

Práticas do Atendimento Educacional Especializado Itinerante da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Practices of the Itinerant Specialized Educational Service of the Municipal Education Network of São Paulo

Prácticas del Servicio Educativo Especializado Itinerante de la Red Municipal de Educación de São Paulo

Tatiane Sanches Silva Muradas¹
Universidade Federal de São Carlos

Carla Ariela Vilaronga²
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) implementou, em 2016, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três modelos: Colaborativo, Itinerante e Contraturno. Dada a ausência de uma normatização nacional específica para o AEE Itinerante, tornou-se relevante caracterizar o perfil dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) e descrever sua atuação nesse serviço. Participaram dessa pesquisa 37 PAAIs, que responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Os resultados indicam que esses profissionais desempenham um papel que transcende o suporte pedagógico ao estudante público da educação especial, atuando como mediadores e agentes de transformação para a construção de uma cultura inclusiva. Sua atuação envolve colaboração com gestores, docentes e demais profissionais da escola, evidenciando que a inclusão escolar é uma responsabilidade coletiva. Além da dimensão pedagógica, o trabalho das PAAIs abrange aspectos culturais e valores que estruturam as relações intraescolares e interação da escola com a comunidade. O AEE Itinerante favoreceu a articulação entre a escola e os serviços de apoio, consolidando a perspectiva de uma educação para todos, baseada no respeito às singularidades dos estudantes. Observou-se que ações formativas conduzidas pelos PAAIs possuem potencial transformador no contexto escolar, entretanto, a ampliação do tempo de permanência dos PAAIs nas unidades escolares seria necessária para fortalecer a colaboração com docentes da sala comum e garantir maior constância no suporte direto ao estudante. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas inclusivas, promovendo a equidade e a participação de todos os estudantes no processo educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado Itinerante; Educação Especial e Apoio Pedagógico.

¹Doutoranda em Educação Especial - UFSCAR. São Carlos, SP, Brasil. E-mail tatiane22@estudante.ufscar.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9903314028668489>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6807-5859>.

² Professora EBTB do IFSP e Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Doutora em Educação Especial pela UFSCar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Pedagoga pela Unesp. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – GP-FOREESP, da UFSCar – e líder do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica, do IFSP. E-mail de contato: crios@ifsp.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>.

Abstract: In 2016, the São Paulo Municipal Education Network (RME/SP) implemented the Specialized Educational Service (AEE) in three modalities: Collaborative, Itinerant, and Counter-shift. Due to the lack of national standardization for the Itinerant AEE, this study aimed to analyze the profile and professional practices of Inclusion Support and Monitoring Teachers (PAAIs). A total of 37 PAAIs participated in the study, responding to a structured questionnaire with open and closed-ended questions. The findings indicate that these professionals play a role that extends beyond individualized pedagogical support for students with disabilities and special educational needs. They act as mediators and institutional change agents, fostering inclusive educational environments. Their responsibilities involve collaboration with school administrators, general education teachers, and support staff, reinforcing the shared responsibility for inclusive education. In addition to instructional adaptation, their work addresses cultural and attitudinal barriers within schools and enhances the connection between educational institutions and external support services. The study highlights the transformative potential of professional development initiatives led by itinerant educators. However, increased in-school presence is necessary to strengthen co-teaching practices, ensure continuous support for students, and promote collaborative planning with classroom teachers. These findings contribute to discussions on inclusive education by advocating for systemic strategies that enhance accessibility, equity, and meaningful participation for all learners.

Keywords: Inclusive Education; Itinerant Specialized Educational Service; Special Education and Pedagogical Support.

Resumen: La Red Municipal de Educación de São Paulo (RME/SP) implementó, en 2016, el Servicio Educativo Especializado (AEE) en tres modelos: Colaborativo, Itinerante y After-Shift. Dada la ausencia de una estandarización nacional específica para la EAE Itinerante, se hizo relevante caracterizar el perfil de los Docentes de Apoyo y Monitoreo a la Inclusión (PAAI) y describir su desempeño en este servicio. En esta investigación participaron 37 PAAI, quienes respondieron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados indican que estos profesionales desempeñan un papel que trasciende el apoyo pedagógico al estudiante público de educación especial, actuando como mediadores y agentes de transformación para la construcción de una cultura inclusiva. Su trabajo implica la colaboración con gestores, profesores y otros profesionales de la escuela, lo que demuestra que la inclusión escolar es una responsabilidad colectiva. Además de la dimensión pedagógica, el trabajo de los PAAI abarca aspectos culturales y valores que estructuran las relaciones intraescolares y la interacción entre la escuela y la comunidad. La EAE Itinerante favoreció la articulación entre la escuela y los servicios de apoyo, consolidando la perspectiva de una educación para todos, basada en el respeto a las singularidades de los estudiantes. Se observó que las acciones formativas realizadas por las PAAI tienen potencial transformador en el contexto escolar, sin embargo, la extensión del tiempo de permanencia de las PAAI en las unidades escolares sería necesaria para fortalecer la colaboración con los docentes de la sala común y garantizar una mayor constancia en el apoyo directo de la estudiante. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a la mejora de las prácticas inclusivas, promoviendo la equidad y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Servicio Educativo Especializado Itinerante; Educación Especial y Apoyo Pedagógico.

