

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Eixo temático 2: As várias faces da educação: para além da inclusão

Tipo de estudo: Relato de experiência

Resumo expandido

Susan Carolina Amorim de Castro

Email:susanamorim@usp.br

Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação e Ciências Sociais:

Desigualdades e Diferenças

FEUSP

Júnio Hora Conceição

E-mail: juniohora@usp.br

Doutor em Educação / Docente pleno do Programa de Pós-graduação em

Educação - FEUSP

Resumo:

Este relato tem como objetivo compartilhar as práticas realizadas no primeiro semestre de 2025 pela professora de Apoio e Acompanhamento à inclusão (PAAI) em parceria com a equipe escolar em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado em São Paulo/SP, na Diretoria Regional de Itaquera (DRE IQ), retratando as experiências vividas durante o acompanhamento à unidade, feito de forma mensal. Os encontros foram planejados em parceria com a equipe gestora, tendo como base as diretrizes da Instrução Normativa SME Nº 14 (IN 14) e o Currículo da Cidade para a Educação Infantil. A formação partiu de um momento de escuta, no qual as professoras puderam expor dúvidas sobre a legislação e as práticas pedagógicas considerando o acesso ao currículo. As ações pedagógicas foram pensadas de forma coletiva a partir da elaboração e análise dos documentos previstos na legislação (estudo de caso, encaminhamento e plano do AEE), possibilitando a compreensão de que as barreiras que impactam no acesso ao currículo não estão presentes nas

crianças, mas no ambiente escolar, e que cabe à equipe, juntamente com o apoio do Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pensar nos recursos de acessibilidade e qualificar as ações, em uma perspectiva inclusiva e equânime. Os planos do AEE foram revisitados, definindo proposições importantes: como a construção da rotina com recursos visuais e o uso de diferentes formas de comunicação. Os resultados evidenciam a importância da estruturação do fluxo previsto na legislação em consonância com as concepções que fundamentam as práticas na Educação Infantil, permitindo a construção e a reflexão de ações pedagógicas pautadas na diversidade e nas múltiplas infâncias. A formação procurou alinhar teoria e prática, corroborando para que a equipe pudesse refletir sobre a necessidade de integrar legislação, currículo e a realidade cotidiana, fortalecendo a construção coletiva de estratégias que respeitem a diversidade e assegurem o direito à aprendizagem dos educandos, visando a efetivação dos princípios orientadores do currículo: Educação Inclusiva, Educação Equitativa e Educação Integral.

Palavras chaves: educação especial. formação continuada. trabalho colaborativo.

Introdução

Na Rede Municipal de São Paulo, há importantes marcos históricos que influenciaram na universalização do ensino e no fortalecimento da Educação Especial, como uma modalidade transversal, que perpassa todos os segmentos, caminhando para a construção de uma escola inclusiva e democrática.

O acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades escolares (UEs) é feito desde o ano de 2005, por meio do CEFAI, que foi se estabelecendo de forma gradativa em cada um dos treze territórios que compõem o município, através da designação de professores e professoras da rede para desempenhar a função de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI).

A atuação das/os PAAIs é definida pela legislação que rege a política de Educação Especial no município na perspectiva inclusiva, sendo importante destacar neste cenário, a publicação da IN 14, em 28 de fevereiro de 2025. Algumas orientações em relação à organização e a consolidação do AEE foram ampliadas e muitas propostas que já estavam presentes na Portaria Nº 8.764, que vigorava em São Paulo anteriormente, foram mantidas.

De acordo com a referida IN, considera-se público da Educação Especial os bebês, crianças e estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD), matriculados na Rede Municipal de Ensino – RME. (São Paulo, 2025).

Segundo o art. 3º, §1º, “O público da Educação Especial será matriculado nas classes comuns e terá assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos casos comprovados por meio da avaliação pedagógica/estudo de caso” (São Paulo, 2025).

A partir da construção desse documento, é feito o encaminhamento Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) para a validação da elegibilidade ao AEE. Estabelecendo no artigo 16 que, “Nas Unidades Educacionais o AEE será organizado, mediante a elegibilidade do bebê, criança e estudante, nas formas contraturno, itinerante e colaborativo” (São Paulo, 2025).

O acompanhamento itinerante é feito pelas/os PAAIs, de acordo com as orientações apresentadas no mesmo artigo, § III,

III – itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, equipe gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada integrante do público da Educação Especial, expressas no Plano de AEE. (São Paulo, 2025).

