

SALAS DE RECURSOS

Um estudo sobre o município de Campinas



INSTITUTO
**RODRIGO
MENDES**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).
Lumos Assessoria Editorial.
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971.

S161 Salas de recursos: um estudo do município de Campinas: relatório final [recurso eletrônico] / [pesquisa e redação Luiza Andrade Corrêa, Gustavo Taniguti e Karolyne Ferreira; coordenador Rodrigo Hübner Mendes]. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes. 2022. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-517-0

1. Educação - Campinas (SP). 2. Educação - Efeitos das inovações tecnológicas. 3. Educação Inclusiva. 4. Tecnologia Educacional. 5. Inclusão Digital. 6. Professores - Formação. 7. Prática de ensino. I. Corrêa, Andrade Luiza. II. Taniguti, Gustavo. III. Ferreira, Karolyne. IV. Mendes, Rodrigo Hübner. V. Título.

CDD 371.3344678

doi.org/10.36599/rodm-ed1.004

FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

INSTITUTO RODRIGO MENDES

Superintendência

Rodrigo Hübner Mendes

Administrativo financeiro

Valquiria Moraes

Ana Paula Gimenes

Advocacy

Luiza Andrade Corrêa

Comunicação e DIVERSA

Lailla Micas

Elsa Villon

Jeniffer Uva

Jen Harmbacher

Juliana Delgado

Luan Brito

Paloma Badari

William Truppel

Endowment

Heloisa Salgado

Formação

Luiz Henrique P. Conceição

Camila Aguiar

Jéssica Vassaitis

Katia Cibas

Regina Mercurio

Núcleo de Pesquisas e Tecnologias

Gustavo Taniguti

Karolyne Ferreira

Relacionamento com parceiros

Lucas Mauricio Silva

Tecnologia da informação

Renato Soares

Moises Gama

PUBLICAÇÃO

Pesquisa e redação

Luiza Andrade Corrêa

Gustavo Taniguti

Karolyne Ferreira

Revisão

Lailla Micas

William Truppel

Katia Cibas

Jeniffer Uva

Diagramação

Flavia Ocaranza

Priscila Anjos

SUMÁRIO

05 **INTRODUÇÃO**

06 **METODOLOGIA**

07 **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA**

09 MUDANÇAS DO AEE NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

10 SALAS DE RECURSOS: HISTÓRICO, REGULAÇÃO E FUNCIONAMENTO

13 **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE CAMPINAS**

14 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO

16 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALAS DE RECURSOS

18 QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES E GESTORES

21 QUESTIONÁRIO APLICADO A ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

26 **CAPÍTULO 3 - RECOMENDAÇÕES**

27 POLÍTICAS PÚBLICAS

30 GESTÃO ESCOLAR

31 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

33 FAMÍLIAS E PARCERIAS

35 **CONCLUSÕES**

37 **REFERÊNCIAS**

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga as salas de recursos das escolas da rede estadual de Campinas (SP). Para isso, caracteriza esses espaços e apresenta avaliações de educadores e estudantes a seu respeito. Seu objetivo central é fornecer informações para apoiar o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas de Educação Especial do estado de São Paulo. Ele propõe reflexões que podem basear ações futuras interessadas em fortalecer a inclusão escolar.

Neste relatório, inicialmente são apresentados os marcos regulatórios da Educação Especial e das salas de recursos no Brasil, bem como as contribuições trazidas pela perspectiva da educação inclusiva.

Em seguida, é descrito um retrato atual das salas de recursos em escolas da rede estadual de Campinas. O foco na cidade se deve à incidência da Fundação FEAC em seu território. O interesse específico na rede estadual ocorre principalmente por sua importância na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município e pela necessidade de estudos dedicados ao assunto.

Também são identificadas boas práticas que podem servir de referência para educadores e gestores escolares. Ao final, este estudo traz reflexões e recomendações que visam contribuir para transformar positivamente a sala de aula, a gestão e o planejamento de políticas educacionais. A partir dos resultados alcançados, esperamos subsidiar espaços de reflexão

participativa, capazes de melhorar a qualidade da educação pública.

No Capítulo 1, o leitor verá conceitos, premissas e marcos históricos centrais para situar, no contexto brasileiro, a educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Desenho Universal para a Aprendizagem. No relatório completo, também são apresentados resultados de análise bibliométrica da produção acadêmica sobre salas de recursos. Os dados indicam que trabalhos de pós-graduação sobre elas ganharam impulso no Brasil na década de 2010, acompanhando o desenvolvimento das políticas públicas e da expansão do ensino superior no país.

No Capítulo 2, são apresentados dados gerais sobre as escolas estaduais de Campinas. Também são apresentados os resultados de um *survey* que buscou evidenciar a opinião de estudantes, educadores e gestores sobre a inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e o funcionamento das salas de recursos.

No Capítulo 3, são relatadas boas práticas escolares que fortalecem a educação inclusiva. Seu objetivo é ampliar o repertório de gestores e professores a partir do contato com experiências exitosas, tanto em sala de aula quanto na escola como um todo.

No Capítulo 4, são apresentadas recomendações para a melhoria da educação inclusiva na política estadual. É destacada a intersecção entre cinco

dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, família e parcerias. Enfatizamos que projetos educacionais inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis mediante a existência de ações contínuas relacionadas a cada uma dessas cinco dimensões.

No capítulo “Conclusões”, são retomados os principais achados da pesquisa e as notas conclusivas. Além disso, foram sinalizados importantes temas e tópicos de agendas futuras.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido no ano de 2021 e investigou escolas de Educação Básica do município de Campinas. Seu objetivo é fornecer elementos para aprimorar as práticas pedagógicas e as políticas públicas estaduais de Educação Especial. Embora sua contribuição se concentre na cidade de Campinas, é possível retirar dele conclusões para qualquer rede escolar. No [relatório completo](#), é possível encontrar um maior detalhamento sobre a metodologia utilizada na pesquisa. A coleta e a análise de dados obedeceram às seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre o tema das salas de recursos e retrospecto dos principais marcos normativos relacionados à Educação Especial no Brasil.
2. Análise bibliométrica da produção acadêmica brasileira sobre salas de recursos, considerando o período de 1994 a 2020. Os dados foram obtidos no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram feitas consultas parametrizadas com termos relacionadas a salas de recursos. Os resultados permitiram elaborar um panorama geral de estudos dedicados à investigação desse tema.
3. Caracterização da rede estadual de ensino de Campinas a partir de dados do Censo Escolar 2020. Foram utilizadas as bases de matrículas e de escolas. As análises incluíram variáveis como matrículas, acessibilidade, necessidade especial, etapa.
4. Aplicação de um *survey* que buscou traduzir a opinião de gestores, professores e estudantes público-alvo da Educação Especial de 175 escolas estaduais de Campinas.

1

CAPÍTULO 1

A Educação Especial no Brasil e a perspectiva inclusiva



A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, que tem como público-alvo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tanto a Constituição Federal (1988) quanto a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) garantem o direito de todos a uma educação inclusiva, em que todos os estudantes compartilham o mesmo ambiente escolar, em condições de igualdade de acesso e com respeito à diversidade.

A educação inclusiva é uma concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe uma mudança estrutural, capaz de superar o modelo de integração que distinguia classe comum de classe especial ou de instituições especializadas.

Inclusão não significa uma educação diferenciada para alguns estudantes, mas sim melhores práticas educacionais que contemplem todos, sem deixar ninguém para trás.

A educação inclusiva é aquela em que todos usufruem dos mesmos direitos e compartilham o mesmo ambiente escolar, com condições para que os estudantes atinjam o sucesso e desenvolvam autonomia. Ainda que não se refira apenas a estudantes com deficiência, nacionalmente ela ganhou projeção ao assegurar condições de acesso à educação em escolas comuns para o público-alvo da modalidade de Educação Especial. No paradigma da

inclusão, supera-se a ideia de práticas pedagógicas padronizadas em que todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. A perspectiva da inclusão pensa o modelo de ensino de maneira mais ampla e menos rígida, pois considera o aprendizado um ato individual realizado de forma coletiva. Pressupõe, assim, que todos os estudantes aprendem de formas diferentes, de acordo com as suas singularidades e em seu próprio tempo.

CINCO PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ELABORADOS PELO INSTITUTO RODRIGO MENDES:

- 1** Toda pessoa tem direito de acesso à educação
- 2** Toda pessoa aprende
- 3** O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
- 4** O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
- 5** A educação inclusiva diz respeito a todos

Entende-se que esse tipo de escolarização tem impacto positivo na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de todos, independentemente de suas características físicas, sensoriais, e de seus marcadores sociais de gênero, raça/etnia, classe social ou qualquer outro.

Hoje, 88% dos estudantes público-alvo da Educação Especial já frequentam as escolas comuns, onde têm direito a receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço de mediação pedagógica complementar ao ensino e que visa o acesso ao currículo escolar pelo atendimento às necessidades educacionais específicas¹. As Salas de Recursos Multifuncionais são os espaços mais difundidos para a realização do AEE.

