.321, estabelecendo normas específicas para o AEE. Fernandópolis não possui um decreto equivalente, o que representa uma lacuna na regulamentação específica do AEE.
Resolução PMB/SME nº 01, de 02 de agosto de 2006	Não há equivalente direto; utilização de decretos municipais e normas estaduais para regulamentação	Bauru possui uma resolução específica para a organização do AEE, enquanto Fernandópolis utiliza diretrizes estaduais e decretos municipais para adaptação local, o que pode não suprir completamente as necessidades de regulamentação detalhada.
Guia de Documentação para Educação Especial - Bauru 2020	Plano de Ensino Anual do Atendimento Educacional Especializado - Fernandópolis 2024	Ambos os documentos orientam o registro e a organização dos serviços de AEE, porém, o documento de Bauru é mais abrangente, cobrindo maior gama de processos e registros. O plano de Fernandópolis supre parcialmente as necessidades documentais.
Termo de colaboração com entidades como APAE, SORRI e outras	Termo de Colaboração 001/2020-SME-F entre a municipalidade e a APAE de Fernandópolis	Ambos os municípios possuem termos de colaboração com entidades para oferecer AEE, mas Fernandópolis se limita à APAE, enquanto Bauru possui convênios com múltiplas entidades, o que amplia a oferta de serviços especializados.

Fonte: A autora (2024)

Já em relação aos documentos utilizados no decorrer do atendimento, podem-se relacioná-los conforme o Quadro 18.

Quadro 17 - Relação entre a documentação em Bauru e Fernandópolis

Documento em Bauru	Equivalente em Fernandópolis	Observações
Prontuário da Educação Especial	Portifólio	São similares para organização e finalidade.
Encaminhamento para Avaliação Pedagógica e Serviço de Educação Especial	Anexo I – API: Avaliação Pedagógica Inicial	Ambos os documentos desempenham funções semelhantes, mas o documento de Bauru é mais abrangente na comunicação interna.
Avaliação do Professor da Classe Comum	Avaliação Pedagógica Inicial (API)	A API de Fernandópolis supre completamente a avaliação do professor da classe comum de Bauru.

Avaliação Pedagógica – Educação Especial	Anexo I – API: Avaliação Pedagógica Inicial	O "Anexo I – API" de Fernandópolis desempenha funções semelhantes à "Avaliação Pedagógica - Educação Especial" de Bauru.
Devolutiva à Unidade Escolar do Encaminhamento para o Serviço de Educação Especial	Relatório Semestral	O Relatório Semestral de Fernandópolis supre parcialmente a devolutiva de Bauru, sendo menos detalhado.
Relatório de Orientações sobre o Estudante	Não há equivalente	Não existe um documento específico em Fernandópolis que se compare ao relatório de orientações de Bauru.
Estudo de Caso	Não há equivalente	O estudo de caso realizado em Bauru não tem um equivalente direto em Fernandópolis.
Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	Anexo II – PAEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado	Ambos os documentos desempenham funções semelhantes e são equivalentes em termos de conteúdo e finalidade.

Fonte: A autora (2024)

O Quadro 19 é um comparativo demonstrando como cada município aplica os normativos federais em relação ao AEE, destacando as diferenças na autonomia local e na adaptação das políticas educacionais.

Quadro 19 - Comparativo entre normativos federais e aplicações nos municípios

Normativo Federal	Aplicação em Bauru	Aplicação em Fernandópolis	Observações
Constituição Federal de 1988	Bauru adota princípios constitucionais, garantindo a inclusão de alunos PEE em escolas regulares.	Fernandópolis também segue os princípios constitucionais com foco na inclusão escolar.	Ambos os municípios aplicam os princípios constitucionais, mas Bauru tem regulamentação mais detalhada para AEE.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)	A LDB é seguida em Bauru com adaptações locais que regulam o AEE e a criação de salas de recursos multifuncionais.	Fernandópolis segue a LDB em conjunto com diretrizes estaduais, com menos autonomia local.	Bauru demonstra maior adaptação local, enquanto Fernandópolis se mantém mais alinhado às diretrizes estaduais.
Plano Nacional de Educação (PNE/2014)	Bauru desenvolveu um Plano Municipal de Educação alinhado ao PNE, com foco no AEE e na educação inclusiva.	Fernandópolis segue o PNE, mas sem plano municipal próprio; segue as diretrizes estaduais.	Bauru tem maior alinhamento local com o PNE, enquanto Fernandópolis depende mais do Estado.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008)	Bauru implementou políticas locais para inclusão, com criação de documentos específicos, como o	Fernandópolis adota o PNEE-EI com adaptação mínima, seguindo orientações estaduais.	Bauru apresenta maior autonomia e detalhamento na aplicação das políticas inclusivas.

	Prontuário da Educação Especial.		
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Bauru utiliza a resolução para estruturar o AEE, incluindo adaptações locais para salas de recursos.	Fernandópolis segue a resolução, mas com menor detalhamento nos documentos.	Bauru mostra uma aplicação mais robusta, enquanto Fernandópolis mantém um enfoque mais geral.
Decreto nº 7.611/2011	Bauru estabeleceu convênios com entidades locais como a APAE para implementar o AEE conforme o decreto.	Fernandópolis segue o decreto, mas com menor número de parcerias locais.	Bauru utiliza mais parcerias para reforçar o AEE, enquanto Fernandópolis é mais dependente do estado.

Fonte: A autora (2024)

Os quadros comparativos entre os documentos normativos federais e as práticas nos municípios de Bauru e Fernandópolis, além do estado de São Paulo, revelam tanto concordâncias quanto dissonâncias significativas na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em Bauru, observa-se maior aderência aos documentos normativos federais, com a presença de regulamentações específicas e detalhadas que garantem a execução das diretrizes nacionais de maneira robusta. A documentação em Bauru tende a ser mais completa e alinhada com os princípios estabelecidos pela legislação federal, indicando preocupação em garantir a conformidade com as políticas de inclusão educacional.

Por outro lado, Fernandópolis apresenta uma aplicação mais limitada e, em alguns casos, ausente em comparação com as exigências federais. O município depende, em grande parte, das diretrizes estaduais, o que pode resultar em lacunas no cumprimento pleno das normas federais. A falta de documentos específicos que correspondam diretamente aos normativos federais sugere uma implementação menos detalhada e potencialmente menos eficaz.

No contexto do estado de São Paulo, a situação é intermediária. O estado segue as diretrizes federais, mas a aplicação pode apresentar variação, dependendo da autonomia e dos recursos de cada município. Em geral, o estado de São Paulo oferece suporte através de políticas e regulamentações, mas a efetividade dessas normas depende da adaptação local, como observado nas comparações com Bauru e Fernandópolis.

Além disso, de forma esquemática, o Quadro 20 apresenta-se uma comparação geral entre os dois formatos discutidos.

Quadro 18 - Comparação das Abordagens de AEE em Bauru e Fernandópolis

Aspecto	Bauru	Fernandópolis
Autonomia Administrativa	Alta – Funciona como um sistema de ensino independente	Baixa – Segue diretrizes estaduais, com pouca margem a adaptações locais
Documentação	Detalhada, com criação de documentos específicos como o Prontuário da Educação Especial	Menos detalhada, dependente de diretrizes e documentos estaduais
Flexibilidade	Alta – Permite adaptação das políticas nacionais às necessidades locais	Baixa – Aplicação mais genérica das políticas, seguindo diretrizes padronizadas
Práticas Colaborativas	Promovidas desde a educação infantil, com integração entre educadores	Limitadas pela falta de adaptação local das políticas estaduais
Desafios	Logísticos, especialmente em atender alunos em situação de vulnerabilidade	Conformidade com políticas estaduais, possível falta de sintonia entre políticas e necessidades dos alunos

Fonte: A autora (2024)

Reverendo as análises apresentadas no item 4.7, verifica-se que, por exemplo, em São José dos Campos, a organização do AEE se assemelha, em parte, ao modelo adotado por Bauru. São José dos Campos possui autonomia administrativa para a gestão do AEE, o que permite maior flexibilidade na adaptação das políticas de inclusão às necessidades locais. Assim como em Bauru, desenvolveu uma legislação própria para o AEE, promovendo uma articulação eficiente entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as salas regulares. Também se observa, porém, que, pelo menos em relação às cidades estudadas, a maioria, tais como Sorocaba, Pompeia, Garça e outras, seja em maior ou em menor nível, seguem um modelo mais assemelhado com o de Fernandópolis. Essas cidades tendem a seguir um modelo mais centralizado, em que as diretrizes estaduais de AEE são aplicadas de maneira direta e com pouca adaptação local. Este modelo é caracterizado por maior rigidez e dependência das normativas estaduais, resultando em menor flexibilidade para adaptar as práticas de AEE às necessidades específicas de cada município.

A comparação entre os formatos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Bauru e Fernandópolis revela prós e contras em cada

abordagem. Bauru, com autonomia administrativa, permite maior flexibilidade na adaptação dos documentos normativos federais às necessidades locais, possibilitando a criação de políticas e documentos específicos, como o Prontuário da Educação Especial. Isso facilita a aplicação mais contextualizada e potencialmente mais eficaz das diretrizes nacionais. No entanto, essa autonomia também exige um esforço maior na produção de regulamentações e na garantia de conformidade com os normativos federais, o que pode demandar recursos adicionais. Fernandópolis, por sua vez, ao seguir estritamente as diretrizes estaduais, oferece a vantagem de uma aplicação mais padronizada das políticas de AEE, com menos necessidade de produzir regulamentações locais, o que simplifica a execução das práticas. No entanto, essa rigidez pode limitar a capacidade de resposta às necessidades específicas dos alunos, resultando em uma aplicação menos flexível e adaptada das políticas educacionais. Assim, enquanto Bauru se destaca pela capacidade de inovação, Fernandópolis ganha em facilidade e consistência na implementação das diretrizes nacionais.

Por fim, é importante frisar que a eficácia de qualquer sistema de atendimento em sala de recursos multifuncional e sua respectiva documentação depende do seu uso consistente e da qualidade dos dados registrados.

Uma cultura escolar que valorize a precisão, a responsabilidade e a comunicação aberta é essencial para maximizar os benefícios de tais práticas.

6.6 A necessidade de guia de atendimento educacional especializado

A análise dos sistemas de Bauru e Fernandópolis revelou que, embora ambos os municípios possuam uma extensa documentação e estejam em conformidade com diversos normativos legais, como o GUIA da Educação Especial de Bauru, as Leis Municipais e Estaduais, e as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), a prática cotidiana nas salas de recursos ainda enfrenta desafios significativos. Esses desafios decorrem, em grande parte, da ausência de orientações práticas e exemplos específicos que auxiliem os educadores a aplicarem essas diretrizes de maneira eficaz no ambiente escolar.

O GUIA da Educação Especial de Bauru, por exemplo, é um documento abrangente que estabelece diretrizes claras sobre o atendimento educacional especializado, exigindo a elaboração de prontuários detalhados, a realização de avaliações pedagógicas específicas e o cumprimento de planos individualizados de atendimento (Bauru, 2020). No entanto, apesar de sua importância, o GUIA não oferece exemplos práticos de como essas tarefas devem ser executadas na rotina diária da sala de recursos. Os educadores são orientados a preencher formulários e relatórios, mas faltam instruções passo a passo que demonstrem como esses documentos podem ser utilizados para orientar intervenções pedagógicas eficazes e personalizadas para cada aluno.

