

# **Educação Integral e Inclusiva:** *potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo*

**Integral and Inclusive Education:**  
*potentialities of Collaborative Specialized Educational Assistance*

**Educación a tiempo completo e inclusiva:**  
*potencialidades de la Atención Educativa Especializada Colaborativa*

**AMANDA SANTANA GOMES-SILVA\***

Secretaria Municipal de Educação, São Paulo – SP, Brasil.  
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

**ANA PAULA ZERBATO\*\***

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

**ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO\*\*\***

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo disseminar as práticas realizadas pela professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE atuante numa Escola Municipal de ensino fundamental em São Paulo/SP, Diretoria Regional de Ensino Penha, entre 2017 e 2021; retrata experiências do Atendimento Educacional Especializado para além da Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno em escola de Educação Integral. Consideraram-se as orientações da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobre estudantes da Educação Especial em tempo integral não atendidos/as em

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Bolsista CAPES. Professora de Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *E-mail:* <amandasgs@estudante.ufscar.br>.

\*\* Doutora em Educação Especial. Professora da Faculdade de Educação, do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo. *E-mail:* <apzerbato@usp.br>.

\*\*\* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail:* <rosangel@usp.br>.

contraturno escolar, mas em Atendimento Educacional Especializado Colaborativo, em parceria com o/a professor/a do ensino regular. Os resultados referem-se a experiências e ações do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo, em uma abordagem policêntrica, colocando o/a estudante como centro dessas ações, envolvendo todos/as os/as que participam de seu processo de desenvolvimento, o que se reflete em práticas pedagógicas mais inclusivas.

*Palavras-chave:* Educação Especial. Educação de Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais. Famílias.

**ABSTRACT:** This research aimed to disseminate the practices carried out by a teacher of Specialized Educational Assistance – AEE working at a municipal elementary school in São Paulo/SP, Penha Regional Education Board, between 2017 and 2021. This article portrays experiences of Specialized Educational Assistance beyond the Multifunctional Resource Room in the after-school hours at a full-time school. The guidelines of São Paulo’s Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education were considered regarding full-time special education students who did not attend the after-school hours, but received Collaborative Specialized Educational Assistance in partnership with the teacher of the regular education. The results refer to experiences and actions of the Collaborative Specialized Educational Assistance in a polycentric approach, placing the student at the center of these actions, involving all those who participate in their development process, which is reflected in more inclusive pedagogical practices.

*Keywords:* Special Education. Full-Time Education. Educational Public Policies. Families.

**RESUMEN:** Este trabajo tuvo como objetivo difundir las prácticas realizadas por la docente de la Atención Educativa Especializada – AEE en una Escuela Primaria Municipal de São Paulo/SP, de la Junta Regional de Educación de Penha, entre 2017 y 2021; retrata experiencias de la AEE más allá de la Sala de Recursos Multifuncionales en horario extracurricular de un colegio de educación a tiempo completo. Se consideraron los lineamientos de la Política de Educación Especial de São Paulo, en la perspectiva de educación inclusiva, respecto de estudiantes de la Educación Especial de tiempo completo no asistidos en horario escolar, sino en Atención Educativa Especializada Colaborativa, en

colaboración con la/el docente de la educación regular. Los resultados se refieren a experiencias y acciones de la Atención Educativa Especializada Colaborativa, en un enfoque policéntrico, colocando a la/al estudiante en el centro de estas acciones, involucrando a todas/os las/os que participan en su proceso de desarrollo, lo que se refleja en prácticas pedagógicas más inclusivas.

*Palabras clave:* Educación especial. Educación a tiempo completo. Políticas públicas educativas. Familias.

## Introdução

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP apresenta um marco histórico na educação do município, sendo considerada pioneira na oferta da Educação Especial Inclusiva, desde 1951. Na Educação Especial paulistana, o marco importante foi a promulgação do Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993), que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (sic) na Rede Municipal de Ensino e deu outras providências. A referida política criou, entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNE, destinadas a apoio e acompanhamento pedagógico dos/as educandos/as, paralelamente à classe comum das/os alunas/os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008b; 2009b) – pessoas com deficiência são aquelas com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual 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.

