

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Alissandra Marques de Freitas**

**DESAFIOS DO PROFESSOR ASSESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE  
SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul – SP  
2021**

**ALISSANDRA MARQUES DE FREITAS**

**DESAFIOS DO PROFESSOR ASSESSOR DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO  
MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho final apresentado ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Profissional - da Universidade Municipal de  
São Caetano do Sul como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. SANNY SILVA DA ROSA**

**São Caetano do Sul – SP  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

FREITAS, Alissandra Marques de  
DESAFIOS DO PROFESSOR ASSESSOR DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO  
DE SANTO ANDRÉ-SP /

Alissandra Marques de Freitas. - São Caetano do Sul: USCS, 2021. 116 p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sanny Silva da Rosa

Dissertação (mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Professor Assessor de Educação Inclusiva; 2. Políticas de Educação Especial; 3. Educação Inclusiva; 4. Ensino Itinerante; 5. Município de Santo André. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12 / 08 / 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (Orientadora - USCS)

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Angela Maria Martins (Unicid)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus! Ele que me suportou para que eu conseguisse concluir esse trabalho. Por vezes pensei em desistir, pois foram muitos dias difíceis que passei no decorrer do Mestrado. Em meio aos estudos e leituras foram muitas lágrimas, coração apertado, tristezas e negações, mas Ele me segurou. Este é um momento muito emocionante e meu coração está cheio de gratidão.

Aos meus pais Lucilene e Nelson, pois foram eles que abdicaram de projetos pessoais de vida, que se sacrificaram para eu tivesse todas as chances de estudar e de ter uma boa formação profissional e pessoal. Eu devo tudo que sou a eles e sinto tanto orgulho de ter nascido num lar tão abençoado. Obrigada por tanto amor que recebi em forma de cobranças, olhares e atitudes, gratidão. Amo vocês. Pai, dedico esse trabalho todinho ao senhor.

Ao meu marido Cristiano, que não larga a minha mão por nada nessa vida. É meu melhor amigo, meu maior confidente, minha alma gêmea que Deus escolheu a dedo para o meu caminhar nessa vida. Respeita cada decisão minha e fica do meu lado em silêncio, me vendo digitar e ler pelas madrugadas adentro. Não cansa de repetir o quanto sou capaz, sendo meu grande incentivador. Obrigada, obrigada e obrigada. Te amo.

Minha filha Anna Beatriz, meu amor de 1000 vidas, a paixão da minha vida, a força que me faz levantar a cada manhã, a razão de eu ter decidido fazer o mestrado (para a melhoria da qualidade das nossas vidas). Ficou quietinha nesses momentos para deixar eu seguir e sempre dizendo da minha capacidade e da admiração. Te amo além da vida.

Aos meus irmão Alexandre, Leandro, meus companheiros desde o nascimento. Obrigada por serem tão meus, tão unha e carne, por serem tão um por todos, todos por um. Agradeço também pelos meus irmãos da vida, Janis e Pablo, meus cunhados amados e meus sobrinhos Pedro e Miguel, que são extensão do meu coração. Amo vocês demais.

Aos meus cunhados e talvez filhos que a vida me deu, Daiana, Joice e Alex e a querida Claudia e seus filhos, gratidão pelos incentivos e perguntas sobre meus projetos, e de estarmos tão unidos, tudo junto e misturado. Aos meus sobrinhos Leonardo, Lucca e Nilsinho, por serem tão especiais e me fazerem tão feliz. Amo

vocês.

Agradeço à Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de Santo André pela aprovação da minha pesquisa e, em especial, à minha querida Sandramara, pelos meus anos de aprendizado, estudos e prática da empatia.

Às minhas amigas Andréa, Patrícia e Débora, minhas PAElS extremamente competentes e parceiras de trabalho e de vida.

Às minhas companheiras de Mestrado, Maraligia e Patricia Bernardo, por serem tão parceiras, incentivadoras e pela escuta quando precisei.

Agradeço especialmente à minha orientadora, a Professora Dra. Sanny Rosa da Silva, que disponibilizou seu tempo e aceitou o desafio de me orientar nesta pesquisa e, por vezes, direcionou o texto para que ficasse com o teor e a clareza necessárias. Agradeço também à querida Eneida, que me segurou no momento que eu mais precisei e me ajudou nos direcionamentos desta dissertação.