As Leis de Bauru e do Estado de São Paulo, como a Lei nº 5.321, de 26 de dezembro de 2005 (Bauru, 2005a) e a Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2017 (São Paulo, 2017), também estabelecem a obrigatoriedade de uma série de práticas e procedimentos dentro do AEE. No entanto essas normativas se concentram em garantir que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados e que os serviços de AEE sejam disponibilizados, embora, novamente, não detalhem como os professores devem proceder para implementar essas práticas na sala de recursos. Por exemplo, as leis determinam que devem ser realizadas avaliações periódicas dos alunos, mas não especificam quais metodologias devem ser usadas, como conduzir essas avaliações de forma que realmente contribuam para o desenvolvimento do aluno, ou como adaptar essas práticas para diferentes tipos de deficiência.

Da mesma forma, em Fernandópolis, os formulários e relatórios, como o Anexo I – Avaliação Pedagógica Inicial (API) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), impõem uma série de obrigações aos professores, mas faltam diretrizes que expliquem como essas tarefas devem ser integradas ao planejamento pedagógico geral ou como as informações coletadas devem ser utilizadas para melhorar a prática docente. A ausência de exemplos concretos, modelos de preenchimento e instruções passo a passo sobre a condução de avaliações e intervenções resulta em uma aplicação que, muitas vezes, se limita ao cumprimento burocrático das exigências, sem gerar impactos significativos na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Além disso, os documentos normativos, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), exigem que os educadores registrem e

acompanhem o progresso dos alunos, mas não fornecem exemplos de como esses registros devem ser interpretados e utilizados para ajustar as práticas pedagógicas. A falta de exemplos concretos e orientações práticas deixa os professores com a responsabilidade de preencher documentos que, embora obrigatórios, podem não estar sendo utilizados em todo o seu potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A própria diversidade de documentos e a complexidade das exigências legais podem gerar confusão entre os educadores que, sem uma orientação clara, acabam por preencher os documentos de forma inadequada ou superficial. Isso evidencia a necessidade urgente de suporte mais direcionado e prático, que possa auxiliar os professores a navegarem pelas demandas documentais de maneira mais eficiente e, ao mesmo tempo, garantirem que essas práticas contribuam verdadeiramente para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Guia de Atendimento Educacional Especializado pretende, assim, transformar a vasta documentação e os normativos legais em ferramentas práticas e acessíveis para os professores, garantindo que as exigências legais sejam não somente cumpridas, como também se traduzam em práticas pedagógicas que, realmente, contribuam para a inclusão e o desenvolvimento destes alunos.

7 RECURSO EDUCACIONAL

A pesquisa bibliográfica e documental realizada inicialmente foi essencial para embasar o planejamento e a elaboração do GUIA. Essa etapa envolveu a análise de literatura acadêmica, documentos legais e diretrizes educacionais vigentes, que forneceram uma visão abrangente das normativas e das melhores práticas no campo da Educação Especial. A compreensão aprofundada dos marcos regulatórios e das metodologias aplicadas em diferentes contextos permitiu identificar lacunas e oportunidades de melhoria na formação de profissionais e na gestão pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais.

O recurso educacional é um guia trazendo recomendações para implantação da Sala de Recursos Multifuncional, formação dos profissionais diretamente envolvidos no atendimento, bem como exemplos de práticas para avaliação inicial e desenvolvimento de habilidades e competências, recursos didáticos e preenchimento dos principais documentos diretamente relacionados ao atendimento dos alunos PEE com deficiência intelectual. Um resumo dos procedimentos a serem adotados pode ser observado no Quadro 21.

Quadro 19 - Procedimentos metodológicos para elaboração do guia

Procedimento	Descrição
Seleção de Práticas em Sala de Recursos Multifuncional	Escolha de práticas pedagógicas adotadas em salas de recursos (tanto para o momento da avaliação inicial quanto para as posteriores intervenções), incluindo o uso de equipamentos adaptados, estratégias de ensino inovadoras e recursos tecnológicos
Organização do Manual	Estruturação do manual em seções ou capítulos temáticos, facilitando a consulta e o seguimento das orientações
Sumário Inicial	Inclusão de um sumário para rápida localização de conteúdos por parte dos leitores
Descrição Detalhada das Práticas	Apresentação minuciosa de cada prática e procedimento, abarcando instruções específicas e exemplos ilustrativos.
Uso de Imagens e Diagramas	Enriquecimento do manual com recursos visuais para melhor compreensão e engajamento do leitor
Seção de Recursos Adicionais	Indicação de materiais complementares, como <i>websites</i> , livros e artigos científicos, para aprofundamento no tema
Finalização do Manual	Revisão, edição gráfica e publicação do manual, visando à sua utilização prática em Salas de Recursos, com foco em alunos com deficiência intelectual

Fonte: A autora (2024)

Este procedimento metodológico busca aprofundar o entendimento da educação especial e oferecer um recurso prático e fundamentado a profissionais

que atuam diretamente no suporte a alunos com deficiência intelectual e demais demandas em SRM

7.1 Justificativa para a escolha do tipo de recurso

A necessidade deste guia decorre da complexidade inerente ao atendimento de alunos com deficiência intelectual e demais. Esses alunos enfrentam desafios únicos em seu processo de aprendizagem, que podem incluir dificuldades de memorização, concentração, lentidão na aprendizagem de novos conceitos e habilidades, além de desafios na interação social e comunicação. Assim, um guia detalhado e bem-estruturado oferece aos educadores um conjunto de estratégias, metodologias e recursos adaptativos que podem ser implementados para atender às necessidades desses alunos com sucesso.

Ao proporcionar um conhecimento aprofundado sobre as características da deficiência intelectual e as abordagens pedagógicas mais adequadas, o guia contribui para a formação continuada dos profissionais da educação, preparando-os para que desenvolvam um atendimento de qualidade. A incorporação de seções dedicadas ao detalhamento de testes de habilidades e ao desenvolvimento subsequente dessas habilidades em um Guia para Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Intelectual é de suma importância para a prática pedagógica inclusiva.

Esta abordagem não apenas ajuda a identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria de cada aluno, mas também fornece um caminho claro para o desenvolvimento contínuo dessas habilidades, criando um ambiente de aprendizagem que promova o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos com deficiência intelectual. O detalhamento sobre a avaliação inicial, com relação aos testes de habilidades é fundamental para a realização de avaliações precisas e individualizadas, que são imprescindíveis para uma educação verdadeiramente adaptada às necessidades de cada aluno. Esses testes são aplicados para avaliar uma ampla gama de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, oferecendo uma visão abrangente do perfil de aprendizagem do aluno; levando em consideração não somente suas inabilidades, mas também o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao prover informações detalhadas sobre essa avaliação, o guia pode auxiliar os educadores a compreenderem

melhor as capacidades e desafios únicos de seus alunos, permitindo que desenvolvam planos de ensino mais eficazes e personalizados. Após a identificação das habilidades e competências a serem desenvolvidas, as orientações sobre como desenvolvê-las também ressalta a importância de uma abordagem abrangente à educação. Isso significa que o guia deve contemplar não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o social, emocional e físico, reconhecendo que todas essas áreas estão interligadas e contribuem para o bem-estar e sucesso acadêmico do aluno.

O desenvolvimento das habilidades em atividades de vida diária, a comunicação, autonomia e resolução de problemas, é tão importante quanto o desenvolvimento acadêmico, especialmente para alunos com deficiência intelectual, para quem essas habilidades são fundamentais para alcançar maior independência e qualidade de vida.

Em relação à relevância estatística, os números apresentados na Tabela 3 indicam uma tendência de crescimento significativo no número de matrículas na Educação Especial entre os anos de 2019 e 2023. Esse aumento reflete a crescente conscientização e importância da inclusão educacional no Brasil, assim como a ampliação das políticas públicas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela 3 - Número de matrículas em Educação Especial no Brasil - 2019 a 2023

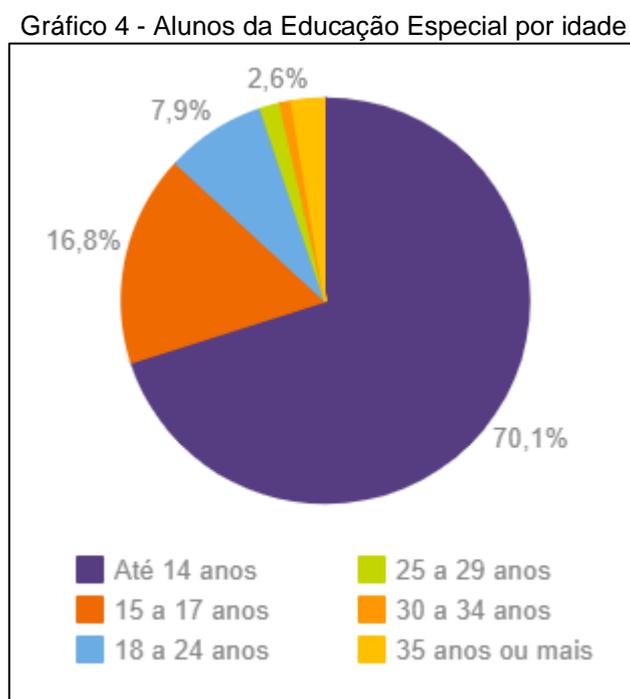
Ano	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Profission.	EJA
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082
2023	1.771.430	284.847	1.114.230	223.258	13.859	135.236

Fonte: INPE (2023)

Em 2019, o número total de matrículas na Educação Especial era de 1.250.967, enquanto, em 2023, esse número saltou para 1.771.430, representando um aumento absoluto de 520.463 matrículas ao longo de quatro anos. Esse crescimento total equivale a um aumento percentual de aproximadamente 41,6% no período de 2019 a 2023, o que demonstra um incremento significativo no atendimento educacional especializado. Considerando o número total de matrículas em 2023, hoje perfazendo

47.304.632 alunos, o percentual de matrículas em Educação Especial chega a 3,74%.

Em relação à idade dos alunos PEE, o Gráfico 4 mostra a distribuição no Brasil.

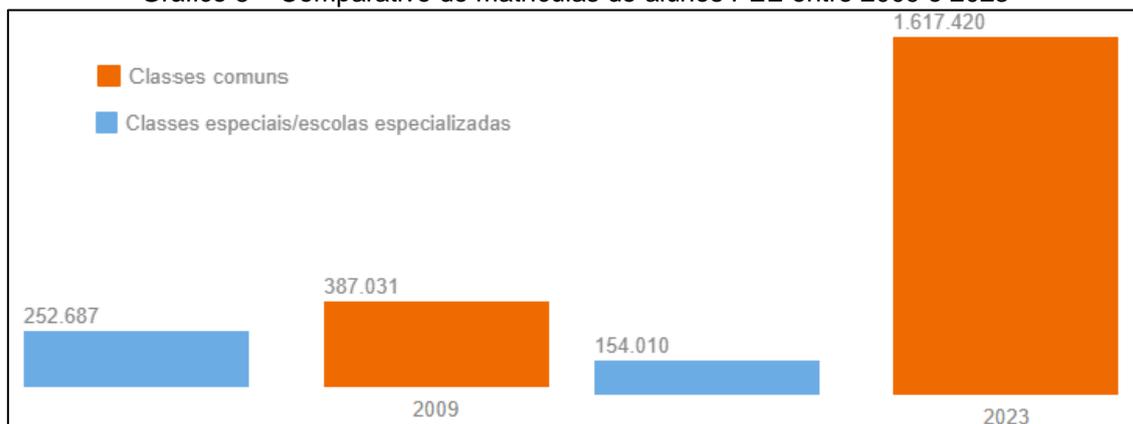


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024)

Observa-se, destarte, que a maior parte dos alunos Público da Educação Especial (PEE) está na faixa etária abaixo dos 14 anos. Esse dado é significativo para o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A predominância de alunos mais jovens reforça a importância de se elaborar um guia de práticas pedagógicas que seja adaptado a esse universo etário, considerando suas necessidades específicas de desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Isso inclui a necessidade de atividades lúdicas (Cardoso, 2021), metodologias interativas (Ferrarini; Behrens; Torres, 2022; Luchesi; Lara; Santos, 2022) e abordagens que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa (Silva, I., 2022) desde os primeiros anos de escolarização.

