

SALAS DE RECURSOS: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE CAMPINAS

RELATÓRIO COMPLETO



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 completo [recurso eletrônico] / [pesquisa e redação Luiza Andrade Corrêa, Gustavo Taniguti e Karolyne Ferreira ; coordenador Rodrigo Hübner Mendes]. — 1. ed. — São Paulo : Instituto Rodrigo Mendes, 2021
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-510-1

1. Educação - Campinas (SP). 2. Educação - Efeito 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-ed1.003

FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

INSTITUTO RODRIGO MENDES

Superintendência

Rodrigo Hübner Mendes

Administrativo financeiro

Valquiria Morais

Ana Paula Gimenes

Advocacy

Luiza Andrade Corrêa

Comunicação e DIVERSA

Laila 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 financiadores

Lucas Mauricio Silva

Tecnologia da informação

Renato Soares

Moises Gama

PUBLICAÇÃO

Pesquisa e redação

Luiza Andrade Corrêa

Gustavo Taniguti

Karolyne Ferreira

Revisão

Laila Micas

William Truppel

Katia Cibas

Jeniffer Uva

Diagramação

Jen Harmbacher

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Marcos normativos da Educação Especial no Brasil	17
Figura 2 - Escolas Estaduais de Campinas e oferta de AEE, segundo Diretoria de Ensino	36
Figura 3 - Distribuição dos respondentes segundo cargo, identidade de gênero, cor ou raça e faixa etária	38

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre Educação Especial segregada e Educação Especial na perspectiva inclusiva	21
Quadro 2 - Distribuição dos respondentes segundo atuação profissional	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de teses e dissertações sobre salas de recursos por ano, 1994 a 2020	27
Gráfico 2 - Distribuição das matrículas de Educação Especial em todas as redes de ensino de Campinas por etapa, 2020.....	31
Gráfico 3 - Distribuição das matrículas de Educação Especial nas escolas da rede estadual de Campinas, por etapa, 2020.....	32
Gráfico 4 - Acessibilidade física ou arquitetônica, 175 escolas das Diretorias de Ensino da rede estadual de Campinas e total de escolas estaduais de São Paulo, 2020	35
Gráfico 5 - Respostas à questão “Você conhece ou já leu a Lei Brasileira de Inclusão?”, segundo atribuição	40
Gráfico 6 - Concordância com a sentença “Estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem melhor nas escolas especiais”, segundo atribuição	41
Gráfico 7 - Concordância com a sentença “Os resultados da Educação Especial na minha escola são satisfatórios”, segundo atribuição.....	42
Gráfico 8 - Critérios da sala de recursos da sua escola que são atendidos, segundo respondentes.....	43
Gráfico 9 - Aspectos da sala de recursos em funcionamento na sua escola que necessitam de mudanças, segundo respondentes	43
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes segundo faixa de renda familiar declarada.....	45
Gráfico 11 - Acessibilidade física dos espaços das escolas segundo respondentes	46
Gráfico 12 - Avaliação do ambiente escolar e interação, segundo respondentes	47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPC	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIES	Centro de Integração Escola, Saúde e Assistência Social Cultura
DE	Diretoria de Ensino
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei brasileira de inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não-Governamental
PAE	Programa de Autonomia Escolar
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Interativo Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo
PEE	Plano Estadual de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
<i>SLO</i>	<i>School as Learning Organisation</i>
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
<i>TAF</i>	<i>The Action Foundation</i>
<i>TALIS</i>	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
METODOLOGIA	12
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	14
1.1 Educação Especial e visões sobre a deficiência.....	14
1.2 Da Constituição Federal ao modelo social da deficiência.....	15
1.3 Educação inclusiva: princípios e marcos.....	18
1.4 Mudanças do AEE no sistema de ensino brasileiro.....	19
1.5 Salas de recursos: histórico, regulação e funcionamento.....	22
1.6 Desenho Universal para a Aprendizagem: o conceito e a prática.....	23
1.7 Bibliometria: estudos sobre salas de recursos no Brasil.....	26
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE CAMPINAS	30
2.1 Panorama geral da educação	30
2.2 Matrículas e acesso.....	33
2.3 Acessibilidade	34
2.4 Atendimento Educacional Especializado e salas de recursos.....	35
2.5 Questionário aplicado a professores e gestores	37
2.6 Questionário aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial ..	44
2.7 Visitas exploratórias.....	49
CAPÍTULO 3 - BOAS PRÁTICAS	59
3.1 Políticas públicas: o caso da Secretaria Estadual de Educação de Goiás..	62
3.2 Gestão escolar: Escola Municipal Professora Terezinha Rodrigues Kalil ...	63
3.3 Estratégias pedagógicas: Escola Estadual Orosimbo Maia.....	64
3.4 Famílias: Escola Estadual Maestro Antônio Mármora Filho.....	65
3.5 Parcerias: Maracanaú (CE)	66

CAPÍTULO 4 - RECOMENDAÇÕES.....	68
4.1 Políticas públicas	68
4.2 Gestão escolar	72
4.3 Estratégias pedagógicas	74
4.4 Famílias e parcerias	76
CONCLUSÕES	78
REFERÊNCIAS	81
Anexo 1: Metodologia do <i>survey</i>	89
Anexo 2: Descrição de marcos normativos relacionados à modalidade de Educação Especial (linha do tempo)	90
Anexo 3: Questionário aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial	96
Anexo 4: Questionário aplicado a professores e gestores	101
Anexo 5: Quadro-síntese	107

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino brasileiro conta atualmente com importantes marcos normativos destinados à modalidade de Educação Especial, principalmente: a [Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência \(CDPD\)](#) (2006), a [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva \(PNEEPEI\)](#) (2008) e a [Lei brasileira de inclusão \(LBI\)](#) (2015). Desde a sua vigência, essas normas têm contribuído para o significativo incremento no número de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas comuns – ambientes inclusivos, em que todos os estudantes compartilham o espaço de ensino e aprendizagem.

Hoje, 88% dos estudantes público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) já frequentam as escolas comuns, onde têm direito a receber o Atendimento Educacional especializado (AEE). Trata-se de um serviço de mediação pedagógica complementar ao ensino da sala de aula comum e que visa o acesso ao currículo escolar pelo atendimento às necessidades educacionais específicas (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021).

As Salas de Recursos Multifuncionais são os espaços mais difundidos para a realização do AEE. Nelas, educadores atuam como mediadores entre o estudante público-alvo da Educação Especial, seus familiares e os professores da sala de aula comum.

No Brasil, há atualmente cerca de 37 mil salas de recursos, sendo elas multifuncionais ou por tipo de deficiência, segundo dados do Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC). Isso 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% (1.596) são ofertadas pela rede estadual de ensino.

Historicamente, a existência destas salas representou um avanço na busca por garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade na escola comum. 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.

Este estudo caracteriza as salas de recursos das escolas da rede estadual de Campinas (SP) e apresenta avaliações a seu respeito, segundo a percepção de educadores e estudantes. Nesse município, as 175 escolas da rede estadual sob gestão das Diretorias de Ensino registraram 2.480 matrículas de Educação Espe-

cial em 2020. Essas unidades escolares atendem mais de 53% das 4.651 matrículas de Educação Especial registradas em Campinas, e 56 delas ofertam o AEE, contando com 36 salas de recursos.

A partir de evidências sobre as salas de recursos, este estudo propõe reflexões que podem basear ações futuras interessadas em fortalecer a inclusão escolar em Campinas. Seu objetivo central é fornecer informações que possam apoiar o aprimoramento das práticas pedagógicas e as políticas públicas de Educação Especial no estado de São Paulo.

Segundo a Constituição Federal, é de responsabilidade prioritária das redes estaduais atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em Campinas, a relevância da rede estadual no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial demanda análises contínuas baseadas em dados. A produção de conhecimento pode contribuir com elas, assim como também pode auxiliar na adoção de práticas inclusivas em salas de aula.

No Brasil, as normas jurídicas indicam que o sistema de ensino deve ser inclusivo, conforme mandamento constitucional e convencional estipulado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em seu artigo 24. Seu texto foi ratificado em 2008 e, desde 2009, possui *status* e força de emenda constitucional. A CDPD baliza, portanto, todas as demais normas infraconstitucionais. Em nível estadual, a [Política de Educação Especial do Estado de São Paulo](#), recentemente publicada, bem como na Meta 4 do Plano Estadual de Educação de São Paulo¹, apresentam as principais diretrizes para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino.

Um sistema de ensino inclusivo considera a escola enquanto um ambiente heterogêneo, em que as diferenças humanas são sua força impulsionadora. Em uma sala de aula diversa, estudantes e educadores podem desenvolver seu potencial ao máximo e obter ganhos de aprendizagem significativos.

Para que que isso ocorra cada vez mais, é fundamental identificar e superar as barreiras do sistema de ensino – arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais e naturais – que ainda impedem a

¹ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

aprendizagem e o convívio de todos em condição de igualdade (SASSAKI, 2020). Recentemente, tornou-se ainda mais necessário colocar as escolas no centro das prioridades de ação, pois a crise sanitária da covid-19 desencadeou prejuízos sociais e educacionais sem precedentes.

As escolas são instituições estratégicas para a superação dos problemas sociais e para a criação de um futuro melhor. Elas são centrais para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, principalmente o acesso à educação, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

Se desejamos ter sucesso no combate às desigualdades educacionais, é necessário também transformar as escolas, adequando-as às necessidades locais. Nesse processo, os educadores são personagens fundamentais, com grande capacidade de transformação social. Por isso mesmo, a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional inclusivo.

Ao realizar este estudo, reafirmamos a nossa missão de construir uma sociedade mais inclusiva, baseada no princípio da equidade. Acreditamos que o contínuo aprimoramento do AEE e o avanço do trabalho colaborativo fortalecem as estratégias pedagógicas que consideram as singularidades individuais e asseguram a diversidade social em ambientes escolares.

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. Também é feito um mapeamento dos estudos acadêmicos sobre o tema.

Em seguida, é descrito um retrato atual das salas de recursos em escolas da rede estadual de Campinas. O foco neste município se deu devido à incidência da Fundação FEAC em seu território. O interesse específico na rede estadual foi motivado principalmente por sua importância na oferta do AEE no município e pela escassez de estudos a seu respeito.

Neste relatório também são identificadas boas práticas que podem servir de referência para educadores e gestores escolares. Ao final, este estudo traz reflexões e recomendações que objetivam contribuir para transformar positivamente a sala de aula, a gestão e o planejamento da política educacional. 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. Também são apresentados resultados de análise bibliométrica da produção acadêmica sobre salas de recursos. Os dados indicam que trabalhos de pós-graduação sobre salas de recursos ganharam impulso no Brasil na década de 2010, acompanhando o desenvolvimento das políticas públicas.

No Capítulo 2, são apresentados dados gerais sobre as escolas estaduais de Campinas. Também são apresentados os resultados de um *survey* (“levantamento de pesquisa”), 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 em nível 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”, apresenta-se uma retomada dos principais achados da pesquisa e as notas conclusivas. Além disso, são sinalizados importantes temas e tópicos para o estabelecimento de agendas futuras.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido por pesquisadores do IRM durante o ano de 2021. Seu objetivo central é trazer elementos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e políticas públicas estaduais de Educação Especial, com foco em escolas de Educação Básica do município de Campinas. A coleta e a análise de dados obedeceram a etapas específicas de pesquisa, descritas a seguir.

Uma etapa inicial de investigação foi dedicada à revisão bibliográfica sobre o tema das salas de recursos e à elaboração de um retrospecto dos principais marcos normativos relacionados à Educação Especial no Brasil.

Na etapa seguinte, foi conduzida uma análise bibliométrica da produção acadêmica brasileira sobre salas de recursos, considerando o período de 1994 a 2020. O período considera o ano inicial de trabalhos sobre o tema até os dias atuais. Os dados foram obtidos no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados permitiram elaborar um panorama geral de estudos dedicados à investigação desse tema.

Foi produzida uma caracterização da rede estadual de ensino de Campinas a partir de dados do Censo Escolar 2020. Por meio de um *survey*, buscamos traduzir a opinião de gestores, professores e estudantes público-alvo da Educação Especial de 175 escolas estaduais de Campinas. Um questionário foi aplicado a professores e outro a estudantes e suas famílias. Ambos podem ser consultados na seção de anexos. Foram obtidas 403 respostas, sendo 268 de professores e 135 de alunos e responsáveis. No questionário de professores, foram utilizadas 65 variáveis. No questionário de alunos, foram utilizadas 60 variáveis.

A aplicação do *survey* ocorreu via *internet*, no contexto da suspensão de aulas presenciais durante a pandemia da covid-19. Os integrantes da equipe de pesquisa do Instituto Rodrigo Mendes, integrantes da Fundação FEAC e as Diretorias de Ensino estiveram envolvidas na elaboração e aplicação do questionário, que foi disponibilizado via *e-mail* e boletim.

O questionário aplicado a *professores e gestores* conteve questões sobre:

- o perfil dos respondentes (gênero, faixa etária, renda, local de residência, escolaridade, escolaridade dos pais, tempo de serviço, formação profissional);
- a avaliação dos respondentes sobre as salas de recursos (instalações, materiais didáticos, relacionamento entre profissionais, atendimento, formação docente, uso de tecnologia);
- a avaliação dos respondentes sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;

Outro questionário foi elaborado e aplicado a *estudantes público-alvo da Educação Especial*. Foi solicitado o preenchimento pelos responsáveis, considerados aqui como os respondentes. O questionário conteve questões sobre:

- O perfil dos estudantes (gênero, faixa etária, renda, local de residência, escolaridade, escolaridade dos pais, etapa escolar e escola de matrícula);
- A avaliação dos estudantes sobre as salas de recursos (instalações, materiais didáticos, relacionamento com professores, relacionamento com colegas de turma, acessibilidade, uso de tecnologias);
- A avaliação dos estudantes sobre práticas de inclusão.

Os resultados do *survey* serviram de base para a produção de evidências sobre a percepção dos educadores. Buscamos aprofundar o entendimento a seu respeito a partir de nove entrevistas com docentes e gestores escolares.

Por fim, foram realizadas observações *in loco* em escolas, conduzidas após a retomada gradual das aulas presenciais. Em oito escolas da rede, os pesquisadores do IRM realizaram conversas com professores de AEE, professores de sala comum, profissionais de apoio e gestores escolares.

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

A Educação Especial é uma modalidade de ensino cuja trajetória foi construída e transformada ao longo do tempo como resultado da interação entre a sociedade civil e o poder público. Nos dias atuais, tanto a Constituição Federal quanto a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência 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 implementação das salas de recursos no Brasil é parte dessa trajetória, marcada por desafios próprios à realidade brasileira. Nesses espaços, são ofertados recursos e serviços que visam a plena aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial na classe comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Visando introduzir o tema, apresentamos o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado e a adoção das salas de recursos nas redes públicas de ensino do país a partir de seus principais marcos normativos.

1.1 Educação Especial e visões sobre a deficiência

A Educação Especial no Brasil possui uma trajetória dinâmica e, nas últimas décadas, sofreu profundas mudanças. Conforme mostrou um [artigo publicado no DIVERSA](#), por muito tempo se pensou que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer de forma separada, isto é, fora do contexto e do sistema educacional comum. Com a elaboração de políticas educacionais pautadas pelo princípio da equidade, esse paradigma da segregação tem sido progressivamente substituído pelo paradigma da inclusão.

Em dias atuais, entende-se que a deficiência é um marcador social em permanente construção e, portanto, é constantemente resignificado. Desde a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, passou-se a questionar de modo mais incisivo a associação entre deficiência e incapacidade. Nesse movimento, a compreensão médica da deficiência deu lugar à compreensão social da deficiência.

Isso significa abandonar uma visão em que se olha apenas para os impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais da pessoa. Pelo contrário, significa atribuir à sociedade a responsabilidade de remover as barreiras que impeçam a participação das pessoas com deficiência na sociedade em condições de igualdade.

Percebe-se, portanto, que em diferentes épocas a Educação Especial refletiu visões acerca da deficiência. Historicamente, é possível identificar [quatro grandes paradigmas da visão das pessoas com deficiência](#): exclusão, segregação, integração e inclusão dessas pessoas na sociedade.

No início do século XX, teve início o paradigma da *segregação* das pessoas com deficiência, que antes eram totalmente *excluídas* da sociedade e confinadas no espaço de suas casas. Surgiram, então, as instituições especializadas no cuidado das pessoas com deficiência, onde elas eram internadas e ali permaneciam por toda a sua vida.

Já na metade do século XX, foi estabelecido o modelo médico de deficiência, que enxerga o impedimento como a principal característica da pessoa com deficiência e busca “curá-la” para que ela se readapte à vida produtiva em sociedade. Nesse contexto, foram criados diversos centros de reabilitação para pessoas com deficiência, com foco total no indivíduo: a visão era de que as pessoas deveriam mudar e “superar” o seu impedimento para serem aceitas na sociedade.

Com a luta pelos direitos civis, políticos e sociais de pessoas com deficiência ganhando força no mundo todo, a partir da década de 1980 se iniciou o processo de *inclusão*. A ideia da inclusão é que as pessoas com deficiência têm o direito de conviver em sociedade, e a sociedade tem obrigação de remover barreiras para incluí-las.