Recebido em: 11 de outubro de 2024

Aceito em: 19 de outubro de 2024

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com deficiência constitui-se em um direito fundamental, amparado por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). No Brasil, a trajetória da Educação Especial (EE) tem evoluído desde uma concepção de atendimento paralelo à educação comum, para um modelo de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar dos avanços, a implementação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos, como a necessidade de formação docente específica, adaptações estruturais e práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes (Beraldo, 1999; Garcia, 2002 e Duarte, 2002). A simples inserção de estudantes com deficiência em salas de aula comum não garante a eficácia da Educação Inclusiva (MITTLER, 2003).

A Educação Inclusiva requer transformações significativas na escola, incluindo investimentos em infraestrutura e capacitação de professores. Não se pode responsabilizar apenas nas mãos dos educadores o papel de acessibilizar o ensino, mas sim, pensar nas condições de toda rede de apoio, materiais, equipamentos, acessibilidade arquitetônica etc.

Desde a última década do século XX, o tema da inclusão tem ganhado destaque, com um aumento significativo nas publicações no Brasil. Mazzotta (1993 e 2003), Mendes (1995, 2002 e 2014), Beraldo (1999), Garcia (2002) Duarte (2002), Mittler (2003), Guimarães (2003), Castro (1997), Aranha (2001), Lúcio (2004), Capellini (2004), abordam as nuances da inclusão.

É direito de qualquer estudante ter um profissional que o oriente em sua formação e que acredite em seu potencial. Porém, para este profissional, também é importante que sejam oportunizadas práticas reflexivas para a problematização do conceito de normalidade e de padronização no contexto escolar, fruto de crenças instituídas socialmente.

Por muito tempo o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes com deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação da Educação Especial (Brasil, 2008, p. 10).

É essencial refletir sobre como potencializar as estratégias de ensino mediante a aplicação de metodologias e abordagens específicas, assegurando, assim, o pleno atendimento às particularidades desses estudantes e a implementação efetiva do apoio especializado em

todas as unidades educacionais que, por sua vez, configuram-se como espaços privilegiados para a troca de saberes, a construção de aprendizagens e a formação identitária de cada bebê, criança, jovens e adultos estudantes.

No Brasil, desde 1990, a Educação Especial (EE) tem se pautado na filosofia e política de inclusão escolar, em um processo de transformação, migrando de um modelo de segregação para um modelo de educação inclusiva, impulsionado por marcos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essas declarações influenciaram a valorização das diferenças individuais e a integração de todos os estudantes em um mesmo contexto educacional regular. Entretanto, a efetivação da inclusão escolar continua a apresentar desafios significativos, demandando discussões e políticas públicas robustas para garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições pessoais.

É importante destacar a Declaração de Salamanca (1994), que, embora defenda a inclusão de todos os estudantes em instituições de ensino comum, também reconhece a necessidade de manter ou ampliar os recursos educacionais especializados. Isso garante que apoios específicos sejam oferecidos sempre que necessário. Ao buscar um equilíbrio entre a integração e os recursos especializados, este documento fornece diretrizes fundamentais para o desenvolvimento de políticas educacionais que reafirmem o compromisso com uma inclusão completa e efetiva nas escolas regulares, sem negligenciar a importância dos suportes especializados.

No passado, o atendimento a esses estudantes era realizado de maneira segregada, em instituições especializadas que estavam isoladas do sistema regular de ensino. Esse modelo, que predominou até os anos 1990, era fundamentado em uma visão clínica e reabilitadora, centrada na deficiência e na busca por cura ou compensação das limitações (Brasil, 2001).

Ao longo dos anos, consolidou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (Brasil, 2008) como o serviço destinado a oferecer suporte educacional aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A trajetória do AEE revela um processo de evolução conceitual e operacional, acompanhando as transformações das políticas educacionais e o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar.

Esse novo paradigma do AEE foi solidificado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (Brasil, 2008) e pelas Diretrizes Operacionais da Educação Inclusiva (Brasil, 2009). Nestes documentos, o AEE é definido como um serviço educacional especializado, oferecido de forma complementar à educação regular, para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Em vez de substituir o

ensino regular, o AEE visa complementar, enriquecer e suplementar a formação dos estudantes, assegurando sua plena participação e desenvolvimento.

A implementação do AEE, contudo, não ocorreu de forma homogênea em todo o território nacional. Os desafios para a efetivação da inclusão, como a formação continuada dos professores, a disponibilização de recursos pedagógicos e a adaptação das escolas, persistem em diferentes contextos. A busca pela universalização e pela garantia da qualidade do AEE continua sendo um dos principais desafios da educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) enfatiza que o AEE deve assumir a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade que superem as barreiras à plena participação dos estudantes. Essa orientação visa promover uma inclusão educacional equitativa, consolidando o compromisso com a construção de uma escola inclusiva e acessível para todos. Nessa perspectiva, o documento reforça a necessidade de que o AEE atue de maneira efetiva na superação dos obstáculos que limitam a participação dos estudantes, garantindo, assim, uma integração educacional justa e universal.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2008 p.16)

Neste contexto, e com o objetivo de propiciar um avanço substancial na efetivação de uma inclusão escolar mais abrangente e eficaz nas instituições de ensino brasileiro, as normativas legais passaram a exigir que os sistemas educacionais garantam a matrícula de todos os estudantes com deficiência, respeitando a faixa etária determinada para a escolarização obrigatória no país.

No âmbito das políticas nacionais, o AEE, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2009), apresenta-se como uma modalidade de educação especial que abrange todos os níveis e modalidades do ensino básico. Seu principal objetivo é oferecer um suporte educacional especializado, garantindo a disponibilização de serviços e recursos específicos. Ademais, busca orientar educadores e estudantes quanto ao uso adequado desses recursos no contexto das turmas regulares.