Dentre as atribuições, está a formação dos profissionais das unidades escolares, visando à consolidação do AEE, garantindo não apenas o acesso à matrícula, mas a permanência. O objetivo deste relato é refletir como a formação continuada, partindo da articulação entre a PAAI e a equipe da unidade escolar numa perspectiva colaborativa, pode reverberar na construção de práticas inclusivas, assegurando o direito de aprendizagem de todos.

Discussão e resultados

A formação da equipe escolar

Os encontros formativos ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2025, envolvendo os profissionais da unidade nos momentos coletivos de estudo em dois horários distintos para contemplar a todos.

As pautas foram elaboradas em parceria entre a PAAI e a equipe gestora, com base nas especificidades da unidade educacional, nas diretrizes previstas na IN 14 e no documento orientador: Currículo da Cidade para a Educação Infantil, que

reafirma as concepções relacionadas à infância e ao aprendizado de todas as crianças matriculadas na rede:

As legislações e os documentos educacionais que definem a Educação Infantil, entre eles a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2010a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016a), provocaram o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessária recriação da Educação Infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de crianças de zero a seis anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios apresentados. Para isso, é preciso muita atenção na definição dos caminhos educativos para essa escola, pois há muitos percursos possíveis. (São Paulo, 2022, pág. 22)

Considerando a possibilidade de construir caminhos mais equitativos e inclusivos, é que o processo formativo foi organizado. Para isso, foi feito um momento de acolhimento e escuta da equipe, no qual as professoras puderam apresentar suas dúvidas tanto sobre a legislação quanto acerca das práticas pedagógicas, com base nas definições apresentadas no art. 10, da IN 14:

O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existente no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades. (São Paulo, 2025)

As professoras pontuaram alguns desafios em relação à identificação das barreiras que podem impactar no acesso ao currículo e em como organizar e potencializar os recursos de acessibilidade.

No encontro seguinte, algumas barreiras foram apresentadas e a discussão pautou-se, sobretudo, em duas questões principais: barreira comunicacional e barreira atitudinal.

A questão das barreiras atitudinais foi aprofundada, evidenciando que, em muitas situações, são as mais desafiadoras, pois envolvem mudanças de concepções e atitudes. Nesta perspectiva, dialogamos sobre a importância de superar o capacitismo¹ que parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência e/ou TEA, e/ou AH/SD não são capazes de aprender ou são limitadas em seus aprendizados. Foi possível ressaltar, nesse contexto, o princípio da educabilidade, evidenciado no currículo:

¹ O termo *capacitismo* tem relação com práticas, discursos e/ou atitudes que discriminam, inferiorizam ou excluem pessoas com deficiência, com base em padrões normativos considerados “ideais”. Ele pode se manifestar de forma explícita (como ofensas) ou sutil (como infantilização, estigmatização ou a invisibilização da pessoa com deficiência).

(...) A escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter o seu lugar como sujeito, cidadão e aprendente igualmente assegurado. A hipótese de que todos os que estão presentes na UE podem aprender é fundamental para que ela possa cumprir com a promessa da igualdade. Porém, para além da igualdade de oportunidades, é preciso que os sistemas educacionais, com justiça, trabalhem também com o conceito de equidade. (São Paulo, 2022, pág. 30)

A comunicação, foi outro aspecto que despertou a atenção das professoras ao considerar as crianças de três e quatro anos que ainda não desenvolveram a linguagem verbal. Por isso, foram escolhidas três crianças para a construção do estudo de caso, duas crianças TEAs e um educando com paralisia cerebral. Neste momento, circulei pelos grupos, contribuindo para que os/as profissionais refletissem sobre a importância do olhar atento e sensível para cada criança, uma vez que o documento prevê informações sobre os interesses, necessidades, potencialidades e desafios da criança, por isso é importante construí-lo a partir dos múltiplos olhares da equipe e em parceria com a família.

No encontro posterior, dialogamos acerca do encaminhamento feito no sistema SGP, no qual o percurso dos/as educandos /as é registrado, contendo um campo para inserir as informações, tendo como base o estudo de caso, conforme as orientações expressas na IN 14, no artigo 17: “O encaminhamento do público da Educação Especial ao AEE (Anexo V), ocorrerá após avaliação pedagógica/estudo de caso (Anexo III), quando houver barreiras que impeçam o acesso do estudante ao currículo”. (São Paulo, 2025)

O encontro formativo subsequente, teve como base a revisão dos planos de AEE das crianças da unidade, conforme o artigo 18:

O Plano de AEE, constante no Anexo IV desta IN, será elaborado mediante articulação e discussão da avaliação pedagógica/estudo de caso e será executado pelos educadores da UE em parceria com o profissional do AEE, contemplando:

- I - a identificação das habilidades, barreiras existentes e necessidades educacionais específicas dos estudantes;
- II - a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

Dessa forma, foram estabelecidos alguns objetivos e ações:

- a) Construção e antecipação da rotina a partir dos recursos visuais;
- b) Proposição de múltiplas formas de comunicação;
- c) Continuidade da organização de propostas e vivências em pequenos grupos.