No Gráfico 5 tem-se uma comparação de matrículas de alunos PEE entre 2009 e 2023.

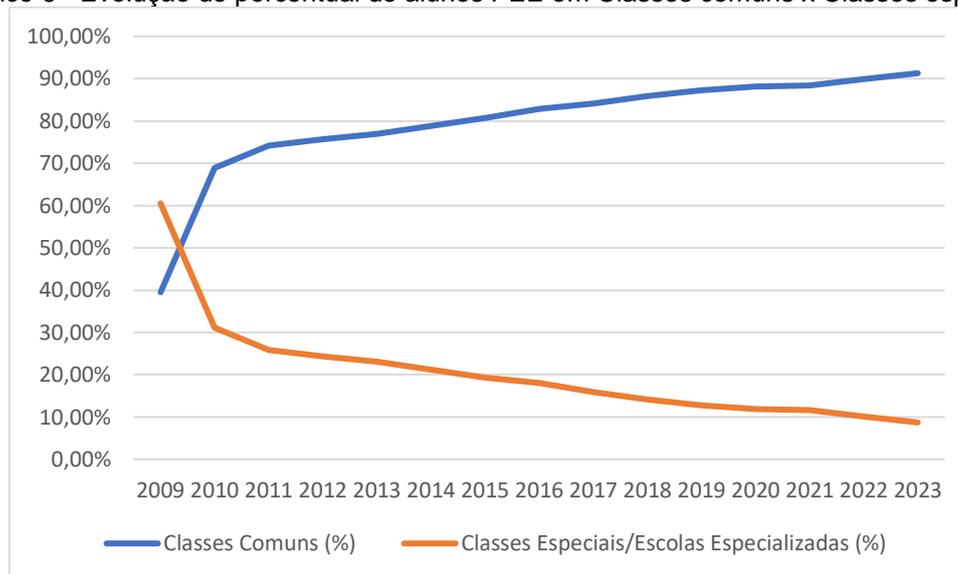
Gráfico 5 – Comparativo de matrículas de alunos PEE entre 2009 e 2023



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024) - adaptado

Considerando o Gráfico 5, nota-se que, em 2009, logo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008a), as matrículas em classes comuns totalizavam 387.031, enquanto as matrículas em classes especiais eram de 252.687. Avançando para 2023, observa-se um crescimento exponencial nas matrículas em classes comuns, que chegaram a 1.617.420, enquanto as matrículas em classes especiais diminuíram para 154.010. Esses números refletem uma mudança significativa na abordagem educacional para alunos com deficiência, cujo foco tem sido cada vez mais a inclusão desses alunos em ambientes regulares de ensino, em detrimento das classes especiais. Mais importante ainda, a análise percentual revela uma mudança substancial na forma como esses alunos são incluídos nas escolas. Em 2009, 39,5% dos alunos da Educação Especial estavam em classes especiais, enquanto 60,5% estavam em salas comuns. Em 2023, apenas 8,7% dos alunos permanecem em classes especiais, com uma esmagadora maioria de 91,3% matriculados em salas comuns. O Gráfico 6 mostra a evolução gradual na tendência de inclusão dos alunos PEE em salas comuns.

Gráfico 6 - Evolução do percentual de alunos PEE em Classes comuns x Classes especiais



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores> (2024) - adaptado

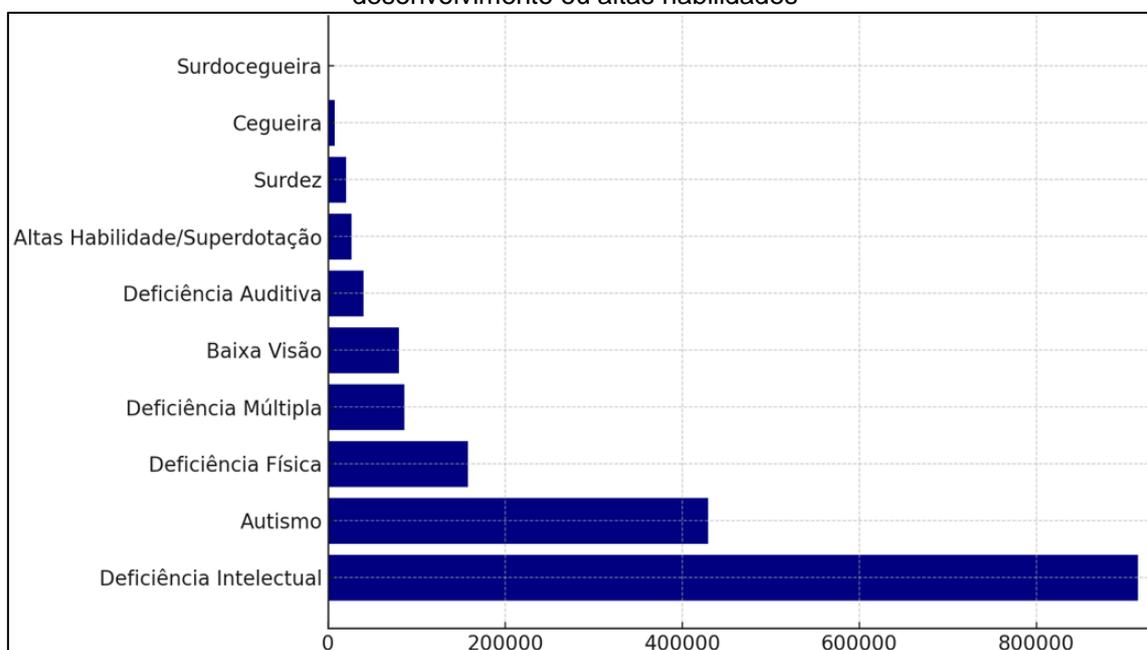
Essa mudança percentual reflete uma clara tendência de inclusão, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008a). O objetivo dessa política era promover a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, e os dados mostram que esse objetivo está sendo alcançado de forma crescente ao longo dos anos. Essa mudança significativa na inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, refletida no aumento percentual de matrículas nessas turmas e na concomitante redução das classes especiais, destaca a crescente importância da sala de recursos multifuncional. À medida que mais alunos com público da educação especial são integrados ao ensino regular, a sala de recursos multifuncional assume um papel central no suporte a esses alunos, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O aumento expressivo nas matrículas da Educação Especial ao longo dos anos demonstra a crescente importância dada à inclusão educacional no Brasil. Com políticas mais robustas e uma maior conscientização social, observa-se um movimento significativo para garantir que estes alunos tenham acesso a todas as etapas da educação básica e profissional. Este crescimento também evidencia que, embora avanços tenham sido feitos, há uma necessidade contínua de aprimoramento das práticas e políticas educacionais para assegurar que a inclusão seja efetiva em termos de qualidade de ensino e dos resultados. O aumento nas matrículas é um indicador positivo, mas deve ser acompanhado

por melhorias na formação de professores, adequação de recursos pedagógicos e infraestrutura escolar.

Adicionalmente, segundo os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2023 (INEP, 2023), conforme mostrado no Gráfico 7, revela-se uma distribuição significativa de matrículas por tipo de deficiência, sublinhando a predominância de alunos PEE com DI. Conforme os dados apresentados, 53,7% das matrículas na educação especial em 2022 correspondem a alunos com deficiência intelectual, totalizando 914.467 alunos. Este percentual é significativamente maior que o de outras deficiências, indicando a relevância estatística deste grupo. Os dados ressaltam a necessidade de um enfoque específico na educação de alunos com deficiência intelectual, dada a sua representação significativa na educação especial.

Gráfico 7 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades



Fonte: INEP (2023, p. 42); <https://diversa.org.br/indicadores> (2024)

Além disso, ao observar o conjunto de documentações, tanto aquelas do estado de São Paulo quanto das cidades estudadas, nota-se que não existe uma diretriz clara e específica para orientar o trabalho cotidiano dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa ausência de uma orientação detalhada cria uma lacuna significativa no apoio aos professores que lidam com a complexa diversidade de necessidades específicas dos alunos com

deficiência intelectual. De modo a suprir essa deficiência, o guia proposto serviria como uma diretriz prática, mormente neste caso direcionada aos alunos com deficiência intelectual, que constituem a maioria dos atendimentos no AEE. A análise das documentações deixa claro que, em se tratando de sala de recursos multifuncional, as orientações no campo da gestão são genéricas e gerais, ou seja, deve atender ao PEE sem especificidades. A Deficiência Intelectual (DI), porém, é uma condição que requer uma prática a partir das especificidades de cada aluno, de forma que se compreende que o guia pode favorecer a ação desenvolvida pelo professor do AEE que atua com alunos DI em SRM.

7.2 Persona: público-alvo do recurso educacional

O GUIA educacional em questão foi elaborado para oferecer suporte aos professores especialistas visando a um atendimento de qualidade aos alunos Público da Educação Especial (PEE) nas salas de recursos multifuncionais desde a Avaliação Inicial, desenvolvimento do plano de atividades, intervenções, preenchimento de documentação e orientação segura aos professores de sala regular. O objetivo é auxiliá-los a proporcionar uma educação inclusiva através de um atendimento eficaz para alunos com deficiência intelectual. O GUIA deve oferecer estratégias pedagógicas específicas que abordem a diversidade de habilidades destes alunos levando-se em consideração suas potencialidades.

Portanto, o público para o qual o recurso educacional foi construído é formado pelos profissionais docentes responsáveis pelo atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. A *persona*⁷ do projeto pode ser descrita como uma profissional dedicada e apaixonada por educação inclusiva, a qual está sempre em busca de maneiras criativas como “fontes de aberturas para possibilidades e necessidades insuspeitadas” de ajudar seus alunos a desenvolver todo o seu potencial (Mendes, 2022, p. 16).

⁷ O conceito de *persona* ultrapassa um mero estudo do público-alvo. Ele consiste na criação de um personagem (fictício, portanto) que representa esse público, o aluno, a partir de dados autênticos dos alunos atuais com necessidade educacional especial, reflete sobre as motivações, medos, desejos, expectativas e necessidades e sugere como abordar um conteúdo curricular para estes alunos. Trata-se de uma metodologia que possibilita refletir sobre a prática docente, ao retratar e reunir características significativas de um grupo de possíveis usuários (Silva Gomes, 2020; Capellin *et al.*, 2022).

No entanto, ela está enfrentando uma série de desafios que a deixam frustrada e desorientada. Entre seus desafios, podem-se relacionar:

- ✓ A profissional enfrenta desafios adicionais com relação ao procedimento inicial desde a avaliação dos testes de habilidades e competências, até o momento posterior das intervenções destes alunos com deficiência intelectual e a dificuldade em promover progresso didático significativo.
- ✓ Encontrar atividades significativas em selecionar jogos e materiais adequados: lutando para encontrar recursos e materiais pedagógicos adequados para atender às necessidades específicas de seus alunos, ela passa horas pesquisando na internet aleatoriamente, visitando bibliotecas e entrando em contato com outros profissionais na esperança de encontrar material que seja acessível, adaptável e engajador.
- ✓ O isolamento profissional, em que a falta de uma rede de apoio composta por outros profissionais da educação especial dificulta o compartilhamento de experiências e soluções.