E por final, mas de extrema importância para este momento, minha gratidão para as Professoras Doutoras Angela Maria Martins e Elizabete Cristina Costa Renders, por terem aceitado auxiliar no meu processo de pesquisa e construção, com apontamentos e dedicação, meu muito obrigada!

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”

(Mahatma Gandhi)



## RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelo Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) no serviço de itinerância realizado junto às escolas da rede municipal de Santo André. O trabalho analisa as atividades e as interações deste profissional com os alunos com deficiência, familiares, professores, equipes gestoras das unidades escolares e as interfaces com os serviços de saúde, tendo como referência o histórico das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva do município desde o início dos anos 1990. Utilizou como referencial teórico as contribuições do campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, que cruza informações documentais e bibliográficas com dados coletados em campo por meio de roda de conversa realizada com três PAEI que atuam em regiões da cidade que concentram o maior número de alunos com deficiências matriculados em salas de aula regulares. Os dados foram analisados com base nos procedimentos da análise de conteúdo. Os resultados apontam que, apesar do protagonismo das políticas públicas de Educação Inclusiva do município, os principais desafios que ainda persistem se referem à formação de professores para lidar com crianças com deficiências na sala de aula regular; à formação, apoio e acolhimento das famílias; e às relações da área da educação com os serviços de saúde de Santo André. Como conclusão, defende a necessidade de incluir o conteúdo das políticas públicas de educação inclusiva nas pautas formativas dos profissionais diretamente envolvidos no trabalho de inclusão com vistas à preservação da memória e dos avanços obtidos na conquista de direitos de todos a uma educação de qualidade e à dignidade humana. Como produto da pesquisa, propõe a construção de um espaço de diálogo e troca de experiências dos integrantes das equipes formativas da Gerência de Educação Inclusiva de Santo André.

**Palavras-chave:** Professor Assessor de Educação Inclusiva; Políticas de Educação Especial; Educação Inclusiva; Ensino Itinerante; Município de Santo André.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the challenges faced by the Advisory Professor of Inclusive Education (PAEI) in the roaming service carried out with schools in the municipal network of Santo André. The work analyzes the activities and interactions of this professional with students with disabilities, family members, teachers, management teams of school units and the interfaces with health services, using the history of public policies for special education in the inclusive perspective of the municipality as a reference. since the beginning of the 1990s. It used as a theoretical reference the contributions of the field of Special Education from the perspective of Inclusive Education. This is an exploratory study, with a qualitative approach, which crosses documentary and bibliographic information with data collected in the field through a conversation wheel held with three PAEI who work in regions of the city that concentrate the largest number of students with disabilities enrolled in regular classrooms. Data were analyzed based on content analysis procedures. The results show that, despite the leading role of public policies for Inclusive Education in the city, the main challenges that persist refer to the training of teachers to deal with children with disabilities in the regular classroom; training, support and care for families; and the relationship between education and health services in Santo André. In conclusion, he defends the need to include the content of public policies on inclusive education in the training agendas of professionals directly involved in the work of inclusion, with a view to preserving the memory and the advances made in conquering the rights of all to quality education and human dignity. As a product of the research, it proposes the construction of a space for dialogue and exchange of experiences for the members of the training teams of the Santo André Inclusive Education Management.

**Keywords:** Including Education Advisory Teachers; Special Education Policy; Including Education. Special Needs Students. Itinerant Teacher. Municipality of Santo André