MUDANÇAS DO AEE NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Seguindo as tendências globais, no triênio de 2007, 2008 e 2009, o governo brasileiro realizou uma série de ações voltadas à inclusão escolar. Dentre elas, foi dado início à implementação das salas de recursos em todo o país.

Em 2007, foi lançado em nível nacional o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com disponibilidade de materiais pedagógicos e oferta de formações aos educadores. Foi um passo decisivo para se efetivar o AEE em

espaços específicos. Em resumo, adquiriu abrangência o modelo de AEE centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pautado por marcos normativos e programas governamentais.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Seu objetivo foi estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. A PNEEPEI foi elaborada por meio de um Grupo de Trabalho no MEC, e contou com intensa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Uma das principais contribuições dessa política foi assegurar um sistema educacional público inclusivo e, por consequência, reformular a modalidade de Educação Especial. Na ocasião, foram estabelecidas diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, que adotou obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar e nunca substitutivo, ou seja, deve ser ofertado no contraturno da sala comum. Assim, o AEE passa a ter caráter pedagógico, isto é, visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

¹ Ver: SÃO PAULO (estado). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

Seu texto também assegura que todos os estudantes devem ser matriculados nas classes comuns. Trata-se de uma mudança significativa: a modalidade da Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, apoiando a plena inclusão de todos. Desde a introdução da PNEPEI e o avanço regulatório que se seguiu, houve, no Brasil, um expressivo aumento no número estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na classe comum.

É importante destacar que as escolas inclusivas são resultado de um processo que implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino. Nos ambientes escolares inclusivos, estão pressupostos a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

SALAS DE RECURSOS: HISTÓRICO, REGULAÇÃO E FUNCIONAMENTO

As salas de recursos são ambientes onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Elas podem ser definidas enquanto espaços físicos dotados de mobiliário acessível, recursos de Tecnologia Assistiva, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos como: mesa redonda, cadeiras, *laptop*, *software* para Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), teclado adaptado, impressora braile, *scanner* com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel.

No Brasil, há atualmente cerca de 37 mil salas de recursos, segundo dados do Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o que representa 20,6% do total de escolas em atividade (179.533). No estado de São Paulo, há 4.940 salas de recursos, e 32,3% delas pertencem à rede estadual de ensino. Passados quinze anos desde a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em nível nacional (Portaria normativa nº 13/2007), torna-se necessário avaliar o seu funcionamento e identificar os desafios atuais que existem localmente.

Em Campinas, há atualmente 175 escolas da rede estadual sob gestão das Diretorias de Ensino. Em 2020, elas registraram 53% de um total de 4.651 matrículas de Educação Especial do município e ofertaram o AEE em 56 escolas, contando com 36 salas de recursos.

As salas de recursos são parte integrante da política de Educação Especial concebida sob a perspectiva inclusiva. Foram difundidas no Brasil pelo Ministério da Educação, por meio da já mencionada Portaria normativa nº13 e do Decreto nº 7.611/2011. Antes disso, houve experiências precursoras em escolas de municípios como Porto Alegre (RS) e São Paulo (SP), porém ainda sem a abordagem multifuncional.

Por meio dessas normas, o Estado passou a garantir suporte técnico e financeiro às redes públicas de ensino. A Secretaria de Educação Especial assumiu essa responsabilidade, atendendo as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em seus Planos de Ações Articuladas (PAR).

Os detalhes acerca da composição das salas de recursos projetadas pelo MEC podem ser consultados na publicação “Documento orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Ela traz um histórico da lista de equipamentos, mobiliários e materiais enviados às escolas públicas no período de 2005 a 2013. Atualmente, a oferta desse material ocorre principalmente por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo).

É importante destacar que, nas respectivas redes de ensino, estados e municípios têm autonomia para gerir as salas de recursos segundo as suas próprias políticas, o que pode trazer desafios e limitações. Por um lado, existe a possibilidade de realizar o AEE conforme necessidades específicas de cada contexto social. Por outro, defasagens podem resultar em diferenças na qualidade da Educação Especial entre as redes de ensino. Em âmbito nacional, o seu funcionamento é amparado pelos seguintes marcos normativos:

- Portaria normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.
- Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Em seu texto, são definidas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

- Resolução nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.
- Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
- Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dá outras providências.

Nas salas de recursos da rede estadual de ensino de São Paulo, o professor especializado deve atuar na oferta do AEE no contraturno, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. Esse profissional é responsável por analisar as potencialidades e habilidades do estudante e elaborar o Plano de Atendimento Individualizado.

A responsabilidade pelo planejamento pedagógico é tanto do professor de sala comum quanto do professor de AEE. Ambos devem contar com o apoio da coordenação pedagógica nesse processo. Em qualquer experiência educacional bem-sucedida, os educadores são personagens centrais. As ações empreendidas por eles devem convergir para a inclusão e desenvolvimento do estudante (SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021).

Para a realização do AEE, deve-se efetivar o ensino colaborativo, ou seja, a articulação entre os professores de AEE e os professores de classe comum. É importante também que toda a comunidade escolar esteja engajada no processo de inclusão.

O objetivo do trabalho colaborativo é aprimorar estratégias para o desenvolvimento das competências dos estudantes, elaborar materiais pedagógicos e a disponibilizar recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva nas salas de aula comuns.

Uma metodologia e filosofia apropriada para ser utilizada pelos professores regentes com apoio do professor de AEE é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe que os professores diversifiquem os formatos dos materiais didáticos, as estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real do aluno, melhorando a qualidade da educação para todos os estudantes. Sua finalidade é desenvolver práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o pleno desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, indiscriminadamente.

2

CAPÍTULO 2

Educação Especial em escolas de Educação Básica da rede estadual de Campinas



Neste capítulo, são apresentados dados gerais sobre as escolas estaduais sob gestão das Diretorias de Ensino de Campinas. Também é apresentada a opinião de estudantes, educadores e gestores sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e das salas de recursos. Com base nessas evidências, buscamos subsidiar ações estratégicas e promover discussões voltadas à melhoria constante da educação pública.

A trajetória da Educação Especial no município Campinas ganhou novas características a partir da vigência da Constituição de 1988. A primeira vez em que essa modalidade foi citada ocorreu na Lei nº 6.134 de 7 dezembro de 1989, que autorizou o Poder Executivo Municipal a criar salas de recursos e equipes de ensino itinerantes para casos de necessidade comprovados.

Castro (2020) mostrou os debates e os percursos que a legislação municipal percorreu a fim de definir a atribuição funcional de professores de Educação Especial, as políticas públicas e o financiamento, entre outros aspectos. Por sua vez, Sotero (2014) destaca que o município de Campinas tem evidenciado autonomia ao formular e implementar suas políticas de Educação Especial, realizando adequações ao longo dos últimos anos.

Todavia, deve-se notar que o universo de análise das pesquisas mencionadas é restrito ao âmbito municipal. Esta pesquisa constatou que atualmente ainda há uma escassez de estudos dedicados a examinar a trajetória da Educação Especial em escolas da rede estadual de ensino tendo a experiência de Campinas como referência – um dos municípios mais populosos do estado de São

Paulo. Os dados apresentados a seguir, bem como as reflexões propostas, visam estimular a produção de conhecimento a respeito dessa rede, cujas escolas abrigam a maior parcela das matrículas dos estudantes com deficiência no município.

PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO



MUNICÍPIO: CAMPINAS (SP)

Escolas de Educação Básica: 651

Matrículas da Educação Básica: 237.740

Matrículas da Educação Especial: 4.651 (1,95%)

Matrículas da Educação Especial em classes comuns: 4.352 (93,5%)

Escolas da rede estadual sob gestão das Diretorias de Ensino*: 175

Escolas da rede estadual sob gestão das Diretorias de Ensino que ofertam AEE na própria escola*: 56 (32%)

Escolas da rede estadual sob gestão das Diretorias de Ensino que possuem algum tipo de acessibilidade*: 49 (28%)

Matrículas da Educação Especial em escolas da rede estadual*: 2.480

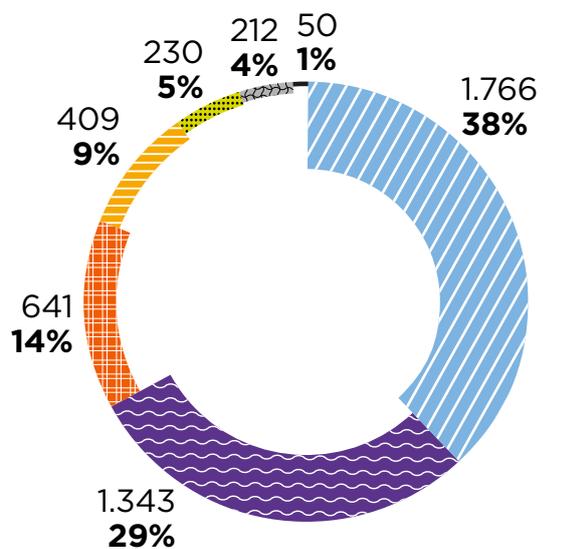
Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

* A rede estadual de Campinas contempla unidades escolares localizadas em municípios como Valinhos e Vinhedo, que foram consideradas no cálculo do total de matrículas.