A inclusão do AEE no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino regular constitui um imperativo preconizado pelas diretrizes da PNEE-EI (Brasil, 2008). Tal

integração visa assegurar a articulação necessária entre os docentes responsáveis pelo AEE e os professores das classes regulares, promovendo uma abordagem pedagógica coesa e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A PNEE-EI (Brasil, 2008) enfatiza, por sua vez, que o AEE não deve assumir um caráter substitutivo, preservando a vivência plena dos estudantes com seus pares na classe comum. Tal disposição assegura que todos tenham acesso ao mesmo currículo e às mesmas oportunidades de aprendizagem, em conformidade com os princípios de igualdade e equidade educacional.

À vista disso, conforme os documentos oficiais, a EE deve operar como uma modalidade transversal, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente integradas à rede regular de ensino. Assim, tanto o PNEE-EI (Brasil, 2008) quanto o Decreto Federal nº 7.611/2011 atribuem, de maneira inequívoca, à escola a responsabilidade de garantir a oferta do AEE.

No mesmo sentido, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consagrou uma série de direitos e garantias para as pessoas com deficiência, destacando, dentre esses, o direito fundamental à educação, reafirmando o compromisso do Estado com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos:

Art. 27 –a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) implementou, na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2016, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três modelos: Colaborativo: Implementado durante o horário escolar, envolve a cooperação de profissionais de diversas áreas para atender às necessidades individuais dos estudantes, conforme o Plano de AEE. Contraturno: Realizado fora do horário regular de aulas, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Itinerante: Ocorre durante as aulas e envolve colaboração da PAAI, dos professores e a equipe gestora para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas, conforme descrito no Plano de AEE. (São Paulo, 2016)

O Atendimento Educacional Especializado Itinerante é uma estratégia voltada para promover a inclusão de estudantes que são atendidos pela EE. Este modelo proporciona suporte pedagógico diretamente nas unidades escolares (UEs), com o objetivo de assegurar que esses estudantes tenham acesso ao currículo e às atividades educacionais, principalmente onde não há outro modelo de AEE. No entanto, essa abordagem também enfrenta desafios específicos que precisam ser considerados.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo, desde 1993, pelo Decreto n.º 33.891, previa que o atendimento educacional aos estudantes com deficiência deveria ser garantido, preferencialmente na rede regular de ensino, e em Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais³ (SAPNEs), que poderiam funcionar como atendimento paralelo. O estudante era regularmente matriculado em classe comum e recebia apoio educacional no contraturno. (São Paulo, 1993).

Desde então, a trajetória da EE na Rede Municipal de Ensino de São Paulo RME-SP tem atuado na busca de atualizações das políticas administrativas para atender a demanda dos estudantes público da EE em uma perspectiva inclusiva, ou seja, tendo como referência a oferta de serviços do AEE, no sentido de mantê-los com acesso e permanência em classe comum, ofertando subsídio pedagógico ao educador e apoio direto ao estudante.

No contexto do município citado, o Decreto n.º 57.379/2016 reforça a importância de garantir oportunidades de aprendizagem ajustadas às especificidades e potencialidades dos estudantes, com vistas à promoção de uma educação inclusiva para todos.

Destarte, as orientações relativas às práticas de AEE para os estudantes público da Educação Especial encontram-se normatizadas pela Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI) do município, de 2016, a qual determina que o referido atendimento seja, preferencialmente, realizado nas SRM, em contraturno escolar, conforme estipulado pela legislação vigente (Brasil, 2011).

É plausível ressaltar que as políticas públicas de EE acarretadas até o momento demonstram que prepondera a priorização para realização do AEE no contraturno em SRM. Bem como, analisando os textos políticos educacionais, é possível observar que a SRM é referenciada como serviço de apoio predominante e essencial.

No entanto, como afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino na classe comum só promove participação e aprendizagem quando responde adequadamente às necessidades dos estudantes. Caso contrário, pouco adianta ampliar o tempo destinado ao AEE no contraturno por uma ou duas horas semanais, como previsto nas políticas atuais de

³ Terminologia usada em 1993- hoje usa-se pessoas com deficiência.

Educação Especial. Essa lógica acaba por reforçar a ideia de que a dificuldade reside no estudante, quando, na verdade, as barreiras estão no ambiente escolar e nas condições que este oferece para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem.

Ao considerar o AEE realizado isoladamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sem a devida articulação com as atividades desempenhadas pelo professor regente na sala de aula, e sem um planejamento comum que contemple os processos de ensino e aprendizagem do estudante, o desenvolvimento da escolarização dos estudantes com deficiência corre o risco de ser direcionado por processos civilizadores que influenciam os contextos educacionais. Esses processos, por sua vez, podem estabelecer relações de poder que dominam, controlam e isolam, tanto simbólica quanto materialmente, não apenas as SRM, mas também os estudantes atendidos nesse espaço, além dos educadores especializados que nele atuam.

O contexto do município de São Paulo, por meio da Política Paulistana de 2016, portanto, apresenta três modelos distintos de AEE: Contraturno, Colaborativo e Itinerante. Entre eles, destaca-se aqui a possibilidade de implementação do AEE Itinerante, cuja proposta orienta que os especialistas em EE atuem de forma itinerante nas UEs.

Nesse modelo, os profissionais devem realizar formações, observações e interações colaborativas com os professores da sala regular, gestores e demais educadores da unidade escolar, promovendo articulação com todos os profissionais, em todos os tempos e espaços educativos, além de reuniões intersetoriais com a rede de proteção, a fim de assegurar o atendimento pleno às especificidades de cada estudante, conforme delineado no Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE).