Entre os anos de 1993 a 2004 foram instaladas noventa e nove salas de atendimento a portadores/as de necessidades especiais – SAPNEs. Em 2004 foi publicado o Decreto Municipal nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004), que estabelece diretrizes para a política de atendimento a bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos/as com necessidades educacionais especiais na RME-SP, abrangendo questões relativas à sistemática de matrículas; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade. O mesmo texto político definiu os serviços a serem ofertados: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI; Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI; Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

– SAAI; Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE; e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP possui uma densa Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, publicada em 2016, na Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016a), contando com cem artigos. Essa Política regulamenta e dá diretrizes para a atuação dos/as Professores/as de Atendimento Educacional Especializado – AEE (Pr-AEE<sup>1</sup>) e outros/as profissionais que compõem o quadro de trabalhadores/as na Educação Especial da RME-SP.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 57.379, que instituiu e faz vigorar a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI (SÃO PAULO, 2016b), e o Programa Incluir, vigente à época, deixou de existir. No entanto, a nova política foi pautada nesse programa e manteve muitas propostas ali previstas, como o Projeto Rede; o uso do Sistema Escola Online – EOL, para qualificar os dados de educandos/as com quadros de deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação – AH/SD; a oferta de formação continuada a professores e professoras, inclusive especialização/pós-graduação, para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE; e a ampliação de ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da Educação Especial (SÃO PAULO, 2016b).

A partir das diretrizes e metas estabelecidas tanto no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) quanto no Plano Municipal de Educação – PME (SÃO PAULO, 2015), a SME-SP estabelece propostas para a expansão da oferta de Educação Integral em Tempo Integral, na qual o/a educando/a permanece em média 7 horas-relógio diárias na unidade escolar e/ou nos espaços educativos, nos seguintes termos:

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania. Compreende, portanto, que uma educação de qualidade, inclusiva e universal, considera um currículo integrador dos diferentes contextos sociais, culturais, saberes locais, econômicos e dos conhecimentos historicamente construídos, que amplie os espaços de participação, reflexão e consciência com o compromisso de se constituir uma sociedade de direitos, promovendo o protagonismo dos estudantes (SÃO PAULO, 2020, p. 13).

É possível notar que a Educação Especial Inclusiva e a Educação Integral são propostas contemporâneas, inclusivas, sustentáveis e fundamentais para a superação das desigualdades (SÃO PAULO, 2020).

O Decreto Federal nº 7.611, em seu Art. 2º, define o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos

organizados institucional e continuamente, prestados na forma complementar à formação dos/das estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente, com frequência dos/das educandos/as público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; e na forma suplementar aos/às estudantes com altas habilidades ou superdotação – AH/SD (BRASIL, 2011). Esse mesmo decreto, em seu Art. 3º, define os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Na legislação educacional brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/2008 prevê, ainda, que o AEE não seja substitutivo, para que não se prive o/a estudante da experiência plena de estar com seus pares na classe comum, aprendendo o mesmo currículo e tendo as mesmas oportunidades educacionais que somente a participação em uma turma comum pode oferecer (BRASIL, 2008a). É possível notar o predomínio das recomendações de atuação na modalidade de atendimento extraclasse, em contraturno escolar, sem regulamentação da atuação de maneira colaborativa.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial prevê o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve ser garantido e oferecido de forma igualitária, respeitando a diversidade e as especificidades apresentadas pelos/as sujeitos/as, garantindo, sempre que necessário: adequações arquitetônicas, acomodações curriculares e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva (BRASIL, 2009a).

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007b). O objetivo da SRM é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve ser prestado de forma complementar ou suplementar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados/as em classes comuns do ensino regular, no contraturno escolar, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008a).

O Ensino Colaborativo “envolve um trabalho de parceria entre professor/a de Educação Especial e o/a professor/a de ensino comum” (MENDES, VILARONGA & ZERBATO,

2014), e essa perspectiva de atuação tem sido apontada pela literatura como um suporte promissor de apoio à inclusão escolar e uma alternativa para a prestação de serviço da Educação Especial na escola comum em salas de recursos. Com as práticas do Ensino Colaborativo, além de apoiar seus/suas estudantes, os/as professores/as de Educação Especial podem ter a tarefa de estimular seus/suas colegas professores/as a experimentar novos métodos de colaboração e modelos desconhecidos de ensino – embora possa ser um desafio obter a adesão de alguns/umas parceiros/as para coensinar e atuar de forma colaborativa<sup>2</sup> (SCRUGGS & MASTROPIERI, 2017).