1.2 Da Constituição Federal ao modelo social da deficiência

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante para a Educação Especial. Ela assegura o direito de acesso universal à educação. Seu texto explicita o compromisso do Estado brasileiro em ofertar um ensino inclusivo, bem como o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lançada em 1996, estabelece a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular. A LDB também dispõe sobre a formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tanto a Constituição quanto a LDB representaram grandes avanços normativos. Existem também tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário e que são importantes marcos para a educação inclusiva, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien

(1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006).

A Declaração de Salamanca, promovida pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), discutiu especificamente a educação de pessoas com deficiência. O documento assinado na conferência afirma expressamente que as escolas regulares que possuem orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2006, foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008. Esse é o documento mais relevante de garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

O texto adota o modelo social de deficiência, definindo que *“pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”*.

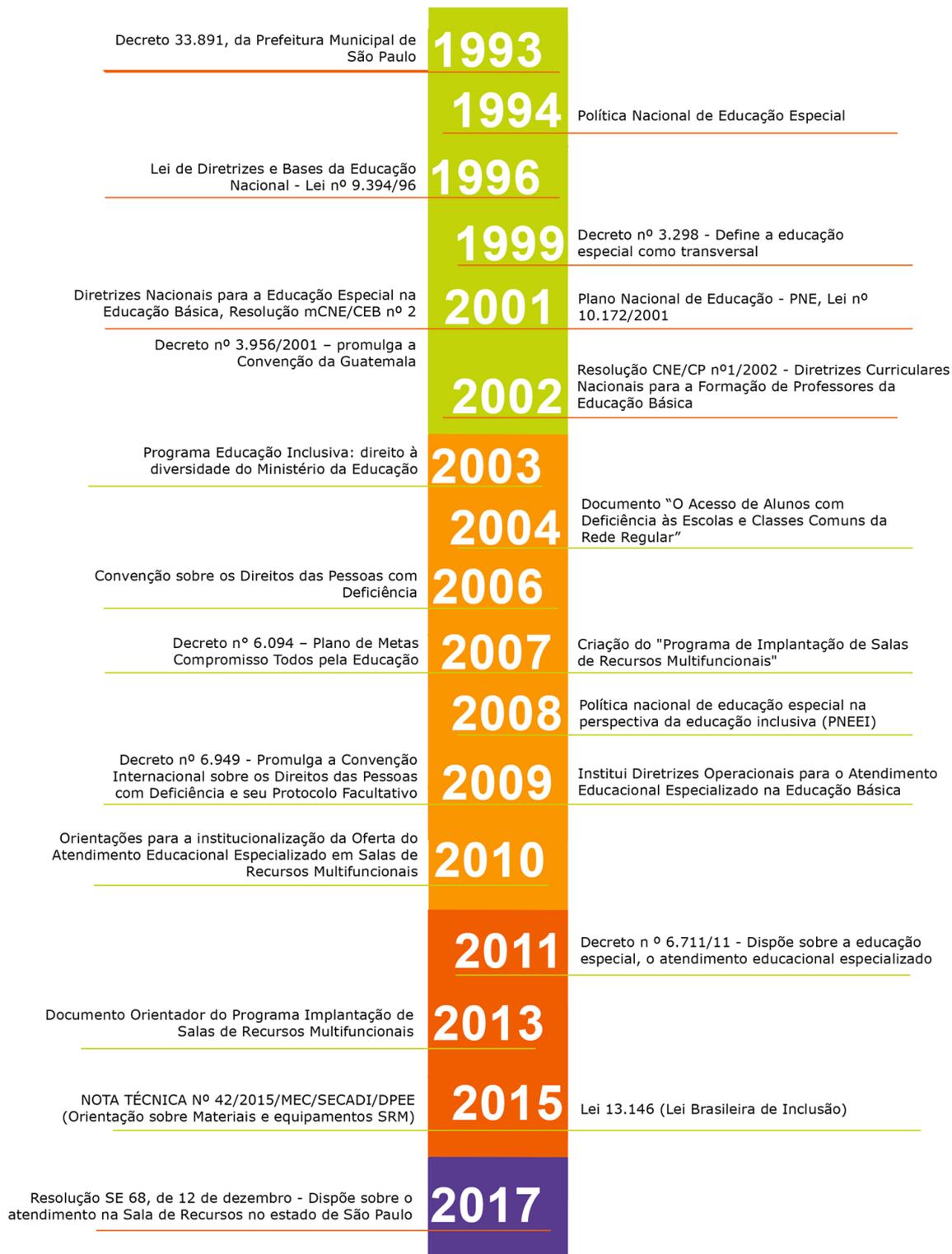
Por isso mesmo, a eliminação de barreiras na sociedade é um passo importante para a sua inclusão. Além disso, a CDPD deixa claro que o sistema educacional adotado pelos Estados Parte deve ser inclusivo, devendo o Estado adotar medidas que progressivamente cheguem a este fim.

Em vigor desde 2016, a [Lei brasileira de inclusão](#) (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Essa determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada.

A lei traz ainda uma série de inovações na área da educação, como: multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso de estudantes com deficiência a uma vaga, proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de um profissional de apoio quando necessário.

Os marcos normativos citados anteriormente tiveram ampla repercussão em diversos países, contribuindo diretamente para a construção do que hoje denominamos *educação inclusiva*. Nacionalmente, vários marcos deram contornos à modalidade da Educação Especial. A linha do tempo a seguir procura ilustrá-las. Sua descrição detalhada pode ser encontrada em anexo a este relatório.

Figura 1 - Marcos normativos da Educação Especial no Brasil



1.3 Educação inclusiva: princípios e marcos

A educação inclusiva é uma concepção de ensino contemporânea, 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, portanto, educação diferenciada para alguns estudantes, mas melhores práticas educacionais que contemplem todos, sem deixar ninguém para trás.**

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.

Os cinco princípios da educação inclusiva elaborados pelo Instituto Rodrigo Mendes são:

1. Toda pessoa tem o 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

A educação inclusiva é aquela em que todos usufruem dos mesmos direitos e compartilham o mesmo ambiente escolar, dando condições para que todos os estudantes atinjam o sucesso e desenvolvam autonomia. Desse modo, 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, de gênero, raça, classe social ou qualquer outra.

Ainda que a educação inclusiva 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, ou seja, estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e superdotação/altas habilidades.

A partir de 2009, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6949/2009), ficou explícito o compromisso do poder público em adotar um sistema educacional inclusivo.

O Comentário Geral nº 4 (2016) emitido pelo Comitê dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de monitoramento da implementação da Convenção, esclarece como a CDPD deve ser interpretada neste ponto:

Inclusão envolve um processo de reforma sistemática, incorporando alterações e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias em matéria de educação, para superar as barreiras com uma visão que serve para fornecer a todos os estudantes da faixa etária relevante uma experiência e ambiente de aprendizagem igualitários e participativos, que melhor correspondam às suas necessidades e preferências.

Além da Convenção, o documento “Transformando o Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” foi assinado em 2015 por representantes dos 193 Estados-membros da ONU. Todos se comprometeram a adotar medidas práticas para transformar a realidade sem deixar ninguém para trás.

Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o de número 4 possui destaque. Ele visa *“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”*.

A meta 4.5 estabelece que, até 2030, os países signatários devem “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”.

Ressalta-se, assim, que a construção de uma sociedade diversa e democrática depende de sua capacidade de conviver com as diferenças. As escolas devem se transformar para oferecer condições ao pleno desenvolvimento de cada pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania, conforme manda a Constituição.

1.4 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, a partir de 2007 a definição do modelo

de AEE centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais adquiriu abrangência, pautado por marcos normativos e programas de governo.

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 (AEE), adotando obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar e, nunca, substitutivo, ou seja, deve ser ofertado no contraturno da sala comum. Assim, fica claro que o AEE tem caráter pedagógico, ou seja, visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Seu texto também assegura que todos os estudantes devem ser matriculados nas classes comuns das escolas. Trata-se de uma mudança estrutural: a modalidade da Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, apoiando a plena inclusão de todos.

Desde a introdução da PNEEPEI e o avanço regulatório que se seguiu, houve, no Brasil, um expressivo aumento no número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na classe comum. Em 2020, o Censo Escolar registrou 1,3 milhão de matrículas desses estudantes no país. Destes, 88% estavam matriculados na escola comum. Em 2007, o percentual era de apenas 46,8%.

Recentemente, ao comentar [o Relatório de Monitoramento Global da Educação](#) (GEM) de 2020, Audrey Azoulay, diretora-geral da [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura](#) (UNESCO), afirmou que a educação inclusiva deve ser um direito “não negociável” para todas as crianças.

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. Depende, portanto, da superação de barreiras que impossibilitam o aprendizado de todas e de todos os estudantes. Nos ambientes escolares inclusivos, estão pressupostos a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

A seguir, é apresentado um quadro que sintetiza algumas das diferenças entre a Educação Especial segregada e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. É importante notar que a Educação especial é a modalidade dos estudantes com deficiência, transversal a todo o sistema de ensino, desde o infantil até o superior:

Quadro 1 - Diferenças entre Educação Especial segregada e Educação Especial na perspectiva inclusiva

EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGREGADA	
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal
Substitui o ensino comum	O estudante frequenta sala de aula comum com os demais e é ofertado o AEE no contraturno com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de escolarização
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino comum	Dinâmica interdependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico, muitas vezes com uma abordagem terapêutica	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na remoção das barreiras que o estudante com deficiência encontra em sua interação com o ambiente escolar
Tem por pressuposto que nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	Tem por pressuposto que a escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo da ideia de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fonte: Instituto Rodrigo Mendes

1.5 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.

Elas são parte integrante da política de Educação Especial concebida sob a perspectiva inclusiva. Foram difundidas no Brasil pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria normativa nº13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011. Antes disso, já havia 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 através da Secretaria de Educação Especial, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada Plano 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](#)”. Ele traz um histórico da lista de equipamentos, mobiliários e materiais enviados às escolas 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 de Educação Especial, que podem ser diferentes da proposta do MEC. Essa característica pode trazer desafios e limitações.

Por um lado, existe a possibilidade de realizar o AEE conforme necessidades específicas de cada contexto social. Por outro lado, pode haver diferenças na qualidade do serviço do AEE entre municípios e unidades federativas. Desse modo, o acompanhamento e a fiscalização das salas de recursos por ocorrer segundo critérios estabelecidos pelas secretarias de educação ou mesmo pelo Ministério Público, em casos de violação dos direitos das pessoas com deficiência.

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 atua 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.

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). 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.

Para a realização do AEE, deve-se efetivar o ensino colaborativo, ou seja, a articulação entre os professores de AEE, os professores de classes comuns e outros profissionais da escola, como cozinheira, inspetor, auxiliares, profissionais de apoio. O objetivo do trabalho colaborativo é o aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das competências dos estudantes, a elaboração de materiais, a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva nas salas de aula comuns.

O planejamento de estratégias pedagógicas utilizando-se o Desenho Universal para a Aprendizagem é uma das formas pelas quais o professor da sala de aula comum pode promover a inclusão. No tópico seguinte, é apresentado como, na prática, isso pode ser feito, em colaboração com o professor de AEE.

1.6 Desenho Universal para a Aprendizagem: o conceito e a prática

O Desenho Universal prevê que produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços sejam concebidos de modo a garantir sua utilização pelo maior número de pessoas possível, independentemente de suas características.

Um projeto orientado pelo Desenho Universal considera a diversidade humana, buscando garantir a acessibilidade para todos.

Esse conceito surgiu a partir da constatação de que os recursos de acessibilidade destinados a reduzir ou eliminar barreiras no ambiente não beneficiam somente as pessoas com deficiência. Por exemplo: uma rampa não possibilita somente a locomoção de uma pessoa que usa cadeira de rodas, mas também de pais que transportam um bebê no carrinho. Como exemplos, podemos citar: tesouras desenhadas para destros e canhotos; maçanetas do tipo alavanca, que podem ser acionadas até com os cotovelos; torneiras com sensor, que minimizam o esforço das mãos para acioná-las, entre muitos outros.

A mesma ideia pode ser aplicada ao ensino, sendo chamada de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por Anne Meyer e David Rose, o DUA foi criado nos anos 1980, fundamentado em evidências trazidas por pesquisas. Basicamente, propõe-se 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.

O DUA se baseia em um conjunto de princípios, que fomenta a elaboração de um planejamento pedagógico a contemplar estratégias diversas para:

- Apresentar as informações, de modo que todos compreendam;
- Envolver os estudantes, suscitando seu interesse e motivando-os a participar das atividades;
- Avaliar cada um dos alunos, possibilitando múltiplas formas de expressar o que aprenderam.

Para tanto, o primeiro passo é buscar conhecer bem os estudantes, individualmente e coletivamente. Em seguida, deve-se definir os conteúdos e estabelecer os objetivos de aprendizagem da área do conhecimento a ser trabalhada. É o que chamamos de *currículo flexível*. Trata-se da convergência entre a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no caso do Brasil, e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula: suas características sociais, culturais e individuais.

Não se trata, no entanto, de um currículo customizado para cada aluno. Todo aluno que frequenta uma escola brasileira tem o direito a ter acesso ao conte-

údo da BNCC. Considerando-se que um dos pressupostos do DUA é ter altas expectativas para todos os estudantes, não faria sentido restringir o acesso ao conhecimento para alguns.

É importante esclarecer que o Desenho Universal para a Aprendizagem indica não somente a possibilidade, mas a necessidade de haver variações no modo como o currículo será acessado por cada um dos alunos, ou seja, a diversificação das estratégias pedagógicas de acordo com as características e os estilos de aprendizagem individuais.

Um exemplo é o trabalho realizado no 3º ano do ensino fundamental [do CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho](#), em São Paulo, cuja turma era heterogênea, composta por estudantes com dificuldades de alfabetização, alfabéticos, um cego e dois com deficiência intelectual. Após um trabalho inicial de planejamento, o processo de aprendizagem foi alterado e passou a articular o conteúdo curricular com diferentes estratégias, como jogos lúdicos e atividades concretas elaboradas com materiais pedagógicos acessíveis, construídos com auxílio do próprio estudante.

Durante o ano letivo, professores e estudantes produziram um jogo de tabuleiro adaptável, com acessibilidade e recursos sonoros e visuais. O jogo se articula com o Currículo da Cidade no que diz respeito à educação integral, inclusiva e equitativa. Por isso, busca desenvolver as dimensões intelectual, social, física e cultural, considerando as características de cada um dos estudantes no processo de construção do conhecimento. O jogo também respeita e valoriza as diferenças, propondo desafios adequados às especificidades de cada estudante e favoreceu a transformação da aprendizagem, tornando-a mais inclusiva.

Em resumo, o DUA é uma abordagem prática que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo e de atividades criadas para toda a turma de estudantes. Atualmente, também é adotado por várias secretarias estaduais e municipais brasileiras, que estimulam seu uso a partir de formações continuadas. O DUA está presente, por exemplo, na Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Mais especificamente, encontra-se em diálogo com as diretrizes e bases para a organização e atuação da rede estadual na perspectiva inclusiva.

A implementação de práticas pedagógicas pode ter resultados mais impactantes quando parte de evidências que indicam as necessidades locais, de cada escola. Nesse sentido, a produção de conhecimento especializado é um importante aliado do desenvolvimento educacional. Ela é um dos principais meios para se fazer análise crítica, acompanhamento de políticas e mensuração de impactos.

O conjunto de universidades e revistas científicas, ou seja, a academia em geral, tem um papel de diálogo com a sociedade civil tendo em vista aprofundar discussões, analisar, mapear e ofertar soluções para problemas existentes. Na área da Educação, estudos geram evidências que ajudam a implementar práticas pedagógicas, saber o impacto de políticas públicas e a opinião dos educadores em relação a assuntos do cotidiano escolar.

Um exemplo internacional é a pesquisa contínua [*Teaching and Learning International Survey*](#), (TALIS), produzida pela [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico](#) (OCDE). Entre outros aspectos, a TALIS informa a percepção de educadores e diretores de 48 países sobre aspectos fundamentais de seu cotidiano profissional, como a diversidade no ambiente escolar.

Considerando tal contexto, este relatório procurou reunir evidências acerca da produção acadêmica brasileira sobre salas de recursos. Seu principal objetivo no escopo desta pesquisa é evidenciar o crescimento da produção acadêmica sobre o tema. Os dados obtidos também reforçam o argumento que a sala de recursos se tornou, na prática, o espaço prioritário para a oferta do Atendimento Educacional Especializado em escolas de Educação Básica.