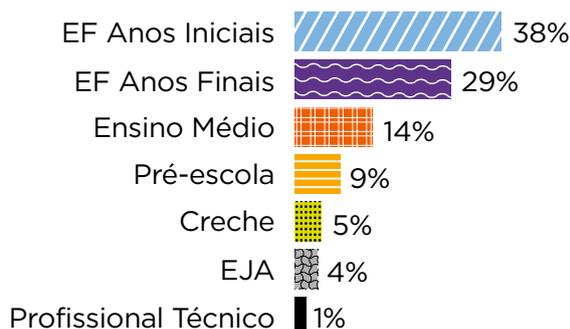
Em 2020, o Censo Escolar registrou 237.740 matrículas na Educação Básica em Campinas em todas as redes de ensino², das quais 4.651 (1,95%) são de Educação Especial.

A maior parte das matrículas de Educação Especial em Campinas ocorre em classes comuns (93,5%) e em etapas de anos iniciais do Ensino Fundamental (38%), seguido de anos finais do Ensino Fundamental (28,9%), Ensino Médio (13,8%), Pré-escola (8,8%), Creche (4,9%) e EJA (4,6%) (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição das matrículas de Educação Especial em todas as redes de ensino de Campinas por etapa, 2020



Legenda



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

Se considerarmos apenas as 175 escolas da rede estadual de Campinas, foram encontrados registros de 2.480 matrículas de Educação Especial no ano de 2020. A distribuição segundo etapas de ensino indica que a maior parte das matrículas ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental (34,7%), seguido dos anos iniciais dessa mesma etapa (33,1%), Ensino Médio (28,6%) e EJA (3,6 %).

Comparativamente, a rede de ensino estadual é a que mais recebe matrículas de estudantes com deficiência no município (53% do total de 4.651). Por isso, é fundamental haver garantia de investimento permanente em infraestrutura, acessibilidade e formação continuada para a melhoria dos serviços educacionais.

Atualmente, 56 das 175 escolas oferecem Atendimento Educacional Especializado na própria unidade escolar. Na rede estadual de Campinas, o AEE é orientado principalmente pelo Plano Estadual de Educação (PEE) e pela Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.

Entre as 21 metas do Plano Estadual de Educação (PEE), a Meta 4 é voltada à educação inclusiva. Um dos seus objetivos é a *universalização do acesso* à educação para estudantes público-alvo

² No cálculo adotado pelo INEP, um mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula e não são consideradas as matrículas de AEE.

da Educação Especial na faixa etária de escolarização obrigatória, de 4 a 17 anos de idade (SÃO PAULO, 2016), por meio da inclusão escolar. Por isso é importante acompanhar o número de matrículas nas escolas comuns para verificar seu cumprimento.

Em 2020, considerando-se todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) foram registradas 213.061 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no estado de São Paulo, sendo 83,9% delas (178.838) em classes comuns. No Brasil, o percentual de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns é de 91,8%. Apenas quatro estados (Acre, Espírito Santo, Roraima e Rio Grande do Norte) alcançaram a totalidade de matrículas em classes comuns. Em termos percentuais, o estado de São Paulo ocupa a 24ª posição entre os 26 entes federados mais o Distrito Federal.

Todavia, ao compararmos o percentual de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns de todas as redes de ensino do município de Campinas (93,5%) com a média geral do estado de São Paulo (83,9%), é possível afirmar que, no concernente à Meta 4, a realidade escolar de Campinas encontra-se mais bem posicionada em comparação à do estado como um todo.

A acessibilidade física ou arquitetônica é condição básica para o acesso e a frequência de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas e deve ser garantida, mas a escola deve estar atenta a outras possíveis barreiras existentes. Em Campinas, 72% das 175 unidades escolares consideradas não

possuem acessibilidade. No estado de São Paulo, o percentual é de 63,7%.

Comparativamente, as escolas da rede estadual de Campinas possuem menos acessibilidade do que o observado para o total das 5.848 escolas estaduais de São Paulo. Exceção é o caso dos elevadores, presentes em apenas 10,9% das escolas estaduais do município. Todavia, esse percentual supera o observado para o total das escolas estaduais (6,8%).

Entre outros itens de acessibilidade considerados pelo Censo Escolar, o banheiro adaptado está presente em 50,3% das escolas estaduais de Campinas. No total das escolas estaduais, o percentual é de 56,7%. Há rampas de acesso em 25,7% das escolas do município. Esse percentual ainda se encontra abaixo da média de 28,8% observada no conjunto das 5.848 escolas estaduais de São Paulo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALAS DE RECURSOS

Em Campinas, as Diretorias de Ensino Leste e Oeste são responsáveis pela gestão de 175 unidades escolares, das quais 56 ofertam o AEE na própria escola. Para a realização do AEE, educadores utilizam principalmente as salas de recursos ou a itinerância. Neste último caso, o professor especializado em Educação Especial desloca-se até a escola em que o aluno está matriculado para oferecer o atendimento de acordo com as necessidades daquele estudante.

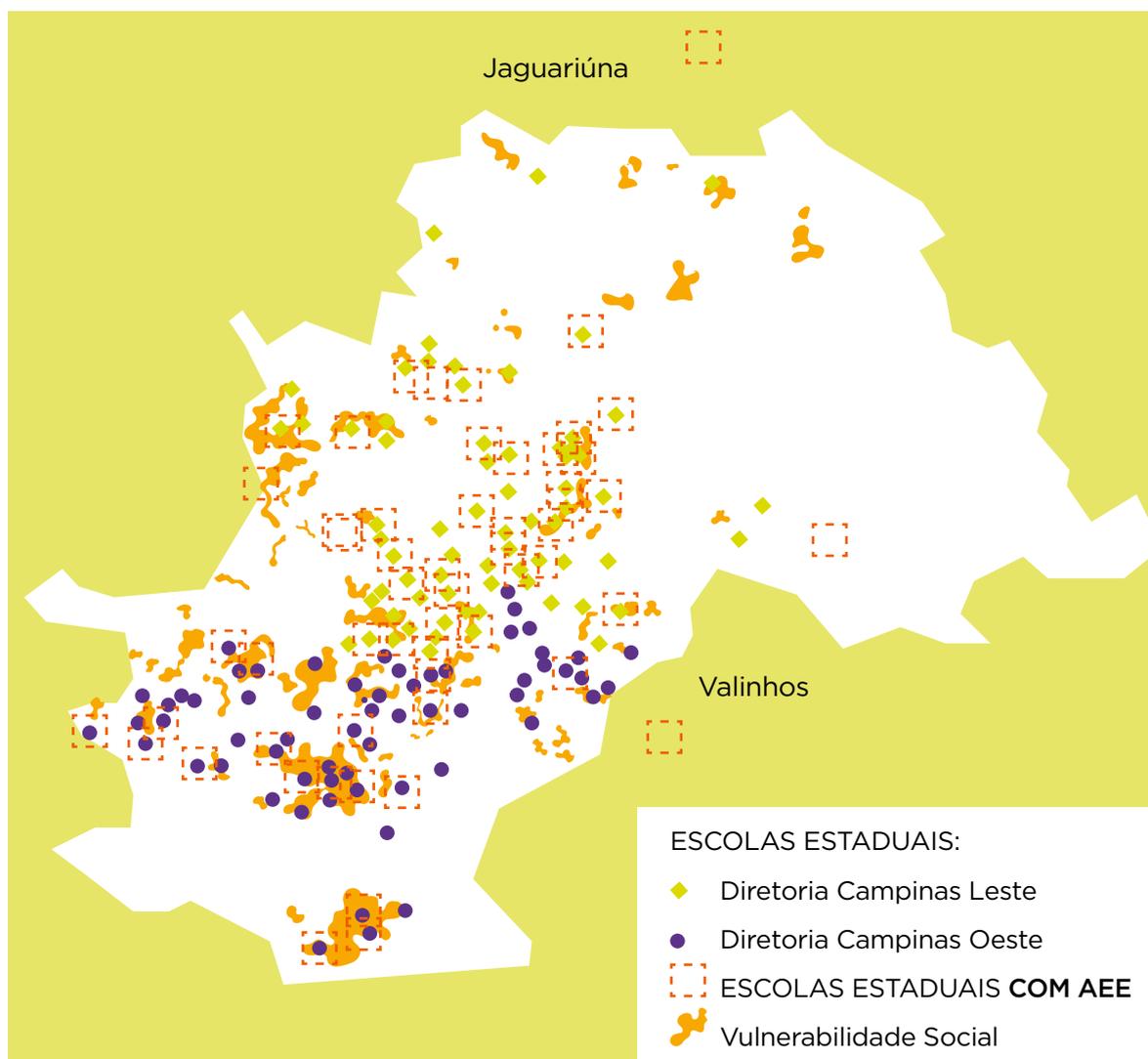
Muitas das escolas que ofertam o AEE estão situadas em áreas de vulnerabilidade social. A distribuição espacial dessa oferta traz desafios de mobilidade urbana, visto que há uma concentração de salas de recursos na região central do município (Figura 1).