O AEE Itinerante, definido no Art. 23 pela PPEE-EI/2016, é explicado pelo seguinte excerto:

[...] III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

Neste sentido, o AEE Itinerante, conforme descrito na Política Paulistana 8764/2016, não corresponde necessariamente à concepção de ensino itinerante ou ao modelo delineado anteriormente na PNEEPEI (Brasil, 2008) para a Educação Básica, a qual descreve que a

Itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais⁴ e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (Brasil, 2001, p. 50).

⁴ Terminologia utilizada pela política referenciada em 2001

Logo, ao compreender as diferenças e a relevância do AEE Itinerante como uma prática essencial, a questão existente envolve os seguintes questionamentos: seria o AEE itinerante uma modalidade promissora para transformar as abordagens educacionais, com vistas a refletir uma educação genuinamente inclusiva que não apenas reconhece a diversidade, mas também promove a equidade e assegura o acesso a todas as oportunidades oferecidas pelo sistema educacional? Ao passo de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas em consonância com os diversos atores educacionais e políticos envolvidos?

Considerando a grande dificuldade em executar o processo de inclusão, especialmente na escola pública, encontra-se no serviço AEE itinerante uma possível saída para a efetivação da educação inclusiva nas escolas comuns.

Sendo assim, pode-se dizer que este artigo, fruto da dissertação de (dados omitidos para não identificar o autor, 2024), delineou os seguintes objetivos: caracterizar os profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP, descrever os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais elencando o AEE Itinerante, assim como compreender algumas das práticas pedagógicas das PAAIs, que atuam no AEE Itinerante.

Método

O caminho metodológico percorrido deste estudo é parte da dissertação de mestrado, uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, a qual buscou demonstrar quem são os agentes do AEE Itinerante bem como é a implementação do AEE Itinerante, uma realidade específica da RME/SP.

A coleta de dado se deu através de um questionário com perguntas abertas e fechadas com 37 participantes, buscando-se pontos-chaves que esclarecessem os objetivos.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos CEP-UFSCar⁵, o convite para participação em pesquisa foi formalizado por meio de carta de apresentação, enviada por e-mail institucional, fornecido por suas Diretorias Regionais de Educação (DREs) da SME/SP coparticipantes.

O estudo foi realizado no município de São Paulo, na jurisdição das 13 DREs da SME/SP, locais de atuação das PAAIs, que realizam o AEE itinerante, conforme previsto no art. 23, capítulo III da Portaria⁶ 8.764/2016. Trata-se de uma cidade que abrange um extenso

⁵ Número do parecer de aprovação 6.622.999

⁶ São Paulo, SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Política Paulistana de Educação. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 15, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2026

território, com um perfil diversificado. Especificamente, foi feito um recorte micro comparativo em relação ao Brasil. Em 2022, o município atendeu, em média, 3.776 Unidades Educacionais (UEs) e cerca de 22 mil estudantes com deficiência, segundo os dados fornecidos pelo portal da Prefeitura de São Paulo . (São Paulo, 2022).

O estudo demonstra quem são os agentes do AEE Itinerante bem como é a implementação do AEE Itinerante na RME de São Paulo, explorando seu funcionamento, organização e os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos. A discussão abrange o perfil dos professores que atuam nesse serviço, o histórico e os encaminhamentos realizados, bem como a dinâmica do AEE Itinerante, com ênfase nas atribuições dos Profissionais de Apoio ao AEE Itinerante. A análise abrange aspectos como: a organização, o funcionamento e os desafios enfrentados pelo serviço do AEE Itinerante a partir da experiência cotidiana.

Resultados e discussão

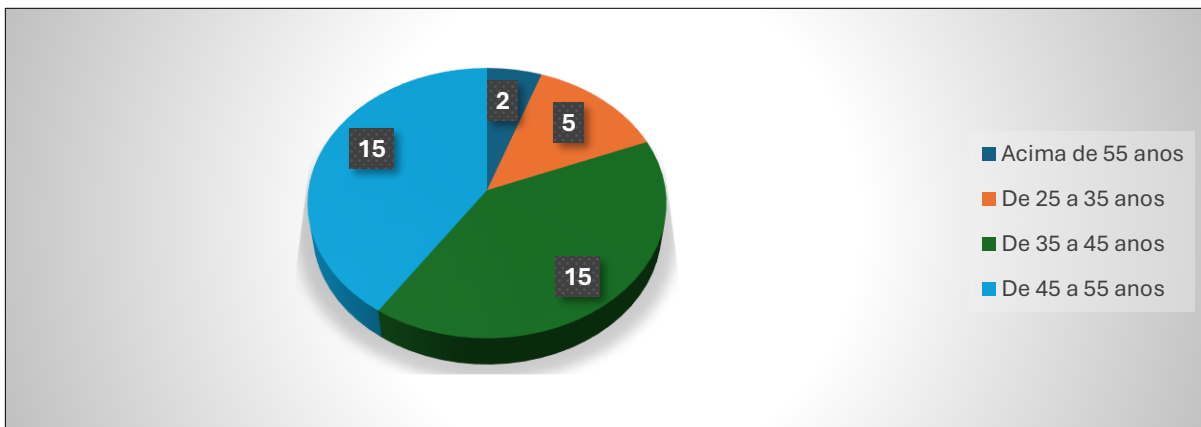
Os resultados mostraram que o AEE itinerante enfrenta desafios significativos, funcionando muitas vezes para resolver situações inesperadas no ensino comum, com falta de articulação e colaboração com seus pares.