Considerando que o Ensino Colaborativo é um modelo de prestação de serviços pedagógicos e não uma intervenção específica, isso permite que os/as professores/as planejem aulas fundamentadas no ciclo de instrução direta e explícita em parceria com o/a professor/a especializado/a. Ao planejar e fornecer instrução explícita, o/a professor/a do ensino comum pode fornecer as instruções para o/a professor/a de Educação Especial, com o assunto da disciplina e os objetivos de aprendizagem abordados no currículo. O/A professor/a de Educação Especial pode, então, combinar seu conhecimento com o conhecimento específico do/a professor/a do ensino comum sobre as necessidades e estratégias individuais dos/das estudantes com necessidades educacionais específicas – identificadas no estudo de caso<sup>3</sup> –, ao mesmo tempo em que garante que as diferenciações no plano de AEE e/ou planejamento educacional individualizado e nas atividades de cada estudante sejam realizadas. De acordo com Thomas Scruggs e Margo Mastropieri (2017), os/as professores/as de Educação Especial podem colaborar com o/a professor/a do ensino comum para:

- (a) identificar elementos críticos do histórico do conhecimento que precisará ser preparado;
- (b) escolher as novas habilidades que provavelmente precisarão ser modeladas;
- (c) criar oportunidades significativas para a prática guiada;
- (d) estruturar oportunidades para a prática independente;
- (e) fornecer soluções imediatas e corretivas, *feedback* e elogios específicos (SCRUGGS & MASTROPIERI, 2017, p. 289<sup>4</sup>)

Entretanto, considerando as definições para o atendimento educacional especializado descritas nas políticas educacionais, a acessibilidade precisa ocorrer em todos os contextos escolares e não somente na sala de aula comum e/ou na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, pois os espaços não são indissociados, e a acessibilidade envolve alternativas pedagógicas diversificadas, uso de recursos, desmistificação de paradigmas

acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, além do rompimento com o capacitismo<sup>5</sup> estrutural.

Neste relato de prática trataremos de aspectos da Educação Especial na RME-SP, na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Integral e em Tempo Integral, descrevendo algumas possibilidades e práticas de atuação no que concerne ao AEE em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, na qual houve atuação direta.

### **A caracterização da Escola Municipal de Educação Fundamental**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF em questão está localizada na região central da cidade, território onde há equipamentos como o ginásio da Portuguesa, alguns Centros de Acolhimento, o Instituto Federal de São Paulo – IFSP, a Unidade Básica de Saúde – UBS, a Praça Kantuta (tradicional pela feira boliviana), entre outros. Trata-se de uma escola que tem grande representatividade de estudantes migrantes, sendo alguns/umas refugiados/as de outros países. A EMEF aderiu ao Programa São Paulo Integral, que amplia a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, sendo o turno da manhã atendido das 7h até as 14h, e o turno da tarde é atendido das 12h até as 19h, com a garantia de 3 refeições por turno. As aulas são realizadas por meio de atividades para além do currículo tradicional, com acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, passeios (experiências no território, além dos muros da escola), entre outras.

A escola possui entre 10 e 15 estudantes da Educação Especial, com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista – logo, parte de seus/suas estudantes são atendidos/as em tempo integral. A EMEF conta com Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e com a professora de atendimento educacional especializado – Pr-AEE, que atua tanto com AEE Colaborativo, em decorrência da permanência em tempo integral, como em contraturno, para o atendimento das necessidades dos/das educandos/as com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A EMEF atende o público do Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos – EJA em três turnos: manhã, tarde e noite.

### **A atuação da Professora de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE para além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM**

A atuação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na RME-SP, descrita neste trabalho, deu-se parcialmente na SRM da EMEF, considerando principalmente a atuação colaborativa, através do AEE Colaborativo, previsto na legislação local.



Este artigo prevê um relato de experiência do trabalho realizado na SRM da Unidade Educacional supracitada, entre os anos de 2017 e 2021.

De acordo com Jefferson Mainardes (2018), as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas interpretadas e encenadas de diferentes maneiras. Os/As atores/atrizes envolvidos/as no processo (no caso, professores/as e demais profissionais) encenam e colocam em ação a política educacional (MAINARDES, 2018). Uma das variações da encenação da política educacional trata da atuação em escolas de Tempo Integral, pois a atuação em SRM em contraturno, para a efetivação do atendimento educacional especializado, torna-se desafiadora, uma vez que a orientação é não ofertar tal atendimento no contraturno escolar, nos casos em que o/a estudante permanece em média 7h horas diárias na escola.

O programa de Educação de Tempo Integral foi instituído pelo Programa São Paulo Integral e reorientado pela instrução normativa nº 34 (SÃO PAULO, 2021), da mesma forma que o Programa Mais Educação foi estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 como estratégia do Ministério da Educação – MEC para induzir a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Busca-se com essas políticas educacionais estimular a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007a).

O Programa São Paulo Integral prevê a expansão curricular através dos chamados Territórios do Saber, que envolvem experiências pedagógicas de diversas áreas, como Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; Culturas, Arte e Memória; Orientação de Estudos e Invenção Criativa; Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; Ética, Convivência e Protagonismos; Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária, entre outras, que podem ser contempladas de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional.