Nessas escolas, conforme definição da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, as salas de recursos operam e são equipadas por tipo de deficiência, utilizando-se a classificação de deficiências do

Ministério da Educação. Elas não são, portanto, multifuncionais.

De acordo com o Censo Escolar, 36 das 175 escolas da rede estadual de Campinas dispõem de sala de recursos, o que representa um percentual de 20,6%. Para o total das escolas estaduais de São Paulo, o percentual é de 27,3%. Desse modo, quando consideramos a quantidade de salas de recursos, a realidade escolar de Campinas encontra-se abaixo da média estadual.

Figura 1 - Escolas Estaduais de Campinas e oferta de AEE, segundo Diretoria de Ensino



Além disso, uma vez que em Campinas as salas de recursos são providas por tipo de deficiência, isso pode gerar um desafio ainda maior em termos de deslocamento para os estudantes, com impactos à sua frequência nesses espaços. Portanto, apesar de as escolas da rede estadual localizadas em Campinas apresentarem parâmetros médios em relação ao estado como um todo, fica claro que ainda há desafios a avançar em relação à melhoria da acessibilidade, número de matrículas nas escolas comuns e atendimento no AEE.

QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES E GESTORES

Visando subsidiar ações futuras, interessadas na melhoria da oferta do AEE e das salas de recursos das escolas estaduais de Campinas sob uma perspectiva inclusiva, este estudo considerou avaliações e opiniões de educadores e estudantes.

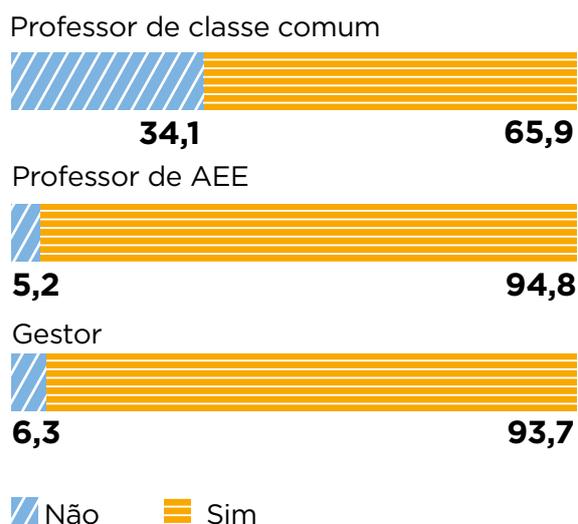
Isso foi feito por meio de entrevistas com professoras de AEE, professores de sala comum e gestores escolares. Também foi produzido um *survey*, composto por dois questionários. Um deles foi aplicado a professores e outro foi aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial e suas famílias. Seus resultados são apresentados nos tópicos a seguir.

Foram obtidas respostas de 268 professores e gestores de 78 escolas,

divididos entre professores de sala comum (50,4%), gestores (23,5%) e professores de AEE (21,6%). O [relatório completo](#) contém o perfil demográfico desses respondentes. No presente relatório são descritos apenas os resultados mais relevantes.

O conhecimento sobre os marcos legais dos direitos das pessoas com deficiência é condição básica para o exercício da cidadania e a construção de ambientes inclusivos. Quando indagados se conheciam ou já leram a Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão), grande parte dos gestores e professores de AEE respondeu positivamente (93,7% e 94,8%, respectivamente). Destaca-se um percentual relativamente alto (34,1%) de professores de sala comum que desconhecem essa Lei (Gráfico 2).

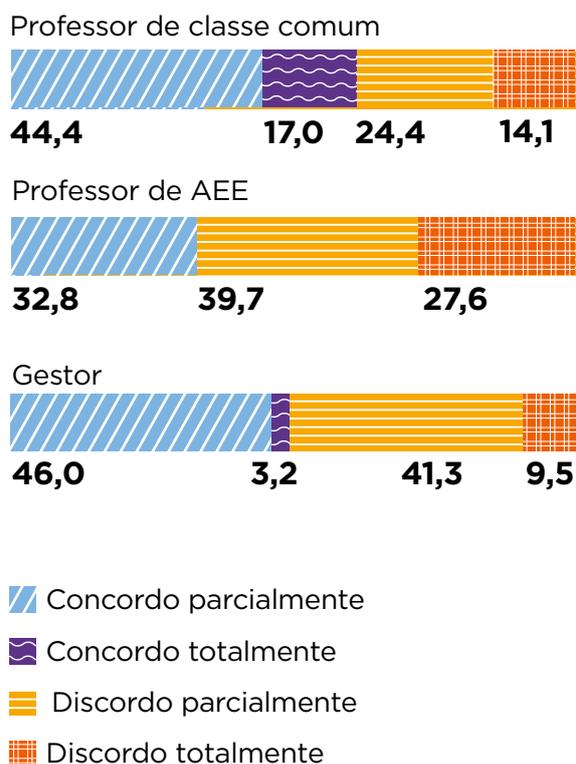
Gráfico 2 – Respostas à questão “Você conhece ou já leu a Lei Brasileira de Inclusão?”, segundo atribuição



Um importante item avaliado é o grau de concordância dos educadores com a seguinte afirmação: “o Projeto Pedagógico da minha escola é inclusivo”. Os gestores e os professores de sala comum assinalaram grau de concordância alta ou muito alta (84,1% e 76,3%, respectivamente). Já os professores de AEE mostraram possuir mais ressalvas, embora, em sua maioria (70,6%), concordem com a afirmação.

Em relação ao grau de concordância dos educadores com a afirmação: “Estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor nas escolas especializadas”, o gráfico a seguir indica que 61,4% de professoras e professores de classes comuns acreditam (totalmente ou parcialmente) que estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor nas escolas especializadas. Entre os gestores, o percentual é de 49,2% e, entre professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o índice é de 32,8% (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Concordância com a sentença “Estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor nas escolas especiais”, segundo atribuição



A opinião de que estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor em escolas especiais sugere a existência de barreiras atitudinais.



Hoje no Brasil essa sequer deveria ser uma opção, já que a Constituição Federal e a CDPD determinam que o sistema educacional seja inclusivo.

Uma hipótese que pode ser formulada é que boa parte desse pensamento advém da falta de informação e de formação continuada sobre o tema, somadas à carência de estruturas preparadas para receber os estudantes.

A formação continuada de educadores e gestores escolares tem alto potencial para alterar essa crença e fornecer o ferramental necessário para práticas inclusivas nas salas de aula.

Em relação à realização de cursos de formação continuada em educação inclusiva, 51,9% de professoras e professores de classes comuns disseram ter interesse em participar, caso as formações fossem ofertadas pela escola ou diretoria de ensino. Entre docentes de AEE, o percentual é de 36,2%. Entre gestores, de 39,7%. Assim, há uma sinalização tanto para a necessidade quanto para o interesse dos educadores em discutir mais sobre a educação inclusiva.

Em uma sala de aula inclusiva, deve haver o planejamento pedagógico para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Somente assim é possível identificar barreiras à aprendizagem e apontar estratégias que ofereçam as mesmas oportunidades a todos.

Em relação às condições de oferta do AEE nas escolas, na avaliação dos educadores e gestores, há critérios para o funcionamento das salas de recursos que podem ser mais bem aproveitados, principalmente o estabelecimento de formas de apoio e colaboração entre escolas da própria rede. Considerando-se as respostas à questão de múltipla escolha “*Quais critérios da sala de recursos da sua escola são atendidos?*”, foi possível constatar que os itens menos assinalados foram: o estabelecimento de redes de apoio e colaboração entre escolas para promover a acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos e a produção de materiais didáticos e estratégias pedagógicas acessíveis.

Quando indagados se há necessidade de mudanças na sala de recursos em funcionamento na escola em que atuam, educadores e gestores assinalaram como principais aspectos: a utilização de tecnologias, o envolvimento da família do estudante e a estrutura física das salas de recursos (Gráfico 4). Essa necessidade atual de investimento em equipamentos e recursos de tecnologia também foi enfatizada em relatos de professores de AEE.

Gráfico 4 - Aspectos da sala de recursos em funcionamento na sua escola que necessitam de mudanças, segundo respondentes



Quanto ao relacionamento entre educadores, apenas 3,8% avaliaram que o vínculo com os professores de AEE é ruim ou muito ruim e 2,9% consideraram que a relação com os profissionais de apoio ao estudante com deficiência é ruim ou muito ruim.