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Publicação da SEFP/CADE 2001 - 2008 .....	53
Figura 2 - Região Metropolitana de São Paulo - Mapa Político.....	57
Figura 3 - Panorama da população de Santo André - 2020 .....	57
Figura 4 - Distribuição Populacional por Regiões / Santo André.....	59
Figura 5 - Distribuição da riqueza por Regiões de Santo André - 2020 .....	59
Figura 6 - Paisagem da Vila Sacadura Cabral.....	67
Figura 7 - Vila Sacadura Cabral antes e depois da reurbanização .....	68
Figura 8 - Paisagens do Parque Erasmo Assunção / Santo André.....	69
Figura 9 - Paisagens da Vila Humaitá / Santo André.....	69
Gráfico 1 - Qualidade de Vida - Santo André - 2014 - 2018.....	61
Gráfico 2 - Adequação das estratégias de ensino remoto aos alunos com deficiências.....	98
Gráfico 3 - Preocupações de professores e gestores durante a pandemia.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução nos cenários no Brasil e no Mundo.....	31
Quadro 2	População com Deficiências Severas por etapa de escolarização.....	62
Quadro 3	Número de alunos por tipos de Deficiências - Santo André...	63
Quadro 4	Pessoas com Deficiências Severas - por região - Santo André.....	65
Quadro 5	Regiões e áreas de ponderação - do município de Santo André.....	66
Quadro 6	População residente por área censitária e faixa etária - 2013.....	67
Quadro 7	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	70
Quadro 8	Unidades de Contexto e Categorias de Análise.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAED	Associação Brasileira de Apoio à Educação
ABC	Sigla das três cidades que, originalmente, formavam a região: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C).
ABCMRR	Sigla que das cidades da região: de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Agente de inclusão escolar
AP	Áreas de Ponderação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CESA	Centro Educacional de Santo André
CNE	CNE Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
CREM	Centro de Reabilitação Municipal
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
DUA	Desenho Universal de Atividades
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMElS	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEIfs	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FMABC	Fundação de Medicina do ABC
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPEI	Núcleo de Práticas Educativas Inclusivas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEI	Professor(a) Assessor(a) de Educação Inclusiva
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PEI	Pessoas que trabalham na informalidade
PIIS	Programa Integrado de Inclusão Social
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSA	Prefeitura de Santo André
PT	Partido dos Trabalhadores
RC	Roda de Conversa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEFP	Secretaria de Educação e Formação Profissional
SOOP	Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade de Ensino
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>25</b>
2.1 Marcos históricos e legais .....	25
2.2 O papel do PAEI: integrar ou incluir? .....	40
2.3 As políticas da educação inclusiva em Santo André.....	47
<b>3 CONTEXTO E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
3.1 Um panorama da cidade de Santo André.....	56
3.2 Percurso metodológico da pesquisa.....	63
3.3 As participantes da pesquisa.....	70
<b>4 DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DAS PAEI</b> .....	<b>72</b>
4.1 A rede pública como contexto formativo.....	73
4.2 Relação com os professores e gestores.....	81
4.3 Relação com as famílias .....	89
4.4 Relação com os serviços de saúde .....	93
4.5 A atuação das PAEI durante a pandemia.....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
<b>6 PRODUTO</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>120</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>121</b>





## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Alissandra, com "i" e dois "s". Minha mãe gostava do nome Lizandra, fez uma adaptação, pois já tinha um filho com a letra A no início do nome, Alexandre, e ficou Alissandra.

Nascida em dezesseis de outubro de 1971, na cidade de Santos, litoral sul de São Paulo, sou a filha do meio de Lucilene, papiloscopista aposentada, que cursou só até a oitava série do Ensino Fundamental. Ela, nascida em São Vicente, filha de pais imigrantes, vindos de navio da Espanha por volta de 1930. Mãe dedicada, excelente dona de casa e com primor na organização. Após o terceiro filho, resolveu fazer concurso público para papiloscopista policial e iniciou sua carreira profissional no serviço público em São Paulo (somos muitos concursados na família). E sou filha de Nelson, paulistano, neto de alemães que fugiram da guerra e mudaram de sobrenome de Marko para Marques. Técnico em Química como formação do Ensino Médio, trabalhou de 1974 até sua aposentadoria numa indústria de adubos no ABC. Hoje, aposentado, norteou a criação dos filhos e o direcionamento familiar com seus valores impecáveis.

Papai começou a trabalhar em Santo André, portanto mudamos para o ABC, onde moramos até hoje. Em Santo André fiz a Educação Infantil numa escola particular e, aos cinco anos, já lia e escrevia algumas palavrinhas. Em decorrência de minha alfabetização precoce, passei do jardim I à pré-alfabetização e assim ao Primeiro Ano com seis anos de idade.

Como as escolas públicas eram consideradas as melhores da época, ingressei na Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Tocantins, onde cursei até a oitava série (chamavam de série entre os anos de 1977 e 1984). Fui uma aluna mediana, não tirava muitos "A", mas não tirava notas "D", que eram ruins. Meus pais cobravam em casa muita leitura, em voz alta. Enquanto mamãe lavava a louça, líamos para ela com ênfase e entonação nas pontuações, pausas nas vírgulas. Logo após fazíamos a cópia do que havíamos lido e assim utilizamos toda a coleção de Monteiro Lobato, Maria José Dupré e alguns livros da coleção Vagalume.