As políticas educacionais acerca da Educação Especial Inclusiva e da Educação Integral em Tempo Integral se chocam ao considerarmos o tempo previsto para a permanência de estudantes em unidades educacionais de tempo integral, assim como o atendimento educacional especializado em contraturno escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial; é importante considerarmos que “algumas políticas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerência e confusão” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 19).

Isso ocorre no caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI e da Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, pois a política nacional destaca a prática do AEE contraturno em SRM, e a política municipal concebe outras modalidades para a realização



do AEE, como Itinerante<sup>6</sup> e Colaborativo, sem considerar a Política de Educação Integral em Tempo Integral nem explicitar como o AEE deve ocorrer nessas unidades educacionais. A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, em seu Art. 23, menciona: “§ 1º O AEE não deve ser ofertado em contraturno, nos casos em que o estudante estiver matriculado em programas de educação de tempo integral, assim como o Programa Mais Educação” (SÃO PAULO, 2016a).

A atuação em SRM de uma escola que atendia a grande maioria de educandos e educandas em tempo integral tornou a prática do AEE um grande desafio, pois eles/elas não podiam mais ser atendidos/as no contraturno, somente na SRM. A partir da PPEE-EI, educandos e educandas da Educação Especial precisam ser atendidos/as em todos os ambientes e espaços escolares. A Portaria nº 8.764, em seu Art. 23, também estabelece que o AEE nas Unidades Educacionais da RME-SP será organizado nas seguintes formas: AEE Colaborativo, AEE Contraturno e AEE Itinerante. Define o AEE Colaborativo como:

I - COLABORATIVO: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE (SÃO PAULO, 2016a).

De acordo com as autoras Enicéia Mendes, Carla Vilaronga, Ana Zerbato (2014) e Vera Capellini e Ana Zerbato, (2019), o Ensino Colaborativo preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual a/o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Ao tratarmos da Educação de Tempo Integral, o tempo de permanência do/da educando/a na unidade educacional se amplia.

Com as práticas do Ensino Colaborativo, além de apoiar educandas e educandos, as/os professoras/es de Educação Especial podem ter a tarefa de incentivar seus/suas colegas a experimentar novas formas de colaboração e modelos de ensino pouco disseminados. É o caso da atuação em parceria entre professor/a do ensino regular e o/a professor/a especializado/a, com modelos de Ensino Colaborativo: um/a ensina, outro/a observa; um/a professor/a, outro/a, assistente; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo e/ou equipe de ensino (CAPELLINI & ZERBATO, 2019). Embora possa ser um desafio obter a adesão de alguns/umas parceiros/as para a ideia de coensino e apoio de educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa prática já é popularmente realizada em outros países (SCRUGG & MASTROPIERI, 2017, p. 285<sup>7</sup>).

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo (SÃO PAULO, 2016a).

Com base no parágrafo supracitado e em conversa com a coordenação pedagógica, traçamos a estratégia de, mensalmente, nos reunirmos com as famílias dos/das estudantes e com os/as professores/as regentes das classes regulares para encontros formativos, a fim de conversarmos sobre diversas temáticas da Educação Especial Inclusiva. Tais discussões possibilitaram colocar em voga o Ensino Colaborativo e a articulação entre o trabalho pedagógico de professores/as do ensino regular e a professora de Atendimento Educacional Especializado, entre outras pautas formativas, além de explicar os objetivos do AEE Colaborativo e como deve ocorrer. Pensando em um percurso formativo para os/as professores/as, em 2020 elencamos, como pauta para fomentar a primeira discussão, o tema *Percurso Escolar*, apresentado por Samuel Adiron, um estudante universitário de pedagogia com síndrome de Down. O estudante contou aos/as professores/as e familiares todo o seu percurso escolar até os desafios na chegada ao ensino superior. A discussão abordou o capacitismo existente na sociedade e em ambiente educacional, culminando com o tema do acesso curricular (Figura 1).

As políticas educacionais fazem sentido quando as atuações são coletivas e colaborativas para a interação e a inter-relação entre atores/atrizes, textos, conversas, tecnologias e artefatos. Stephen Ball, Meg Maguire e Anette Braun (2016) explicam que:

o “fazer” da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas. Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 16).