A construção da rotina foi realizada com base nas imagens reais do espaço educacional e de cada uma das turmas nesses espaços, antecipando diariamente no início do dia para as crianças as propostas planejadas. Foi reiterado que se na unidade houvesse uma criança com baixa visão ou deficiência visual, a rotina poderia ser elaborada a partir de recursos concretos, como objetos que são significativos para o agrupamento, assim seria possível explorá-los.

A partir do trabalho com a rotina visual, uma possibilidade pensada foi a ampliação da comunicação por meio de imagens, para que as crianças que não se expressam verbalmente possam, gradativamente, expor pensamentos, ideias e necessidades com mais autonomia. Neste momento, foi importante retomar uma orientação prevista no currículo:

Os bebês e as crianças, desde o seu nascimento, fazem parte ativa do próprio processo de crescimento. Nas suas interações, colocam-se em relação com outras pessoas, objetos, linguagens, isto é, com os modos de funcionamento da sua cultura, e vão se constituindo subjetivamente como seres humanos pertencentes a um território. As UEs, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, precisam garantir a oferta de tempo para as crianças viverem, realizarem as suas brincadeiras, construir os seus gestos e as suas expressões, desenvolvendo as suas múltiplas linguagens. (São Paulo, 2022, pág. 69)

Pensando nas múltiplas linguagens, foi possível refletir que há diferentes formas de comunicação - como gestos, desenhos, a expressão do rosto, o olhar- além da possibilidade apresentada em relação à construção das pranchas temáticas, de acordo com as propostas realizadas pelas professoras, de forma que as imagens sejam significativas, em consonância com as ações desenvolvidas. Um material de estudo e alguns recursos foram compartilhados, para ampliar a compreensão sobre a comunicação alternativa.

Em continuidade, abordamos o terceiro aspecto apontado pela equipe: os desafios observados nas interações. Considerando as crianças que brincam de forma mais “individual”, foi ressaltada uma prática realizada comumente, a organização das turmas em pequenos grupos, através da articulação entre as professoras e os demais colaboradores e colaboradoras da unidade.

Algumas professoras tinham dúvidas sobre a importância e necessidade dessa organização. Outras trouxeram proposições relevantes, elucidando que os pequenos grupos contribuem para qualificar as vivências e experiências construídas com as crianças.

O grupo considerou, após o diálogo, que os momentos nesses grupos menores podem favorecer a atenção e a concentração. Também permitem a exploração de materiais que podem ser transformados em momentos de investigações e brincadeiras significativas, criadas pelos bebês e crianças e com as intervenções dos adultos. Refletindo, ainda, que essa prática contribui para que algumas crianças que têm mais desafios para permanecer em agrupamentos maiores ou que se incomodam com o barulho possam ampliar as interações de forma gradativa, respeitando, contudo, suas especificidades.

Resultados

Por meio do diálogo e do estudo, foi possível efetivar a construção do fluxo previsto na legislação (estudo de caso, encaminhamento e plano do AEE), já que uma vez que as barreiras que impactam no acesso ao currículo são identificadas, é possível propor ações mais efetivas e qualitativas.

Ao elaborar os estudos de caso, a equipe percebeu algo importante, que dialoga diretamente com as concepções presentes na legislação e no currículo, o fato de que as barreiras observadas não estão na criança e sim no ambiente escolar e que os recursos necessários para o acesso ao currículo precisam ser pensados nesta perspectiva, inclusiva e equânime, considerando a existência das múltiplas infâncias.

Neste cenário, uma professora destacou um contexto investigativo realizado com o seu agrupamento. Pensando em um educando com paralisia cerebral, os materiais usados foram escolhidos de forma a facilitar o manuseio, usando esponjas e pincéis mais grossos, além de telas maiores, com alturas variadas, uma vez que ele se locomove através da cadeira de rodas. Essa experiência permitiu não apenas a sua participação, mas a do grupo todo.