Terminado o "ginásio", contra vontade dos meus pais, que não gostariam que eu fosse Professora, fui fazer Magistério numa escola de freiras. Eu também não tinha certeza, mas tinha curiosidade e gostava de crianças. Cursei os quatro

anos, cumprindo estágios. Prestei concurso para Professora do Estado de São Paulo aos dezoito anos, sendo aprovada para lecionar em escolas Estaduais e sem ter certeza de querer realmente lecionar.

Enquanto pensava sobre isso, ingressei na faculdade de Fisioterapia e passei a atender deficientes, algo que me encantava. Foram três anos de curso que me fizeram perceber que queria exercer a fisioterapia em crianças e não em atletas, sendo muitas vezes esse o foco das aulas. Então, decidi trancar a matrícula e cursar Pedagogia. A partir disso, passei a trabalhar numa pequena escola particular com uma turma de Educação Infantil. Posteriormente assumi a posição de Coordenadora, desligando-me após um ano para ingressar numa escola maior chamada Objetivo. Lá, como Auxiliar de Classe por um ano, senti maior segurança para assumir uma turma e me dedicar ao ensino, partindo então para dar aulas no Estado, iniciando em 1993 minha trajetória na Educação na Rede Pública, quando estava no primeiro ano de Pedagogia.

Em 1996, mudei para uma Escola Estadual mais próxima de casa e iniciei a Pós-Graduação na Universidade Metodista, em Psicopedagogia Clínica. No mesmo ano comecei a trabalhar em uma escola particular também, com alfabetização, minha paixão, ficando por três anos consecutivos. Em 1999 surgiu a oportunidade de lecionar no Magistério, quando dei aulas de História da Educação por um ano. No ano seguinte fui chamada para ser Diretora da Escola Estadual onde dava aulas, permanecendo por um ano.

Também foi em 1999 que conheci meu futuro marido e, no início de 2000, ele sofreu um acidente de carro grave, com dias de hospital, paradas cardiorrespiratórias e esmagamento das pernas abaixo dos joelhos. Para evitar a amputação das pernas, estas foram reconstruídas com vários procedimentos cirúrgicos, ocasionando uma deficiência nos membros inferiores, especificamente na perna esquerda. Tendo passado a uma condição de deficiente físico, com uma mobilidade reduzida significativa, veio a necessitar de apoios de muletas na sua locomoção. A partir disso muitas mudanças ocorreram, com adaptações em carros, mobiliários, com a identificação dos olhares de estranheza das pessoas. E eu, mais uma vez, em contato com a deficiência.

Em 2001, após aprovação no Concurso do Município de Santo André, onde eu tinha o sonho de trabalhar, fui chamada para assumir. Era um trabalho diferenciado que foi concedido por anos só para quem era indicado por políticos,

portanto os professores não haviam prestado concursos. Assim, quando surgiu o concurso, tive oportunidade de fazer e obter a aprovação.

Engravidei no mesmo ano, enquanto trabalhava em duas redes públicas: de manhã em uma turma de aceleração (Programa do Estado de São Paulo), com material riquíssimo e com muitos alunos não alfabetizados, limitados, com dificuldades, mas que eu amava muito; e no período da tarde, estava com uma turma de vinte alunos de Terceiro Ano, dentre eles uma aluna com Síndrome de Down, que me estimulava a encontrar formas de incluí-la nas mesmas atividades que os demais, fazendo-a participar, integrar-se e de me dar respostas da sua aprendizagem.

No ano seguinte assumi a mesma turma de "Aceleração" do Estado, com alunos de quatorze a dezessete anos de idade e sem perspectiva de aprendizagem. Eles necessitavam de muitas estratégias, com trato diferenciado e iniciativas pessoais com muitos estímulos por parte do educador, no caso eu. E na Rede Municipal de Santo André, como gestante, assumi um segundo ano com três deficientes, um com Síndrome de Down, um autista funcional (com bom funcionamento das atividades diárias e de autonomia) e uma deficiente intelectual com microcefalia.

Afastei-me devido à licença-maternidade em março de 2002, no dia do nascimento da minha filha Anna Beatriz, quando contei com o apoio dos familiares e do meu marido, que mesmo mancando e sem utilização de recursos de tecnologia assistiva, muito me auxiliou. Retornei às atividades em agosto do mesmo ano com o mesmo olhar de educação uniforme, coerente e adequada para o aprendizado e envolvimento de todos, respeitando sempre o tempo, as dificuldades e as habilidades de cada um.