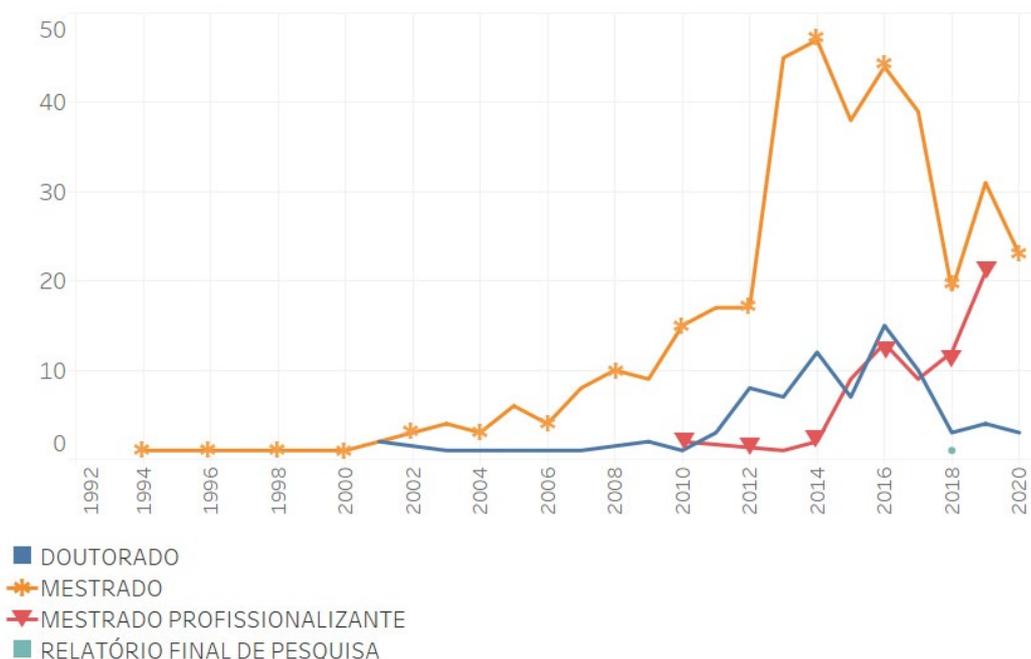
1.7 Bibliometria: estudos sobre salas de recursos no Brasil

Uma etapa desta pesquisa foi dedicada a analisar a frequência de estudos sobre salas de recursos no Brasil, considerando-se também o local de produção e nível de titulação. Buscou-se evidenciar o crescimento da produção acadêmica sobre o tema, acompanhando um movimento mais amplo, ocorrido a partir de meados dos anos 2000, de incentivo às políticas educacionais, à expansão das universidades e ao financiamento de pesquisas.

Os dados foram extraídos do Catálogo de teses e dissertações da Capes e oferecem um panorama atual da produção acadêmica *stricto sensu* (teses de doutorado e dissertações de mestrado).

A partir de critérios de seleção, foram identificadas 387 dissertações de mestrado, 80 teses de doutorado e 69 dissertações de mestrado profissionalizante, produzidas no período de 1994 a 2020 (Gráfico 1). Os resultados obtidos indicam que há uma concentração de trabalhos na grande área das Ciências Humanas e, mais especificamente, na área da Educação. Ou seja, estudantes de pós-graduação em Educação são os mais interessados em realizar pesquisas sobre o tema.

Gráfico 1 - Frequência de teses e dissertações sobre salas de recursos por ano, 1994 a 2020



A maior parte dos trabalhos foi produzida no período entre 2012 e 2017. Isso refletiu, em grande medida, políticas educacionais como o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a modalidade Educação Especial e o AEE.

O ano de 2014 foi o que mais registrou trabalhos sobre o tema. Também foi quando houve o maior volume de recursos destinado ao fomento à pesquisa nas últimas duas décadas.

As instituições que mais realizam estudos sobre o assunto são a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Destacam-se também a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus Marília, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Há uma concentração regional dessa produção. Até hoje, a maior parte das pesquisas foi desenvolvida na região Sudeste 41,2%, seguida pelas regiões Sul (25,3%), Nordeste (13%), Centro-Oeste (12,8%) e Norte (7,6%).

Uma característica comum desses trabalhos é o estudo de caso por município, por escola ou por ciclo escolar. Dentre essa produção, destacamos três trabalhos. O primeiro é a tese de doutorado de Sônia Aparecida Alvarenga Vieira, “Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços lo-

cais” (2018). A partir dos desdobramentos práticos das políticas estaduais voltadas à Educação Especial, a pesquisa analisou o caminho em direção à uma educação mais inclusiva no município de Cariacica/ES de 2007 a 2016 e concluiu que havia lacunas na formação do corpo de educadores e gestão.

A segunda é a dissertação de mestrado de Sarah Santana Nascimento, “Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise no município de Canavieiras/BA” (2018). No período de 2008 a 2017, o estudo constatou avanços nas políticas municipais educacionais, principalmente no acesso à educação. Todavia, foram identificados desafios referentes a formação de professores regentes, de AEE e equipes gestoras das escolas.

E por fim, a tese de doutorado de Saimonton Tinôco, “Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial” (2018). Esse trabalho captou a compreensão de inclusão escolar de 71 pesquisadores acadêmicos da Educação Especial. Os resultados mostraram opiniões divergentes, sustentadas em um entendimento que varia conforme cada contexto e que não superaram a dicotomia entre inclusão total e inclusão parcial.

Com base nos resultados, foi possível constatar que a produção acadêmica sobre salas de recursos ganhou impulso no Brasil na década de 2010. Ela refletiu tanto a expansão do sistema de ensino superior quanto o debate público que acompanhou a elaboração de importantes marcos regulatórios. O aumento do número de trabalhos acadêmicos se deveu, principalmente, ao grande investimento de recursos públicos, tanto no fomento à pesquisa quanto no estabelecimento da sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas redes de ensino da Educação Básica (BAPTISTA, 2011).

O objetivo deste capítulo foi apresentar conceitos, premissas e marcos históricos, que permitem ao leitor situar a modalidade da Educação Especial, a perspectiva da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Desenho Universal para a Aprendizagem.

É possível afirmar que a adoção das salas de recursos no sistema público brasileiro representou um movimento de mudanças das políticas educacionais em nível nacional. As salas de recursos representaram uma proposta para a implementação do AEE em escolas, sintonizada com um amplo debate global sobre inclusão educacional. Desde então, houve um aumento na produção acadêmica especializada sobre esse tema, com especial destaque para a década de 2010.

Os dados apresentados permitem desenhar um cenário geral da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva. No capítulo a seguir, procuramos

aprofundar o exame das escolas estaduais de Campinas. Por isso, são apresentados dados gerais, assim como a opinião de educadores e estudantes sobre o serviço de AEE e as salas de recursos.

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 nas evidências, buscamos subsidiar ações estratégicas e promover discussão qualificada voltada à melhoria constante da educação pública.

Cabe destacar que a trajetória da Educação Especial do município Campinas ganhou novas características a partir da vigência da Constituição de 1988. Segundo identificou Vanessa Castro, a primeira vez em que a 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).

A autora demonstra os debates e os percursos que a legislação municipal percorreu desde então a fim de definir a atribuição funcional de professores de Educação Especial, as políticas públicas e o financiamento, entre outros aspectos. Também afirma, assim como outros autores, que o município de Campinas tem demonstrado autonomia ao formular e implementar suas políticas de Educação Especial, realizando adequações ao longo dos últimos anos (SOTERO, 2014).

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

2.1 Panorama geral da educação

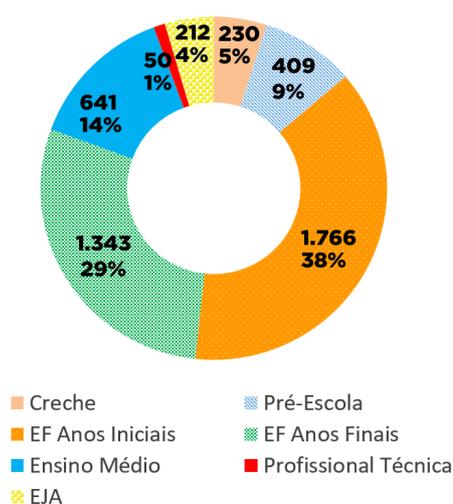
Município: Campinas (SP)
Escolas de Educação Básica: 651
Matrículas da Educação Básica: 237.740
Matrículas da Educação Especial: 4.651 (1,95%)
Matrículas da Educação Especial em classes comuns: 4.352 (93,5%)

Escolas da rede estadual sob gestão das DRE*: 175
Escolas da rede estadual sob gestão das DRE que ofertam AEE na própria escola*: 56 (32%)
Escolas da rede estadual sob gestão das DRE 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, das quais 4.651 (1,95%) são de Educação Especial, em todas as redes de ensino. No cálculo adotado pelo INEP, um mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula e não são consideradas as matrículas de AEE. Desse modo, o total de matrículas da Educação Especial inclui matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA e em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA). 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 2).

Gráfico 2 - Distribuição das matrículas de Educação Especial em todas as redes de ensino de Campinas por etapa, 2020



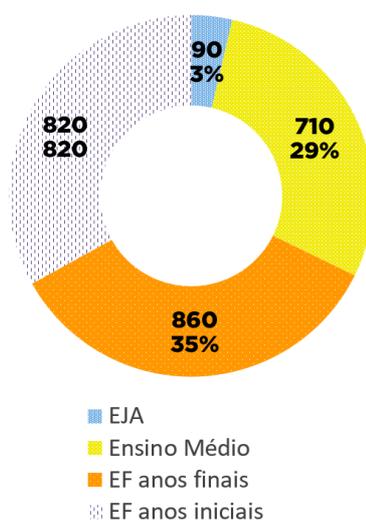
Fonte: Censo Escolar INEP/MEC.

Grande parte das matrículas consideradas possui registro de deficiência intelectual (47,3%), seguido de autismo (21,3%), deficiência física (18,3%), deficiência múltipla (6,4%), deficiência auditiva (4,9%), baixa visão (4,7%), surdez (3,6%), altas habilidades/superdotação (0,7%), cegueira (0,7%) e surdocegueira (0,04%).

Quanto ao perfil sociodemográfico, trata-se de um público estudantil majoritariamente branco (58,1%), seguido de pretos e pardos (23,7%), não-declarados (14,9%), amarelos (0,3%) e indígenas (0,1%). Parcela majoritária dos estudantes é do sexo masculino (65,6%) e de faixa etária de até 14 anos de idade (73,6%), seguido das faixas de 15 a 17 anos (18,5%), 18 a 24 anos (5%), 35 anos ou mais (1,6%), 25 a 29 anos (0,6%) e 30 a 34 anos (0,4%).

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 no Ensino Fundamental anos finais (34,7%), seguido de Ensino Fundamental anos iniciais (33,1%), Ensino Médio (28,6%) e EJA (3,6 %) (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Distribuição das matrículas de Educação Especial nas escolas da rede estadual de Campinas, por etapa, 2020



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC.

Grande parte dessas matrículas possui registro de deficiência intelectual (64,6%), seguido de deficiência física (15,9%), autismo (14,6%), deficiência múltipla (5,5%), deficiência auditiva (5,2%), baixa visão (4,6%), surdez (2,5%), cegueira (0,3%) e altas habilidades/superdotação (0,2%).

Quanto ao perfil sociodemográfico, trata-se de um público estudantil majoritariamente branco (57%), seguido de pretos e pardos (28%), não-declarados (14,5%), amarelos (0,3%) e indígenas (0,2%). A maior parte dos estudantes é do sexo masculino (64,8%) e de faixa etária de até 14 anos de idade (57,5%), seguido das faixas de 15 a 17 anos (27,5%), 18 a 24 anos (13,1%), 35 anos ou mais (1,1%), 25 a 29 anos (0,5%) e 30 a 34 anos (0,3%).

2.2 Matrículas e acesso

Comparativamente, a rede de ensino estadual é a que mais recebe matrículas de estudantes com deficiência no município (55% do total de 4.651). Neste sentido, é fundamental haver garantia de investimento permanente em infraestrutura, acessibilidade e formação continuada para a melhoria dos serviços educacionais.

Atualmente, 56 das 175 escolas ofertam 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, por meio da inclusão escolar, é a *universalização do acesso* à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial na faixa etária de escolarização obrigatória, de 4 a 17 anos de idade (SÃO PAULO, 2016).

Na perspectiva adotada pela Secretaria Estadual de Educação, o acesso à educação é um direito básico a ser garantido. Ele é condição para promover a heterogeneidade no ambiente escolar e estimular a diversificação de estratégias pedagógicas para todos.

No monitoramento da Meta 4, possui importância o indicador sobre percentual de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns. Isso ocorre porque, no Brasil, por muito tempo as pessoas com deficiência foram privadas de frequentar esses ambientes.

Conforme apresentado anteriormente, a matrícula de todos os estudantes em classes comuns, sem qualquer distinção, já era prevista na legislação. Entretanto, ela ganhou força com o investimento em salas de recursos, formação continuada e, principalmente, com a publicação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Apesar dos significativos avanços alcançados ao longo dos últimos anos, a matrícula de todos os estudantes em classes comuns ainda não é a realidade no estado de São Paulo.

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.

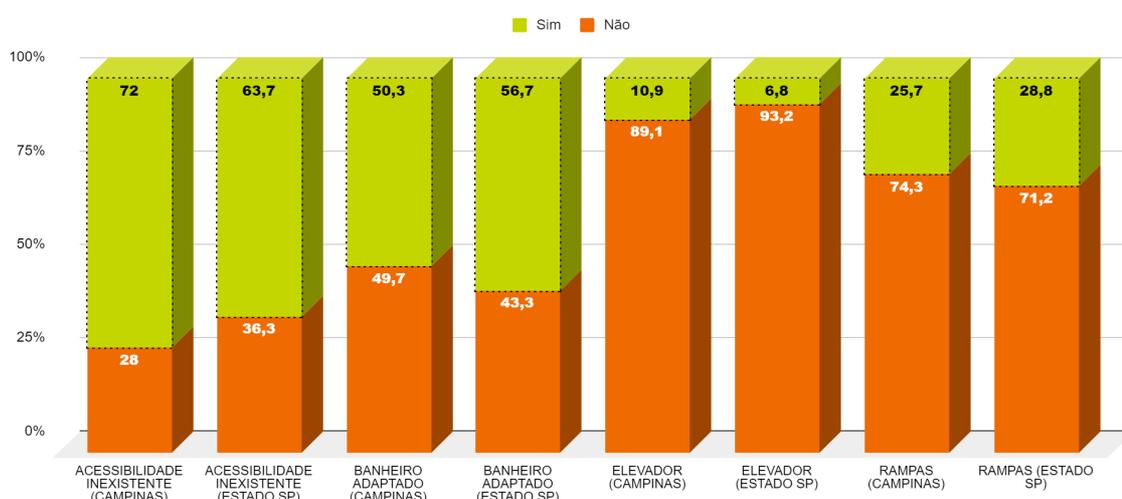
2.3 Acessibilidade

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 de Campinas. Esse percentual ainda se encontra abaixo da média de 28,8% observada no conjunto das 5.848 escolas estaduais de São Paulo (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Acessibilidade física ou arquitetônica, 175 escolas das Diretorias de Ensino da rede estadual de Campinas e total de escolas estaduais de São Paulo, 2020



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

2.4 Atendimento Educacional Especializado e salas de recursos

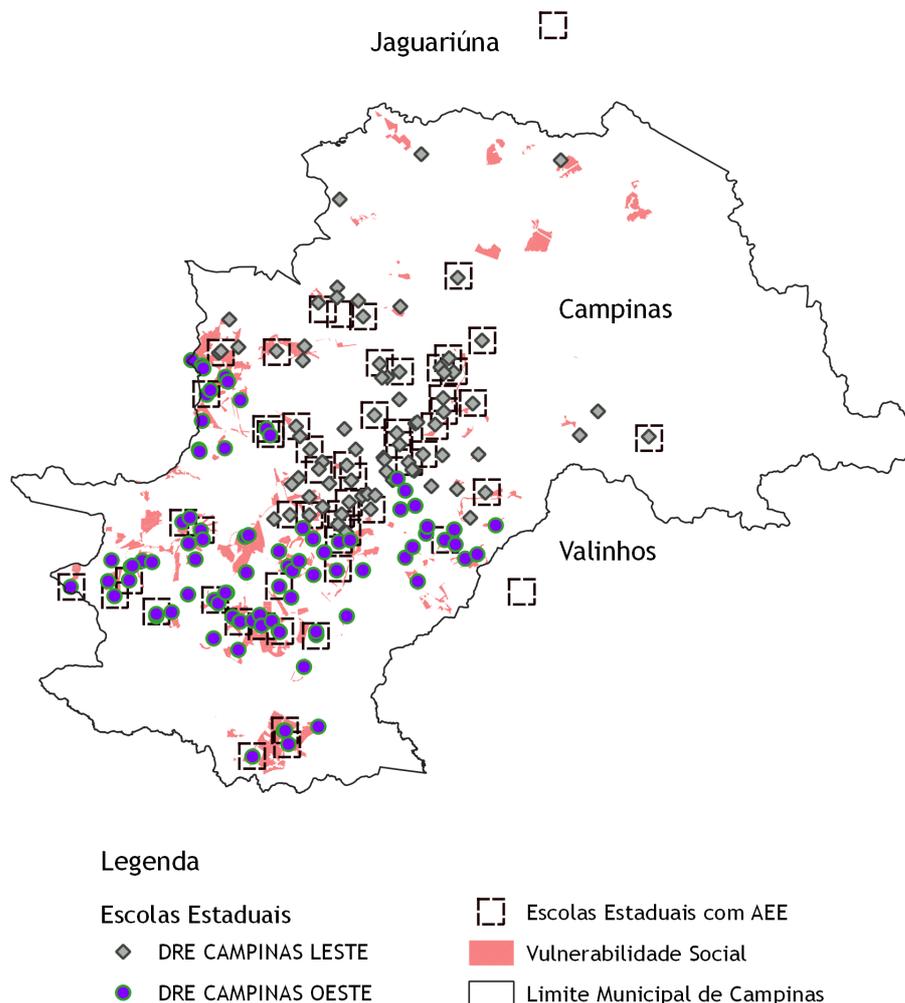
Em Campinas, as Diretorias de Ensino Leste e Oeste são responsáveis pela gestão de 175 unidades escolares, das quais 56 ofertam o AEE na própria escola. Para a realização do AEE, educadores utilizam principalmente as salas de recursos ou a itinerância. Neste último caso, o professor especializado em 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 da oferta do AEE traz desafios de mobilidade urbana, visto que há uma concentração na região central do município (Figura 2).