Os dados foram apresentados por temáticas: Perfil das PAAIs (sexo, formação e tempo de experiência); Organização e funcionamento do AEE (local, horário, periodicidade, público elegível, encaminhamento, planejamento e material); Parcerias entre profissionais da saúde e os da educação. Considerando a necessidade de se manter o anonimato, fez-se a opção de substituir o nome próprio dos participantes por PAAI e um número, nos questionários.

Identificou-se no questionário a formação e atuação da PAAI. Os dados principais incluem formação inicial, formação continuada, especialização, gênero, idade e tempo de atuação dos respondentes. A diversidade nas faixas etárias e no tempo de atuação sugere uma combinação variável de experiências e novas perspectivas na área. Esses dados podem servir como base para a elaboração de políticas e programas de formação continuada, além de estratégias que promovam a inclusão educacional de maneira eficaz e abrangente. O Gráfico 1 mostra a média de idade dos participantes.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>.

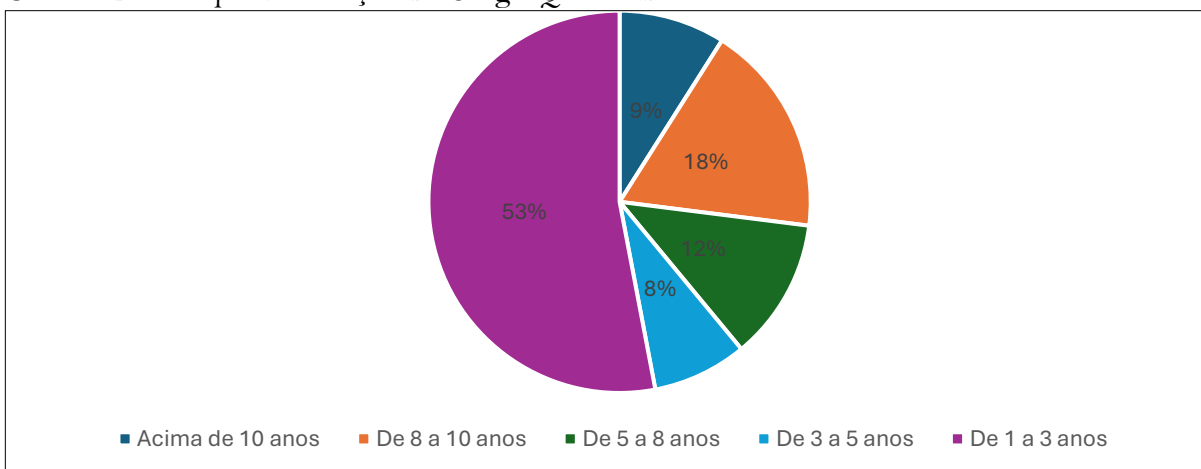
Gráfico 1 - Idade dos participantes. -Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Identificou-se que 40,5% dos respondentes encontravam-se na faixa etária de 35 a 45 anos, e 40,5%, entre 45 a 55 anos. Em relação ao tempo de atuação, apenas 9% das professoras estavam no cargo há pelo menos 10 anos. Em média, essas profissionais possuem 5 anos de experiência na área de Educação Especial.

Gráfico 2 - Tempo de Atuação no Cargo-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

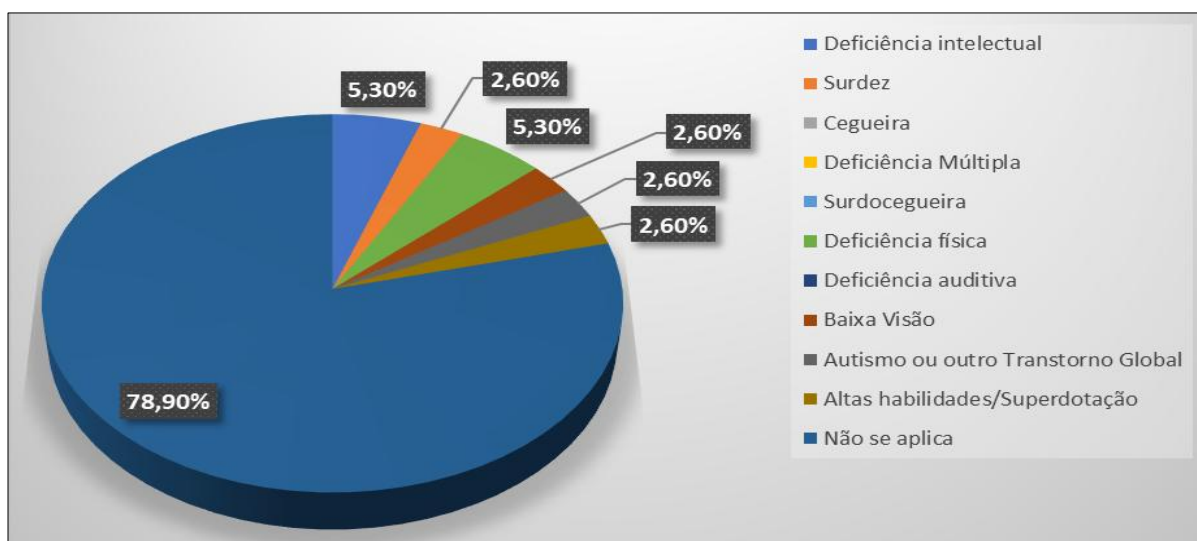
A predominância do gênero feminino entre os respondentes pode indicar uma tendência na profissão de PAAI, embora seja importante promover a diversidade de gênero nesta área.