Em 2003, comecei o ano com planos pessoais de cuidar da minha família, optando em ficar em só uma Rede de Ensino, me exonerando da Rede Estadual para a qual havia dedicado dez anos bem trabalhados, com muitas bagagens, muita experiência e turmas de até quarenta e quatro alunos dentro de sala de alfabetização.

Desde 2001 atuo na Prefeitura de Santo André, como Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, mas desde junho de 2003 iniciei um trabalho com uma função gratificada na Educação Inclusiva, como Professora Assessora de Educação Inclusiva. São quinze anos consecutivos, independente da administração partidária que governa, pois a função permite capacitar os profissionais para a

execução do trabalho de auxílio à inclusão. Sensibilizar os professores de alunos com deficiência a incluí-los no seu grupo, com adaptações e adequações curriculares, baseando-se no direcionamento das políticas públicas do município tem sido a realidade diária.

Minha trajetória de estudos relacionados a este tema se intensificou e, além de cursos rápidos, realizei minha segunda Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (ministrado pelo MEC), cujo foco é em deficiências, seus programas de inclusão e suas adequações junto aos alunos. Dessa forma, minha dedicação tem ocorrido na busca de maneiras de inclusão: de como minimizar barreiras independente da deficiência, de como lidar com as diferenças e realizar adaptações curriculares e de atividades, de prestar orientação e apoio às famílias e apoio para diagnósticos e tratamentos, razão pela qual escolhi o tema da minha pesquisa de Mestrado.

Em 2018, quando assumi outra função de Assistência Pedagógica dentro da Rede de Santo André, trabalhei com uma Diretora que estava fazendo Doutorado e me incentivou. Em paralelo, meu marido e minha filha se mostraram apoiadores da minha escolha, facilitando minha decisão.

Em 2019 iniciei na função de Diretora de Escola onde permaneço. É um local com cerca de 660 alunos, 11 salas por período e com 50 funcionários por dia. Estar nesta função tem sido uma paixão. Poder exercer na gestão um pouco de tudo do que perpassou na minha vida durante anos em sala, mantendo o olhar profundo para a Inclusão e interagindo com o todo, é desafiador e gratificante.

Como fiquei muitos anos como Professora, lidando com as Políticas Públicas de Inclusão do Município numa função tão necessária, mas discriminada por falta do entendimento do seu valor, decidi pesquisar sobre a mesma sob o olhar do Professor Assessor de Educação Inclusiva acerca das leis e dos resultados.

Para finalizar, sou apegada e conto com minha família, formada por marido, filha, pais, irmãos, sobrinhos, cunhados, tios, primos e afilhados, que são a minha vitamina, o meu impulsionador para acreditar na equidade de todos.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o serviço de itinerância realizado pelo(a) Professor(a) Assessor(a) de Educação Inclusiva (PAEI) junto às escolas da rede municipal de Santo André. O foco de preocupação deste trabalho são as atividades e as interações realizadas por este profissional no ambiente escolar, com os alunos, com os professores e com os demais integrantes da equipe gestora da qual ele faz parte e com os familiares dos alunos com deficiência.

As funções do profissional itinerante no processo de inclusão dos alunos com deficiência incluem o suporte teórico e pedagógico aos professores da sala regular e de recursos; auxílio às crianças nos processos de aprendizagem; além de orientação às famílias no que diz respeito ao acompanhamento da escolarização de seus filhos e aos atendimentos clínicos realizados em parceria com os profissionais da área de Saúde.

Em Santo André, o serviço de itinerância, realizado pelo(a)s PAEIs, teve início com a criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), em 1998, diante da necessidade de oferecer apoio técnico permanente a todos os envolvidos nos processos de inclusão escolar dos alunos que necessitam de atendimento especializado nas atividades rotineiras das unidades escolares.