Traçando o mapa de empatia com a *persona* do projeto, identifica-se que ela está preocupada com sua capacidade de atender às necessidades de seus alunos de forma eficaz (Capellin *et al.*, 2022). Sente ansiedade em relação à falta de preparo e orientações, materiais e recursos adequados para seus alunos e deseja proporcionar uma experiência de aprendizado inclusiva e enriquecedora (Rodrigues, França, 2024). Pode sentir-se frustrada com as dificuldades burocráticas e documentações exigidas. Percebe que a sala de recursos precisa de recursos visuais adequados para atender às diferentes necessidades de seus alunos, mas não sabe exatamente o que almejar. Busca materiais visuais, como imagens, gráficos e diagramas, que possam auxiliar na compreensão e na participação deles. Valoriza informações visuais e táteis que possam ajudar seus alunos a compreender conceitos e instruções (Mendes, 2022). As principais barreiras que ela encontra no ambiente de aprendizado atual incluem a falta de materiais adequados, a sobrecarga burocrática e a falta de apoio para atender às necessidades individuais de cada aluno. Sente falta de recursos e apoio específico para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para seus alunos e não sabe exatamente onde e o que buscar. Leva em consideração, também, sua trajetória de formação, incluindo cursos de curta duração, formação pouco qualificada, insuficiente para uma atuação profissional eficaz.

7.3 Apresentação do Recurso Educacional

Diante da necessidade de materiais práticos que facilitem e orientem os profissionais em SRM, o guia está estruturado de forma abrangente e detalhada, direcionado ao atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual (DI). Objetiva apoiar e orientar professores em suas práticas pedagógicas. Sua construção reflete uma preocupação com a clareza, acessibilidade e eficiência na comunicação de informações relevantes para o desenvolvimento de estratégias de ensino.

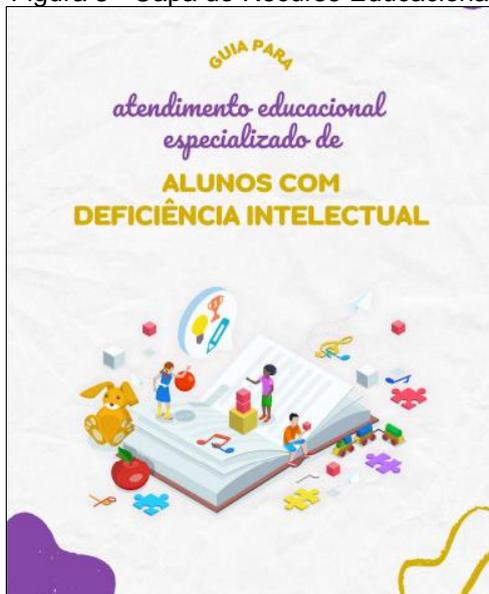
A estrutura do guia é dividida em seções que acompanham o fluxo natural do processo de avaliação e desenvolvimento do plano de atendimento educacional especializado (PAEE). Desde a avaliação inicial do aluno, passando pela aplicação de diferentes testes e atividades, até a elaboração de estratégias pedagógicas específicas, inclusive com exemplos de documentos preenchidos, o guia cobre, de maneira sistemática, todos os aspectos necessários para um acompanhamento eficiente.

Cada uma dessas seções é complementada por figuras e imagens que auxiliam na visualização das práticas sugeridas. A disposição das informações permite que o professor utilize o material conforme sua própria demanda e disponibilidade de tempo, o que é fundamental em um ambiente escolar repleto de outras exigências. Esse formato permite que o professor conduza as atividades e intervenções de forma organizada e metódica, garantindo a consistência e a qualidade do atendimento.

Um dos elementos centrais do guia é o uso de recursos visuais, como imagens e figuras ilustrativas. Essas imagens são não apenas um complemento estético, mas desempenham um papel essencial na comunicação das informações. Na diagramação do guia, foi utilizado o *software* Canva, que se destacou pela praticidade de uso. Sua interface acessível e a variedade de *templates* disponíveis facilitaram a criação de um *layout* organizado e claro, adequado para a apresentação do conteúdo de forma objetiva e funcional. A capa do guia, por exemplo, ilustrada na Figura 3, foi projetada com um aspecto amigável e acolhedor, utilizando cores suaves e uma tipografia acessível, o que é fundamental para causar uma boa impressão inicial e estimular o interesse dos

educadores, reforçando a ideia de que o material é acessível e de fácil utilização, essencial para quem lida com a rotina intensa em salas de recursos.

Figura 3 - Capa do Recurso Educacional



Fonte: A autora (2024)

Na seção de Sondagem Inicial, por exemplo, a Figura 4 ilustra a montagem inicial de palavras com letras móveis, destacando a importância do uso de materiais concretos para o processo de alfabetização de alunos PEE.

Figura 4 - Ilustração da Sondagem Inicial

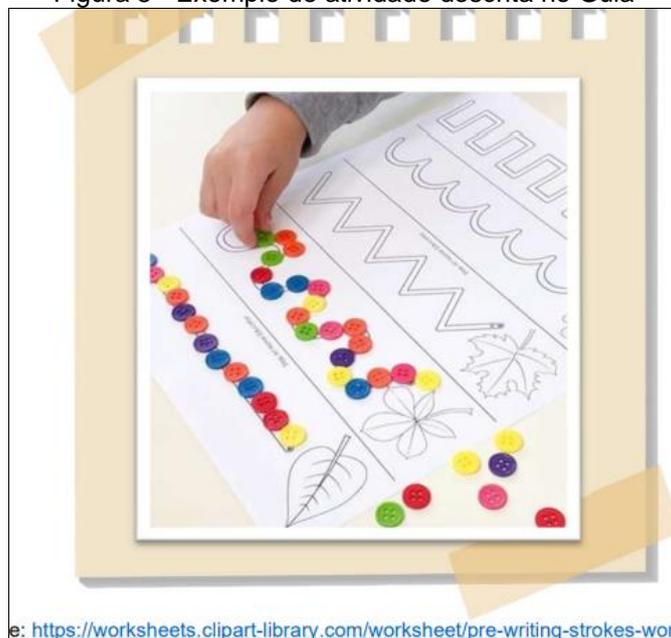


Fonte: A autora (2024)

A Figura 5 ilustra uma atividade de coordenação motora fina e reconhecimento de padrões, em que o aluno deve posicionar botões coloridos

ao longo de um alinhavo traçado (Maronesi *et al.*, 2015; Silva; Souza; Coutinho, 2020). Abaixo da figura no Guia, há um *link* para que o professor acesse diretamente essa e outras atividades semelhantes e promova a busca por materiais pedagógicos prontos para uso, economizando tempo e otimizando o planejamento das atividades em sala de aula.

Figura 5 - Exemplo de atividade descrita no Guia



e: <https://worksheets.clipart-library.com/worksheet/pre-writing-strokes-worksheet/>

Fonte: A autora (2024)

O guia também traz informações organizadas de forma destacada, realçando a visualização dos principais tópicos. Essa estrutura visual é fundamental para promover a acessibilidade da informação, ajudando os professores a navegarem pelo conteúdo de maneira rápida e prática. Ao dispor as informações dessa forma, o guia tem como objetivo garantir que os aspectos essenciais sejam facilmente acessíveis e compreensíveis e promova uma consulta rápida e eficaz por parte dos educadores.

A Figura 6 exemplifica a forma como informações relevantes são apresentadas no guia. A utilização de cores distintas para cada bloco tem a função de destacar as diferentes etapas, facilitar a visualização e permitir que o professor identifique rapidamente o conteúdo necessário durante a aplicação das atividades. Essa estratégia visual visa otimizar o processo de consulta, assegurando que os profissionais de educação tenham acesso imediato às informações mais pertinentes.

Figura 6 - Exemplo de visualização de informações no Guia

Entrevista inicial: realizada com os pais ou responsável pelo aluno, com o objetivo de coletar informações sobre o aluno, incluindo padrões de sono, hábitos alimentares, condições de saúde geral, histórico familiar e nível de autonomia pessoal. Além disso, são abordadas as peculiaridades individuais do aluno, como suas brincadeiras preferidas e personagens favoritos, afim de integrar esses elementos nas atividades propostas, visando maior atenção e concentração durante as tarefas.

Sondagem inicial: avaliação das hipóteses de leitura e escrita, objetivando monitorar o progresso do aluno na aquisição do sistema alfabético partindo dos seus conhecimentos prévios.

Estratégias para alunos sem grafia, visando o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e escrita através de métodos adaptativos como uso de material concreto, colagem de letras e palavras dentre outros.

Avaliação inicial: teste das habilidades e competências. A avaliação inicial é composta por três etapas principais: a entrevista com a família, a observação na sala de aula regular e a aplicação dos testes de habilidades e competências na sala de recursos multifuncional. Com base nas observações nesses três ambientes, o professor do AEE será capaz de construir um perfil do aluno, identificando suas potencialidades e dificuldades. A partir dessa avaliação, é elaborado o plano de atendimento educacional especializado, que será aplicado exclusivamente na sala de recursos.

Fonte: A autora (2024)

Outro exemplo pode ser observado na Figura 7, que salienta as Informações Básicas do Aluno que devem ser consideradas. A figura apresenta essas informações de forma clara e visualmente acessível, utilizando ícones ilustrativos para representar cada item, o que facilita a compreensão e a rápida identificação dos aspectos a serem abordados. Essa abordagem visual contribui para que os educadores tenham uma referência imediata e prática dos dados essenciais a serem considerados no atendimento educacional especializado. Essa organização, combinando texto com ícones, facilita a leitura e compreensão rápida por parte do professor, que pode visualizar as informações importantes de forma imediata. A presença dos ícones ao lado de cada tópico reforça o conteúdo e torna o *layout* mais atrativo e intuitivo, ajudando o educador a focar os detalhes necessários para o desenvolvimento de estratégias individualizadas para o aluno.

Figura 7 - Exemplo de visualização de informações importantes no Guia

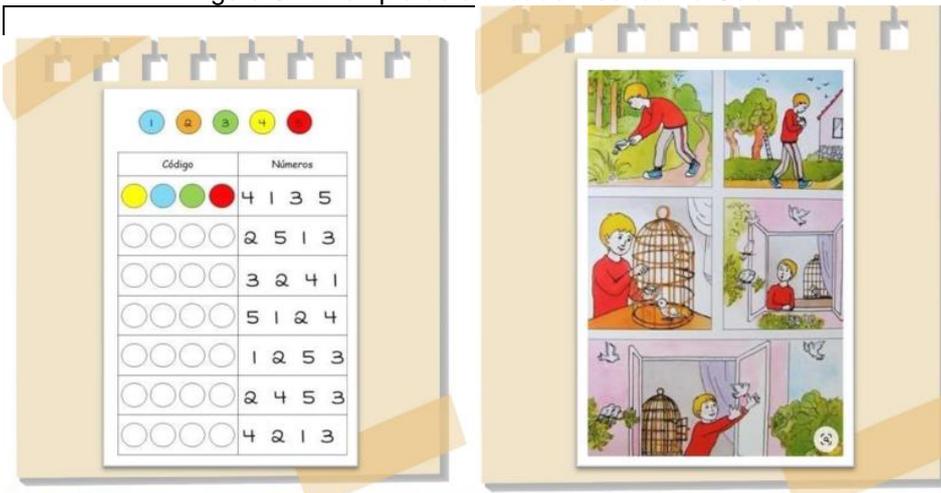
Informações Básicas do Aluno:

-  Padrões de sono: qualidade e regularidade.
-  Hábitos alimentares: preferências, restrições ou seletividade.
-  Alergias conhecidas, condições de saúde relevantes e transtornos diagnosticados.
-  Medicações em uso: especificar nome e dosagem diária.