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 2 - 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 dos estudantes, podendo impactar 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 inúmeros desafios para serem avançados em relação à melhoria da acessibilidade, número de matrículas nas escolas comuns e atendimento no AEE.

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, professoras de sala comum e gestoras escolares. Também foi utilizado 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. A metodologia do *survey* encontra-se em anexo e os resultados são apresentados nos tópicos a seguir.

2.5 Questionário aplicado a professores e gestores

Para conhecer as opiniões e avaliações de gestores, professores e estudantes público-alvo da Educação Especial das 175 escolas estaduais sob gestão das Diretorias de Ensino de Campinas, foram aplicados dois questionários. 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%) (Quadro 2).

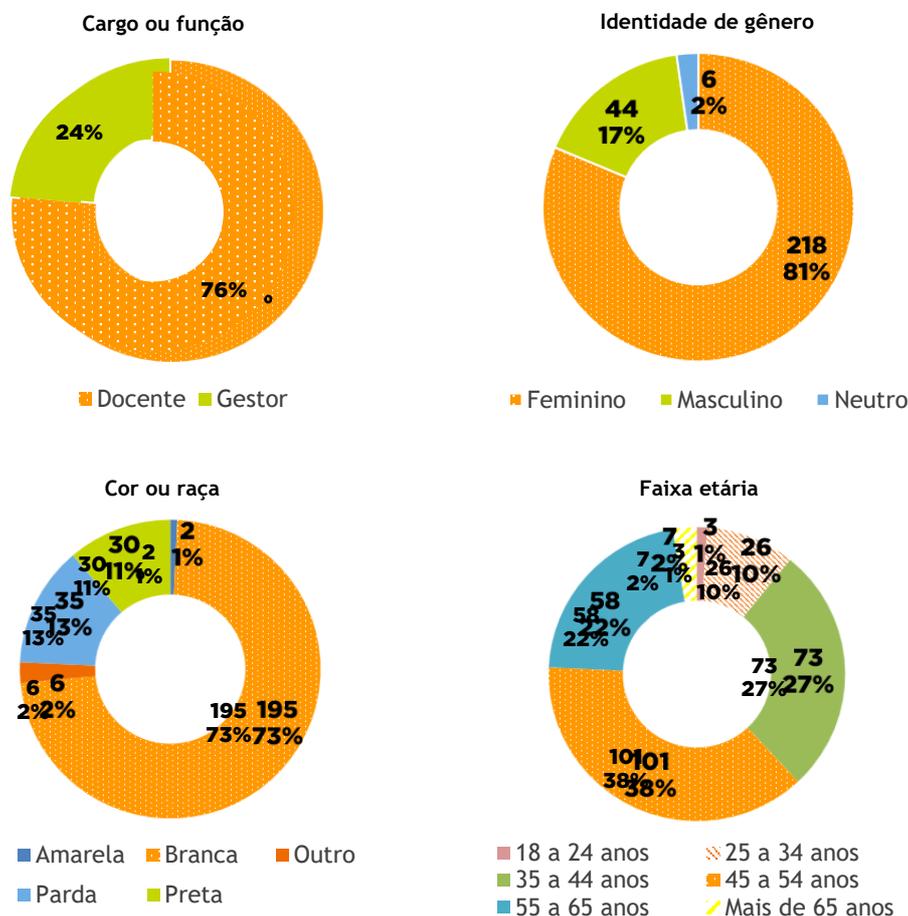
Quadro 2 - Distribuição dos respondentes segundo atuação profissional

ATUAÇÃO PROFISSIONAL	%
Gestor	23,5
Professor da classe comum e do AEE	1,1
Professor de AEE	21,6
Professor de classe comum	50,4
Professor de classe especial na escola comum	2,2
Professor de instituição de educação especial	1,1
Total	100

A maior parcela dos respondentes se identifica com o gênero feminino (81,3%), seguida do gênero masculino (16,4%) e neutro (2,2%). Grande percentual dos respondentes se autodeclara branca (72,8%), seguida de parda (13,1%), preta (11,2%) e amarela (0,7%).

A faixa etária predominante é de 45 a 54 anos (37,7%), seguida de 35 a 44 anos (27,2%), 55 a 65 anos (21,6%), 25 a 34 anos (9,7%), mais de 65 anos (2,6%) e 18 a 24 anos (1,1%) (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição dos respondentes segundo cargo, identidade de gênero, cor ou raça e faixa etária



Em relação à faixa de renda, 1,1% declararam possuir renda familiar de até 1 salário mínimo, 32,5% declararam possuir renda familiar de 1 a 3 salários mínimos, 39,6% declararam possuir renda familiar de 3 a 5 salários mínimos, 17,9% declararam possuir renda familiar de 5 a 8 salários mínimos e 8,9% declararam possuir renda acima de 8 salários mínimos.

O elevado percentual de respondentes que declararam possuir renda de 1 até 3 salários mínimos revela a importância de haver políticas de valorização docente, como o plano de carreira dos profissionais da educação da rede pública estadual, apresentado pela SEDUC em 2021.

Sobre o tempo de exercício do cargo ou função na escola onde trabalha atualmente, 56,4% responderam que exercem esse trabalho há no máximo 3 anos, seguidos de 16,4% de 3 a 5 anos de trabalho, 9,3% de 15 anos ou mais e 9% para as

faixas de 8 a 10 anos e de 10 a 14 anos. Isso significa que a maior parcela desses profissionais é composta por profissionais recém-contratados. Também há profissionais contratados por período determinado.

Quanto à distribuição dos respondentes segundo anos de experiência no ensino a estudantes público-alvo da Educação Especial, 30,2% disseram não ter experiência alguma, seguidos de experiência de: 1 a 3 anos (14,1%), 15 anos (13,8%), 7 a 10 anos (10,8%), 3 a 5 anos (9,3%), 10 a 15 anos (7,8%), 5 a 7 anos (7,4%) e até 1 ano (6,3%).

O conselho escolar tem função deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica. No geral, as impressões de professores e gestores em relação ao conselho escolar foi boa (64,5%), muito boa (31%). Apenas 4% dos professores consideraram ruim ou muito ruim. Esse dado é um forte indicativo do desempenho dos conselhos, contudo é importante reforçar que o dado aponta para a percepção de professores e gestores e não representa uma avaliação da prática.

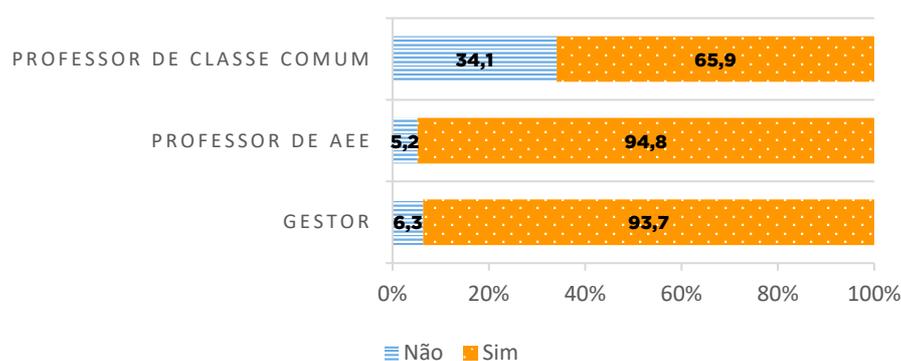
A seguir, são apresentadas respostas que informam o interesse, a qualificação e as opiniões dos educadores em assuntos centrais para a avaliação da qualidade do ensino. Foram consideradas avaliações sobre:

- A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- As salas de recursos (instalações, materiais didáticos, relacionamento entre profissionais, atendimento, formação docente, uso de tecnologia);
- As políticas públicas de educação e os recursos financeiros.

O conhecimento sobre os marcos legais dos direitos das pessoas com deficiência é condição básica para o exercício da cidadania e 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 psi-

tivamente (93,7% e 94,8%, respectivamente). Destaca-se um percentual relativamente alto (34,1%) de professores de sala comum que desconhecem essa Lei (Gráfico 5).

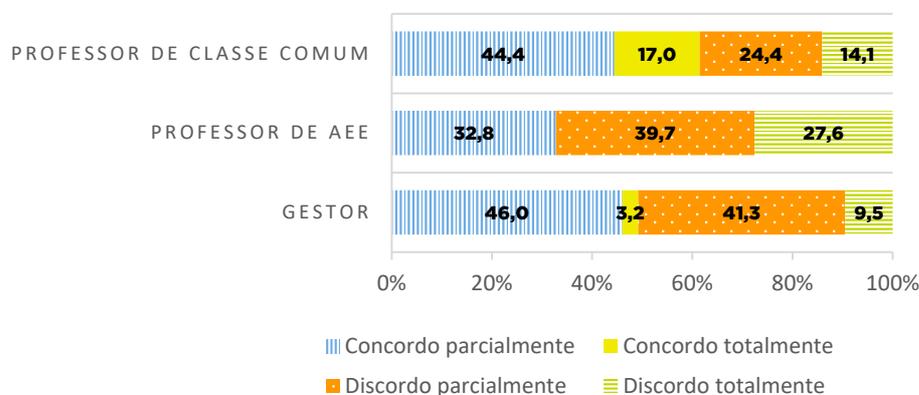
Gráfico 5 – Respostas à questão “Você conhece ou já leu a Lei Brasileira de Inclusão?”, segundo atribuição



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 concordam (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 6).

Gráfico 6 - 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 não é sequer uma opção, já que a própria Constituição Federal determina que a educação seja inclusiva. Uma hipótese que pode ser formulada é que boa parte desse pensamento advém da falta de informação e de formação continuada sobre o tema, somada 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.

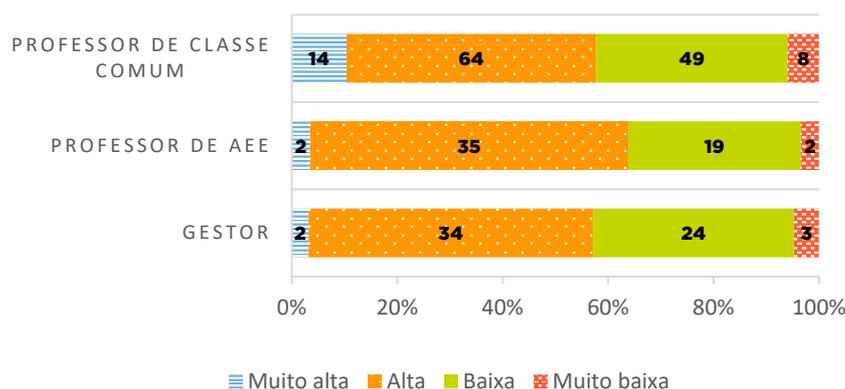
Em relação à realização de cursos de formação continuada em educação inclusiva, 51,9% de professoras e professores de classes comuns disseram ter interesse em participar, caso as formações fossem ofertadas pela escola ou diretoria de ensino. Entre docentes de AEE, o percentual é de 36,2%. Entre gestores,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

Considerando-se os resultados do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, na avaliação dos educadores entrevistados ainda há espaço para a melhoria do AEE. Em relação ao grau de concordância dos docentes com a afirmação: “*Os resultados da Educação Especial na minha escola são satisfatórios*”, o gráfico a seguir indica que os professores de AEE são, comparativamente, os que mais assinalaram concordância alta ou muito alta (63,7%). Eles

são seguidos dos gestores e professores de sala comum (57,2% e 57,8%, respectivamente) (Gráfico 7). Esses resultados sugerem que, segundo uma parcela dos entrevistados, os resultados do AEE não têm sido satisfatórios, e essa avaliação é mais acentuada entre os professores de classe comum.

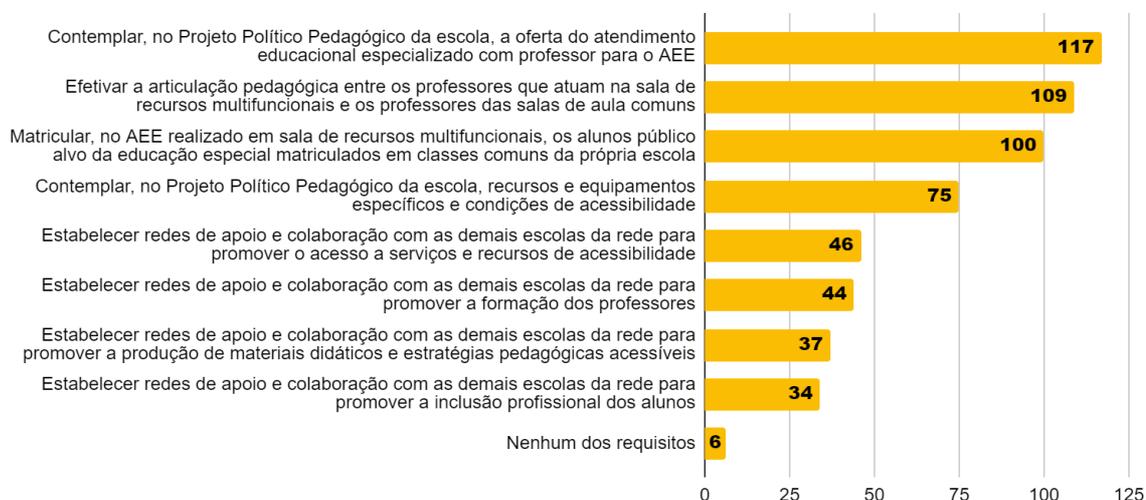
Gráfico 7 - Concordância com a sentença “Os resultados da Educação Especial na minha escola são satisfatórios”, segundo atribuição



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 redes de apoio e colaboração entre escolas da própria rede.

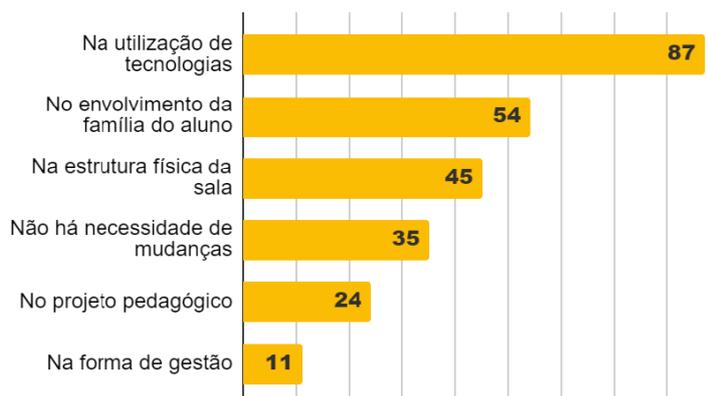
Considerando-se as respostas à questão de múltipla escolha “*Quais critérios da sala de recursos da sua escola são atendidos?*”, é possível constatar que o estabelecimento de redes de apoio e colaboração entre escolas para promover a acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos e a produção materiais didáticos e estratégias pedagógicas acessíveis os são itens menos assinalados (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Critérios da sala de recursos da sua escola que são atendidos, segundo respondentes



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 9).

Gráfico 9 - Aspectos da sala de recursos em funcionamento na sua escola que necessitam de mudanças, segundo respondentes



Essa necessidade atual de investimento em equipamentos e recursos de tecnologia foi enfatizada em relato de uma professora de AEE:

Uma sala de recursos precisa ter recursos. Tudo bem que o professor consegue transformar até mesmo lixo reciclável em material. Mas só trabalhar com isso não dá. A gente precisa ter uma impressora, um computador. Muitas salas de recursos não têm isso. Eu tinha um computador, mas não tinha *internet*. Eu roteava sinal do meu celular. A minha impressora não tinha tinta. Sempre falta alguma coisa².

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 está relacionado 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 com essa confirmação.

Portanto, as respostas do questionário indicam a necessidade de avanço da política pública educacional e do investimento em ações formativas aprofundadas, capazes de orientar as práticas educacionais para a adoção uma perspectiva inclusiva.

2.6 Questionário aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial

O Atendimento Educacional Especializado é uma política educacional que também representa um modelo institucionalizado e, por isso, necessita ser constantemente revisitado. Por vezes, 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 necessidades dos estudantes, é importante considerar as particularidades individuais, em sintonia com as características do território das escolas.

² Entrevista realizada em 8 de julho de 2021.

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:

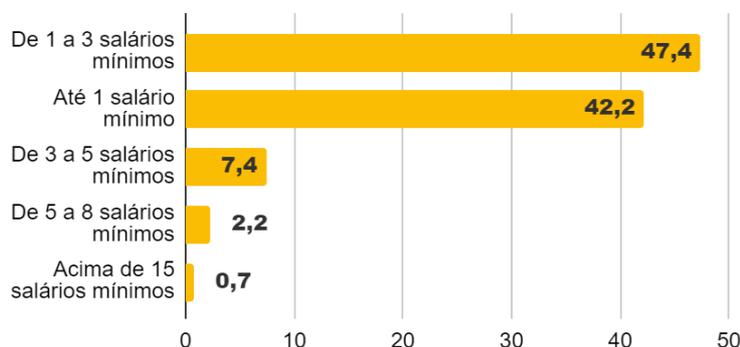
- A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- O AEE e as salas de recursos (deslocamento, acesso, transporte, materiais didáticos, recursos digitais acessíveis).