**Figura 1: Pauta mensal com professoras e professores**



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Por tratar-se de uma escola que atende a maior parte de seu alunado em tempo integral, como já mencionado, de acordo com a PPEE-EI, a oferta do AEE precisa ocorrer dentro do turno. Deve ser sistematicamente acompanhado pela Pr-AEE, na classe comum e nos demais espaços educativos, para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e do processo de aprendizagem, em todos os espaços e tempos escolares, junto ao/à regente da turma de referência da/o estudante sujeito/a do atendimento pela Educação Especial. Segundo a referida normativa:

Parágrafo § 4º - Para educandos e educandas com matrícula em período integral, ou de agrupamento/turma que aderiram ao Programa São Paulo Integral, por período mínimo de 07 (sete) horas (relógio) diárias, o atendimento previsto na forma contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral somente será ofertado nos casos onde o educando ou educanda, comprovadamente, não puder se beneficiar das formas de atendimento previstas nos incisos I e III deste artigo, mediante anuência expressa dos pais ou responsáveis (SÃO PAULO, 2016a).

Contudo, era preciso que os/as estudantes se apropriassem de tais recursos, de suas necessidades e também que reconhecessem as suas potencialidades. Nesse sentido, a professora de Atendimento Educacional Especializado elaborou uma estratégia que previa reunir os/as estudantes do Ciclo Autoral<sup>8</sup> (7º ao 9º ano), mensalmente, para discussões acerca da deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – entendendo o que é estar nesse lugar, se reconhecer como protagonistas e contribuindo com falas a partir de perguntas disparadoras. O projeto buscou propiciar voz aos/as estudantes da Educação Especial para falarem sobre si, refletirem sobre sonhos e expectativas de vida, incômodos e desafios encontrados na sociedade, de forma geral. A partir das conversas e da escuta (Figura 2) foi possível conhecê-los/as melhor, preparar e elaborar recursos de acordo com o que apresentavam como barreiras, apoiá-los/as e incentivá-lo/as. Quanto ao que apresentaram como objetivo, meta e sonho, teve estudante que foi para o Comitê Paralímpico por ter uma habilidade esportiva, estudante que focou na aprovação do ensino médio em escola técnica e aqueles/as que conseguiram perceber que ter uma ‘patologia’ não era uma limitação. O trabalho visou potencializar a relação positiva com a diversidade e evidenciar as condições sociais nas quais as pessoas evoluem, discutindo sobre seus direitos ou necessidades referentes a ambientes, serviços e objetos, a fim de torná-los universalmente acessíveis ao maior número de pessoas, sem promover buscas individuais e descontextualizadas de acesso a serviços e recursos educacionais.

Para Ball, as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19). Segundo o autor, colocar políticas educacionais em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo; ao atuar ao longo dos anos em SRM, é necessário inovar e fazer a política acontecer, considerando o contexto local.

**Figura 2: Encontro mensal com educandos e educandas da EMEF**



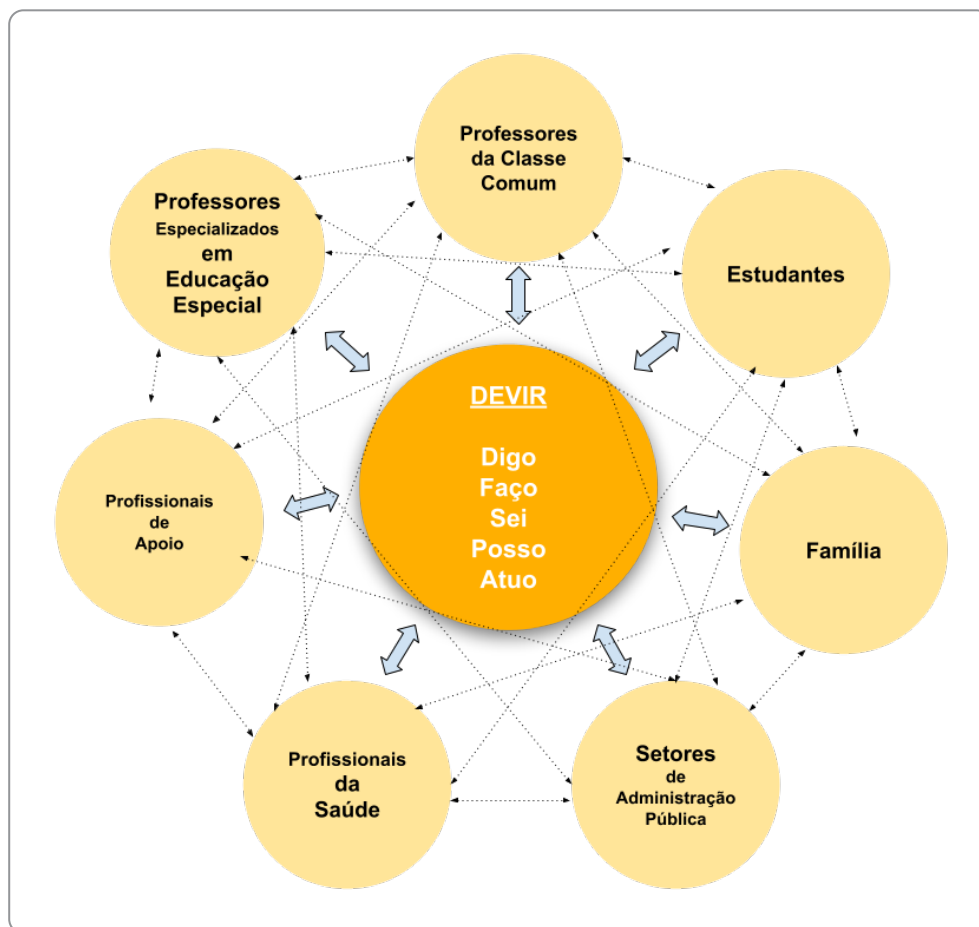
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com relação à acessibilidade, Serge Ebersold (2020) aponta que o ser humano é visto como capaz de evoluir e progredir, desde que os meios necessários (pedagógicos, técnicos humanos e financeiros) sejam adequadamente mobilizados e ofertados. A acessibilidade direcionada ao/à estudante do AEE é evidenciada como sistema de atendimento no ambiente escolar, baseado em multidisciplinaridade e que transita na partilha de responsabilidades entre saúde, educação, família e órgãos envolvidos no desenvolvimento do/da indivíduo/a.