Fonte: A autora (2024)

O guia também apresenta exemplos concretos de atividades, como ilustram as Figuras 8 e 9, que trazem propostas voltadas para o desenvolvimento da Atenção e Concentração e Sequência Lógica. O *link* situado logo abaixo da imagem direciona para uma página onde as atividades podem ser visualizadas na íntegra e impressas, facilitando o acesso do professor ao material completo.

Figura 8 - Exemplo de atividade inserida no Guia



Fonte: <https://www.orientacionandujar.es/2021/04/11/codigo-de-colores/> Fonte: <https://www.liveworksheets.com/w/eu/euskara/2198233>

Fonte: A autora (2024)

Figura 9 - Foto e descrição de atividade no Guia

Figura 9 – Dominó de Associação de Ideias



Fonte: Imagem da Autora

b) **Dominó “associação de ideias”**. O dominó de “associação de ideias” é uma variação lúdica e educativa do tradicional jogo de dominó, projetado para desenvolver habilidades cognitivas, como associação de conceitos, criatividade e pensamento crítico. Entretanto, no lugar de números, as peças de dominó neste jogo apresentam imagens, palavras ou conceitos que devem ser conectados de maneira lógica ou criativa, ao invés de simplesmente conectar figuras semelhantes. Por exemplo, ao ser apresentada a imagem de um Sol, o aluno pode colocar uma peça com uma imagem de “praia” ao lado, associando sol com praia. Ou, uma conexão pode ser feita entre “gato” e “cachorro” por ambos serem animais de estimação, e assim por diante.

Fonte: A autora (2024)

Quando necessário, o guia apresenta uma descrição detalhada das atividades, visando tornar claros os objetivos e os procedimentos de aplicação. A Figura 9 exemplifica esse recurso, mostrando um aluno conectando imagens em um jogo de dominó, no qual as peças representam diferentes elementos, como animais e objetos. Além da ilustração, à direita, há uma descrição pormenorizada da atividade, que complementa a visualização ao fornecer uma explicação clara sobre a funcionalidade do jogo e suas variações.

Aproveitando o formato de *e-book*, o guia incorpora *links* externos que ampliam as possibilidades de interação e o uso de materiais complementares. A Figura 10 ilustra essa funcionalidade ao apresentar uma atividade de percepção auditiva. Nessa seção, o guia descreve detalhadamente a atividade e fornece um *link* direto para um vídeo que reproduz o som utilizado, no caso, o som do “cuco”. Essa abordagem enriquece o processo pedagógico com materiais audiovisuais que potencializam o aprendizado.

Figura 10 - Exemplo de utilização de *link* externo no Guia atenção auditiva e da capacidade de associação visual. A Figura 48 ilustra a aplicação do teste de percepção auditiva em análise. O áudio utilizado pode ser obtido através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=S37uAkojq4w>

Figura 30 – Aplicação do teste de percepção auditiva – “cuco”:

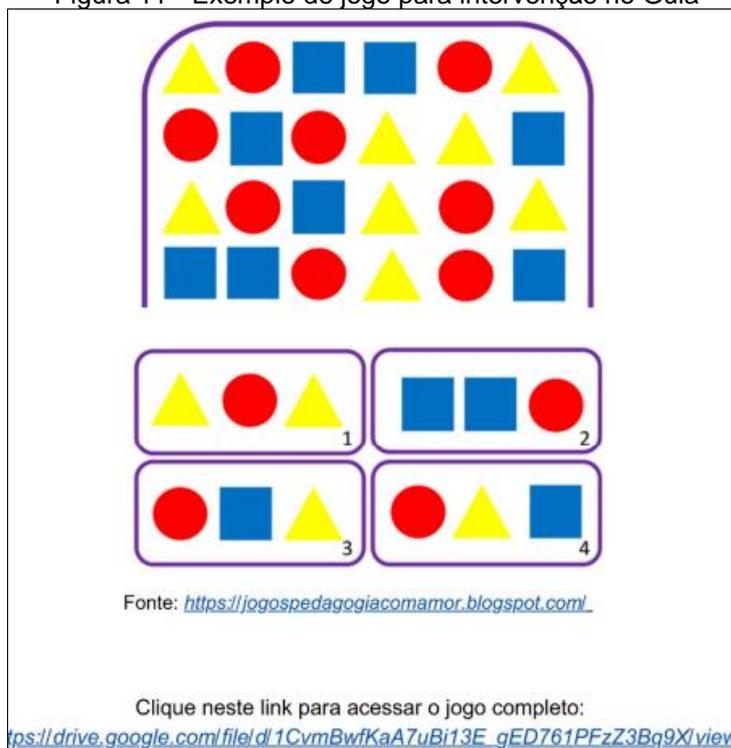


Fonte: A autora (2024)

Dessa forma, permite que o professor tenha acesso imediato ao material auditivo necessário para a aplicação do teste, simplificando o planejamento e execução da atividade sem a necessidade de busca adicional por recursos. As figuras apresentadas mostram a tela inicial da atividade e a aplicação prática em que o aluno desenha uma bolinha a cada vez que ouve o barulho do cuco, de acordo com o estímulo auditivo recebido, dele exigindo atenção e concentração para realizar essa atividade.

O guia apresenta uma variedade de jogos educativos destinados às intervenções pedagógicas, cada um acompanhado de um *link* para acesso ao jogo completo. A Figura 11 exemplifica esse recurso, apresentando um jogo de associação de formas e cores em que o aluno deve identificar e correlacionar os padrões propostos. Abaixo da figura, há um *link* que direciona o professor para a versão completa do jogo, pronta para ser impressa ou utilizada diretamente. Essa funcionalidade facilita o uso de atividades lúdicas e didáticas que promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, oferecendo aos educadores recursos práticos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 11 - Exemplo de jogo para intervenção no Guia



Fonte: A autora (2024)

Em outro exemplo, ilustrado na Figura 12, o guia apresenta uma intervenção lúdica que envolve um jogo de tabuleiro onde os alunos avançam pelas casas, realizando operações matemáticas simples e trabalhando com conceitos do sistema monetário. Esse tipo de atividade torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, promovendo o desenvolvimento de habilidades matemáticas de forma contextualizada, integrando o raciocínio lógico ao cotidiano do aluno. O guia disponibiliza, ainda, um *link* para o jogo completo, possibilitando aos professores acessarem o material para impressão e adaptação, garantindo maior flexibilidade na utilização dos recursos pedagógicos.

Figura 12 - Atividade indicada no Guia



Fonte: <https://jogospedagogiacomamor.blogspot.com/>

Clique neste link para acessar o jogo completo:

<https://drive.google.com/file/d/1fDJdHJfzrPmeX7lcfKph0vYltv5cBryJ/view>

Fonte: A autora (2024)

IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES

As intervenções pedagógicas durante o jogo são fundamentais. O mediador deve promover reflexões sobre os cálculos realizados, incentivando os alunos a responderem perguntas como: "Quanto dinheiro você recebeu?", "Quanto gastou?", "Quanto troco recebeu?", e "Quanto ainda possui?". Esses questionamentos reforçam o aprendizado e estimulam o raciocínio lógico dos alunos.

Para testes que envolvem percepção auditiva, o guia fornece *links* que podem ser acessados diretamente, facilitando a aplicação das atividades. Na Figura 13, por exemplo, há uma atividade chamada Identificação dos Sons dos Animais, que tem como objetivo desenvolver habilidades auditivas e ampliar o conhecimento dos alunos sobre a fauna. Durante o teste, são reproduzidos sons de diversos animais por meio de vídeos, como cães, gatos, vacas e outros, incentivando os alunos a identificarem de qual animal provém cada som.

O guia oferece um *link* direto para o vídeo com os sons dos animais, permitindo que o professor acesse facilmente o material necessário para aplicação.

Figura 13 - Exemplo de atividade com *link* integrado

a) Identificação dos Sons dos Animais

No vídeo disponível em Identificação dos Sons dos Animais, o teste é projetado para ajudar o aluno a reconhecer e identificar os sons emitidos por diferentes animais. Este teste é particularmente útil para desenvolver habilidades auditivas, além de aumentar seu conhecimento sobre a fauna. Durante o vídeo, são apresentados sons de animais como cães, gatos, vacas e muitos outros, e os alunos são encorajados a adivinhar de qual animal cada som provém.

[Adivinhe o som dos animais](#)

Fonte: A autora (2024)

Em algumas atividades do guia, além do material de apoio fornecido, há *links* para vídeos ilustrativos que demonstram a execução prática das atividades. Um exemplo disso é a Figura 14, que apresenta uma atividade descrita no guia e, logo abaixo, disponibiliza um *link* para um vídeo mostrando a aplicação da atividade. Essa abordagem visual e prática é especialmente útil para os professores, pois oferece uma referência clara de como a atividade pode ser conduzida, garantindo maior precisão na execução e compreensão das etapas necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Figura 14 – Atividade descrita no guia

BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE:

Esta atividade auxilia no desenvolvimento da memória auditiva, elemento essencial para a retenção e manipulação de informações sonoras. Ao reconhecer e relembrar os sons, o aluno fortalece habilidades de consciência fonológica e a capacidade de decodificar palavras, facilitando a futura aprendizagem da leitura e da escrita.



Fonte: <https://www.instagram.com/prof.andreigranado/>

Assista ao vídeo com o passo a passo Clique para acessar: [Atividade memória auditiva](#)

Fonte: A autora (2024)

O guia também traz exemplos de documentos pertinentes preenchidos, como, por exemplo, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a Avaliação Pedagógica Inicial (API), que são essenciais no cotidiano do professor do AEE – documentação exigida de acordo com a Resolução Estadual, SP. Esses modelos prontos auxiliam na compreensão do preenchimento adequado e oferecem orientações claras e práticas sobre como registrar informações importantes dos alunos, suas necessidades específicas, progressos e estratégias de ensino utilizadas. A documentação faz parte dos procedimentos padronizados que garantem a consistência e a qualidade do Atendimento Educacional Especializado. Também ajudam na comunicação e coordenação entre os diferentes profissionais envolvidos.

Esses exemplos são fundamentais pois, além de facilitarem o trabalho burocrático do professor, garantem que todas as etapas necessárias para o acompanhamento pedagógico sejam devidamente documentadas. Com esses modelos, o professor pode adaptar as informações à realidade de cada aluno e escola, o que contribui para um planejamento mais eficaz e organizado. Além disso, a existência de tais modelos reduz a margem de erro no preenchimento de documentos formais que, muitas vezes, são exigidos para acompanhamento contínuo e prestação de contas do trabalho realizado. A Figura 15 traz o formato como tal recurso é trazido no Guia. Além da explicação, o guia disponibiliza um *link* para o arquivo completo em formato .doc, o que permite ao professor não somente entender como esses documentos devem ser preenchidos, como também ter acesso a uma versão editável pronta para uso.

Figura 15 - Exemplo de explicação seguida do *link* para o documento

Catarina demonstra notável **eficiência na execução de tarefas individuais e escritas, destacando-se especialmente em disciplinas como Física e Língua Portuguesa**. Seu interesse e **facilidade nas aulas práticas de Física** evidenciam uma abordagem engajada no aprendizado. Além disso, sua **habilidade na escrita e na produção de redações** de qualidade destaca-se domínio na Língua Portuguesa.

Um aspecto distintivo na jornada acadêmica de Catarina é o **hiperfoco em Filosofia**, conforme ressaltado pelo professor Pedro. Sua **capacidade de concentração e aprofundamento nos estudos filosóficos** indicam um potencial promissor nessa área, sugerindo um caminho acadêmico diferenciado.