Por fim, foi possível constatar que as avaliações mais negativas dos professores e gestores foram direcionadas às políticas públicas e à disponibilidade de recursos financeiros. Considerando-se o total dos respondentes, 71,6% assinalaram grau de concordância baixa ou muito baixa em relação à seguinte afirmação: *“sinto-me satisfeito com as políticas públicas de educação do meu estado”*. Outro percentual elevado foi constatado em resposta à seguinte afirmação: *“sinto-me satisfeito com os recursos financeiros disponíveis para o funcionamento da minha escola”*. Dos respondentes, 62,3% afirmaram possuir grau de concordância baixa ou muito baixa.

Portanto, as respostas ao questionário indicam que, na avaliação dos educadores, há uma necessidade atual de avanço da política pública educacional e do investimento em ações formativas, capazes de orientar as práticas educacionais para a adoção uma perspectiva inclusiva.

QUESTIONÁRIO APLICADO A ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Atendimento Educacional Especializado é uma política educacional que também representa um modelo institucionalizado. Devido a essa característica, necessita ser constantemente revisitado. Por vezes, o AEE traduz uma compreensão generalista das diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial (OLIVEIRA & PRIETO, 2020; MENDES & MALHEIROS, 2012), que, por sua vez, são dinâmicas e estão em constante mudança. Para garantir que o AEE atenda às reais necessidades dos estudantes, é importante considerar as particularidades individuais, em sintonia com as características do território das escolas.

Nesta pesquisa, foram obtidas 135 respostas de estudantes matriculados em 43 escolas. Sob supervisão e autorização dos responsáveis e com apoio das Diretorias de Ensino, foram coletadas informações e opiniões desses estudantes sobre:

- A sua inclusão escolar;
- O AEE e as salas de recursos (deslocamento, acesso, transporte, materiais didáticos, recursos digitais acessíveis).

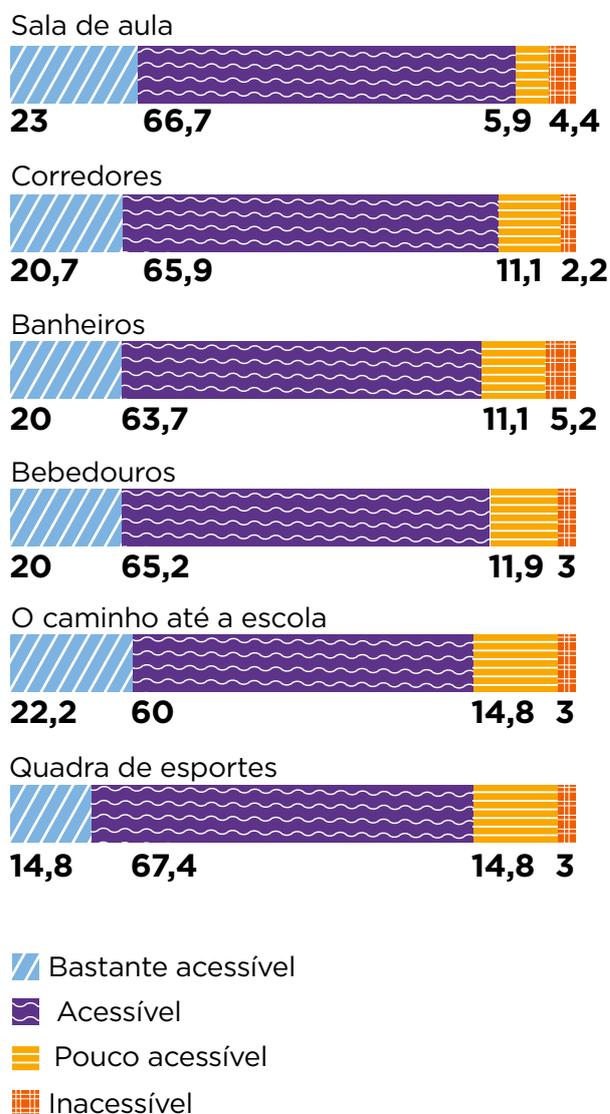
O perfil demográfico dos estudantes está descrito no [relatório completo](#). Aqui estão presentes os principais resultados obtidos.

No conjunto de questões destinadas a avaliar a inclusão escolar, foi indagado se o estudante público-alvo da Educação Especial ou alguém da sua família possui conhecimento sobre a legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. As respostas indicam que um percentual alto dos respondentes desconhece a legislação (42,2%).

92,5% dos respondentes concordam (total ou parcialmente) que a inclusão é a melhor forma de educação.

Em relação à acessibilidade física das escolas, os banheiros foram os espaços apontados como completamente inacessíveis para 5,2% dos estudantes. A quadra de esportes e o caminho até a escola foram os ambientes mais assinalados entre aqueles que possuem pouca acessibilidade (14,8%) (Gráfico 5). No geral, porém, o gráfico aponta para uma porcentagem grande de estudantes satisfeitos com a disponibilidade de acessibilidade.

Gráfico 5 - Acessibilidade física dos espaços das escolas, segundo respondentes



Um ambiente heterogêneo amplia a percepção dos educandos sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais. Como os estudantes de AEE se sentem nos ambientes escolares de Campinas?

De modo geral, a maior parte deles (79,3%) diz se sentir à vontade em meio aos demais colegas e cerca de um quinto (20,8%) não se sente à vontade. Sobre o tratamento dado pelos professores, 16,3% discordam que os professores os tratam igual aos demais estudantes. Um percentual de 13,3% de respondentes acredita que a direção não ouve suas queixas (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Avaliação do ambiente escolar e interação, segundo respondentes



Deve-se destacar que o envolvimento dos estudantes é importante para que eles se sintam empoderados, valorizados, pertencentes ao espaço e engajados no processo escolar, e consigam, assim, perceber um significado em estudar e aprender. Além disso, eles são os atores com mais informações que podem de fato impactar a transformação do ambiente escolar para o atendimento de suas necessidades e ampliação de sua autonomia. O compromisso com o acolhimento das diferenças tem início no projeto político-pedagógico (PPP), desdobra-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e na avaliação dos estudantes. A participação dos estudantes em todo esse processo escolar é imprescindível e deve ser garantida.

Entre as questões destinadas a avaliar aspectos do Atendimento Educacional Especializado e das salas de recursos, 26,7% dos respondentes avaliam a frequência ao AEE como baixa ou muito baixa e 46% a consideram como regular. A partir dessas respostas, é possível constatar que há espaço para aumento da frequência dos estudantes na utilização desse serviço. Esse aspecto demanda, necessariamente, a participação da família do estudante e a existência de condições essenciais de mobilidade e transporte.

A respeito da dificuldade de se deslocar até a sala de recursos em que o estudante realiza o AEE, 17,4% relatam que ela é alta ou muito alta. Esse aspecto foi constatado pelos pesquisadores em visita a uma escola da rede estadual, realizada no mês

de outubro. A unidade escolar não dispunha de acessibilidade nos banheiros, corrimão ou elevadores. Mesmo assim, a sala de recursos funcionava no segundo andar do prédio.

Em resposta à pergunta de múltipla escolha sobre o meio de transporte utilizado, os itens mais recorrentes são: a pé (42), carro (31), ônibus de transporte público (27), van ou ônibus fretado (15) e transporte da secretaria (13).

Em relação à disponibilidade de materiais didáticos acessíveis, 84,9% a consideram boa ou muito boa e 15,1% a avaliam como ruim. Esta pesquisa não identificou versões acessíveis dos materiais “SP Faz Escola”, tanto no caderno do aluno quanto no do Professor.

Uma avaliação negativa a ser destacada é a disponibilidade de recursos digitais acessíveis (Tecnologia de Informação e Comunicação, recursos computacionais etc.). Nesse caso, 30,2% dos respondentes afirmam que ela é ruim ou muito ruim, 55,8% avaliam que ela é boa e 14% disseram que ela é muito boa.

A disponibilidade de recursos digitais para o acesso ao conteúdo de ensino durante a pandemia da covid-19 também foi um aspecto avaliado de modo negativo: 63,7% discordam totalmente ou parcialmente que durante a pandemia o ensino remoto funcionou bem para o estudante, e

apenas 36,3% concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação. Na avaliação de uma vice-diretora:

“O maior desafio está ligado ao acesso à tecnologia. A escola está equipada com as ferramentas tecnológicas necessárias, mas a comunidade não tem acesso fácil. O material não está adaptado no centro de mídias. Os professores tiveram o desafio do atendimento *online*, fazer o contato e tornar o atendimento permanente para que o AEE fosse efetivo. Então, o acesso à tecnologia dentro de casa deixou bastante a desejar. Tecnicamente, o AEE foi deixado meio de lado, apesar de a escola estar equipada”.³

As questões avaliativas sobre o funcionamento do AEE e das salas de recursos mostram que há aspectos importantes do cotidiano escolar que podem ser transformados, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. As redes de ensino e a gestão escolar devem oferecer condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes em parceria com o professor do AEE.