O interesse por esta temática se relaciona às inquietações que emergiram ao longo de mais de vinte anos de minha carreira profissional como professora de redes públicas de ensino, sempre convivendo e trabalhando com alunos com deficiência em sala de aula. Na rede municipal de Santo André, atuei quinze anos como Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), período em que observei e senti as dificuldades enfrentadas no exercício cotidiano desta função. Atualmente atuo como Diretora de uma escola que possui cerca de 630 alunos, sendo que 23 deles possuem algum tipo de deficiência.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fundamentadas na concepção de Direitos Humanos, asseguram que a educação é um direito de todos e dever do Estado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, defende o direito de convivência de todas as crianças no ambiente escolar sem nenhum tipo de discriminação. No entanto, no cotidiano das escolas ainda há muitos

preconceitos raciais, de gênero, de classe social e, inclusive, em relação às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, infelizmente, o tema da inclusão escolar continua atual e requer contínuos estudos que contribuam para o entendimento das razões desses preconceitos e para a superação das resistências que dificultam a concretização do ideal de uma educação para todos em nosso país. No campo das políticas de Educação Especial ainda se faz necessário identificar os obstáculos que se colocam à garantia dos direitos à aprendizagem e a uma convivência escolar dignos alunos com deficiência.

No processo de levantamento de estudos correlatos sobre o tema, observamos que, em geral, as pesquisas que tratam das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente na rede de Santo André, ocupam-se da análise da legislação, de documentos oficiais e das percepções de diferentes profissionais sobre o serviço de itinerância. No entanto, observamos que essa problemática é pouco discutida sob a ótica dos PAEI. Dar voz a esses profissionais, a partir de uma escuta atenta sobre as dificuldades e desafios enfrentados no exercício desta função foi a principal motivação desta pesquisa.

As buscas de estudos correlatos foram feitas no banco de teses e dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia e nos portais de periódicos acadêmicos *Scielo* e *Google Acadêmico*, considerando o recorte cronológico de 2000 a 2020. Utilizando, inicialmente, os descritores "políticas de educação inclusiva" e "educação especial", "alunos com deficiência", chegamos a um total de 115 artigos e 83 dissertações e teses. Quando acrescentamos o descritor "Santo André", encontramos cinco trabalhos (4 dissertações e um artigo), aos quais faremos uma breve referência nesta introdução e com os quais procuramos dialogar no desenvolvimento deste trabalho.

A dissertação de Alberto Souza (2005) tratou da experiência de inclusão de alunos com deficiência em salas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de análise de prontuários de alunos, a autora realizou entrevistas com a Gerente de Educação Especial à época e com Professores Assessores de Educação Especial com vistas a analisar a progressão escolar dos alunos matriculados entre os anos de 1998 e 2001. O estudo concluiu que a manutenção da política de Educação Inclusiva no município de Santo André depende da articulação da educação com

órgãos governamentais e não- governamentais de outros setores, como saúde, esporte, cultura, lazer, transporte, assistência social e jurídica, entre outros.

Sandra Paula da Silva Batistão (2013) abordou as contribuições da teoria histórico-social para uma análise crítica das políticas de Educação Inclusiva, tendo como lócus a rede municipal de Santo André. O trabalho de Batistão (2013) traz muitas informações sobre o histórico das políticas públicas de inclusão no município, dentre elas as de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo as atribuições do(a) PAEI no serviço de itinerância. Quanto aos limites desta política, Batistão destaca a necessidade de ampliar os investimentos públicos na formação das equipes escolares a cargo das PAEI.

Janaína Ifigênia de Sousa (2013) analisou a política de inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede municipal de Santo André, dando especial atenção ao papel do CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional) na promoção dessa política educacional entre os anos de 2000 e 2011. Como conclusão, apontou fragilidades e sugeriu propostas de intervenção relacionadas à acessibilidade, à formação e apoio aos docentes e à aproximação das famílias com a escola.

A pesquisa de Nascimento (2018) estudou o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Santo André, entre os anos de 2008 e 2016, procurando identificar possíveis obstáculos encontrados na prática através de entrevistas realizadas com professore(as) e Assistentes Pedagógicos, Coordenadore(as) de duas unidades da rede. A pesquisadora reconhece e aponta os avanços e o fortalecimento dessa política no município, mas destaca como um aspecto negativo as discontinuidades provocadas pelas mudanças político-partidárias das gestões municipais.

O artigo de Almeida e Alves (2019) relata uma pesquisa realizada com docentes de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André no que tange à sua satisfação com relação à inclusão de aluno(a)s com deficiência em salas regulares. O estudo apontou que embora o(as) professore(a)s concordem com as políticas de inclusão, não se sentem suficientemente preparados(a)s e amparados(a)s para trabalhar com aluno(a)s com diferentes tipos de deficiências em sala de aula. Ademais, os resultados apontaram que os professores de Educação Infantil têm maior disposição para incluir o(a)s alunos(a)s com deficiência quando comparados aos que atuam nos anos iniciais do Ensino

Fundamental.