A distribuição etária dos respondentes sugere uma diversidade de experiências de vida e profissionais. Podendo contribuir para uma combinação de novas perspectivas consolidadas no campo da EE, o que pode aumentar a eficácia do AEE. A variação no tempo de atuação indica a presença de profissionais tanto iniciantes quanto experientes na área de apoio e

acompanhamento à inclusão, o que pode ser benéfico, permitindo a troca de conhecimentos e práticas entre profissionais com diferentes níveis de experiência.

Um dado significativo que a pesquisa revelou, e que merece atenção, é o baixo número de PAAIs com deficiência, conforme demonstrado no Gráfico 3. Esse dado corrobora com as análises do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, em sua pesquisa nacional, apresentou os resultados do módulo sobre Pessoas com Deficiência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuos (PNAD). Na terceira coleta de 2022, os dados indicaram que aproximadamente 18,6 milhões de pessoas, ou 8,9% da população total, apresentam algum tipo de deficiência no Brasil. Em relação à vida profissional, apenas 26,6% das pessoas com deficiência estão inseridas no mercado de trabalho, em contraste com 60,7% da população geral. Adotando um modelo não biomédico, mas funcional, da deficiência, segundo a pesquisa, 5,5% das pessoas tinham deficiência em apenas uma das suas funções e 3,4% em duas ou mais funções. (Brasil,2024)

Gráfico 3 - Quantitativo de PAAIs com Deficiência-Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do questionário proporcionaram uma visão abrangente sobre o perfil das PAAIs. A predominância de formações iniciais em Pedagogia, associada à especialização em áreas de educação especial, destaca o alto nível de qualificação desses profissionais.

Em relação à formação 96% possuem formação em Pedagogia. Em estudo realizado por Tartuci e Flores (2013), o perfil de formação inicial dos professores atuantes no AEE é predominantemente em Pedagogia; esse dado é reafirmado por esta pesquisa. Do total dos entrevistados, 27% tiveram formação em Educação Especial de forma generalista, ou seja,

formação que abrange a educação especial/inclusiva sem especificar alguma área, 73% tiveram formação em outras áreas de deficiência/transtorno (auditiva, intelectual, visual e autismo).

Conforme Art. 12, da Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009), o professor atuante no AEE deve ser habilitado para a docência, bem como para a formação específica na Educação Especial. Neste caso, 100% dos participantes estão em conformidade com a resolução, pois possuem a graduação em pedagogia ou licenciatura com formação complementar/especialização na área da Educação Especial.

Dos 37 participantes do questionário, 28 apontaram suas percepções, em perguntas abertas, sobre a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional, o restante se absteve.

Nos questionários em perguntas abertas com as PAAIs, ficou constatado que elas admitem claramente que há um sentimento de solidão muito acentuado, pois o trabalho do AEE Itinerante é ancorado na relação professor de sala comum juntamente com o estudante, havendo uma espécie de distanciamento do compromisso da escola como um todo em favor do movimento de educação inclusiva. Este fator sinaliza claramente um sentimento de insegurança demonstrado nas falas das PAAIs com relação à efetivação de conceitos teóricos em propostas executáveis. Deste fator decorrem algumas situações que interagem e que serão elencadas a seguir:

O que ficou evidenciado nas respostas das PAAIs refere-se à forma precária com que a o AEE Itinerante se configura na prática, o que indica claramente que a mesma não deveria ser realizada às avessas, ou seja, as funções elencadas no fazer da PAAI ultrapassam a realização do AEE Itinerante.

Um fator preocupante foi com relação à necessidade da eliminação de um sentimento baseado no fazer tácito em detrimento do científico. Existe, fortemente marcado nas respostas abertas das PAAIs, indicam que, muitas vezes, as orientações fornecidas de forma oral aos educadores não são implementadas, o que evidencia a importância de capacitar os professores do ensino comum. Essa capacitação é vital para garantir que os estudantes com deficiência não sejam prejudicados, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal, devido à adoção de práticas pedagógicas inadequadas a suas reais necessidades, resultando, assim, em mais retrocessos do que avanços.

A PAAI-6 relatou sobre o seu AEE Itinerante, salientando que é de suma importância os educadores seguirem as orientações dadas:

Fazemos o AEE, mas não sinto que dou conta em todas as escolas. Por mais que argumentamos, as orientações no AEE não são seguidas. É difícil ver escolas abraçando a causa. Observar as crianças e conversar com os professores, orientando-os. Tento falar sobre os materiais que auxiliam nas barreiras com algumas sugestões de adaptações. Em termo, em material, no padlet e por e-mail, sempre busco orientar e ofertar uma ação para acessar o estudante.