Segundo os estudantes que participaram da pesquisa, há uma necessidade imediata de transformação nas escolas, em aspectos como o desenvolvimento de habilidades e as chances de participação e aprendizagem para todos.

³ Entrevistada realizada em julho de 2021.

Mesmo enfrentando desafios, cerca de 92% dos estudantes concordam totalmente ou parcialmente que os resultados das atividades de AEE feitas nas salas de recursos os aproximam da sala comum. Também é possível destacar que 95% afirmam que a sala de recursos os auxilia na superação de barreiras no aprendizado.

Neste trabalho, buscamos aprofundar algumas das questões principais, obtidas por meio dos dados do censo e do *survey* a partir de visitas exploratórias. A pesquisa de campo nos possibilitou acesso a relatos e realizar observações e descrições que subsidiaram nossas análises.

3

CAPÍTULO 3

Recomendações



O relatório completo desta pesquisa traz um capítulo adicional onde se apresenta uma série de boas práticas em educação inclusiva com o objetivo de ilustrar possibilidades de avanço. Recomendamos a sua leitura.

O presente capítulo apresenta recomendações às políticas públicas estaduais visando a melhoria constante da educação sob a perspectiva inclusiva. A unidade federativa de referência para essas recomendações é São Paulo, porém elas podem ser aplicadas em quaisquer políticas públicas de Educação Especial.

Damos início às recomendações sublinhando a importância da articulação entre diferentes setores para provocar mudanças efetivas e duradouras na Educação. Considerando o caráter multidimensional das desigualdades educacionais no Brasil, revela-se crucial promover ações intersetoriais capazes de garantir condições básicas para que os estudantes estejam na escola.

As demais recomendações oferecidas a seguir estão baseadas tanto em análises empíricas quanto nas referências das boas práticas mencionadas no relatório completo. Tais recomendações também são orientadas pelas cinco dimensões consideradas fundamentais para a efetivação da educação inclusiva: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. Elas são apresentadas como tópicos do capítulo.

POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal determina a divisão federativa da responsabilidade sobre os sistemas de ensino, sendo atribuição dos estados atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Assim, as políticas públicas estaduais têm grande impacto na inclusão dos estudantes com deficiência, já que perpassam grande parte da Educação Básica.

No ano de 2021, o Governo do Estado de São Paulo fez alterações em sua Política de Educação Especial na tentativa de avançar na perspectiva inclusiva. O texto foi construído a partir de trocas de experiências com organizações da sociedade civil que apoiam a educação inclusiva e, em seguida, foi disponibilizado para consulta pública.

Agora mais alinhada à PNEEPEI (2008), a nova Política de Educação Especial do Estado de São Paulo recomenda a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem, além de estimular o ensino colaborativo e o uso da nomenclatura Salas de Recursos Multifuncionais.

Outro avanço dessa nova política foi a introdução do ensino colaborativo, responsável por estimular a cooperação entre o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução SEDUC nº 92 de 2021 determina a destinação de duas aulas semanais dos professores de AEE ao “ensino colaborativo”. No caso dos professores de AEE itinerantes, são destinadas quatro aulas semanais. Segundo a resolução, “a finalidade do ensino colaborativo será o fomento da cultura inclusiva nos espaços escolares, o apoio dos professores das aulas regulares no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial e a criação de ambientes cada vez mais inclusivos”.

Assim, ela oportuniza que os professores de AEE tenham tempo disponível para formações continuadas na perspectiva inclusiva e para apoiar os professores de classe comum no planejamento de suas disciplinas. O momento atual se mostra estratégico para que as gestões escolares façam bom uso dessa regulação, com a finalidade de impulsionar a colaboração entre os educadores da rede.

Todavia, apesar de poder ser considerada um avanço significativo, essa alteração ainda não elimina um desafio atual: os professores de AEE são selecionados e nomeados em seu cargo como especialistas em um tipo específico de deficiência (por exemplo, deficiência auditiva, visual, intelectual, física etc.). Esse tipo de atribuição funcional se mostra limitada, pois ainda é centrada no impedimento do sujeito – uma visão considerada medicalizante.

Atualmente, já é sabido que se deve priorizar a redução das barreiras que o indivíduo encontra na interação com o ambiente escolar. É certo que a gestão pública se depara com desafios práticos para a incorporação dessa

alteração, porém acredita-se que eles podem ser superados paulatinamente, com formação continuada e novas contratações. Exemplo é a adoção do perfil multifuncional dos professores de AEE, já adotado em redes de ensino pelo Brasil.

Portanto, a recomendação neste ponto é que as contratações de educadores passem a ser feitas conforme sugere a PNEEPEI, com professores de AEE que tenham um perfil multifuncional, trabalhem em colaboração com os professores de sala comum e possuam formação para atender a todos os perfis de estudantes. Ainda, é importante que seja oferecida capacitação continuada para todos os docentes que já atuam como professores de AEE, com o objetivo de reduzir possíveis barreiras atitudinais e fornecer ferramentas para mudanças práticas.

Nesse mesmo sentido, muitas escolas têm estudantes com deficiência matriculados, mas ainda não apresentam uma sala de recursos própria, inviabilizando que o AEE ocorra no mesmo local onde o estudante já está matriculado para a escolarização. Oferecer o Atendimento Educacional Especializado em um local diverso daquele que o estudante já frequenta gera dificuldades logísticas, que podem ter como consequências tanto sua falta de frequência à atividade, quanto a impossibilidade do professor de AEE trabalhar em colaboração com o professor de sala comum. Na avaliação de uma professora: *“quando o aluno mora longe, esse é o seu maior desafio para frequentar o AEE. Eles não têm transporte para levá-los de volta”*.

O avanço gradual das condições de inclusão em toda a rede poderá permitir que, no futuro, cada escola esteja apta a receber quaisquer perfis de estudantes. Sob essa perspectiva, entende-se que a escola para todos é um ambiente propício às relações de criação entre as pessoas, um lugar de “liberdade de se fazer na diferença” (LIMA, MANTOAN, 2017).

A promoção de uma educação de qualidade para todos, que estimule o trabalho colaborativo e adote metodologias alternativas em respeito à diversidade humana, não pode depender unicamente do empenho dos professores, haja vista que estes já acumulam diversas funções, atribuições e tarefas. É essencial que o isso seja impulsionado por políticas públicas, com apoio das diretorias de ensino, da gestão pedagógica e de toda a comunidade escolar. É preciso estimular um contato próximo entre a escola e as famílias dos estudantes para que a aprendizagem ocorra de maneira contínua.

Nas escolas estaduais de Campinas, foi identificada a necessidade de ações que promovam a acessibilidade. Segundo o censo Escolar, apenas 28% das 175 unidades escolares consideradas possuem algum tipo de acessibilidade. Para o total das 5.848 escolas estaduais de São Paulo, o percentual é de 36,3%. Comparativamente, as escolas da rede estadual desse município possuem menos acessibilidade do que o observado para o total das escolas estaduais. Esse percentual é considerado baixo se comparado a outros estados como Santa Catarina, em que 94,3% de um total de 1.288

escolas estaduais possuem algum tipo de acessibilidade.

Garantir condições de acesso à escola é um dever do Estado. De acordo com o artigo 53 da Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Note-se que na perspectiva inclusiva a acessibilidade na escola não se resume a aspectos arquitetônicos. A remoção de barreiras vai muito além e contempla ambientes, materiais, serviços, informações, estratégias de comunicação e a valorização das diferenças.

Desse modo, recomenda-se que sejam efetivadas ações em caráter prioritário visando a melhoria da acessibilidade nas escolas da rede estadual de Campinas. As iniciativas podem, em primeiro lugar, contemplar aspectos arquitetônicos, de modo a garantir o acesso de todos ao ambiente escolar. Em uma perspectiva abrangente, sugerimos considerar as sete dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e natural) propostas por Romeu Sasaki (SASSAKI, 2020). Ações direcionadas a essas dimensões podem promover ambientes que sejam favoráveis à inclusão de forma didática e organizada.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar abrange a construção do Projeto Político-Pedagógico, a elaboração dos planos de ação, a gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade, família e parceiros externos. Saber como se organiza a unidade escolar é fundamental para propor mudanças e realizar ações de maneira plena.

É recomendado que a gestão escolar possa construir coletivamente seu próprio processo de tomada de decisões, adequando-o às particularidades locais. A fim de lidar de forma eficaz com as crescentes pressões internas da escola e da sociedade em rápida mudança, a OCDE e o UNICEF propõem a adoção de uma abordagem organizacional escolar integrada, em que as próprias escolas se avaliam para a posterior tomada de decisões.