Contudo, apesar dessas conquistas notáveis, Catarina **enfrenta desafios específicos** que demandam atenção especial. A **ansiedade durante as aulas de Inglês**, evidenciada por episódios de choro, aponta para uma área de **desconforto que merece consideração cuidadosa**. Além disso, as **dificuldades em cálculos e no componente de Matemática** representam obstáculos que, embora abordados com estratégias metodológicas eficazes da professora, **indicam a necessidade de um enfoque personalizado, adaptado às necessidades específicas de Catarina**.

[API - LINK PARA DOCUMENTO COMPLETO](#)

Resolução SEDUC - 21, de 21-6-2023 INSTRUÇÃO COPED Nº 03 de 24/11/2023

[API – MODELO DE API EM FORMATO DOC](#)

[PAEE – MODELO PREENCHIDO EM FORMATO DOC](#)

Fonte: A autora (2024)

Essa funcionalidade é extremamente útil para o professor, pois elimina a necessidade de criar os documentos do zero, economiza tempo e garante que todos os aspectos formais estejam presentes. O professor pode simplesmente baixar o arquivo, personalizá-lo de acordo com as necessidades individuais dos alunos e utilizá-lo de maneira prática no seu dia a dia. Isso facilita o planejamento, a organização das informações e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, tornando o processo mais eficiente e menos oneroso.

Em suma, o guia se apresenta como um suporte para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais e proporciona ao professor de AEE um conjunto de atividades práticas e estratégias pedagógicas, assim como ferramentas concretas para o planejamento e a documentação do atendimento educacional especializado. Com a disponibilização de exemplos de atividades lúdicas, jogos educativos e documentos preenchidos com *links* para acesso completo e editável, o guia simplifica o cotidiano do educador, permitindo que ele foque no que é mais importante: o desenvolvimento e o progresso dos alunos PEE.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar as práticas pedagógicas e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncional, com um foco especial em alunos com deficiência intelectual no contexto do estado de São Paulo. A dissertação se propôs a analisar e comparar dois modelos distintos de organização do AEE: um com autonomia administrativa, representado pelo município de Bauru (Sistema de Ensino), e outro subordinado às diretrizes estaduais, exemplificado pelo município de Fernandópolis (Rede de Ensino). A escolha desses municípios proporcionou uma compreensão aprofundada de como diferentes graus de autonomia influenciam a implementação e a eficácia do AEE, destacando as vantagens e desafios de cada modelo.

A pesquisa iniciou-se com uma revisão bibliográfica abrangente, que situou a Educação Especial e Inclusiva no contexto histórico e normativo brasileiro. Foram analisados os principais marcos legais e políticas públicas que regem o AEE, destacando-se a evolução dessas políticas e sua importância na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Essa revisão permitiu identificar a legislação e os parâmetros normativos que norteiam o AEE, proporcionando uma base teórica sólida para a análise comparativa dos modelos adotados em Bauru e Fernandópolis.

A seção de metodologia detalhou a abordagem qualitativa adotada para a realização da pesquisa. Foram utilizadas técnicas de coleta de dados como análise documental. A escolha de Bauru e Fernandópolis como casos de estudo foi justificada pela necessidade de entender como a autonomia administrativa ou a falta dela influencia a organização e a implementação do AEE. Bauru, pela sua autonomia, tem a capacidade de desenvolver e implementar políticas educacionais mais flexíveis e adaptadas às necessidades locais. Fernandópolis, em contrapartida, seguindo um modelo em rede, deve conformar-se às diretrizes estaduais, o que pode resultar em uma aplicação mais rígida e menos adaptável das políticas do AEE.

A análise do AEE em ambos os municípios revelou diferenças significativas na abordagem e na eficácia das práticas pedagógicas. Em Bauru, a autonomia permitiu maior inovação e personalização do AEE, facilitando a

adaptação das práticas educacionais às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, a falta de diretrizes claras e específicas para o trabalho cotidiano dos educadores foi identificada como uma lacuna significativa. Por outro lado, Fernandópolis, ao seguir um modelo mais centralizado e subordinado às diretrizes estaduais, enfrentou desafios na implementação de práticas educacionais que atendessem às particularidades locais, resultando em uma aplicação menos flexível e adaptável do AEE.

Além disso, a autonomia administrativa, como observada em Bauru, favorece a formação de parcerias estratégicas com organizações locais, como APAEs, permitindo a personalização das práticas pedagógicas e ampliando o alcance do AEE. A possibilidade de desenvolver políticas educacionais específicas e implementar projetos alinhados às demandas locais contribui para a oferta de um atendimento mais eficiente e contextualizado.

Um dos pontos críticos observados foi a falta de diretrizes práticas e detalhadas que orientassem os educadores no seu mister cotidiano. Essa ausência foi percebida tanto nas documentações do estado de São Paulo quanto naquelas dos municípios de Bauru e Fernandópolis. As normativas, embora abrangentes em termos de estrutura e objetivos gerais, falham em oferecer orientação específica e prática para a implementação eficaz do AEE. Essa lacuna evidencia a necessidade de materiais de apoio que forneçam diretrizes claras e aplicáveis para o trabalho diário dos educadores, garantindo que possam atender de forma eficaz os alunos com deficiência intelectual.

A análise comparativa dos modelos do AEE mostrou que a autonomia administrativa, como a de Bauru, oferece vantagens significativas em termos de flexibilidade e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades locais. No entanto, essa autonomia também pode resultar em maior variabilidade na qualidade do atendimento, dependendo da capacidade de o município desenvolver e implementar políticas eficazes. Em contraste, o modelo em rede de Fernandópolis proporciona uma padronização que pode garantir um nível mínimo de qualidade no atendimento, mas carece da flexibilidade necessária para adaptar as práticas educacionais às particularidades de cada contexto local.

No desenvolvimento do recurso educacional, buscou-se um guia prático para o atendimento de alunos com deficiência intelectual em salas de recursos multifuncionais. Esse guia visa preencher a lacuna existente na documentação

e nas diretrizes práticas, oferecendo orientações claras e aplicáveis para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. O guia inclui exemplos de práticas para avaliação inicial, intervenções subsequentes, recursos didáticos e instruções para o preenchimento de documentos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência intelectual. Ele se apresenta como uma ferramenta essencial para os educadores, proporcionando suporte concreto e estruturado para o trabalho cotidiano. O guia prático foi desenvolvido para preencher lacunas normativas e oferecer orientações claras para adaptações locais eficientes no AEE, alinhando-se ao objetivo específico de prover parâmetros normativos e recursos práticos aplicáveis. Inclui módulos detalhados sobre avaliação inicial e continuada, estratégias de intervenção didática e procedimentos para documentação, respondendo diretamente às necessidades identificadas durante a pesquisa e oferecendo ferramentas práticas para os educadores.

As observações feitas durante a pesquisa destacaram a importância de uma formação contínua e adequada para os profissionais da educação que atuam no AEE. A falta de preparação e a ausência de recursos apropriados foram identificadas como barreiras significativas para a implementação eficaz das ações educacionais inclusivas. A formação de professores deve ser um foco constante, garantindo que eles possuam as competências e habilidades necessárias para atender, de forma eficaz, às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

As análises realizadas nas seções anteriores culminaram em uma série de considerações importantes sobre a necessidade de aprimorar as políticas e práticas do AEE. A pesquisa revelou que, embora existam diretrizes e normativas gerais, há uma lacuna significativa na orientação prática para os educadores. É essencial que políticas mais detalhadas e específicas sejam desenvolvidas para orientar o trabalho cotidiano, garantindo que os educadores possam implementar práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Recomenda-se que um guia específico seja elaborado e que inclua um módulo de formação continuada para educadores, com oficinas práticas e orientações específicas para a adaptação pedagógica no AEE, considerando as particularidades de cada modelo de gestão.

Diante das dificuldades e desafios identificados, a pesquisa reafirma a importância de um AEE bem estruturado e adaptado às necessidades locais. É

necessário que as políticas educacionais ofereçam flexibilidade e padronização necessária para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Os achados desta pesquisa podem embasar propostas de políticas públicas que combinem a flexibilidade necessária para atender às diversidades locais com uma padronização que garanta a qualidade do AEE, incentivando a autonomia das redes municipais. A adaptação das práticas pedagógicas às especificidades de cada contexto local e, em última análise, para cada aluno em especial, é fundamental para promover a inclusão efetiva e garantir que estes alunos possam desenvolver todo o seu potencial. Ao equilibrar flexibilidade e padronização, o AEE pode atender de forma contextualizada às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, garantindo práticas inclusivas que respeitem as especificidades locais e promovam a equidade educacional.

Em conclusão, esta dissertação buscou contribuir para o entendimento das práticas pedagógicas e da organização do AEE no contexto brasileiro, oferecendo informações sobre como diferentes modelos de organização podem influenciar a eficácia do atendimento educacional especializado. A elaboração do recurso educacional em forma de um guia prático representa um passo importante na direção de um atendimento mais eficaz e inclusivo para alunos com deficiência intelectual, servindo como um recurso essencial para os educadores.

Espera-se que as conclusões e recomendações desta pesquisa possam contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de AEE e promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos. Reafirma-se, desta forma, a necessidade de uma abordagem equilibrada que combine flexibilidade e padronização nas políticas de AEE. É necessário, em última instância, que os educadores tenham acesso a recursos e diretrizes claras que os ajudem a atender de forma eficaz às necessidades dos alunos público da educação especial.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.
- AGUIAR, Elaine Aparecida Mondeque de. Os avanços das leis que garantem os direitos dos alunos com necessidades especiais no contexto de sala de aula regular. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, SP, v. 6, n. 1, p. 46-55, jan./abr. 2022.
- ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo? **Instituto Inclusão Brasil**, São Vicente, SP, v. 3, p. 1-8, 2013. Disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso526/conteudo7547.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ALVES, Denise Soares da Silva. **Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Jundiá, SP**. 2014. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.
- ALVES, Graciela Maria de Oliveira. Os desafios no cenário educacional: à prática pedagógica. **Revista Even. Pedagóg.**, número regular – Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura Sinop, v. 10, n. 1 (26. ed.), p. 281-294, jan./jul. 2019.
- AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil**: estudo de caso. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2015.
- AMORIM, Gabriely Cabestré; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. O atendimento educacional especializado na educação infantil: perspectiva do professor itinerante. **Revista cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 140-165, jan./jul. 2016.
- ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016.
- AQUINO, Aparecida Sampaio de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação inclusiva na educação infantil: promovendo a diversidade e a igualdade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 9, n. 12, P. 255-264, dez. 2023.
- ASFORA, Rafaella. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Caderno de Educação Especial**, v. 70047, p. 33, 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 59-76, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, p. 1-19, 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ALMEIDA, Maria Amélia; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; QUADROS, Ronice Müller de; FREITAS, Soraia Napoleão; DUTRA, Claudia Pereira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; MANZINI, Eduardo José; FLEITH, Denise de Souza. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, ed. esp., v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, p. 1-4, 27 out. 2020.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: Editora MEC/SEESP, 2006. 68 p.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 1-7, 17 nov. 2020.

BATISTA, Renata da Silva Rego. **Atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ribeirão Preto**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. 2019. 44 f. Relatório (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019.

BAURU. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 5.321**, de 26/12/2005. Dispõe sobre a criação do serviço de Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino. Bauru, Poder Executivo, 2005a.

BAURU. Prefeitura Municipal. **Decreto 10.141**, de 26 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei Nº 5321, de 26 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a criação do Serviço de Educação Especial, na rede municipal de ensino de Bauru. Bauru, Poder Executivo, Departamento de Comunicação e Documentação da Prefeitura 2005b.

BAURU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução PMB/SME nº 01**, de 02 de agosto de 2006. Estabelece Diretrizes Municipais para a cessão de professores, subvenção para entidades que atendem pessoas com deficiência e organização operacional dos serviços de Educação Especial. Bauru, Poder Executivo, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 12-21**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2012. 313 p.