A maior parte das respostas corresponde a estudantes matriculados em sala comum (57%). Em sua maioria, esses estudantes se identificam com o gênero masculino (59%), seguido do gênero feminino (41%). A maioria dos estudantes se autodeclara branca (56,3%), seguida de parda (35,5%), preta (7,4%) e amarela (0,7%). As idades mais recorrentes são 16, 12 e 10 anos.

Em relação à distribuição dos estudantes por etapa de ensino, houve maior ocorrência nas seguintes etapas: 6º e 8º do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio. A maior parte dos respondentes relatou possuir deficiência intelectual (38,5%), seguido de transtorno do espectro autista (20%) e baixa visão (15,6%). Em relação ao local onde o estudante realiza o AEE, a maioria respondeu realizá-lo na escola em que está matriculado (64,4%).

Quanto à faixa de renda, cerca de metade dos respondentes disse possuir renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos (47,4%). Outra parcela representativa (42,2%) respondeu possuir renda familiar de até 1 salário-mínimo. Em sua maioria, trata-se de famílias de estudantes de baixa renda (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes segundo faixa de renda familiar declarada



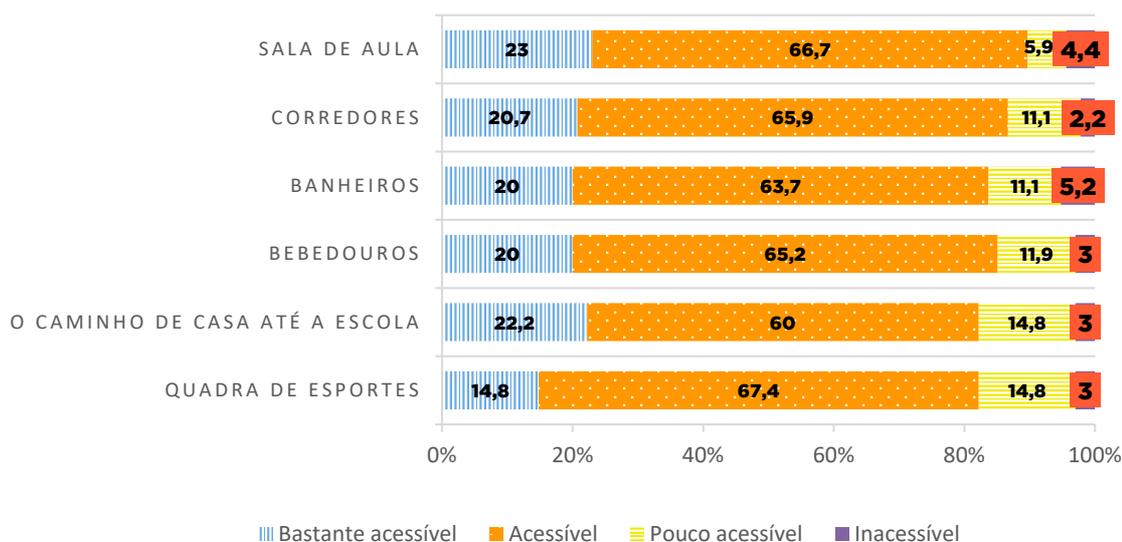
No conjunto de questões destinadas a avaliar a inclusão escolar, foi indagado se o estudante público-alvo da Educação Especial ou alguém da sua família possui

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%).

Apesar disso, na contramão das respostas dos educadores, 92,5% dos respondentes concordam (totalmente 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 11). No geral, porém, o gráfico aponta para uma porcentagem grande de estudantes satisfeitos com a disponibilidade de acessibilidade.

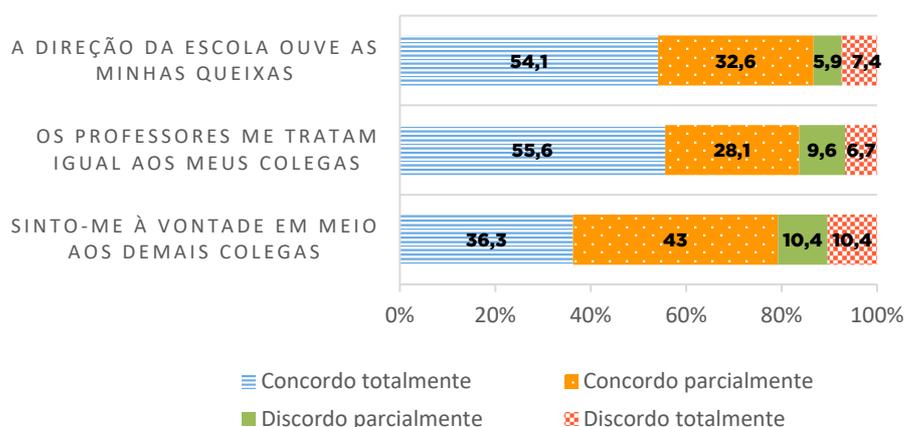
Gráfico 11 - Acessibilidade física dos espaços das escolas segundo respondentes



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 discorda que a direção ouve as suas queixas (Gráfico 12).

Gráfico 12 - 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. Assim, conseguem 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 começa no projeto político-pedagógico (PPP), desdobra-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e no processo de avaliação dos estudantes. A participação dos estudantes em todo esse processo é imprescindível e deve ser garantida.

Entre as questões destinadas a avaliar aspectos do AEE 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 melhoria 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 a dificuldade 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). Do total

de respondentes, 18% têm dificuldades de chegar à escola por motivos de pouca ou nenhuma acessibilidade.

Os estudantes da Escola Estadual José Maria Matosinhos, por exemplo, que representaram o maior número de respondentes, equivalente a 20%, percorrem em média três quilômetros. Sendo que para alguns a distância é superior a quatro quilômetros.

Convém lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao acesso à escola pública e gratuita, próximo a residência (Art. 53, inciso V). A exemplo do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS), há um amplo entendimento e jurisprudência de que estudantes sejam matriculados em escolas com distância de até dois quilômetros de suas casas. Caso contrário, deverá ser fornecido transporte escolar gratuito e acessível.

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). 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 equipada³.

³ Entrevistada realizada em julho de 2021.

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, a considerar o desenvolvimento de habilidades e identificar necessidades para a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Mesmo enfrentando esses desafios, 91,9% dos respondentes 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.

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

2.7 Visitas exploratórias

As visitas a escolas estaduais de Campinas foram conduzidas com o apoio das Diretorias de Ensino, que também viabilizaram o contato com educadores e gestores⁴. Ocorreram oito visitas no mês de outubro de 2021, contemplando escolas de ensino médio e de anos iniciais e finais do ensino fundamental. A saber: E.E. Professora Ana Rita Godinho Pousa, E.E. Fábio Faria de Syllos, E.E. Conjunto Vida Nova III, E.E. Therezinha da Fonseca, E.E. Tenista Maria Esther Bueno, E.E. Professora Castinauta de Barros Mello e Albuquerque, E.E. Professor André Fort, E.E. Professora Conceição Ribeiro.

O objetivo principal das visitas foi reconhecer práticas bem-sucedidas e identificar desafios atuais, tendo em vista a promoção da educação inclusiva. Para isso, pesquisadores fizeram observações sobre o funcionamento e a infraestrutura da

⁴ As visitas ocorreram respeitando os protocolos sanitários necessários para garantir a segurança de todos, no contexto da pandemia da covid-19.

escola, assim como dialogaram com gestores e professores de AEE, professores de sala comum e profissionais de apoio. Os principais aspectos observados durante as visitas foram: *inclusão estudantil, infraestrutura, estratégias pedagógicas, sala de recursos, gestão escolar, participação das famílias e parcerias*. A seguir, apresentamos um quadro sintético dos dados coletados.

Escola Estadual Professora Ana Rita Godinho Pousa

Município: Campinas (SP) - Vila Esmeralda

Código INEP: 35018200

Matrículas:

Anos Finais: 158*

Ensino Médio: 216*

Educação Especial: 21**

*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

** Dados fornecidos pela escola

Na Escola Estadual Professora Ana Rita Godinho, são oferecidos anos finais e o ensino médio, totalizando cerca de 400 estudantes. Desses, 21 estavam matriculados no AEE. O atendimento na sala de recursos ocorre no contraturno com professoras especialistas em deficiência intelectual. No aspecto geral tem acessibilidade limitada, ausência de rampas e pavimentação da área externa danificada. A qualidade da conectividade é baixa, impossibilita a navegação na internet.

Há desafios relacionados à infraestrutura, como a acessibilidade arquitetônica, o acesso à internet e a disponibilidade de materiais pedagógicos acessíveis e atualizados. Educadores também destacaram a necessidade de formação continuada em educação inclusiva para todos os profissionais, de modo que a adaptação curricular seja cada vez mais colaborativa. A sala de recursos é dedicada ao atendimento exclusivo de estudantes com deficiência intelectual.

Escola Estadual Fábio de Faria Syllos

Município: Campinas (SP) - Jardim Aurélia

Código INEP: 35018454

Matrículas:

Anos Iniciais: 485

Educação Especial: 10

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



Na Escola Estadual Fábio de Faria Syllos, é oferecido dos 1º ao 5º ano. Do total de 485 matrículas, 10 são de estudantes público-alvo da Educação Especial. O AEE está organizado para atender estudantes com deficiência intelectual e no espectro do autismo. A sala de recurso também atende estudantes de outras escolas das imediações. Mesmo sendo uma escola polo, a acessibilidade é limitada, a sala de recursos conta com equipamentos antigos e pouca variedade de materiais.

Os principais desafios apontados pelas educadoras são a adaptação curricular e a rotatividade dos professores de classe comum. Quando o estudante público-alvo da Educação Especial vem de outra escola, há dificuldade de adaptação curricular devido à falta de contato e troca de informações com professores de sala comum. A sala de recursos é dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e pessoas no espectro do autismo.

Escola Estadual Conjunto vida nova III

Município: Campinas (SP) - Conjunto Habitacional Vida Nova

Código INEP: 35924921

Matrículas:

Anos Iniciais: 723

Educação Especial: 33

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



A Escola Estadual Conjunto Vida Nova III, oferece os anos iniciais para 723 estudantes. Do total, 33 matrículas são da Educação Especial da própria e de outras escolas da região. O AEE está organizado com professoras especialistas para atender estudantes com deficiência intelectual e estudantes com deficiência auditiva.

Situada próxima a áreas de vulnerabilidade social, na zona Sudoeste do município. Os principais desafios apontados pelos educadores são a rotatividade dos professores e a dificuldade de estudantes e famílias utilizarem os serviços de saúde e de transporte público. A escola oferece sala de recursos dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e pessoas com deficiência auditiva. Possui destaque o trabalho com materiais pedagógicos realizado na sala de recursos.

Escola Estadual Professora Therezina da Fonseca Pares

Município: Campinas (SP) - Jardim das Bandeiras

Código INEP: 35905461

Matrículas:

Anos Iniciais: 531

Anos Finais: 409

Ensino Médio: 363

EJA (Educação de Jovens e Adultos): 124

Educação Especial: 40

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



Na Escola Estadual Professora Therezina da Fonseca Pares, são oferecidos anos iniciais, anos finais, ensino médio e EJA. Em um universo com mais de mil matrículas, 40 são da Educação Especial.

A sala de recursos está adaptada a uma proposta de “Casa Pedagógica Funcional”, em que são desenvolvidas dez habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho). Este é um projeto específico desta escola, e é inspirado em trabalhos de entidades como a Pestalozzi.

Os principais desafios apontados pelos educadores são a morosidade dos serviços de saúde e a dificuldade de encontrar horários para desenvolver o trabalho colaborativo com professores de sala comum. A escola oferece sala de recursos dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e pessoas no espectro do autismo.

Escola Estadual Tenista Maria Esther Bueno

Município: Campinas (SP) - Cidade Satélite Íris

Código INEP: 35445897

Matrículas:

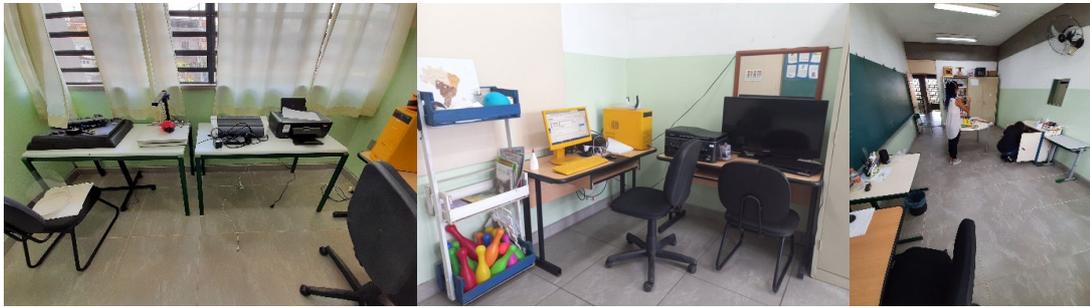
Anos Finais: 427

Ensino Médio: 246

EJA: 219

Educação Especial: 31

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



A Escola Estadual Tenista Maria Esther Bueno oferece anos finais, ensino médio e EJA, com cerca com 900 matrículas. É uma escola polo na oferta de AEE, com 31 matrículas. Diferente das demais escolas, ela dispõe de quatro salas de recursos, atendendo assim a pessoas com deficiência intelectual, pessoas no espectro do autismo, pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva). Também possui itens de acessibilidade arquitetônica e elevador.

Os principais desafios apontados pela gestão foram a dificuldade de garantir a frequência escolar dos estudantes e a participação das famílias no processo de aprendizagem. Também foram relatadas dificuldades relacionadas ao transporte dos estudantes e à carência de formação continuada de professores.

Escola Estadual Professora Castinauta de Barros Mello e Albuquerque

Município: Campinas (SP) - Jardim Campineiro

Código INEP: 35018818

Matrículas:

Anos Iniciais: 305

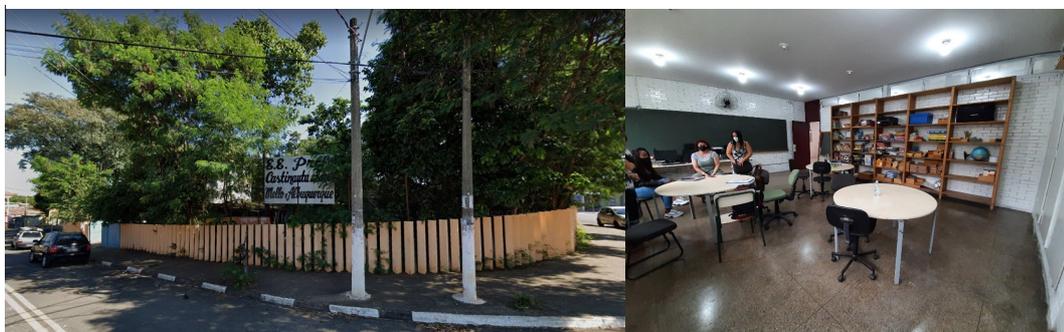
Anos Finais: 298

Ensino Médio: 319

EJA (Educação de Jovens e Adultos): 32

Educação Especial: 61

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



A Escola Estadual Professora Castinauta de Barros Mello e Albuquerque oferta matrículas nos anos iniciais, anos finais, ensino médio e EJA que somam mais 900, sendo 61 da Educação Especial. Apesar de ser um prédio térreo, com corredores amplos, a acessibilidade é limitada. Não conta com banheiro adaptado e acessibilidade comunicacional.

Entre os desafios atuais para o desenvolvimento da educação inclusiva, foi relatado que as professoras de AEE realizam reuniões sobre Educação Especial com professores de sala comum, mas poucos participam.

Os professores do Atendimento Educacional Especializado acreditam que se houver mais estímulo à formação continuada em Educação Especial, o trabalho colaborativo pode melhorar, pois pode incidir sobre barreiras atitudinais. Quanto aos materiais didáticos e às avaliações, professores relataram que eles são enviados à escola sem adaptação para o braile, por exemplo. Isso sobrecarrega o trabalho dos professores de AEE e da intérprete de Libras. Apesar do apoio recebido pela gestão escolar, a intensidade da jornada de trabalho dos professores de AEE e a falta de trabalho colaborativo se apresentam enquanto desafios.

Escola Estadual Professor André Fort

Município: Campinas (SP) - Jardim Campos Elíseos

Código INEP: 35018703

Matrículas:

Anos Iniciais: 491

Educação Especial: 6

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



A Escola Estadual Professor André Fort atende os anos iniciais, são 491 estudantes. Dentre os quais seis também estão matriculados na Educação Especial. O AEE foi organizado para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial individualmente. A sala de recursos para atendimento de pessoas com deficiência Intelectual e pessoas no espectro do autismo foi inaugurada em 2020, por solicitação da gestão anterior.

Entre os desafios assinalados pelos gestores e professores, estão a pouca flexibilidade para utilização dos recursos (obras de acessibilidade, por exemplo). A escola não tem banheiro adaptado, rampas ou elevador. Foi relatada a existência de barreiras atitudinais, que acabam por prejudicar o trabalho colaborativo com o professor de AEE. Nesse sentido, a realização de formação continuada pode incidir positivamente para a construção de uma educação inclusiva.

Escola Estadual Professora Conceição Ribeiro

Município: Campinas (SP) - Jardim Vista Alegre

Código INEP: 35922432

Matrículas:

Anos Iniciais: 788

Educação Especial: 12

Fonte: Censo Escolar 2020, INEP



A Escola Estadual Professora Conceição Ribeiro oferece o AEE em sala de recursos para atender pessoas com deficiência intelectual e pessoas no espectro do autismo. Destaca-se a existência de parcerias com instituições externas e um contato próximo às famílias de estudantes que frequentam o AEE por canais de comunicação. A gestão incentiva o trabalho colaborativo entre professores de sala comum e professores de AEE, porém encontra dificuldades devido à alta rotatividade de docentes. A escola não possui elevador, banheiro adaptado, nem acessibilidade comunicacional.