No momento de construir o registro sobre a proposta, a educadora fotografou as expressões das crianças, assim como a dele – que ainda não se comunica de forma verbal. A composição com as fotos dos olhares, dos sorrisos, das explorações sensoriais e das falas de algumas crianças, trouxe uma nova perspectiva, que

evidencia a importância do olhar atento e da compreensão que há diferentes possibilidades de comunicação.

Quando foi apresentado às famílias, houve a oportunidade de relatar o percurso formativo vivido e a reflexão feita pela equipe, em uma perspectiva que ressalta o protagonismo e a voz das crianças, a partir de suas potencialidades e da valorização da diversidade.

Destaca-se importância do trabalho colaborativo que perpassa pela organização e pelo planejamento das ações pedagógicas e a intencionalidade de cada educador e educadora. A articulação entre a equipe e as trocas de experiências, além de qualificar os estudos de caso e planos do AEE, que tiveram continuidade após os encontros, também possibilitaram a criação de um sentimento de responsabilidade compartilhada.

Em um agrupamento, no qual havia uma criança que costumava se desorganizar devido às mudanças de espaço e na rotina, a professora observou que a antecipação diária com o apoio das imagens visuais, foi importante não apenas para ela, mas para o grupo, contribuindo para a compreensão, organização temporal, além do fato de que algumas crianças ficavam ansiosas para saber como seria a organização do dia e os momentos em que estariam nos outros espaços.

Pensar em diferentes formas de comunicação, contribuiu para estreitar o vínculo entre as crianças e com os adultos, desenvolvendo uma escuta mais qualificada e sensível, indo muito além da linguagem verbal, ressaltando que: “Uma escola inclusiva reconhece o estudante como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades e não dificuldades” (Cappellini e Zerbato, 2019, p.70)

Considerações finais

Analisar as práticas pedagógicas à luz da legislação e do currículo, considerando as experiências previamente vividas pela unidade, assim como as necessidades e desafios apontados, permite pensar na formação continuada dos profissionais em dois contextos que se articulam: o micro e o macro.

Como afirma Saviani (2013), a teoria e a prática são aspectos fundamentais para a compreensão da educação contemporânea. Reitera-se que esse processo formativo foi construído nessa perspectiva, contribuindo para potencializar as práticas inclusivas e reflexivas e para o fortalecimento do trabalho colaborativo,

considerando não apenas as legislações e documentos orientadores, mas o “chão da escola”.

De acordo com Capellini e Mendes (2006), o objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos para construir autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

As práticas que gradativamente estão sendo construídas no CEI têm contado com a participação ativa e efetiva de toda a equipe escolar, procurando dar voz às crianças e às famílias em um contexto no qual os recursos pensados, como a construção da rotina e a potencialização de diferentes formas de comunicação, assim como o trabalho com os pequenos grupos, contribuem para o desenvolvimento de todos os bebês e crianças da U.E.

É preciso elucidar que o CEFAI tem um papel importante nas ações formativas, considerando não apenas as orientações e legislações que regem o AEE no município, mas as especificidades dos territórios e de cada unidade, já que existem aspectos comuns e, ao mesmo tempo, singulares. “O desafio de uma escola inclusiva se inicia quando o lado humano e a aproximação dos alunos entre si são explorados com o propósito de aglutinar esforços para o conhecimento mútuo, das famílias e de toda a comunidade escolar”. (Bezerra e Oliveira, 2016, p. 239)

A formação continuada, pautada numa perspectiva colaborativa, pode contribuir não apenas para a reflexão dos educadores, mas, sobretudo, reverberar na construção do conhecimento, superando práticas excludentes, visando o desenvolvimento, o aprendizado e a formação integral de cada bebê e criança, garantindo o direito de aprendizagem de todos, de forma equânime.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bezerra, Maria José da Silva; OLIVEIRA, Gislene Farias de. *Escola inclusiva: articulação curricular*. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 10, n. 31 (Supl. 3), p. 237–245, nov. 2016.

CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, [S. l.], v. 27, n. 3, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/400>. Acesso em: 4 jul. 2025.

LIBÂNEO José C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Meirieu, Philippe. A pedagogia entre o dizer e fazer: a coragem de começar. Artes Médicas, 2002.

Mendes, E.G.; Vilaronga.C.A.R.; Zerbato, A.P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. Edufscar, 2024.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Rabelo, L. C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012.200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo*, São Paulo, 5 mar. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: SME, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025

Zerbato, A.P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. 2014. 138 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.