BAURU. Divisão de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Educação Especial. **Guia de documentação**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação de Bauru, jan. 2020.

BEZERRA, Fernanda Antônia; RAMOS, Joranaide Alves. A importância do áudio-livro para o deficiente visual no estudo de literatura. Festival Literário de Paulo Afonso (FLIPA), 2015. *In: Anais...*. Paulo Afonso: Faculdade Sete de Setembro, Bahia, 2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Mediação verbal para alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais: reflexões e (pro)posições. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 960-979, set./dez. 2017.

_____. Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020.

BRAGA JÚNIOR, Francisco Varder (org.). **Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: Editora UFERSA, 2018. 196 p.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Pensando famílias**, v. 21, n. 2, p. 149-166, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora Senado Federal, 1988.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 16.7.1990, retificado em 27.9.1990. Brasília, DF, Presidência da República, 1990.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. MEC/ SEESP. Brasília: Editora MEC/SEESP, 1994. 66 p.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23.12.1996. Brasília, DF, Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Editora MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º. 10.172 – de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, de 10.01.2001. Brasília, DF, Presidência da República, 2001a.

_____. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE 2014-2024) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, **Edições Câmara, 2015**. – (Série legislação ; n. 193), DF, Presidência da República, 2015

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 de setembro de 2001, Seção 1E, p. 39-40. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação (CNE), 2001b.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: Editora MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, jan. 2008a. 19 p.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº. 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**, de 18/09/2008. Brasília, DF, Presidência da República, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, de 24/9/2009, seção 1, p. 13. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui

diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, de 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17. Brasília, DF, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009b.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010a. 10 p.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010b.

_____. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010**, 09 de abril de 2010. Dá orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010c.

_____. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº SEESP/GAB/Nº 11/2010**, 7 de maio de 2010. Dá orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010d.

_____. Decreto 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**, de 18.11.2011, republicado em 18.11.2011 - Edição extra. Brasília, DF, Presidência da República, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 06/2011**, de 11 de março de 2011. Avaliação de estudantes com deficiência intelectual. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2011b.

_____. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial. v. 6, n. 1, jan./jun. 2011. Brasília: Editora Secretaria de Educação Especial, 2011c

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**, de 10 de maio de 2013. Orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2013a. 12 p.

_____. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 21 de março de 2013. Dá orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2013b.

_____. Parecer Técnico nº 71, de 2 de maio de 2013. Manifesta consonância da Lei nº 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Departamento de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.4 p.

_____. Lei n. 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, 07/07/2015. Brasília, DF, Presidência da República, 2015a.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Nota Técnica Conjunta nº 2**, de 4 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015b.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, de 7.7.2015. Brasília, DF, Presidência da República, 2015c.

_____. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: Editora MEC, 2016a. 413 p.

_____. Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Diário Oficial da União**, 16 de abril de 2016b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2016c. 184 p.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: Editora MEC. SEMESP. 2020a. 124 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: Editora MEC/SEMESP, 2020. 124 p.

_____. Decreto 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, de 22.03.2021. Brasília, DF, Presidência da República: 2021.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Editora Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. (Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961)

_____. Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1. ed. Brasília: Editora CNMP, 2024. 113 p.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Editora EDUR, 2011. p. 20-29.

BRITO, Giseli Artioli; FLORES, Maria Marta Lopes. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 16, n. 48, p. 340-359, 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Editora EDUC, 1993. 150 p.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CABRAL, Maria Elimar Cruz. Os desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, v. 7, n. 9, p. 78-91, set. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 261-265, set./dez. 2018.

CÂMARA, Yara Priscila Soares da. Atuação do professor diante do processo de inclusão escolar com vistas no AEE. In: CINTENDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 4.; Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva,

5., 10-12 nov 2021, Campina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, PB, 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; BRONDINO, Nair Cristina Margarido; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna; SANTOS, Camila Elidia Messias dos. Avaliação da Educação Especial ofertada no ensino público de Bauru. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), 8., 14-17 nov. 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. Concepções de pais sobre a escola de seus filhos: construção do projeto político pedagógico inclusivo, *In*: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7., 8-10 nov. 2011, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2011. p. 411-423.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, p. 1-9, 22 jun. 2021.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2011.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 4, p. 1-4, 28 jan. 2020.

CMSP Formação de Professores – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **ATPC Educação Especial**: Acessibilidade, flexibilização, adequação e adaptação curricular. YouTube, 14 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/-GBT1-WbQb0>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CORREIA, Gilvane Belém; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, p. 1-25, 2023.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 56, p. 171-83, 2016.

CRISTÓVÃO, Ana Maria. Dinâmicas inovadoras e promotoras de ambientes de aprendizagem para o bem-estar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, España, v. 9, n. esp., p. 157-180, 2022.

DALFRÉ, Mariá Ribeiro. **Ensino colaborativo e educação especial: uma revisão da literatura**. 2023. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2023.

DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEME, Sebastião de Souza (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 370 p.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador, BA: Editora EDUFBA, 2011. 396 p.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da. Princípios e fundamentos da educação especial. *In*: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (orgs.). **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: Editora EDUFU, 2012. p. 50-70.

DIAS, Mirian Vieira Batista. Sala de recursos multifuncional: ações e possibilidades para aprendizagem da criança com deficiência intelectual. *In*: PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi de (orgs.). **A estrutura das práticas pedagógicas na educação especial: o que indicam as pesquisas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 333-50.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, BA: Editora EDUFBA, 2009. 354 p.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: Editora EDUFBA, 2011. 396 p.

DOTA, Fernanda Piovesan; ÁLVARO, Denise Maria Alves. Ensino inclusivo: aspectos relevantes. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 124-128, 2009.

DRUMOND, A. C.; LUNA, B.; JULIÃO, D. Plano de desenvolvimento individualizado: uma estratégia de organização do atendimento educacional especializado de complementação em salas de recurso. *In*: Congresso de Pesquisa e Extensão, 9.; Semana de Ciências UEMG, 4., 3 a 5 de novembro de 2014, Barbacena, MG. **Anais...** Barbacena, MG: Universidade Federal de Goiás, 2014. p. 1-16.

DUK, Cynthia (org.). **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: Editora Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2006. 266 p.

FARINA, Ione; BENVENUTTI Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória.** Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2024. 152 p.

FERNANDES, Anoel. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015.

FERNANDÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Lei Complementar 18, de 28 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o estatuto e institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério público municipal de Fernandópolis e dá providências correlatas. **Imprensa Oficial do Município**, de 28 de dezembro de 1999. Fernandópolis, Poder Executivo, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Fernandópolis, SP, 2015/2024. Fernandópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Fernandópolis. Termo de Colaboração 001/2020-SME-F entre a municipalidade e a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Fernandópolis. **Diário Oficial Eletrônico**, de 22 de dezembro de 2022, ed. 1089. Fernandópolis, 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Decreto 9.530, de 30 de outubro de 2023. Dispõe sobre o processo anual de Atribuição de Classes e/ou Aulas, para o ano letivo de 2024, ao pessoal docente do Quadro do Magistério Público Municipal, [...], revogando-se as disposições em contrário, e em especial o Decreto nº 9.322, de 01 de dezembro de 2022. **Imprensa Oficial do Município**, de 30 de outubro de 2023. Fernandópolis, Poder Executivo, 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ensino Anual do Atendimento Educacional Especializado.** Fernandópolis, SP, Secretaria Municipal de Educação, 2024.

FERRARINI, Rosilei; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e portfólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, 34179, p. 1-37, 2022.

FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (orgs.). **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado.** Uberlândia: Editora EDUFU, 2012. 342 p. (Coleção: Educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Material didático; v. 1).

FERREIRA, Osmarina Ferreira e. **Altas habilidade/superdotação e o ensino de ciências: reflexões sobre a inclusão na Educação Básica.** 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013/fev. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Editora UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Editora UNESCO, 2019. 351 p.

GERALDI, Elizete Soares. **Aprendizagem autorregulada**: uma estratégia de ensino para promover a leitura entre alunos da educação de jovens e adultos. 2022. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 200 p.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (orgs.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Editora Oficina Universitária; São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0184, p.157-170, jan./dez. 2021.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar**. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, maio 2010. 28 p.

GONÇALVES, Adriana Garcia; NICOLETTI, Bia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Caracterização do atendimento escolar de alunos com deficiência física em um município do interior paulista. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 53, p. 484-504, set./dez. 2016.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MANTOVANI, Juliana Vechetti; MACALLI, Ana Carolina. Atendimento Educacional Especializado:

reflexões da realidade de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 131-150, 2016.

GUARDA, Vanessa Moraes Abdala; BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Mudanças na organização escolar e formação docente continuada em um município do interior paulista. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 231-246, jan./abr. 2021.

GUILHERME, Rosilene Hercília; LIPPE, Eliza Márcia Oliveira. As potencialidades da Língua Brasileira de Sinais como possibilidade de comunicação para autista não-verbal. **Ciências Humanas, Educação**, v. 27, n. 124, 27 jul. 2023.

HARDUIM, Cecília Dourado Rocha Teixeira. **Design em parceria: desenvolvimento de um objeto geométrico tridimensional a partir de pessoas com deficiência visual para ensino-aprendizagem**. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

HILÁRIO, M. R. **As interações das crianças com deficiência em sala de aula: dificuldades e desafios**. 2015. 31 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resultados**. Brasília: INEP, 22 fev. 2023. 61 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

JUNGLES, Lisiane Alvim Saraiva. **Parceria família-escola: benefícios desafios e proposta de ação**. Brasília: Editora Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p.

KRAISIG, Ângela Renata; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. Mapas mentais: instrumento para a construção do conhecimento científico relacionado à temática “cores”. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 2, p. 70-83, 2017.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2017.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MENNOCCHI, Lauren Mariana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicol. Educ.**, São Paulo, v. 32, p. 89-111, jun. 2011.

LEITE, Nalva Pereira. Educação inclusiva: desafios e concepções. **Revista Artigos. Com**, v. 21, e4643-e4643, p. 1-9, 2020.

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, p. 1-6, 8 nov. 2022.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, p. 1-6, 2 jun. 2021.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set., 2012.

LUCHESE, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos (orgs.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. 244 p.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em um município do interior paulista**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia; ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23008, p. 1-14, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015. 96 p. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas)

MARONESI, Letícia Carrillo; FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira; SANTOS, Elisandra dos; MAZER-GONÇALVES, Sheila Maria; CAMPOS, Sara Domiciano Franco de. Análise de uma intervenção dirigida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, global e do equilíbrio. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015,

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 1997. 144 p. (Coleção temas de atualidade)

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5014, P. 1-20, 2023.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 66-79, jul./set. 2021. (Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva)

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, Christiane Bruce dos; SOUZA, Danilo Batista de; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira. Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1 esp., p. 932-947, 2020.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira (org.). **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997. 137 p. (Série Cadernos de Educação)

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. **Formação Continuada com Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto da Deficiência Intelectual**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p 387-406, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. 184 p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; VALADÃO, Gabriela Tannús. (orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. 1. ed. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini – ABPEE (ONEESP), 2015. 520 p. (Observatório nacional de educação especial).

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Sala de recursos multifuncionais; é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófico Alves (orgs.). O professor e a educação inclusiva; formação, práticas e lugares. Salvador, BA: Editora EUFBA, 2012. p. 349-365,

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. 145 p.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Editora Fundação Santillana, 2020.

MENDONÇA, Andreia Vieira de; VIANA, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e269037, p. 1-819, 2023.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

MENEGUSSI, Gabriela; FREITAS, Ana Paula de. A inclusão escolar em um município paulista: desafios e possibilidades. **Ensaio USF – Ensaio e Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 202-214, 2017.