Para Ebersold (2020), a acessibilidade exige uma cooperação que perpassa o trabalho do/da professor/a de sala comum articulado/a com o/a professor/a de Educação Especial; deve envolver outros/as atores/atrizes, como a família, profissionais de apoio, profissionais da saúde, gestão escolar, setores de administração pública (transportes, secretaria de educação, secretaria da pessoa com deficiência), visando à cooperação interinstitucional e interindividual. O devir do/da educando/a está no centro da ação pública, conforme indica a Figura 3, distante da perspectiva capacitista que evidencia as dificuldades das pessoas.

Nessa perspectiva, o sociointeracionismo<sup>9</sup> e a construção mediada do conhecimento indicam que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1997). O impedimento pode estar nas mediações que consideram ou desconsideram a condição diferenciada nas dimensões de trocas e das relações inter e intra subjetivas, nos diferentes contextos sociais.

**Figura 3: Abordagem Policêntrica: interdependência entre todos/as os/as atores/ atrizes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem**

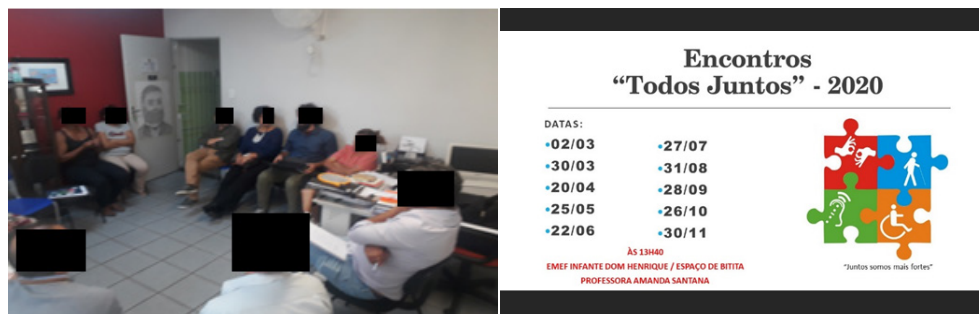


Fonte: Adaptado de Ebersold, 2020<sup>10</sup>.

Com base na Abordagem Policêntrica e na atuação no AEE com foco no AEE Colaborativo, pensamos em como envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem e integrá-las, de modo a potencializar o dever de cada educando e educanda da Educação Especial. Iniciamos os encontros com as famílias dos/das educandos/as para discutir sobre as necessidades que emergem no cotidiano, mensalmente, como um momento de escuta e protagonismo dessas famílias. A roda de conversa, com preenchimento de diário de campo pela Pr-AEE que conduzia as reuniões, se deu em formato de grupo focal, a fim de dar voz aos/às estudantes e qualificar as atuações junto ao grupo escutado. As famílias nomearam o projeto como *Todos Juntos*, tornando-se um grupo de responsáveis que se fortaleceu ao ouvir um/a ao/à outro/a. Realizaram-se reuniões mensais, muitas vezes com a participação da gestão escolar.



Figura 4: Encontro com as famílias e cronograma de encontros



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

“Uma Escola Inclusiva reconhece o estudante como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades” (CAPELLINI & ZERBATO, 2019, p. 70). Nesse contexto, os projetos desenvolvidos na unidade educacional pautavam as ações no desenvolvimento dos/das educandos/as da Educação Especial, considerando que não se limitava ao atendimento em espaço restrito, pois a atuação da Pr-AEE se dava em todos os espaços e ambientes educativos, envolvendo assim todos/as os/as implicados/as nesse processo.