A abordagem é chamada “escola como organização de aprendizagem” (*School as Learning Organisation - SLO*) e define focos orientados para a ação. Ela sugere que há ganhos de aprendizagem em escolas cuja gestão é dinâmica e participativa (OCDE, 2016). A proposta dessa abordagem é definir a escola enquanto agente que possui a capacidade de mudar e se adaptar rotineiramente a novos ambientes e circunstâncias à medida que seus membros, individualmente e coletivamente, aprendem maneiras de concretizar suas ideias e propostas.

A SLO considera os diversos atores envolvidos no aprimoramento da aprendizagem em nível individual e coletivo. Sob essa perspectiva, a escola pode reagir mais rapidamente

a ambientes externos, promover inovações na organização interna e, por fim, melhorar o desempenho dos alunos. O quadro a seguir apresenta os principais focos dessa abordagem:

FOCOS DO MODELO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM



- **Desenvolver e compartilhar uma visão centrada na aprendizagem de todos os alunos**



- **Criar e apoiar oportunidades contínuas de aprendizagem para todos os educadores**



- **Promover a aprendizagem em equipe e colaboração entre todos**



- **Estabelecer uma cultura de investigação, inovação e exploração**



- **Incorporar sistemas para coleta e troca de conhecimento e aprendizagem**



- **Aprender com o ambiente externo e com o sistema de ensino**



- **Dar forma a lideranças de aprendizagem.**

Fonte: Elaboração a partir de OCDE, 2016

Um aspecto a ser destacado é o envolvimento de diversos agentes. Isso inclui atores externos como, por exemplo: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais, comunidade local, Organizações da Sociedade Civil, empresas e outras escolas da rede de ensino. Recomenda-se, assim, um trabalho saudável e coletivo de gestão, em que os diversos pontos de vista sejam considerados. Nessa abordagem, o trabalho coletivo é definido enquanto *visão compartilhada*.

Tendo em vista o fortalecimento da educação inclusiva, essa visão necessita:

- Objetivar a melhoria das experiências de aprendizagem de todos os alunos;
- Concentrar-se em uma ampla gama de resultados de aprendizagem;
- Abranger não apenas o presente, mas também o futuro;
- Ser inspiradora e motivadora;
- Orientar a aprendizagem e o ensino para sua concretização;
- Envolver toda a equipe escolar;
- Ser convidativa a estudantes, pais, comunidade externa e outros parceiros.

Como é possível conduzir essa proposta? Para isso, é importante que os profissionais que atuam na gestão sejam capacitados constantemente para contribuir com a melhoria contínua do ambiente da escola. Isso inclui, por exemplo, a realização de

formação continuada e treinamentos para a utilização e descoberta de ferramentas de apoio à gestão escolar.

As ferramentas de gestão contribuem para que haja continuidade das ações a partir da sua organização. O exemplo mais significativo é o Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (*PDDE Interativo*), ferramenta de apoio à gestão destinada a dirigentes, coordenadores, comitês, equipes de apoio e diretores escolares. Essa ferramenta auxilia dirigentes escolares a construir um planejamento estratégico. Ela pretende auxiliar a elaboração e implementação do Plano de Ação, para que a equipe escolar possa aperfeiçoar o seu modelo de Gestão Democrática. Também visa aprimorar as suas práticas pedagógicas e administrativas e melhorar os resultados. É importante haver, assim, um fluxo organizado de informações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A implementação da educação inclusiva demanda a reformulação dos princípios e das práticas que regem as atividades pedagógicas do cotidiano escolar. Trata-se de um processo gradativo, contínuo e contextual. Ações nessa direção devem considerar as dimensões já mencionadas: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias.

As estratégias pedagógicas abrangem as atividades da sala de aula, as ações destinadas ao AEE e o processo de avaliação de todos os estudantes. Na

perspectiva da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida sejam as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades, isto é, o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem, considerar seu repertório e seus eixos de interesse. Vale ressaltar a importância de se observar as barreiras existentes e investir na diversificação de estratégias.

Se por um lado a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um, e considerem os objetivos de aprendizagem da Base nacional comum curricular (BNCC). Só assim torna-se viável a participação efetiva, com igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência.

Recomenda-se também a adoção de um método de ação centrado na cultura colaborativa. Ela deve reunir gestão escolar, diretoria, coordenação e corpo docente do AEE e da sala de aula comum, além do estudante e sua família.

Por vezes, é desafiador desenvolver ações para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. Na prática, a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser bastante efetiva.

O Desenho Universal para a Aprendizagem considera diversos recursos para minimizar barreiras à participação autônoma de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Ele prevê objetivos, métodos, materiais e avaliações mais flexíveis e acessíveis para todos os alunos.

Um exemplo é a Roleta Silábica, um material pedagógico acessível construído e utilizado para apoiar a alfabetização de todos os estudantes. O material tem sido utilizado com sucesso, por exemplo, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes do CEU EMEF Três Lagos, no município de São Paulo. A roleta silábica auxilia o processo de letramento, ao permitir o reconhecimento das sílabas que formam as palavras. A interação com o material acontece principalmente de forma tátil (girando a seta) e textual (reproduzindo oralmente o som das sílabas). Por conta da estratégia pedagógica em forma de jogo em duplas, os estudantes participam ativamente da atividade.

A Roleta apresenta conteúdos de forma textuais, táteis e visuais e utiliza diversos recursos para minimizar as barreiras à participação e autonomia de todos os alunos, com ou sem deficiência. Essa multissensorialidade do material possibilita estimular diferentes vias de aprendizagem para contemplar os estudantes da turma. Além disso, seu processo de confecção pode envolver todos os estudantes.

FAMÍLIAS E PARCERIAS

A família cumpre papel central na educação de crianças e adolescentes. Ela tem o dever legal e a responsabilidade por decisões que atendam aos interesses dos estudantes. A participação familiar no processo de aprendizagem não segue uma fórmula única. Na verdade, ela pode variar bastante segundo o local, o contexto cultural, a posição econômica de cada família, seus valores e crenças. Também é importante considerar as particularidades do território ao qual a escola pertence. Cabe à gestão escolar articular esses elementos para estimular uma participação familiar ativa e que beneficie todos.

O envolvimento da família dos estudantes depende de que pais, mães e responsáveis reconheçam o papel transformador da educação, principalmente em casos de vulnerabilidade social e da aprendizagem de pessoas com deficiência. Quando a família é parceira da escola, a inclusão pode funcionar de maneira mais efetiva. No caso do AEE, o foco da atuação de pais e educadores deve ser pedagógico, ao invés de clínico. O trabalho colaborativo permitirá identificar e indicar caminhos e possibilidades para potencializar o fazer pedagógico em sala de aula.

Por exemplo, a família pode estabelecer vínculos com a equipe escolar para descobrir o que desperta o interesse do estudante, suas

preferências e suas restrições. Ao integrar a comunidade escolar, as famílias também podem estimular uma cultura de respeito às diferenças, além de observar e mediar os conflitos que tais diferenças geram entre os estudantes. Podem, ainda, sugerir e requisitar que a escola se transforme constantemente para receber os estudantes em sua diversidade.

O caso da Escola Municipal Professor Waldir Garcia, em Manaus (AM), é um exemplo significativo de gestão participativa aberta às famílias de estudantes. Por estar situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social que sofre com a fome, o desemprego, a falta de moradia, lazer e cultura, sua direção promoveu mudanças no Projeto Político-Pedagógico e criou um programa denominado “Acolher para todos envolver e aprender”.

A iniciativa buscou acolher a comunidade local e estimular um sentimento de pertencimento à escola, antes limitado por barreiras de idioma, pois no entorno há uma presença marcante de famílias de imigrantes haitianos que não falavam o idioma português. A escola, então, ofereceu curso dos idiomas *criollo* e espanhol aos educadores e estudantes. A compreensão do idioma falado pelos imigrantes aproximou a escola e as famílias dos estudantes. Sobretudo, o contato com pais e responsáveis permitiu aos professores e gestores conhecer melhor as necessidades individuais dos alunos, suas preferências e potencialidades.

Além disso, a gestão escolar promoveu articulações intersetoriais com a Unidade Básica de Saúde (UBS) e Organizações da Sociedade Civil, que passaram a atuar em conjunto com a comunidade escolar. Assim, o envolvimento com o território foi estimulado e possibilitou tornar o ambiente escolar mais inclusivo.

Parcerias com atores externos contribuem para o estabelecimento e a consolidação de redes de apoio para a efetivação da educação inclusiva. Esses agentes podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abranger as áreas da educação especial, da saúde, da educação não-formal, da assistência social e outros.

Entender essas alianças ou a falta delas é fundamental para que a escola, de fato, possa traçar estratégias na direção de se fortalecer como uma instituição que pertence ao território no qual ela está geograficamente localizada.

É importante que essa estratégia intersetorial esteja prevista no projeto político-pedagógico, a fim de garantir a consistência e a continuidade do

trabalho. Desse modo, a participação da família e da comunidade em processos educacionais deve ser considerada um pilar importante da educação inclusiva. Quando há envolvimento familiar, é possível promover melhorias no acesso à escola, na qualidade do AEE e na construção de um ambiente equitativo para todos os estudantes.