MENEZES, Eliana da Costa P. de; CANABARRO, Renata C. C.; MUNHOZ, Maria. A. Deficiência intelectual. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014. cap. 5, p.152-203.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 374f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: Editora Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2012. 491 p.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís, MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

MPSP – Ministério Público do Estado de São Paulo. CAO Cível – Educação. **Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares**. São Paulo: Editora do MPSP, 2023. 206 p.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do. **Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018.

NASCIMENTO, Greice Lanna Sampaio do. **Desafios da formação continuada: os professores do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Igarapé Grande – Maranhão**. Brasil. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2021.

NASCIMENTO, Josileni De Moraes. **Trabalho colaborativo docente entre atendimento educacional especializado e ensino regular na rede municipal de ensino de Rondonópolis**. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, MT, 2024.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. *UNIREVISTA*, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; BRAUNA, Mayara Priscila; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, p. 1-4, 17 maio 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun. 2020.

OLIVEIRA, Cássia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, p. 1-5; 8 set. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; LIMA, Katia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial**, n. 1, p. 101-126, 2015.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

_____. Quatro décadas de educação especial no estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 33, p. 1-20, 2020.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Educacional Especializado em São Paulo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 201-206, 2016.

PALMA, Débora Teresa. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (orgs.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 249 p.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria, RS: Editora FACOS-UFSM, 2018. 232 p.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Santa Maria, RS: Ed. pE.com UFSM, 2018. 354 p.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão**. Santa Maria, RS: Editora FACOS-UFSM, 2023. 373 p.

_____. **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social**. Santa Maria, RS: editora FACOS-UFSM, 2024. 483 p.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

PEREIRA, Elaine de Alacoque; MELLO, Karina Leão de. Atendimento Educacional Especializado. **Pensar Além**, v. 4, n. 1, p. 15-27, 2020.

PEREIRA, Maria Meirerose Rodrigues de Lima; SANTOS, Roseli Albino dos. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 13, n. 5, p. 111-123, maio 2020.

PEREIRA, Rodolfo Moura. **O ensino remoto e o autismo: um estudo de caso sobre os modos de des-aparecimento do ser na relação professor-estudante**. 2024. 245 f. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.

PERES, Silvana Goulart; NEVES, Renata Magalhães; BORGES, Fabrícia Teixeira. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de

histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2018.

PICCOLO, Gustavo Martins; SANTOS, Jéssica Rodrigues; MENDONÇA, Thalita Juliana Boni de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções**. São Carlos: Editora EDESP-UFSCar, 2022. 31 p

PINTO, Raíssa Botelho. **Investigação sobre a evolução de serviços de Educação Especial em municípios do interior de São Paulo**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan orgs.). **Educação especial e inclusão escolar** – reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (EDUR), 2011. 256 p.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. **UNOPAR Cient., Cinc. Human. Educ.**, Londrina, PR, v. 7, p. 33-41, jun. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102–121, set./dez. 2016.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Editora Oficina Universitária, 2013. 184 p.

PONCIANO, Luhany Erleide. **As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia, MG (2020/2022)** - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como Instrumento da escola. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro DE 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. **Diário da República**,

n. 4/2008, Série I, de 2008-01-07, p. 154-164. Portugal, Ministério da Educação, 2008.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor de. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Polyphonía**, v. 25, n. 2, p. 35-50, jul./dez. 2014.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*: PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciema de Fátima da (orgs.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 49-69.

_____. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à organização de práticas pedagógicas inclusivas: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, RO, v. 8, n. 9, p. 31-50, 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

PRYCHODCO, Robson Celestino; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia Lourenço de Camargo. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-23, 2019.

PÚBLIO, Patrícia Lopes Ramos; LIMA, Paulo Gomes; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial no município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 335-354, set./dez. 2018.

QUEIROZ JÚNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paul (USP), São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FALEIRO, Wender. Projeto político-pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, jan.-abr. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias mal feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006. p. 300-317.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

RODRIGUES, Karoline Santos; TEIXEIRA, Zenaide Dias; SILVA, Ronaldo Rodrigues da. Educação contemporânea: perspectiva biopsicossocial de inclusão. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 612-625, 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A empatia como saber em inclusão escolar para formação continuada dos profissionais da educação especial nos IFs. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 10, n. 6, p. e70340, p. 1-21, 2024.

ROSA, Adriano; GOMES, Daniel Machado; CORREIA, Danielle Tavares de Miranda; CAVALCANTI, Márcia (orgs.). **Educação inclusiva e especial**. Rio de Janeiro: Editora Pembroke Collins, 2020. v. 1. 250 p.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, p. 1-5, 26 mar. 2024.

ROSA, Nelma Simone Santana; PIRES, Jorge da Silva. A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, v. 3, n. 2, p. 186-206, fev. 2022.

SANTANA, Ana Cleude Costa; FOLTRAN, Elenice Parise. A formação continuada e o ensino colaborativo entre professores do AEE e ensino regular. In: CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 5.; Jornada Chileno-Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, 6., de 12 a 14 de junho de 2024, Campinha Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, PB, 2024.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A Importância de atendimento educacional especializado na educação especial em escolas públicas. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 16, n. 63, p. 299-313, out. 2022. (Multidisciplinar)

SANTANA, Paulo Campanha; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina (orgs.). **Direitos humanos, cidadania e mundo do trabalho**. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2024. 280 p.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, Carmi Ferra; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. 152 p.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho dos. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **UNITAU**, Taubaté, SP, v. 12, n. 1, ed. 23, p. 98 - 113, jan./abr. 2019.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; MEDEIROS, Jéssica Marinho; MEROTO, Monique Bolonha das Neves (orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias**: o caminho para o processo de aprendizagem. 1. ed. São José dos Pinhais, PR: Editora Contemporânea, 2024. 212 p.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

SÃO PAULO (estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto 54.887**, de 07 de outubro de 2009. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas. São Paulo, ALESP, 2009a.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 94**, de 16 de dezembro de 2009. Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, de 17/12/09, Seção I, p. 24/25, 2009. São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 2009b.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 112**, de 2012. Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 2012.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Imprensa Oficial. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei 16.279**, de 08 de Julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 149**, de 2016. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 2016b.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Imprensa Oficial. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). **Ensino colaborativo na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. Organização: Nadine de Assis Camargo, Tais Cristina Zumioti Pereira. São Paulo: Editora SEESP, 2021a. 49 p.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2021b.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 213/2021**, 22 de outubro de 2021. Oferece Orientação ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas dos componentes curriculares da Educação Básica. São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 2021c.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEDUC 16, de 4-3-2022. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, de 05/03/2022, seção I, p. 27. São Paulo, Gabinete do Secretário, 2022a.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEDUC 12, de 1-2-2022. Acrescenta dispositivos na Resolução SE 8, de 29-1-2016, que dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Seção I, p. 34, 02/02/2022. São Paulo, Gabinete Do Secretário, 2022b.

SÃO PAULO (estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto 67.635**, de 6 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, publicação da Casa Civil, 2023a.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEDUC 21, de 21 de junho de 2023. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com transtorno do Espectro do Autismo - TEA. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 22/06/2023, Seção I, p. 34-36. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023b.

SÃO PAULO (estado). Instrução **COPED Nº 03**, de 24/11/2023. Instrução Normativa Coordenadoria Pedagógica. Dispõe sobre orientações e procedimentos quanto ao Atendimento Educacional Especializado AEE, em conformidade com o Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023 e a Resolução SEDUC 21, de 21 de junho de 2023. São Paulo, Coordenadoria Pedagógica – COPED, 2023c.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230016, p. 1-26, 2018

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **RIAAE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014. 370 p.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2015a. 156 p.

_____. **Atendimento Educacional Especializado** – práticas pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional. Santa Maria, RS: Ed. pE.com UFSM, 2015b.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, mai./ago. 2008.

SILVA, Andrea Paula Pereira da. Deficiência intelectual: Um grande desafio em sala de aula. **Revista Gestão & Educação**, p. 6-19, abr. 2024.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016.

SILVA, Gilton José Ferreira da; GOMES, Tássio José Gonçalves. Utilizando o Mapa de Empatia do Design Thinking no processo de ensino-aprendizagem. *In: Minicursos da XX escola regional de computação Bahia, Alagoas e*

Sergipe: inteligência computacional na indústria e no agronegócio, 2020, p. 30-49.

SILVA, Isabel Cristina da. **O uso das metodologias ativas no processo de ensino de crianças com deficiência intelectual no ensino fundamental.** 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva.** 2022. 95 f. Guia – Projeto Instrucional (Especialização em Educação Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022a.

SILVA, Maria Aparecida da; KUHLKAMP, Moacir César. Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 21, p. 164-177, 2020.

SILVA, Pablo Rodrigo de Oliveira; BELÉM, Breno de Campos; MOURA, Cleberson Cordeiro de; FURLAN, Giane Cristina; MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes; SILVA, Noemi da Cruz. Formação de professores e a BNCC: integração curricular e interdisciplinaridade. *Ciências Humanas*, v. 28, n. 135, 30 jun. 2024.

SILVA, Rafael Soares. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: aspectos legais, pedagógicos e organizacional. **Research, Society and Development**, Curitiba, PR, v. 11, n. 4, e51011426594, p. 1-10, 2022.

SILVA, Roseane Maria da Costa; SOUZA, Gustavo de Lima; COUTINHO, José Gusmão. Coordenação motora infantil-desenvolvimento no seu tempo. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 54102-54116, p. 1-15, jul. 2020.

SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)**, UFSCAR, São Carlos, SP, v. 15, e4147009, p. 1-20, jan./dez. 2021.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade:** estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

SOL, Geraldina Vicente; SÁ, Nelson Pereira de; FERREIRA, Valdivina Alves. A importância da relação escola, família e comunidade. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, n. 29, p. 1-16, e202117080, 2021.

SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; ALBENAZ, Jussara Martins; BALDO, Yvina Pavan. Em busca da educação inclusiva na educação a distância: reflexões e possibilidades por meio do universal *design for learning*. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória, ES, v. 19, n. 2, p. 18-38, jul./dez. 2013.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Editora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. 176 p.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio/ago. 2019.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha; VITAL, Kelly; DUARTE, Valéria de Oliveira; LOPES, Betânia Jacob Stange. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1048-1062, nov. 2017.

SOUZA, Mayara Ferreira De; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 897-913, out. 2019.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, v. 23, p. e230076, p. 1-18, 2018.

TEIXEIRA, Antônio Zenon Antunes. Um olhar na psicologia da educação e da aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 2868-2886, jun. 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, p. 1-22, 2022.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves; SANTOS, Edivânia Ferreira dos; BRITO, Ada Mônica Santos; SOUZA, José Clécio Silva de. Papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 20, p. 1-5, 10 set. 2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Mazia Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Reunião Científica**

Regional da ANPED, 24 a 27 jul. 2016, UFPR, Curitiba, PR, Curitiba, PR: ANPED-SUL, 2016. 15 p..

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001. p. 105-118.

VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Problemas de psicologia genética. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014. cap. 9, p. 306-358.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Editora Líber Livro, 2008. 175 p.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VIUDES, Mateus Martins. **Educação Especial e Inclusiva**: um material didático. Formiga, MG: Forma Educacional Editora, 2024. 73 p.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**: fundamentos de **defectologia**. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Editora A. Machado Libro, 1997. 400 p. 2v.

WEISS, Margaret P.; LLOYD, John. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, n.1, p. 27-41, Jan. 1, 2003.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24, P. 1-8, 2020.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.