As visitas exploratórias às escolas priorizaram a produção de evidências que consideram a percepção de educadores, gestores escolares, estudantes e suas famílias. São atores centrais no processo de construção para a transformação do ambiente escolar e seu aprimoramento pedagógico em direção à inclusão.

A partir da sistematização de dados e informações, foi possível destacar aspectos essenciais para a melhoria contínua do AEE. Esse movimento deve ser amparado não somente por critérios técnicos, mas por dados sistemáticos, avaliações pedagógicas e a contínua produção de reflexões que possibilitem, ao final, eliminar barreiras pedagógicas, institucionais, arquitetônicas e atitudinais, que ainda impedem a participação plena de pessoas com deficiência em nossa sociedade.

No capítulo a seguir, são relatadas boas práticas escolares – isto é, ações transformadoras e que tornam a escola um espaço de reconhecimento e valorização

da diversidade humana. Essa é uma condição para a efetivação do direito de todos à educação.

CAPÍTULO 3 - BOAS PRÁTICAS

Apesar dos cuidados que precisamos considerar para a exploração de boas práticas como fonte de novos avanços no campo da educação, sem dúvida o desenvolvimento dessa área tem representado uma história baseada no compartilhamento sistemático de conhecimento.

Nos dias de hoje, a demanda por conhecimento sobre como proporcionar uma educação de qualidade para todos nunca foi tão grande, dado a maior diversidade na sala de aula e, por outro lado, a percepção do papel estratégico que a educação exerce para o futuro de qualquer país.

Em 2018, a OCDE conduziu uma pesquisa, envolvendo 50 países, sobre quais são as necessidades prioritárias dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional. Aprender como incluir estudantes com deficiência nas escolas comuns apareceu como uma das demandas mais importantes. No Brasil, três em cada cinco professores responderam que carecem de conhecimento sobre como trabalhar com esses estudantes.

Exemplos de boas práticas em nosso país e até mesmo fora dele⁵, como é caso do [The Action Foundation](#) (TAF), no Quênia, mostram que há diferentes formas de se transformar a escola em um espaço que acolhe a diversidade humana e reduz as fronteiras da desigualdade educacional. Em 2020, a TAF recebeu o prêmio *Zero Project* por seu trabalho direcionado à educação infantil inclusiva. A organização busca eliminar as causas fundamentais da exclusão, combatendo pobreza, discriminação e falta de acesso a serviços cruciais. Com isso, contribui para erradicar as percepções negativas sobre a educação de crianças com deficiência entre os cuidadores, professores e proprietários de escolas.

Na escola municipal Irineu Marinho, em São Paulo, o sinal sonoro que marca o início das aulas foi trocado por uma música em respeito aos estudantes com hipersensibilidade auditiva, favorecendo também a saúde mental dos demais. A escola municipal Amorim Lima, em São Paulo, possui uma gestão que prioriza a autonomia e o respeito aos estudantes.

Com a elaboração de um novo Projeto Político-Pedagógico, foram estabelecidos como principais valores a autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos

⁵ Experiências bem-sucedidas podem ser encontradas em relatos de educadores e gestores que participaram dos cursos [ensino médio inclusivo](#), [materiais pedagógicos acessíveis \(MPA\)](#) e [DIVERSA presencial](#).

(estudantes, educadores, comunidade), o respeito entre as pessoas e a solidariedade. A atuação privilegiada é a coletiva, buscando um compromisso coletivo de engajamento democrático e fundamentado na responsabilidade individual e na concepção de espaço público. Nesse sentido “todos são responsáveis por todos”.

Na escola Amorim Lima, a aula expositiva perdeu espaço, sendo utilizada apenas em momentos restritos. O novo formato de aula privilegiou os grupos de pesquisa. Além das grades da escola, foram derrubadas as paredes das salas de aula, formando amplos salões de estudo e pesquisa. Os educandos ficaram, a partir de então, em grupos de cinco, ao invés de em fileiras e passaram a ser vistos como pesquisadores. Foi uma mudança que teve desdobramentos para os estudantes da Educação Especial da escola.

Exemplos como esse mostram que a escola pode se transformar em diversos sentidos, através das políticas públicas, da gestão escolar ou das práticas em sala de aula. A compreensão de suas próprias características possibilita que escolas se tornem ambientes inclusivos. Não há receitas prontas para dar início a esse processo de transformação, o que pode a princípio gerar insegurança. Contudo, isso representa uma oportunidade para que cada comunidade escolar se entenda como única.

No caso da Educação Especial, em geral práticas bem-sucedidas têm em comum o engajamento de professores de AEE com professores de sala comum e a comunidade escolar. É assim que o trabalho colaborativo se torna um importante impulsionador da educação inclusiva. Quando a escola é concebida enquanto o espaço por excelência que acolhe a diversidade e respeita a singularidade dos estudantes, ela pode garantir a aprendizagem de todos.

Com base nos desafios encontrados nas próprias escolas, os exemplos que apresentamos a seguir revelam diferentes estratégias baseadas no trabalho coletivo e que proporcionaram protagonismo, autonomia e aprendizado. Essas estratégias ainda podem ser aperfeiçoadas, porém já demonstram sinais claros de mudanças favoráveis à inclusão.

A fim de combinar evidências com as sugestões de caminhos para a efetivação da educação inclusiva, os relatos de boas práticas a seguir são orientados pela metodologia já incorporada no Instituto Rodrigo Mendes, que compreende a educação inclusiva como a relação e intersecção entre cinco dimensões:



A primeira dimensão é a de **políticas públicas**, que abrange as decisões regulatórias dos três Poderes (Legislativo, Executivo e judiciário) nas diferentes esferas federativas (União, estados e municípios). Na prática, ela se reflete especialmente no conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais que buscam concretizar o direito à educação inclusiva.

A segunda dimensão, **da gestão escolar**, refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades diretivas de uma instituição de ensino. Depois, as **estratégias pedagógicas** vão desde seu planejamento até sua prática, seja nas salas de aula comuns ou no Atendimento Educacional Especializado. As **famílias e os próprios estudantes** são parte essencial da educação inclusiva e, em contato com as escolas, podem apoiar o processo de aprendizagem de maneira mais precisa. Por fim, as **parcerias** são as relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição, que atuam para dar apoio aos processos de educação inclusiva. Podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abrangem as áreas da educação especial, da saúde, da educação não formal, da assistência social e outros.

Essas cinco dimensões são permeadas por temas transversais, como conteúdo curricular, formação de educadores, infraestrutura, acessibilidade, tecnologia assistiva etc. No centro do diagrama se encontra a aprendizagem, portanto é importante termos medidas efetivas de mensuração, acompanhamento e melhoria, além de formação continuada para professores de sala comum, professores de AEE e toda a comunidade escolar. Projetos educacionais inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis somente mediante à existência de ações contínuas relacionadas a cada uma dessas cinco dimensões.

É importante mencionar que os casos relatados chamam a atenção para um ou mais aspectos de boas práticas nas diferentes dimensões, o que não significa que sejam exemplos isentos de desafios e avanços possíveis para a melhoria da qualidade da inclusão.

3.1 Políticas públicas: o caso da Secretaria Estadual de Educação de Goiás

Local: Estado de Goiás
Rede de ensino: Estadual
Etapas: Anos iniciais, anos finais, ensino médio
Matrículas da Educação Básica: 503.324
Matrículas da Educação Especial: 44.782
Matrículas da Educação Especial em classes comuns: 40.546 (90,5%)

*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

No estado de Goiás, o apoio à inclusão nas salas de aula foi possível devido a um extenso programa de políticas públicas, conduzido desde o início dos anos 2000 pela Secretaria Estadual de Educação. Ela investiu em formação de multiplicadores, na contratação de professores de apoio para as escolas, na ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e na parceria com as antigas escolas especiais, transformadas em centros de atendimento educacional especializado (AEE). Dois núcleos específicos também auxiliaram as escolas no atendimento aos alunos com deficiência: o Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional e o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar. Estes espaços passaram, portanto, a apoiar as escolas. Todas essas mudanças positivas representaram [avanços nas políticas públicas do estado](#).

Outra estratégia importante adotada pelas escolas foi o registro de práticas desenvolvidas pelos educadores. Foram elaborados textos e vídeos didáticos sobre as experiências que aconteciam ali. Ao mesmo tempo, o governo estadual investiu em adaptações arquitetônicas nas escolas de sua rede. Também capacitou tradutores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), criou cargos de professor mediador da inclusão e formou equipes multiprofissionais. Esses elementos garantiram a boa execução do projeto estadual de educação inclusiva, segundo Romeu Sassaki, professor que auxiliou a Secretaria a implementar essas mudanças.

3.2 Gestão escolar: Escola Municipal Professora Terezinha Rodrigues Kalil

Local: Município de Peruíbe (SP)
Rede de ensino: Municipal
Etapas: Anos iniciais, EJA
Matrículas*: 663
Matrículas em Educação Especial*: 23

*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

A carência de formação continuada é um desafio recorrente na construção de escolas inclusivas. A Escola Municipal Professora Terezinha Rodrigues Kalil, situada em Peruíbe (SP), aperfeiçoou a oferta do AEE após o ciclo formativo de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O aprendizado e a permanência foram alcançados ao envolver no plano de ação todos os profissionais da escola e a família dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As dificuldades em acolher uma estudante público-alvo da Educação Especial do 1º ano do ensino fundamental levou a escola a buscar informações consistentes para transformar suas ações. A primeira delas foi a conscientização, o estabelecimento de um canal de diálogo com todos que trabalhavam na escola. A segunda foi o estímulo, a cooperação e colaboração. A terceira foi a revisão do PPP de acordo com a perspectiva inclusiva e atuação intersetorial. A quarta foi a aproximação e envolvimento da família. E por fim, houve a construção de um plano de AEE para a estudante.

Embora planejado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, o plano visava garantir a plena participação no cotidiano escolar. Individualmente, com a estudante, foram desenvolvidas formas de comunicação expressiva e compreensiva e habilidades socioemocionais. Coletivamente, a interlocução foi a principal ação para a elaboração e acompanhamento de estratégias conjuntas. Foram incluídos: a gestão, a família, professores de sala comum e de AEE, profissionais de saúde e colegas de classe.

Com o compromisso coletivo, a estudante teve suas particularidades respeitadas. Ela passou a interagir com os colegas e a permanecer em sala de aula. A nova postura da escola, mais inclusiva, refletiu em um ambiente mais acolhedor para todos.

3.3 Estratégias pedagógicas: Escola Estadual Orosimbo Maia

Município: Campinas (SP)
Rede de ensino: Estadual
Etapas: Anos finais, ensino médio
Matrículas*: 427
Matrículas em Educação Especial*: 04

*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

O incômodo ao identificar barreiras a um estudante público-alvo da Educação Especial do ensino médio levou professores, gestores e a intérprete de Libras da Escola Estadual Orosimbo Maia, localizada no município de Campinas (SP), a encontrar formas de incluí-lo no cotidiano da escola, bem como nos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo que a Libras foi ensinada para todos, as atividades em sala de aula foram planejadas de forma que todos participassem de acordo com suas habilidades.

Ciente da barreira de comunicação que existia, o professor de história foi o primeiro a ceder à intérprete parte de suas aulas para o ensino de Libras para a turma. A interação do estudante, tanto nas aulas quanto com seus colegas, foi fortalecida.

Outra mudança significativa na escola foi a flexibilização da avaliação do aprendizado. O professor de história sugeriu que o estudante público-alvo da Educação Especial demonstrasse o que aprendeu sobre Revolução Industrial através da apresentação de um seminário. O estudante produziu uma série de cartazes com imagens e palavras-chaves. Enquanto ele apresentava na Língua Brasileira de Sinais, a intérprete traduzia para o português. Essa forma de avaliação, inicialmente pensada para o estudante, foi depois utilizada com os demais, ou seja, todos passaram a apresentar seminário como parte da avaliação bimestral.

Dessa forma, o exemplo da Orosimbo Maia mostrou como ações simples promovem grandes transformações. E, assim como o professor de história, no ano seguinte o professor de educação física cedeu parte de suas aulas para que a turma continuasse a aprender Libras. Foram passos importantes para que, no futuro, a Língua Brasileira de Sinais seja contemplada no currículo para todos, de maneira pré-estabelecida, planejada e sem qualquer prejuízo ao planejamento da aplicação da BNCC.

3.4 Famílias: Escola Estadual Maestro Antônio Mármora Filho

Local: Município de Mogi das Cruzes (SP)
Rede de ensino: Estadual
Etapas: Anos finais
Matrículas*: 371
Matrículas em Educação Especial*: 10

*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

Com o objetivo de revelar o potencial estudantil, a professora de AEE da Escola Estadual Maestro Antonio Mármora Filho, em Mogi das Cruzes (SP), elaborou um plano para reduzir barreiras que dificultavam a aprendizagem de um estudante público-alvo da Educação Especial na sala comum. Nesse caso, a participação da família no planejamento das atividades da sala de recursos foi fundamental.

A partir de uma avaliação pedagógica do estudante e sua família, foram coletadas informações. Isso permitiu à professora de AEE conhecer melhor as potencialidades do aluno, que cursava os anos finais do Ensino Fundamental. O envolvimento da família foi uma estratégia central para realizar um plano com atividades de escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático para ampliar sua participação em sala de aula.

Leitura e raciocínio lógico envolveram materiais pedagógicos acessíveis, jogos, animações, fichas temáticas, recursos digitais, infográficos, dentre outros. Já para as atividades de escrita foi introduzido um caderno com folhas quadriculadas como forma de estimular a compreensão da proporção e tamanho das letras. O caderno também foi um instrumento de comunicação para o estudante expressar seus sentimentos.

O plano pedagógico influenciou no trabalho colaborativo com os professores da sala de aula comum, que passaram a adotar estratégias pedagógicas diversificadas. Dessa maneira, o estudante tornou-se mais participativo e autônomo não apenas nas aulas, mas também nas excursões e eventos da escola, com um envolvimento cada vez maior da sua família em seu processo de aprendizagem.

3.5 Parcerias: Maracanaú (CE)

Local: Município de Maracanaú (CE)
Matrículas em Educação Básica*: 64.421
Matrículas em Educação Especial*: 1.874
Matrículas em Educação Especial nas classes comuns*: 1.874 (100%)
*Fonte: Censo Escolar 2020, INEP

Maracanaú é um município de 230 mil habitantes e atualmente é reconhecido como um grande centro industrial do estado do Ceará. Também figura entre as cidades mais ricas do estado. Para a execução das políticas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação utiliza recursos de diversos programas, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do governo estadual, e o Programa Mais Educação, do Governo Federal.

A Secretaria também estabeleceu programas em parceria com entidades não governamentais, como o Gestão para o Sucesso Escolar, que forma diretores das unidades de ensino. No campo da Educação Especial, há 26 Salas de Recursos Multifuncionais em atividade na cidade, que atendem aos três turnos e têm recursos financeiros disponibilizados pelo “Programa de Autonomia Escolar” (PAE).

A prefeitura também estruturou diversos equipamentos de apoio à educação. O Centro de Línguas de Maracanaú, por exemplo, oferece cursos de inglês, espanhol e Língua Brasileira de Sinais (Libras) para professores e estudantes da rede.

O Centro de Integração Escola, Saúde e Assistência Social (CIES) foi estabelecido em 2012 para a retomada de atividades educacionais, sendo uma iniciativa inter-setorial de três secretarias municipais (Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Cidadania e Secretaria de Ciência, Tecnologia, Trabalho, Emprego e Empreendedorismo).

Anteriormente, era uma instituição especializada, criada a partir do movimento de pais de pessoas com deficiência. Em 2012, foi reorganizada como uma escola comum, onde estudam alunos com e sem deficiência. O Centro mantém os atendimentos terapêuticos e de assistência social, auxiliando os estudantes a continuar sua escolarização na escola comum e os educadores a desenvolver estratégias para ensinar a todos.

Além dessas iniciativas listadas, o Conselho Municipal de Educação tem sido importante para que a educação inclusiva esteja sempre em pauta nas atividades das escolas. No caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Dantas Sobrinho, o Conselho é formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: pais de estudantes, professores (da educação infantil e ensino

fundamental), gestores das escolas (municipais e privadas), entidades da sociedade civil, outros departamentos municipais (como o Conselho Tutelar, dos Direitos da Criança e do Adolescente) e comunidades indígenas. O principal papel do Conselho é mobilizar, mas também tem atuação como órgão normativo e fiscalizador.

Visando a superação de desafios à inclusão escolar, a Secretaria Municipal e as escolas elaboraram estratégias de alianças com demais agentes da comunidade, como outras secretarias, funcionários, famílias dos alunos, conselhos municipais. O caso de Maracanaú evidencia, assim, a importância das parcerias para o avanço da inclusão em escolas.

As boas práticas relatadas neste capítulo possuem um denominador comum: o entendimento que a educação inclusiva diz respeito a todos. Esse princípio norteia a construção de uma sociedade mais justa e participativa. As escolas de Educação Básica necessitam ter condições de garantir o direito fundamental de acesso à educação inclusiva e de qualidade na escola comum. Por se tratar de um processo coletivo e por vezes desafiador, o IRM acredita que projetos de educação inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis com ações contínuas, relacionadas às cinco dimensões listadas neste capítulo.