Em sua dissertação, Liliane de Jesus Gonçalves (2020) abordou os saberes necessários à formação e atuação das PAEIs, com o objetivo de conhecer a percepção desses profissionais sobre as formações oferecidas pela Gerência de Educação Inclusiva de Santo André. Dentre as suas conclusões, a pesquisadora destaca que as necessidades formativas mais apontadas pelas PAEI se referem aos conhecimentos pedagógicos, aos diferentes tipos de deficiência, à gestão de pessoas, às políticas públicas e à legislação da educação especial na perspectiva educação inclusiva.

Em artigo publicado por Pletsch e Glat em 2007, as autoras observaram que, por ser uma modalidade recente, o tema ainda era pouco estudado no Brasil. Os estudos correlatos acima mencionados contribuíram para ampliar os conhecimentos sobre o tema, e mais especificamente sobre o serviço de itinerância no município de Santo André. Porém, observamos que, à exceção do trabalho de Gonçalves (2020), as pesquisas discorrem sobre o trabalho das PAEIs, mas falam pouco das dificuldades encontradas por essas profissionais no exercício da função a partir do que elas dizem.

De certo modo, esta pesquisa buscou preencher essa lacuna, dispondo-se a analisar o tema a partir do ponto de vista desses profissionais. Para tanto, partimos da seguinte questão-problema: *Quais os desafios enfrentados pelo(as) Professore(as) Assessore(a)s de Educação Inclusiva (PAEI) no serviço de itinerância realizado nas escolas municipais de Santo André com vistas à consecução das políticas de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva?*

Para responder esta pergunta, o **objetivo geral** deste estudo foi: analisar os desafios enfrentados pelo(as) PAEIs no serviço de itinerância realizado junto às escolas municipais de Santo André. No percurso da pesquisa, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**:

- Contextualizar o trabalho realizado pelas PAEIs no cenário das políticas de Educação Inclusiva do município de Santo André;
- Conhecer as percepções das PAEIs sobre o serviço de itinerância realizado nas escolas municipais de Santo André;
- Identificar os pontos críticos do serviço de itinerância na percepção dasPAEI.

Considerando a natureza do problema, esta pesquisa se caracterizou com um estudo exploratório de abordagem qualitativa que, segundo Richardson (2015), é a



mais adequada para investigações que envolvem situações complexas que buscam compreender processos dinâmicos de determinados grupos sociais, como é o caso da categoria de profissionais focalizada nesta dissertação. Tendo em vista os objetivos específicos acima mencionados, a coleta de dados foi realizada em fontes documentais e bibliográficas e por meio de uma Roda de Conversa (MÉLLO et al. 2007; AFONSO; ABADE, 2008; SAMPAIO, 2014), com três PAEI que atuam no serviço de itinerância na rede municipal de Santo André.

O referencial teórico adotado se pautou nas contribuições de autores que abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MANTOAN, 1998; 2003a; 2003b; GLAT, 1997; GLAT; PLETSCHE, 2007) que, a partir de perspectivas distintas, convergem quanto ao princípio de que estar na escola e aprender é um direito de todos. Com relação ao papel do profissional itinerante, tomamos como referência os estudos de Pletsch (2005) e Pletsch e Glat (2007, p.10), para quem “a ação do professor itinerante contribui para a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, à medida que “tenciona”, no interior do espaço escolar, determinadas concepções e práticas estabelecidas.

Esta dissertação está estruturada em seis seções, além desta introdução. A segunda seção é dedicada, inicialmente, à apresentação de um panorama geral das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil e no mundo, seguida de uma discussão conceitual sobre os paradigmas de integração e inclusão de alunos com deficiências para, então, situarmos as atribuições e atividades realizadas pelos PAEI no município de Santo André.

A terceira seção discorre sobre o lócus da pesquisa, onde procuramos fazer uma caracterização da cidade e da rede municipal estudada; em seguida, apresentamos as opções metodológicas e o percurso de coleta de dados, bem como a caracterização dos participantes da pesquisa. A quarta seção foi dedicada à apresentação e discussão dos dados, à luz do referencial teórico e da legislação que orienta a política de educação especial na perspectiva inclusiva de Santo André.