## Considerações finais

Como vimos, a promoção ao acesso universal e à qualidade da educação são os principais eixos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como principal diretriz, nos tempos atuais, a inclusão escolar, assunto amplamente discutido em território nacional e internacional, especialmente quanto à democratização do ensino para estudantes da Educação Especial. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014) estabeleceu em sua Meta 4 a universalização do acesso ao ensino básico e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em decorrência de variados fatores – incluindo a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014), a Meta 9 do Plano Municipal de Educação (2015) do município de São Paulo e a crescente demanda e adesão das escolas à Educação Integral e em Tempo Integral – a oferta de Atendimento Educacional Especializado prevista na legislação precisa ser colocada em pauta, a fim de que se possa garantir o serviço de forma igualitária, respeitando a diversidade e as especificidades dos/das indivíduos/as, garantindo adequações arquitetônicas, acomodações curriculares e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.



Na verdade, as políticas educacionais precisam ser urgentemente discutidas e ampliadas, possibilitando outros modelos de atendimento educacional especializado a estudantes do AEE, para além do serviço extraclasse em SRM no turno inverso ao da matrícula.

Em países com indicadores de baixa qualidade de Ensino Básico, como é o caso do Brasil, seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia de acesso e ingresso de bebês, crianças, jovens e adultos/as, pois estamos tratando de uma escola que carrega consigo o peso de ter um dos piores índices de desempenho do mundo. É ingênuo supor que algumas horas de Atendimento Educacional Especializado extraclasse, em contraturno escolar, pode solucionar as necessidades educacionais de EPAEE. Portanto, são necessárias políticas que melhorem o ensino para todos/as, indistintamente, e não apenas para aqueles/as que apresentam alguma necessidade educacional especial (ZERBATO, 2021). A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação Integral em Tempo Integral apresentam similaridades, pois objetivam o desenvolvimento pleno de estudantes, considerando a amplitude de suas dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física.

Considerando a prática cotidiana na unidade educacional, entendemos que a educação e o processo de ensino-aprendizagem acontecem com todas as pessoas presentes e atuantes, pois todos/as são educadores e educadoras, devendo, assim, adensar as discussões acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para a promoção de uma educação de qualidade. As políticas educacionais são encenadas no contexto de cada escola, portanto, devem ser disseminadas e conhecidas pela grande maioria da comunidade educacional. As famílias e responsáveis são parte desse contexto educador, assim como estudantes com e/ou sem deficiência. Nas parcerias estabelecidas, sem uma hierarquização – na qual um/a professor/a seja mais importante que outro/a –, todos e todas os/as envolvidos/as contribuem para o aprimoramento do atendimento ao/à estudante, para atingir seu desenvolvimento com a mesma relevância.

Em termos mais amplos que os da atuação local, a política municipal e a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devem considerar outros textos políticos educacionais, de acordo com o que a Teoria do Ciclo de Políticas orienta. É o caso de planos e metas de educação para repensar o atendimento educacional especializado em outras modalidades além da oferta em contraturno na SRM e regularizar a modalidade de AEE Colaborativo, apontando as diretrizes para o atendimento, assim como formas de registrá-lo e cadastrá-lo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB pela duplicidade de matrículas, ou seja, assegurar o registro da matrícula do estudante tanto na classe comum como no AEE Colaborativo, uma vez que o AEE é prestado, ainda que de forma não regulamentada em lei federal, garantindo assim, o direito da escola ao acesso da verba.

A prática do Atendimento Educacional Especializado – AEE, considerando principalmente o contexto de escolas de tempo integral, precisa ser inovada e revista, considerando a atuação para além da ‘costumeira’, no contraturno em SRM, e considerando a atuação do/a Professor/a de AEE dentro do turno do/a estudante da Educação Especial, em parceria com o/a professor/a da classe regular, entendendo que a prática nesse contexto de ensino precisa ser qualificada e inclusiva, apoiada nas orientações dos/das profissionais de ensino da Educação Especial.

Contudo, foi possível atuar em AEE Colaborativo, mesmo que não nos moldes ideais, pois não há horário suficiente para a articulação das ações com professores/as de todas as áreas. A falta de recursos financeiros específicos para a Sala de Recursos Multifuncionais implica na falta de materiais, recursos tecnológicos e tecnologia assistiva que atendam às necessidades educacionais dos/as estudantes. A quantidade de estudantes (até vinte) a serem atendidos/as por professores/as de AEE também é algo que poderia ser revisto, considerando a complexidade das demandas existentes para cada educando/a e de articulação com cada professor/a. Considera-se a necessidade de práticas de cooperação e colaboração no ambiente escolar entre toda a comunidade educacional.