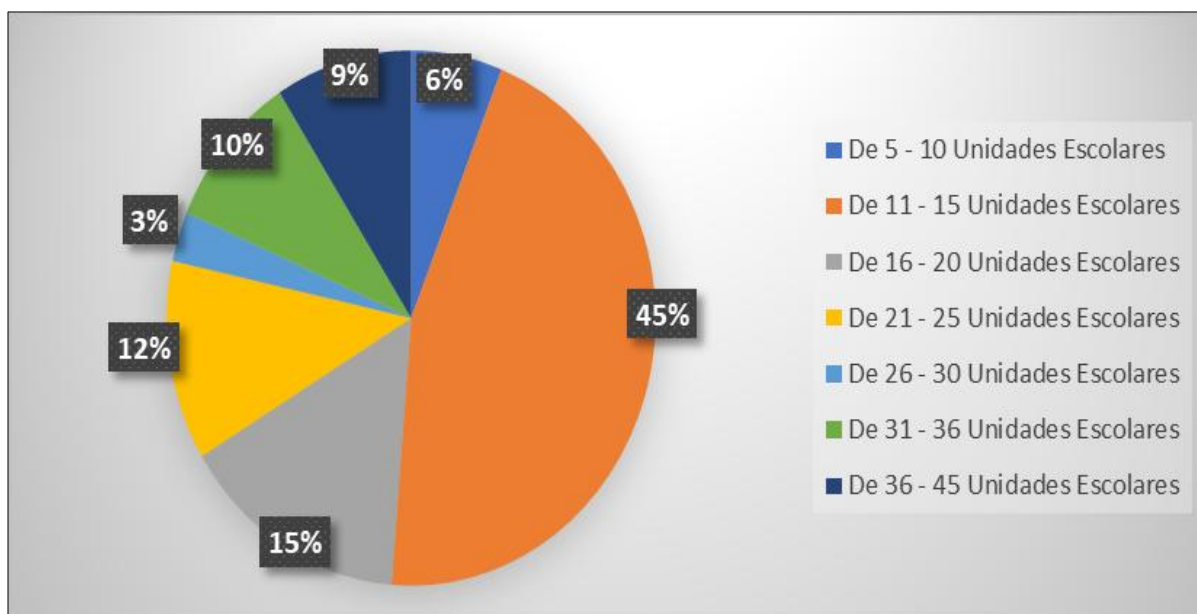
Rocha e Almeida (2008, p. 206) citam que a condição para o ensino itinerante se amparar e ter sucesso: “depende do compromisso que a pessoa orientada tem com o processo de ensino-aprendizagem do estudante e independe da função que ela ocupa na escola”. Os resultados de sua pesquisa apontaram que esse serviço de ensino Itinerante, quando orientado em conjunto com o professor do ensino comum, atinge o progresso acadêmico do estudante, sendo a principal conquista desse processo. As autoras salientam ainda sobre a “possibilidade de ajuda ao professor na condução do processo de ensino-aprendizagem do estudante e a consecutiva diminuição das incertezas ou insegurança do professor do ensino comum para lidar com as limitações”. (Rocha; Almeida, 2008, p. 2009)

Também foi questionado sobre as fragilidades do AEE Itinerante, sendo que 100% das PAAIs dos dados coletados indicam que, apesar da importância do AEE Itinerante, existem desafios significativos que comprometem sua efetividade. A escassez de recursos humanos e a resistência de alguns educadores em adotar práticas inclusivas foram frequentemente mencionadas pelos PAAIs.

Os parâmetros para o AEE Itinerante não existem, assim, devemos considerar que em relação ao trabalho deste tipo de atendimento, as quantidades de escolas atendidas por cada participante.

O Gráfico 4 mostra a quantidade de escolas atendidas pelas PAAIs que fazem o AEE Itinerante. Como os deslocamentos não são próximos, muitas vezes, a PAAI faz a opção da itinerância onde ocorrem mais demandas para acessibilidade. Por vezes, algumas UEs ficam sem acompanhamento no mês, e se ocorrer o aumento do quadro de PAAI, ocorrerá mais possibilidade de monitoramento e acompanhamento na mesma escola, pois o quantitativo de Unidades Educacionais atendidos no AEE Itinerante é demasiado alto.

Gráfico 4 - Quantitativo de Unidades Educacionais.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Portaria 8764/2016 ressalta no seu artigo 7º, em seus 15 incisos as atribuições próprias dos PAAI e sobre como analisar a demanda do território, visando ampliar a oferta de AEE, implementar as diretrizes, coordenar formações permanentes aos educadores, gestores, grupos de estudo, seminários e formação *in loco*. Participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas UEs, reuniões com os familiares e responsáveis, reuniões intersetoriais, construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia. Ao passo de realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos e o desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade etc. (São Paulo, 2016).

Algumas PAAIs, no questionário, relataram sobre o quantitativo exuberante de UEs que atendem:

[...] A composição atual do CEFAl, onde cada PAAI atende em média 30 unidades (CEIs, EMEIS, EMEFS, EMEFM, EMEBS), sem contar fóruns, GTs, OSCs e demandas de urgência, se torna humanamente impossível consolidar atividades próprias do AEE nas itinerâncias, em caráter qualitativo. Na realidade, sinto que o que acabamos por fazer são orientações, visando esse AEE, mas a concretude dele fica distante. Precisamos conseguir chegar ao menos quinzenalmente nas unidades que mais precisam desse suporte inicial, para compreenderem o que é o AEE. Como ele se consolida na prática pedagógica diária, sem barreiras e favorecendo as habilidades e características de cada bebê, criança e estudante. Mas mal conseguimos chegar uma vez por mês nas unidades diretas.

Essa característica é importante para o AEE Itinerante, pois a PAAI não permanece na UE todas as semanas, se possível duas vezes ao mês. Como salientado, as PAAIs organizam sua carga horária semanal de 40 horas para atender mais de duas escolas durante um dia, para então visitar, pelo menos uma vez ao mês, a UE que atende. Entretanto, em função do grande número que há de UEs, muitas não são contempladas com a itinerância da PAAI.

A pesquisa revelou que cada PAAI é responsável por 13 a 38 escolas, atendendo em média 206 estudantes. As visitas às escolas ocorrem geralmente uma vez por mês, devido ao alto número de unidades atendidas. Sob a ótica das PAAIs, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE Itinerante: existem dificuldades em criar vínculos duradouros com as escolas e estudantes devido à frequência limitada das visitas. Isso estaria impactando na continuidade do atendimento e na eficácia das intervenções pedagógicas. A sobrecarga de trabalho e a diversidade de demandas também foram apontadas como desafios significativos.