Ressaltamos a importância do planejamento pedagógico contemplar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem para todos os estudantes. Atividades baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem permitem que todos os estudantes, independentemente de suas características e formas de aprendizagem, aprendam em igualdade de condições. A viabilidade desse trabalho deve ser assegurada pelo Estado e necessita ser planejada e executada pela gestão escolar, em parceria com a comunidade.

No capítulo a seguir, são apresentadas recomendações para a melhoria da educação inclusiva. Elas se baseiam em evidências coletadas nas etapas de pesquisa e em referências das boas práticas já mencionadas neste capítulo.

CAPÍTULO 4 - RECOMENDAÇÕES

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.

Segundo assinalaram professores e gestores de Campinas entrevistados neste estudo, algumas condições básicas necessitam de maior atenção no presente: o transporte público de qualidade acessível aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação continuada, a alimentação e a assistência às famílias vulneráveis. Também foi destacada a necessidade de haver atendimento de saúde adequado fora do ambiente escolar, viabilizado dentro das necessidades e possibilidades de cada família. Note-se que a defasagem na oferta dessas condições básicas listadas pode afetar diretamente tanto o acesso, a permanência quanto o desempenho escolar dos estudantes.

Damos início às recomendações sublinhando a importância da articulação entre diferentes setores para provocar mudanças efetivas e duradouras na Educação Especial. 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 capítulo anterior. As recomendações também são orientadas pelas cinco dimensões consideradas fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Elas são apresentadas como tópicos do capítulo.

4.1 Políticas públicas

Conforme mencionado anteriormente, a Constituição Federal determina a divisão federativa da responsabilidade sobre os sistemas de ensino, sendo atribuído aos 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 à 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 Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva Inclusiva (2008), a nova política 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 para se dedicarem 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, portanto, é estratégico para que as gestões escolares façam bom uso desta 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 do AEE que tenham um perfil multifuncional, trabalhem em colaboração com os professores de sala comum e que possuam formação para atender a todos os perfis de estudantes. Ainda, é importante que seja fornecida 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 para seu atendimento, tendo como consequência tanto a falta de frequência do estudante 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. Outra coisa: muitos bairros carentes têm presença das ONGs, que oferecem cesta básica. Então os alunos preferem participar da ONG a frequentar o AEE.

Além disso, a maioria das escolas tem apenas uma sala de recursos destinada a um público que tenha um tipo específico de deficiência. A perspectiva inclusiva requer a adoção de salas de recursos multifuncionais, conforme orientação do MEC, capazes de atender a todo o público-alvo da Educação Especial, apoiando e suplementando sua aprendizagem, em consonância com os conteúdos ofertados nas salas de aula comuns.

Com isso, hoje o estudante é matriculado de acordo com sua deficiência, na escola que está preparada para recebê-lo. Todavia, a legislação brasileira assegura que o estudante deve ser matriculado na escola mais próxima à sua residência. Sua matrícula não pode estar condicionada ao seu impedimento. A política pública deve possibilitar que a escola trabalhe para que as barreiras de acesso e permanência do estudante no espaço escolar sejam superadas.

O avanço gradual das condições de inclusão em toda a rede poderá permitir que, no futuro, todas as escolas estejam aptas 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 desejo dos professores. A realidade dos docentes brasileiros é que já acumulam diversas funções e tarefas para dar conta por si só dessa responsabilidade, além de se depararem com impossibilidades de ordem institucional.

É essencial que o caminho seja percorrido com impulsionamento provocado pela política pública, 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.

Outro aspecto relevante, bastante mencionado nas entrevistas e no trabalho de campo, é a necessidade de laudo médico com Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) para encaminhamento do estudante para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o Artigo 5º da [Resolução 68 da Secretaria Estadual de Educação](#), de 2017. Entretanto, de acordo com a Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE: “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico”. Esse aspecto da política pública causa bastante incerteza, seja entre educadores e gestores escolares e públicos, seja para os acadêmicos que se debruçam sobre o tema.

Ainda que esta pesquisa não pretenda oferecer uma resposta final para a referida questão, é importante destacar que educação inclusiva diz respeito também a compreender cada estudante de maneira singular. Dessa maneira, podem ocorrer situações em que o estudante com laudo médico não precise necessariamente frequentar o AEE. Do mesmo modo, é possível que estudantes que necessitem do AEE não tiveram a oportunidade para obter um diagnóstico definitivo, impossibilitando a existência de um laudo médico. Por isso é tão importante que tanto a gestão escolar como os educadores estejam atentos à necessidade dos estudantes.

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 de Campinas 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 e 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.

4.2 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.

Exemplo de gestão humanizada, isto é, aberta ao diálogo, pode ser encontrado na [Escola Estadual Jones José do Nascimento](#), localizada no município de Serra (ES). Ali, foi elaborado o projeto “Gestando sonhos, alcançando metas: a gestão humanizada em busca de resultados”, cuja gestora responsável foi uma das 10 vencedoras do Prêmio Educador Nota 10 de 2019.

O projeto buscou elevar os índices de aprendizagem, envolver as famílias, professores e valorizar as potencialidades dos estudantes. Foram realizadas ações de revitalização da escola (mutirões, reformas), bem como professores buscaram tornar a escola um ambiente acolhedor, de modo que os estudantes passaram a se sentir parte da instituição e protagonistas do processo de revitalização. O projeto contou com a participação dos professores de AEE e dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como resultados, houve o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elevação dos índices de aprendizagem e redução da evasão escolar. Os estudantes também se tornaram participativos e protagonistas de sua própria trajetória.

Para que projetos assim sejam possíveis, 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 a 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 com o aprimoramento da aprendizagem em nível individual e coletivo. Sob essa perspectiva, a escola pode reagir mais rapidamente a ambientes externos à mudança, 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 inspirador e motivador;
- Orientar a aprendizagem e o ensino para a concretização da visão;
- 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 escolar 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 na 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 com o processo de aprendizagem.

4.3 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 seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades, isto é, o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem, considerar 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, se torna viável a participação efetiva, em 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 DUA 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 auxiliou o processo de letramento, com 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 envolveu todos os estudantes.

4.4 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 dos estudantes não segue uma fórmula única. Na verdade, 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 espaço urbano ao qual à 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 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, as preferências e as restrições do estudante. Ao integrar a comunidade escolar, as famílias também podem estimular uma cultura de respeito às diferenças, 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. Situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social que sofre com fome, desemprego, falta de moradia, lazer e cultura, a 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 dessas famílias, cujos filhos estudavam na escola. Sobretudo, o contato com pais e responsáveis permitiu aos professores e gestores conhecer melhor as necessidades individuais dos estudantes, 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 com o estabelecimento e a consolidação de redes de apoio para a efetivação da educação inclusiva. Esses agentes podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abrangem 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.

CONCLUSÕES

Este estudo tem por objetivo oferecer um panorama atual da oferta de salas de recursos em escolas da rede estadual de Campinas. Nesse sentido, apresenta avaliações a respeito do funcionamento de tais equipamentos segundo educadores e estudantes público-alvo da Educação Especial, retrata 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. No primeiro caso, foram utilizados dados do banco de teses e dissertações da CAPES, do Censo Escolar (INEP) e de um *survey* aplicado a professores e gestores. No segundo caso, 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, professoras de sala comum e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O relatório é composto por cinco 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. Além disso, o documento apresenta um mapeamento dos estudos acadêmicos sobre salas de recursos produzidos nos últimos anos.

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 considerado 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 traz relatos de boas práticas que favorecem a desconstrução das resistências em relação à educação inclusiva. Considerando que a educação brasileira enfrenta profundos desafios de equidade, é necessário haver empenho na transformação das escolas, adequando-as segundo necessidades locais. Os relatos estão sistematizados com base em um modelo multidimensional que aborda a educação inclusiva a partir de cinco dimensões que se inter-relacionam: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. O texto enfatiza a importância da intersetorialidade no âmbito das políticas públicas, assim como, o amplo benefício gerado para todos os estudantes quando a escola é concebida enquanto um espaço democrático, que acolhe a diversidade e respeita a singularidade dos estudantes. Quando isso ocorre, a aprendizagem é pensada para todos.

O capítulo 4 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, 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 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 373-388, set. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300005>.
- APELAÇÃO CÍVEL. EDUCAÇÃO INFANTIL. MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO. VAGA EM CRECHE. LIMITAÇÃO DE DISTÂNCIA. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL TJ-RS - APELAÇÃO CÍVEL: AC 0301153-24.2019.8.21.7000 RS. [s. d.]. **Jusbrasil**. Disponível em: < <https://tj-rs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/886410160/apelacao-civel-ac-70083292441-rs> >. Acesso em: 10 jan. 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.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.
- 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 maio 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. 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. **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 maio 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 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019.** Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm >. Acesso em: 07 jan. 2022.

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. 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 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, DPEE. **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.

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?op->

tion=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-im-plantacao-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.

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*, seq. 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://escolatransformadoras.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. < <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 junho 2021.

LIMA, N. S. T. de; MANTOAN, M. T. E. 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, E.; MARQUEZINE, M. C. 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. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11911>.

MASINI, E. F. S. 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, E.G. **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.

NASCIMENTO, Sarah Santana. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise no município de Canavieiras/BA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Disponível em: < <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620425D.pdf> >. Acesso em: 08 jan. 2022.

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 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 UNE >. Acesso em: 11 mar. 2021.

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 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: < <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**, seq. 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, R. N. M. D.; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119278>>. Acesso em: 20 maio 2021.

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 maio 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 maio 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 maio 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 julho 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 junho 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 maio 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 maio 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 maio 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.

TINÔCO, Saimonton. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12107> >. Acesso em: 08 jan. 2022.

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.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em:< <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8538> >. Acesso em: 08 jan. 2022.

Anexo 1: Metodologia do *survey*

Durante o primeiro semestre de 2021, os integrantes da equipe de pesquisa do Instituto Rodrigo Mendes, integrantes da Fundação FEAC e as Diretorias de Ensino estiveram envolvidas na elaboração e aplicação dos questionários que compõem o *survey*.

Os questionários foram disponibilizados via e-mail e boletim e foram autoadministrados, porém com obrigatoriedade de resposta a todas as perguntas. A sua aplicação via internet esteve condicionada pelas restrições sanitárias em vigor durante a pandemia da covid-19, no contexto da suspensão de aulas presenciais.

O questionário direcionado a professores e gestores conteve questões sobre:

- o perfil dos respondentes (gênero, faixa etária, renda, local de residência, escolaridade, escolaridade dos pais, tempo de serviço, formação profissional);
- a avaliação dos respondentes sobre as salas de recursos (instalações, materiais didáticos, relacionamento entre profissionais, atendimento, formação docente, uso de tecnologia);
- a avaliação dos respondentes sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial;

Outro questionário foi elaborado e aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial. Foi solicitado o preenchimento pelos responsáveis, contatados pelos professores de Atendimento Educacional Especializado e por meio de boletim. O questionário conteve questões sobre:

- o perfil dos respondentes (gênero, faixa etária, renda, local de residência, escolaridade, escolaridade dos pais, etapa escolar e escola de matrícula);
- a avaliação dos respondentes sobre as salas de recursos (instalações, materiais didáticos, relacionamento com professores, relacionamento com colegas de turma, acessibilidade, uso de tecnologias);
- a avaliação dos respondentes sobre práticas de inclusão.

Foram obtidas 403 respostas, sendo 268 de professores e 135 de alunos e responsáveis. O questionário de professores é composto por 34 questões. O questionário de é composto por 33 questões.

Anexo 2: Descrição de marcos normativos relacionados à modalidade de Educação Especial (linha do tempo)

1993 - Decreto 33.891, de 16 de dezembro de 1993 da Prefeitura Municipal de São Paulo

Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais⁶ na Rede Municipal de Ensino. Tal política criou, dentre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) destinadas ao apoio e acompanhamento pedagógico paralelo à classe comum dos alunos com deficiência.

1994 - Política Nacional de Educação Especial

Orienta o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às salas comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96

Preconiza no Artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

1999 - Decreto nº 3.298 - Define a educação especial como transversal

Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como

⁶ Nomenclatura utilizada pelos órgãos oficiais à época. Hoje sabe-se que a expressão correta é “pessoas com deficiência”.

uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (artigo 2º).

2001 - Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001

Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001 - Decreto nº 3.956/2001 - promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala - 1999)

Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

2002 - Resolução CNE/CP nº1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2003 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do Ministério da Educação

Transforma os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

2004 - Documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” pelo Ministério Público Federal

Dissemina os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

2004 - Decreto nº 5.296/04 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

Impulsiona a inclusão educacional e social, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Nesse contexto, é criado o Programa Brasil Acessível.

2006 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU

Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2007 - [Decreto nº 6.094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação](#)

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Visa a melhoria dos indicadores educacionais.

2007 - [Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007](#)

Cria o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização, instalação e oferta do atendimento educacional especializado e fortalecer o processo de educação inclusiva.

2008 - [Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva \(PNEEI\)](#)

Cria uma nova política pública federal de educação especial, agora estabelecendo um sistema educacional que adote a perspectiva inclusiva. Estabelece o direito do estudante público alvo da educação especial de ser matriculado na escola comum. De acordo com essa Política, **a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola**, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades ou superdotação.

2009 - [Decreto nº 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo](#)

Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com quórum de aprovação que lhe concede *status* de Emenda Constitucional, devendo reger os princípios que irão orientar todo o sistema normativo infraconstitucional.

2009 - [Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial](#)

Estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos municípios (art. 5º) (BRASIL, 2009, p. 2).

2010 - [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](#)

Estabelece as competências da escola para implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como as atribuições do Professor do AEE. Destaca que o AEE não substitui a classe comum.

2011 - [Decreto nº 6.711/11 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado](#)

O Artigo 5º preconiza que a União dará apoio técnico e financeiro às redes de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e instituições especializadas sem fins lucrativos, para ampliação do atendimento educacional especializado através da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, adequação arquitetônica, formação continuada para professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva.

2013 - Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Informa os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular (MEC/SECADI, 2013, p.3).

2015 - Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão)

Estabelece que sejam dadas condições igualitárias de acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2015)

2015 - NOTA TÉCNICA Nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE - Orientação sobre Materiais e equipamentos SRM

Orienta sobre a destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

2017 - [Resolução SE 68, de 12 de dezembro - Dispõe sobre o atendimento na Sala de Recursos no estado de São Paulo](#)

Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.

2020 - Decreto nº 10.502 - institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O decreto atualmente suspenso não só retrocedeu importantes conquistas do acesso à educação das pessoas com deficiência, como também abriu espaço para o retorno do ensino segregado.

Anexo 3: Questionário aplicado a estudantes público-alvo da Educação Especial

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES (PREENCHIDO PELO RESPONSÁVEL)			Nº proc.:
SEÇÃO 1			
1. Selecione a sua escola:			
2. O estudante está matriculado em:	Sala comum	Sala de recursos na escola comum	Instituição de educação especial
3. Etapa escolar			
Fundamental 1º ano	Fundamental 2º ano	Fundamental 3º ano	
Fundamental 4º ano	Fundamental 5º ano	Fundamental 6º ano	
Fundamental 7º ano	Fundamental 8º ano	Fundamental 9º ano	
Médio 1º ano	Médio 2º ano	Médio 3º ano	
Médio técnico	EJA – Fundamental	EJA – Médio	
4. Identidade de gênero		Masculino	Feminino
		Neutro	Outro
5. Cor/raça	Preta	Parda	Branca
	Amarela	Indígena	Outro
6. Local de residência		Município	
7. Bairro		8. CEP	
9. Qual faixa de renda mais se aplica ao seu orçamento familiar?			
Até 1 salário mínimo	De 3 a 4 salários mínimos	De 6 a 7 salários mínimos	
De 1 a 2 salários mínimos	De 4 a 5 salários mínimos	De 7 a 10 salários mínimos	
De 2 a 3 salários mínimos	De 5 a 6 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos	
10. Idade (do aluno):			
11. Escolaridade mais alta do pai, mãe ou responsável			
Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio Completo	
Médio incompleto	Superior incompleto	Superior completo	
Especialização	Mestrado	Doutorado	

12. Qual meio de locomoção você usa para ir à escola?

Transporte público (ônibus)	Carro	Bicicleta
Van ou ônibus fretado	Motocicleta	A pé
Transporte da Secretaria		

SEÇÃO 2 -**13. Tipo de deficiência (a classificação abaixo é a mesma utilizada no Censo Escolar)**

Baixa visão	Cegueira	Deficiência auditiva
Deficiência física	Deficiência intelectual	Surdez
Surdocegueira	Deficiência múltipla	Transtorno do Espectro Autista
Altas habilidades/superdotação	Outros (aberta)	

14. Você participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
------------------------------	------------------------------

15. O aluno possui laudo médico? Foi necessário apresentá-lo para ter acesso ao AEE?

Sim, o aluno possui laudo médico e foi necessário apresentá-lo para ter acesso ao AEE	Sim, o aluno possui laudo médico, mas não foi necessário apresentá-lo para ter acesso ao AEE	Não, o aluno não possui laudo médico e não foi necessário apresentá-lo para ter acesso ao AEE
---	--	---

16. Local onde o estudante realiza o AEE

Na escola regular em que o estudante está matriculado	Em instituição de educação especial ou bilíngue em que o estudante está matriculado (APAE, Pestalozzi, Tiquira)	Em salas de recursos multifuncionais fora da escola
Na escola regular polo	Em instituição de educação especial exclusiva para AEE	
Em local privado	Em casa	

17. Assinale as atividades de AEE que o estudante realiza na escola

Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua	Ensino da informática acessível
Ensino do Sistema Braille	Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	Ensino das técnicas do cálculo no Soroban
Desenvolvimento de vida autônoma	Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos	Enriquecimento curricular
Desenvolvimento de funções cognitivas	Ensino de técnicas para orientação e mobilidade	Outras (especificar)

18. Como você avalia a frequência do aluno no AEE?

Muito baixa	Baixa
Alta	Muito alta

19. Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
O AEE traz melhorias para o processo de aprendizagem do estudante				
O AEE tem professores preparados para atender o estudante				
O local em que o AEE é oferecido é adequado				
A inclusão é a melhor forma de educação				
Sinto-me satisfeito com o AEE				

20. Você ou alguém da sua família têm conhecimento sobre a legislação que proteja as pessoas com deficiência no Brasil (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Constituição Federal, Lei Brasileira de Inclusão, Política de Educação Especial na Perspectiva Não Sim Inclusiva)?**21. Sobre a sua escola, indique o grau de acessibilidade dos seguintes espaços/trajetos:**

	Inacessível	Pouco acessível	Acessível	Muito acessível
O caminho até a escola				
Os espaços abertos da escola				
Os corredores				
As salas de aula				
Os banheiros				
Os bebedouros				
A quadra de esportes				
A biblioteca				
Os outros espaços da escola (cantina, secretaria, pátio)				

SEÇÃO 3 – ESCALA DE SATISFAÇÃO – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**22. A sua escola possui sala de recursos? (se não, continua na 18)**
 Não Sim
23. Caso positivo, assinale qual tipo de Sala de recursos

<input type="checkbox"/> Multifuncional	<input type="checkbox"/> Especializada por tipo de deficiência
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Avalie o seguinte aspecto:

	Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
A dificuldade de deslocamento até a Sala de Recursos				

25. Na avaliação do estudante, qual é o grau de importância do seguinte aspecto?

	Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
Utilização de recursos de TECNOLOGIA ASSISTIVA para a participação do estudante na sala comum.				