A prática descrita neste artigo se justifica pelo contexto vivenciado e com base em Ball, Maguire e Braun (2016), ao afirmarem que as políticas são encenadas de maneiras diferentes porque os/as atores/atrizes as traduzem de formas diferenciadas, o contexto em que atuam são variados, assim como suas salas de aula e os/as indivíduos/as a quem a política é dirigida.

*Recebido em: 22/07/2023; Aprovado em: 05/03/2024.*

## Notas

- 1 Neste artigo utilizaremos a sigla Pr-AEE para designar Professor/a de Atendimento Educacional Especializado, facilitando o entendimento dos/das leitores/as e considerando as terminologias de nível federal; a sigla para esse cargo utilizada pela Rede Municipal de Educação de São Paulo é PAEE.
- 2 Tradução livre das autoras. Besides supporting their students, new special education teachers may be tasked with persuading their colleagues to try out both new methods of collaboration and unfamiliar models of instructional delivery. Although it might be challenging to elicit buy-in from some co-teaching partners, the idea of co-teaching to support students with disabilities is not new.
- 3 O Estudo de Caso é um instrumento utilizado para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o/a educando/a público-alvo da educação especial: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros (SÃO PAULO, 2016).
- 4 Tradução livre das autoras. (a) identify critical elements of background knowledge that will need to be primed; (b) choose the new skills that will likely need to be modeled; (c) create meaningful opportunities for

- guided practice; (d) structure opportunities for independent practice; and (e) provide immediate and corrective feedback and specific praise.
- 5 Capacitismo se refere a uma atitude ou discurso que desvaloriza a deficiência frente à valorização de uma ideia de integridade corporal, equiparada a uma suposta condição de ‘normalidade’ humana. Baseia-se no preconceito de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (TOBOSO MARTÍN & FERREIRA, 2021).
  - 6 AEE Itinerante ocorre dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores/as da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando/a, expressas no Plano de AEE (SÃO PAULO, 2016).
  - 7 Tradução livre das autoras. Although it may be a challenge to obtain the buy-in of some partners for the idea of co-teaching and supporting students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness, this practice is already popularly carried out in other countries.
  - 8 “O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores (alfabetização e interdisciplinar) de tal modo que possam compreender melhor a realidade na qual estão inseridos”. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 21 mar. 2023.
  - 9 A abordagem sociointeracionista de Vygotsky compreende a aprendizagem como a plena interação do/da indivíduo/a com o/a outro/a, inclusive, a mediação como interação entre ser humano e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e, dessa forma, transformando-o (BANDEIRA & CORREIA, 2020).
  - 10 Tradução livre das autoras. *Enseignants; personne; entourage familial; secteur administratif; professionnels du secteur médical; professionnels du secteur social et médico-social; enseignants spécialisés. Devenir de la personne – je dis; je fais; je sais; je peux; j’agis* (EBERSOLD, 2020, p. 16.).

## Referências

- BALL, Stephen John. *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Anette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 23 ed. Ponta Grossa. UEPG, 2016.
- BANDEIRA, Ana Paula da Silva & CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *VII Congresso Nacional de Educação*. 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69112>>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186 de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York. Brasília, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho & ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo*. 1 ed. - São Paulo: Edicon, 2019.

EBERSOLD, Serge. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. e64/ 1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52845.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da sua Utilização no Campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p.1-19. ago. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios & ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos. EdUFSCAR, 2014. 160p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto municipal nº 33.891, de 16 de novembro de 1993*. Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004*. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: Política São Paulo Educadora*. São Paulo: SME-COPED, 2020. 104p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa nº 34, de 26 de agosto de 2021*. Reorienta o programa São Paulo Integral – SPI nas escolas municipais de educação infantil – EMEIs, escolas municipais de ensino fundamental – EMEFs, escolas municipais de ensino fundamental e médio – EMEFMs, escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBs e nos centros educacionais unificados – CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2021.

SCRUGGS, Thomas E & MASTROPIERI, Margo A. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 49, n. 4, p. 284-293, mar./abr. 2017. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059916685065>

SCRUGGS, Thomas E. & MASTROPIERI, Margo A. *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*, 6th edition. New York: Person, 2018.

TOBOSO MARTÍN, Mário & FERREIRA, Miguel. Capacitismo. *Dilema*, [S. l.], n. 36, p. 1–4, 2021. Disponível em: <<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000457>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ZERBATO, Ana Paula & MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>