David e Capellini (2014, p. 207) indicam que o ensino itinerante é um facilitador da inclusão da criança com deficiência e alerta sobre a escassez de recursos humanos ao dizer que:

[...], não tem dado conta de atender a demanda existente e acompanhar de fato o processo de inclusão, devido à falta de recursos humanos, acompanha somente alguns aspectos do aluno, muitas vezes sem ter contato com o contexto e com o professor.

O altíssimo número de estudantes atendidos por cada PAAI no AEE Itinerante revela os desafios da escassez de Recursos Humanos na RME/SP, mas também demonstra que o AEE itinerante é um serviço fundamental para garantir a inclusão de estudantes com deficiência na rede. A falta de recursos humanos representa um grande desafio para a efetivação desse atendimento, tendo em vista a dificuldade em atender a demanda, com poucos PAAIs. As UEs não conseguem atender a todos os estudantes que necessitam do AEE Itinerante, o que pode comprometer a qualidade do atendimento, à medida que gera uma sobrecarga de trabalho, impactando na qualidade do trabalho realizado, bem como na saúde dos próprios profissionais.

Além disso, há dificuldade em atender às necessidades específicas de cada estudante, pensando na singularidade e necessidades únicas do sujeito. Pois, a falta de profissionais especializados dificulta a oferta de um atendimento individualizado e eficaz. Assim como, impacta na aprendizagem, com a falta de acompanhamento, prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes que são públicos da EE.

Para mudar essa realidade, é preciso investir em políticas públicas que valorizem os profissionais da EE, ampliem a oferta de formação e garantam que todos os estudantes tenham acessibilidade ao atendimento especializado de que precisam.

Essa realidade ressalta a importância de se investir na formação adequada e na valorização desses profissionais, de modo a garantir que o AEE itinerante cumpra seu papel de forma eficaz, promovendo não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento e a autonomia EPAEE.

Considerações Finais

O presente estudo caracterizou os profissionais que compõem o Serviços de Apoio à inclusão escolar na RME/SP, descreveu os seus papéis atribuídos e desempenhados, ao ponto de elencar o AEE Itinerante e assim compreender as práticas pedagógicas das PAAIs que atuam no AEE Itinerante na RME, abrangendo sua atuação, os desafios e a efetividade desse modelo.

Neste sentido, este estudo se propôs a trazer reflexões sobre a importância do AEE Itinerante como uma ferramenta de inclusão educacional, trazendo para o debate como se configura os serviços de apoio à inclusão escolar em uma das maiores rede de ensino municipal do Brasil, fornecendo insights sobre um modelo alternativo de AEE que vai além do atendimento tradicional em SRM.

A presente pesquisa trouxe uma amostragem para a literatura, ao destacar que a PAAI, em sua implementação do AEE Itinerante, se caracteriza por audácias salutares que favorecem o acesso curricular, à medida que se reconheça nas Unidades Educacionais, seu valor como agentes transformadores, motivadores, formadores e educadores essenciais para promover a inclusão e garantir o sucesso escolar dos estudantes com deficiência.

Os resultados apontaram que o AEE Itinerante, com nuances do ensino itinerante, especificamente na RME-SP. exemplifica-se como um suporte pedagógico especializado que pode contribuir para a inclusão escolar. No entanto, faz-se necessário promover a reflexão entre os educadores sobre seu papel nessa inclusão. Bem como revitalizar o AEE Itinerante, por meio do ensino colaborativo. Essa abordagem pode oferecer uma solução para superar os desafios atuais, permitindo que ambos os modelos de AEE se articulem de forma mais eficaz em prol da educação inclusiva.

O estudo conclui que o AEE Itinerante de São Paulo desempenha um papel importante na promoção da educação inclusiva, mas enfrenta desafios significativos. O que traz conclusões acerca da ampliação do quadro de PAAIs, para reduzir a sobrecarga e aumentar a frequência

das visitas às escolas. Assim como é necessário também investir na formação continuada dos profissionais e na sensibilização da comunidade escolar quanto às questões que envolvem a acessibilidade e inclusão escolar dos estudantes que são públicos da EE. Sob a ótica das PAAIs, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE Itinerante.

Referências

ARANHA, M. S. F. (2001) Inclusão social e municipalização. In: *MANZINI, E. J. (Org.). Educação Especial: temas atuais*. Marília: Ed. da UNESP, 2001. p.01-11.

ARANHA, M. S. F. *Proposta pedagógica para a educação especial*. Araraquara: Secretaria de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2001.

BERALDO, P. B. *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares do ensino*. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CASTRO, M. A. B. C. *Inclusão Escolar: das intenções à prática: um estudo sobre a implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN*. 1997. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DUARTE, M. *Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara*. 2003. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

GARCIA, C. A. A. *Um estudo das práticas no processo de inclusão da criança portadora de dismetria cerebral ontogenética*. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

GUIMARÃES A. A inclusão que funciona. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n165, 2003.

LÚCIO, S. C. *Análise e perspectivas do ensino itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Organizadora, Berenice Weissheimer Roth- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 191.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: *Temas em Educação Especial*, São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990 p. 106-107.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2002. p.61-85.

MENDES, E. G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1995.

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

MITTLER, P.; *Trabalhando para uma educação inclusiva: contextos sociais*. Londres: David Fulton Publishers, 2000.

MOREIRA, M. H. B. *Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara*. 2006. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

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