26. Como o estudante avalia os seguintes aspectos da Sala de Recursos que ele frequenta ?

	Muito ruim	Ruim	Bom	Muito bom
Os equipamentos eletrônicos				
O tamanho da sala				
A organização da sala				
A quantidade de professores				
A aprendizagem				
As atividades de AEE				

27. Como você avalia os seguintes aspectos da Sala de Recursos onde são atendidos os estudantes público-alvo de educação especial da sua escola?

	Muito ruim	Ruim	Bom	Muito bom
Disponibilidade de recursos digitais (Tecnologia de Informação e Comunicação, Computacionais) acessíveis				
Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis				
A localização da Sala de Recursos				
A disponibilidade de profissionais para a Sala de Recursos				
A frequência de utilização da Sala de Recursos pelos alunos				

28. Assinale o grau de concordância do estudante com a seguinte afirmação:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Os resultados das atividades de AEE feitas na Sala de Recursos aproximam o estudante da sala comum				

29. Assinale na lista a seguir o item que você mais utiliza na Sala de Recursos que o estudante frequenta:

Teclado com colméia	Software Comunicação Alternativa
---------------------	----------------------------------

Acionador de pressão	Mouse com entrada para acionador
Quebra Cabeças	Lupa eletrônica
Kit de lupas manuais	Alfabeto Braille
Quadro branco	Soroban
Calculadora Sonora	Scanner com voz
Outros (aberto)	

30. Na avaliação do aluno, a Sala de Recursos o auxilia na superação de barreiras no aprendizado?

 Não

 Sim

31. Na avaliação do aluno, há necessidade de mudanças em algum aspecto do AEE?

 Não

 Sim

32. Na avaliação do aluno, há necessidade de mudanças na Sala de Recursos que frequenta? (múltipla escolha)

Na maneira de ensinar	Na estrutura física da sala	No envolvimento da família do aluno
Na forma de gestão	Na utilização de tecnologias	Não há necessidade de mudanças
Na localização	No atendimento	Outros (aberto)

SEÇÃO 4 – CONVIVÊNCIA, PANDEMIA COVID-19 E ENSINO REMOTO

33. Indique o grau de concordância do estudante com as afirmações a seguir:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Sinto-me à vontade em meio aos demais colegas				
Os professores me tratam igual aos meus colegas				
A direção da escola ouve as minhas queixas				
Encontrei barreiras de aprendizagem durante o ensino remoto				
Durante a pandemia, o ensino remoto funcionou bem para mim				

Anexo 4: Questionário aplicado a professores e gestores

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES E GESTORES		Nº proc.:	
SEÇÃO 1			
1. Selecione a sua escola:	2. Função:	Professor	Gestor
3. Atuação docente	<input type="checkbox"/> Professor de classe comum <input type="checkbox"/> Professor de AEE <input type="checkbox"/> Professor da classe comum e do AEE <input type="checkbox"/> Professor de classe especial na escola comum <input type="checkbox"/> Professor de instituição de educação especial		
4. Identidade de gênero com a qual você se identifica	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro		
5. Cor/raça			
<input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outro			
6. Local de residência	Município	7. CEP de residência	
8. Indique qual a faixa de renda mais se aplica ao seu orçamento familiar:			
<input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> De 3 a 4 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 6 a 7 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 4 a 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 7 a 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 2 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 5 a 6 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 10 salários mínimos			
9. Faixa etária			
<input type="checkbox"/> 18 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 34 anos <input type="checkbox"/> 35 a 44 anos <input type="checkbox"/> 45 a 54 anos <input type="checkbox"/> 55 a 64 anos <input type="checkbox"/> 65 ou mais			
10. Há quanto tempo você trabalha na sua escola?			
<input type="checkbox"/> Até 1 ano <input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 8 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 12 anos <input type="checkbox"/> 12 a 14 anos <input type="checkbox"/> 15 anos ou mais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			

11. Escolaridade

Médio incompleto	Superior completo	Doutorado
Médio Completo	Tecnólogo	Especialização
Superior incompleto	Mestrado	

12. Escolaridade mais alta do pai, mãe ou responsável

Fundamental incompleto	Superior incompleto	Doutorado
Fundamental completo	Superior completo	Especialização
Médio incompleto	Tecnólogo	
Médio Completo	Mestrado	

SEÇÃO 2**13. Você recebe informações ou materiais sobre a inclusão de pessoas com deficiência?**

Sim, recebo da Secretaria Municipal de Educação	Não recebo, porém busco informações e materiais por conta própria (especificar):
Sim, recebo da Secretaria Estadual de Educação	Não recebo e não busco essas informações e materiais
Sim, recebo do MEC	
Sim recebo de outro lugar (especifique):	

14. Especifique de qual outro lugar recebe/busca informações ou materiais sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas**15. Você possui experiência no ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas?**

(Pessoas com deficiência, Superdotação/Altas habilidades, Transtornos globais do desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista)

Sim, até 1 ano	Sim, mais de 3 anos
Sim, de 1 a 3 anos	Não possuo experiência

16. Você possui formação/especialização/realizou algum curso na área de Educação Especial?

Pós-graduação	Especialização
Curso livre	Licenciatura
Não possuo ou não realizei	

17. Você possui interesse em participar de cursos de formação continuada ou aprimoramento em Educação Inclusiva, caso fosse oferecido pela sua escola ou pela diretoria de ensino?		<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim		
18. Em caso de licenciatura, curso livre, pós-graduação ou especialização, por favor especifique a área ou tema:				
19. Como você avalia a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial?				
Acessibilidade nos ambientes da escola	<input type="checkbox"/> Muito baixa	<input type="checkbox"/> Baixa		
Acessibilidade nos materiais didáticos	<input type="checkbox"/> Alta	<input type="checkbox"/> Muito alta		
Participação nas atividades pedagógicas da sala comum				
Participação nas atividades pedagógicas da sala de AEE				
20. Você conhece ou já leu a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão)?			<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
21. Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:				
	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente
A inclusão é a melhor forma de educação				
Estudantes público-alvo da educação especial aprendem melhor nas escolas especiais				
Estudantes público-alvo da educação especial atrasam a aprendizagem dos demais nas salas comuns				
Alguns estudantes só aprendem nas escolas especiais				
SEÇÃO 3				
22. A escola onde você trabalha é atendida por alguma Sala de Recursos? (se não, continua na 13)			<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
23. Caso positivo, assinale qual tipo de Sala de recursos				
24. Os professores que atendem o público-alvo de educação especial da sua escola recebem apoio complementar de programas de formação continuada de professores?			<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
25. A Sala de Recursos que atende público-alvo de educação especial da sua escola recebe Visita Técnica para verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP?			<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	

26. Quais critérios de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais listados a seguir são atendidos na sua escola? (múltipla escolha)

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico da escola, a oferta do atendimento educacional especializado com professor para o AEE
- b) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico da escola, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola
- d) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede para promover a formação dos professores
- g) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede para promover o acesso a serviços e recursos de acessibilidade
- h) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede para promover a produção de materiais didáticos e estratégias pedagógicas acessíveis
- i) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede para promover a inclusão profissional dos alunos

27. Como você avalia os seguintes aspectos da Sala de Recursos Multifuncionais nas quais são atendidos os estudantes público-alvo de educação especial da sua escola?

	Muito ruins	Ruins	Boas	Muito boas
Disponibilidade de recursos digitais (Tecnologia de Informação e Comunicação, Computacionais) acessíveis				
Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis				
Localização da Sala de Recursos				
Disponibilidade de profissionais para a Sala de Recursos				
A frequência de utilização da Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento na sua escola pelos alunos				

28. Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: “Os resultados das atividades de AEE feitas nas Sala de Recursos Multifuncionais contribuem para acesso do estudante à proposta curricular da sala comum de sua escola”.

- Discordo totalmente
 Discordo parcialmente
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

29. Assinale na lista a seguir o item mais utilizado na Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento na sua escola:

Teclado com colméia	Software Comunicação Alternativa
Acionador de pressão	Mouse com entrada para acionador
Quebra Cabeças	Lupa eletrônica
Kit de lupas manuais	Alfabeto Braille
Quadro branco	Soroban
Calculadora Sonora	Scanner com voz
Outros	

30. Em sua avaliação, há necessidade de mudanças na Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento na sua escola?

No projeto pedagógico	Na estrutura física do sala	No envolvimento da família do aluno
Na forma de gestão	Na utilização de tecnologias	Não há necessidade de mudanças

SEÇÃO 4

31. Como você avalia a sua relação com:

	Muito ruim	Ruim	Boa	Muito boa
Os professores				
Os coordenadores				
Os professores de AEE				
Os profissionais de apoio ao estudante com deficiência				
Demais funcionários da escola				
Os estudantes				
As famílias dos estudantes				
O Conselho Escolar				
A Diretoria Regional de Ensino				

32. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:

	Muito ruim	Ruim	Boa	Muito boa
A relação entre professores e alunos				
A relação professores e estudantes público-alvo de educação especial				
A relação da escola com a família de estudantes público-alvo de educação especial				
As práticas voltadas à inclusão dos estudantes público-alvo de educação especial				
A relação do Conselho Escolar com a Escola				

33. Assinale o seu nível de concordância com as afirmações a seguir:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A estrutura física da minha escola atende a todos os alunos				
O Projeto Pedagógico da minha escola é inclusivo				
Sinto-me satisfeito com os recursos financeiros disponíveis para o funcionamento da minha escola				
Sinto-me satisfeito com as políticas públicas de educação do meu município				
Os resultados da educação especial na minha escola são satisfatórios				

SEÇÃO 5 – PANDEMIA COVID-19 E ENSINO REMOTO

34. Assinale o seu nível de concordância com as afirmações a seguir, referentes ao ensino no contexto da pandemia:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Na minha escola foram tomadas as medidas preventivas necessárias para o retorno seguro às aulas				
A minha escola possui infraestrutura para dar continuidade às aulas por meio do ensino remoto				
O desempenho dos alunos foi afetado devido à adoção do ensino remoto				
Não há políticas coordenadas para a Educação Especial na modalidade remota				
O ensino para os alunos de Educação Especial foi mais prejudicado devido ao fechamento das escolas				
Tive dificuldades para me adequar ao ensino remoto				
Sinto-me seguro para o retorno às aulas presenciais				

Anexo 5: Quadro-síntese

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
<p>Lei Nº 13.146/2015 Art. 28, inciso XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.</p> <p>Decreto Nº 6.949/2009 Art. 9 - Assegurar às pessoas com deficiência o acesso, [...] que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, ser]ao aplicadas, entre outros, a: [...] escolas.</p>	<p>Ausência de acessibilidade arquitetônica e comunicacional.</p>	<p>Atender as legislações:</p> <p>Lei Nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p> <p>Decreto Nº 6.949/2009, que 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.</p>
<p>Lei Nº 8.069/1990 Art. 58, inciso V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.</p>	<p>Estudantes com dificuldades para ir à escola e ao AEE por causa da baixa oferta de transporte escolar gratuito e acessível.</p> <p>Baixa frequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>	<p>A exemplo do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS), há um amplo entendimento e jurisprudência de que estudantes sejam matriculados em escolas com distância de até dois quilômetros de suas casas. Caso contrário, deverá ser fornecido transporte escolar gratuito e acessível.</p>

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
<p>Decreto Nº 6.949/2009 Art. 24, 2 - [...]</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p> <p>d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;</p> <p>e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.</p> <p>Lei Nº 13.146/2015 Meta 4, 4.6 - manter e ampliar programas suplementares que promovam acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e permanência dos(as) alunos(as) com deficiências por meio [...] da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva [...].</p> <p>Decreto Nº 7.611/2011 Art. 3, inciso III - fomentar o desenvolvimento</p>	<p>Material didático sem adaptações para estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>	<p>A flexibilização da avaliação do aprendizado. O professor de história sugeriu que o estudante público-alvo da Educação Especial demonstrasse o que aprendeu sobre Revolução Industrial através da apresentação de um seminário. O estudante produziu uma série de cartazes com imagens e palavras-chaves. Enquanto ele apresentava na Língua Brasileira de Sinais, a intérprete traduzia para o português. Essa forma de avaliação, inicialmente pensada para o estudante, foi depois utilizada com os demais, ou seja, todos passaram a apresentar seminário como parte da avaliação bimestral (<i>Ver 3.3 Estratégias pedagógicas: Escola Estadual Orosimbo Maia</i>).</p>

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.		
Decreto Nº 7.611/2011 Art. 5, parágrafo 2º, inciso IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.	Dificuldade para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores de AEE com professores de sala comum. Barreiras atitudinais de diversos profissionais da escola/ capacitismo.	As dificuldades em acolher uma estudante público-alvo da Educação Especial do 1º ano do ensino fundamental levou a escola a buscar informações consistentes para transformar suas ações. A primeira delas foi a conscientização, o estabelecimento de um canal de diálogo com todos que trabalhavam na escola. A segunda foi o estímulo, a cooperação e colaboração. A terceira foi a revisão do PPP de acordo com a perspectiva inclusiva e atuação intersetorial. A quarta foi a aproximação e envolvimento da família. E por fim, houve a construção de um plano de AEE para a estudante (Ver 3.2 Gestão escolar: Escola Municipal Professora Terezinha Rodrigues Kalil).
Lei Nº 13.005/2014 Meta 4, 4.12 - promover a articulação interseto-	Morosidade dos serviços de saúde.	Centro de Integração Escola, Saúde e Assistência Social (CIES) no município de Maracanaú/CE foi

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
<p>rial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.</p>		<p>estabelecido em 2012 para a retomada de atividades educacionais, sendo uma iniciativa intersetorial de três secretarias municipais (Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Cidadania e Secretaria de Ciência, Tecnologia, Trabalho, Emprego e Empreendedorismo) (Ver 3.5 Parcerias: Maracanaú (CE)).</p>
<p>Decreto Nº 7.611/2011 Art. 2, parágrafo 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.</p>	<p>Pouca participação das famílias de estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>	<p>A partir de uma avaliação pedagógica do estudante e sua família, foram coletadas informações. Isso permitiu à professora de AEE conhecer melhor as potencialidades do aluno, que cursava os anos finais do Ensino Fundamental. O envolvimento da família foi uma estratégia central para realizar um plano com atividades de escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático para ampliar sua participação em sala de aula (Ver 3.4 Famílias: Escola</p>

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
<p>Lei Nº 13.005/2014 Meta 4, 4.3 - implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p> <p>PNEEPEI (2008) - “As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que</p>	<p>Salas de recursos/AEE por área de deficiência.</p>	<p><i>Estadual Maestro Antônio Mármora Filho).</i></p> <p>Embora planejado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, o plano visava garantir a plena participação no cotidiano escolar. Individualmente, com a estudante, foram desenvolvidas formas de comunicação expressiva e compreensiva e habilidades socioemocionais. Coletivamente, a interlocução foi a principal ação para a elaboração e acompanhamento de estratégias conjuntas. Foram incluídos: a gestão, a família, professores de sala comum e de AEE, profissionais de saúde e colegas de classe (Ver 3.2 <i>Gestão escolar: Escola Municipal Professora Terezinha Rodrigues Kalil</i>).</p>

Legislação	Desafios identificados	Sugestões de boas práticas
promovam a aprendizagem de todos os alunos”.		