Segundo assinalaram professores e gestores de Campinas entrevistados, os seguintes aspectos da realidade escolar necessitam de maior atenção no presente: o transporte público de qualidade acessível aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação continuada, e a alimentação e a assistência às famílias vulneráveis. Também foi destacada a necessidade de haver atendimento de saúde adequado fora do ambiente escolar.

Note-se que a defasagem na oferta dessas condições básicas pode afetar diretamente tanto o acesso quanto o desempenho escolar dos estudantes. Por isso mesmo, a realização de parcerias estratégicas com secretarias estaduais e municipais se mostra fundamental. Elas podem resultar em melhorias na permanência do público estudantil das escolas examinadas.

CONCLUSÕES

Este estudo tem por objetivo oferecer um panorama atual da oferta de salas de recursos em escolas da rede estadual de Campinas e apresenta avaliações a respeito do funcionamento desses espaços, segundo educadores e estudantes público-alvo da Educação Especial. Também identifica desafios atuais experimentados por escolas e, em sintonia com as políticas públicas vigentes, propõe recomendações para a criação de uma cultura inclusiva.

O presente relatório sintetiza os resultados de uma pesquisa exploratória que analisou dados de natureza quantitativa e qualitativa. Também está disponível um [relatório completo](#). Foram utilizados dados do banco de teses e dissertações da CAPES, do Censo Escolar (INEP) e de um *survey* aplicado a professores e gestores. Também foram examinados documentos disponíveis em sites e repositórios, entrevistas baseadas em roteiro semiestruturado e visitas em escolas. O universo de entrevistados foi composto por gestores, coordenadores de núcleo pedagógico, professores de sala comum e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O relatório é composto por três capítulos. O Capítulo 1 traz conceitos, premissas e marcos históricos que oferecem ao leitor uma visão geral da modalidade da Educação Especial, da perspectiva da educação inclusiva, do Atendimento Educacional Especializado, das Salas de Recursos Multifuncionais e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O Capítulo 2 aborda os dados gerais sobre matrículas, acessibilidade, oferta de AEE e salas de recursos das 175 escolas estaduais de Campinas consideradas neste estudo. Traz, também, a avaliação de gestores, professores da sala de comum, professores do AEE e estudantes sobre as condições da inclusão em suas escolas, além de observações realizadas por meio de visitas às escolas.

O questionário respondido pelos profissionais da rede de ensino revelou um alto percentual de desconhecimento da Lei Brasileira de Inclusão por uma parcela significativa dos professores da sala de aula comum (34,1%). Outro dado a ser destacado é que 61,4% desses professores acreditam que os estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor em escolas especiais. Entre os gestores, o percentual é de 49,2% e, entre professores de AEE, o percentual é de 32,8%. Isso indica a existência de barreiras atitudinais, que podem advir da falta de informação sobre o tema, somada à carência de estruturas adequadas para receber todos os estudantes.

Diante desse contexto, a principal recomendação é investir em formação continuada de professores e gestores escolares com o objetivo de subsidiá-los com repertórios e ferramentas que viabilizem a implementação da concepção inclusiva de ensino.

Entre o público estudantil, grande parcela concorda que a inclusão representa a melhor alternativa para a construção da autonomia dos estudantes (90%) e que a sala de recursos os auxilia na superação de barreiras no aprendizado (95%).

O capítulo 3 apresenta recomendações baseadas em análises dos dados coletados e em boas práticas. Espera-se que essas recomendações resultem em avanços nas políticas públicas e assegurem o acesso, a permanência e a interação social de pessoas com deficiência nas escolas.

O capítulo salienta a importância de ações contínuas direcionadas à educação inclusiva, a começar pela garantia de condições básicas, como a remoção de barreiras físicas, orçamentárias e atitudinais, que prejudicam o convívio com respeito às diferenças. A gestão escolar pode contribuir diretamente com a construção de ambientes inclusivos, principalmente ao apoiar articulações intersetoriais e estimular o envolvimento dos atores que compõem a comunidade escolar. Cabe ressaltar que o trabalho

colaborativo dos membros das equipes pedagógicas é crucial para a diversificação das estratégias pedagógicas e a valorização das potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, as salas de recursos exercem um papel fundamental que pode ser fortalecido quando esses equipamentos são explorados a partir de uma abordagem multifuncional.

A despeito da existência de inúmeros desafios presentes no cotidiano das escolas, a rede estadual de ensino de São Paulo tem buscado realizar aprimoramentos constantes, o que pode ser constatado na Política de Educação Especial do Governo do Estado de São Paulo. Em sua versão mais recente, ela dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e recomenda, entre outros aspectos, o emprego do Desenho Universal para a Aprendizagem em sala de aula.

Espera-se que as evidências e as reflexões apresentadas por esse estudo possam contribuir para uma tomada de decisões comprometida com a melhoria contínua da educação pública, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: Uma Análise do Processo de Implementação. Disponível em: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 373-388, set. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300005>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- ARAÚJO, R. F., & ALVARENGA, L. (2011). A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli.: Revista eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da informação**, 16(31), 51-70. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n31p51>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Inep. **Censo da educação básica 2020. Brasília: Inep, 2021**.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Inep. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **PDDE Interativo - Programa Sala de Recursos**. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/sala-de-recursos>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, SECADI.; DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DPEE. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 23 de janeiro de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEESP. **Educação Inclusiva. Fundamentação filosófica**. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEESP. **Nota técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 7 de maio 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEESP. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8004-relatorio-gestao-2010-seesp-versaofinal-cgu-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,

DIVERSIDADE E INCLUSÃO, SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, SECADI. DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DPPE. **Documento orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2021.

CAETANO, Andressa; BUSS, Joziane Jaske; ESPÍNDULA, Vanize. **Inclusão escolar e os processos de formação continuada de pedagogos na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES**. In: colóquio internacional de educação especial e inclusão escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/inclusao-escolar-e-os-processos-de-formacao-continuada-de-pedagogos-na-rede-municipal-de-santa-maria-de-jetiba-es>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.48.2020.tde-30092020-175419

COUZEMENCO, Fernanda. Todos os alunos se beneficiam do conteúdo flexibilizado da Educação Inclusiva. **Século Diário**, seç. Educação, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/todos-os-alunos-se-beneficiam-do-conteudo-flexibilizado-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 1 out. 2021.

ESCOLA AMORIM LIMA É REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 25 out. 2018. **Escolas Transformadoras**. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/noticias/amorim-lima-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 1 out. 2021.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Inclusão (Brasília)**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

HEHIR, Thomas. **Os Benefícios da EDUCAÇÃO INCLUSIVA para estudantes com e sem deficiência**. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

HERRERA, MÁRCIA. **Documento orientador de procedimentos da educação especial 2020**. 2019. 6ª

ed. Diretoria de Ensino Região Norte 2. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/documento-orientador-dos-procedimentos-da-educacao-especial-2020-6-edicao-atualizada-em-18-de-fev-2020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487-506, set. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** [S. l.]: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 763-777, 1 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11911>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MASINI, Elcie. F. Salzano. A educação do portador de deficiência - as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, v. 13, n. 60, p. 61-76, out./dez. 1993.

MENDES, Enicéia Gonçalves

Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Relatório Parcial de Atividades do Programa Observatório da Educação, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves;
MALHEIROS, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n.2, pp. 343-360. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção.** 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 09 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien).** 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, OCDE. **What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers.** 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PIETRO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 375-396, 2007.

PINHO, Angela. Espelho e alarme musical: como uma escola comum inclui alunos com deficiência. **Folha de S. Paulo**, seç. Educação, 29 ago. 2021.

REBELO, Andressa Santos. Política De Inclusão Escolar No Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 851-854, 2016.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos.; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, 2009.

SÃO PAULO. **Decreto nº 52.841, de 27 de março de 2008**. Organiza a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52841-27.03.2008.html>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014**. Altera a denominação do “Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual”, instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60075-17.01.2014.html>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 30 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 247, de 30 de setembro de 1986**. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm. Acesso em: 1 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=09/07/2015%2013. Acesso em: 30 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 61, de 5 de abril de 2002**. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=13/06/2021%2018:45:22. Acesso em: 30 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=13/06/2021%2023:08:16. Acesso em: 30 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 68, de 19 de junho de 2012.** Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=21/03/2017%2014:45:32. Acesso em: 9 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução, de 8 de dezembro de 2016.** Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=13/06/2021%2023:03:36>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SEDUC. **Política de Educação Especial do Estado do São Paulo.** 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade,** São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SOTERO, Mariana da Cunha. **Política de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no período de 2005 a 2012.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-17122014-113247.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOBRE SUA MATRÍCULA NA CLASSE ESPECIAL E CLASSE COMUM. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 5, n. 2, p. 59-81, 23 nov. 2011.

Parceiros institucionais



Realização