Por fim, nas considerações finais, procuramos fazer uma síntese das principais conclusões e reflexões que fizemos ao longo de todo o percurso da pesquisa, procurando evidenciar as concepções, inquietações e preocupações das Professoras Assessoras de Educação Inclusiva. Embora não possam ser generalizadas, as percepções dos sujeitos que participaram deste estudo, em alguma medida, expressam os desafios que ainda se colocam para o serviço de

itinerância da rede de Santo André, no sentido de garantir o direito de todas as pessoas à educação, ao convívio respeitoso no ambiente escolar e às aprendizagens necessárias à construção de uma vida digna.

Assim, o produto desta pesquisa é apresentado na sexta e última seção, que se propõe a criar um espaço interativo e colaborativo de trabalho entre as PAEI e os demais atores envolvidos na inclusão escolar de alunos com deficiências com o objetivo de contribuir para a melhoria do serviço de itinerância da cidade.

## **2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta seção tem como objetivo discorrer sobre as políticas públicas e legislação criadas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, procurando apontar os avanços e retrocessos em busca da garantia de direitos de alunos com deficiências. Além disso, procuramos discutir os marcos conceituais e paradigmas relacionados à educação especial, a partir dos quais procuramos situar as políticas de educação inclusiva do município de Santo André que orientam as práticas dos PAEI.

Finda a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com o conseqüente aumento da população de deficientes físicos, tornou-se necessária a criação de Centros de Reabilitação, dentre outras instituições para viabilizar a reinserção dos indivíduos com deficiência na sociedade. Nesse contexto, ocorreram mobilizações sociais, reflexões filosóficas, assim como pesquisas científicas sobre tal realidade e, em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tratando de questões como liberdade, igualdade de direitos e respeito à dignidade da vida humana. A educação foi reconhecida como um dos direitos humanos universais e fundamentais, o que estimulou diversas nações a criarem leis e a estabelecer políticas públicas de educação para todos ao longo das décadas seguintes.

A noção de Educação Inclusiva evoluiu, em diversos países, a partir do reconhecimento do direito das pessoas com deficiências de terem acesso à educação, o que ocorreu, inicialmente, por meio da modalidade especial. No Brasil, as discussões sobre educação inclusiva começaram a ocorrer na década de 1990, sendo que Santo André/SP pode ser considerado um município pioneiro no que diz respeito a práticas de atendimento e inclusão escolar de aluno(a)s com deficiências, como se verá mais adiante.

### **2.1 Marcos históricos e legais**

Por volta de 1940, em quase todo o mundo já existiam instituições de caráter educativo especializadas no atendimento de pessoas com deficiências. No Brasil, a

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu em 1954 com o objetivo de promover a socialização e aprendizado das pessoas com Síndrome de Down, inspirada na organização da *National Association for Retarded Children*, nos Estados Unidos. (BEZERRA; FURTADO, 2020).

A legislação brasileira passou a considerar o atendimento e integração de deficientes no sistema geral de educação a partir de 1961, quando foi promulgada a Lei nº Federal de nº 4.024/61 (LDBEN), fundamentando o atendimento educacional às pessoas com deficiência, quando possível, para inseri-las no sistema geral de educação, a fim de integrá-las. Em 1971 a Lei de Diretrizes e Base de 1971 (Lei Federal de nº 5692/71) estabeleceu que

“deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, evidenciando que ações de inclusão na rede regular de ensino não eram praticadas.

A Lei 5692/71, no artigo 9º enfatizava o direito dos deficientes à educação como forma de “integração social”, no entanto, esses indivíduos permaneceram segregados em escolas especiais. Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), pela primeira vez reconheceu-se o dever do Estado de garantir o direito de educação para todos, independente de sexo, raça, religião ou qualquer outra condição. A CF/1988 estabeleceu também como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1989, a Lei Federal 7853/89 tornou obrigatória a criação de escolas especiais, privadas e públicas, estabelecendo também que o poder público passaria a ser responsável pelas matrículas compulsórias em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas deficientes capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Com isso se mantinha a exclusão daqueles que não atendiam tal requisito. Em contrapartida, o Artigo 3º versava que as ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas portadoras de deficiência “poderão ser propostas pelo Ministério, pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal”, descentralizando o poder entre as esferas federativas.

Em decorrência da autonomia adquirida pelos municípios a partir da Constituição Federal de 1988, em Santo André - SP, cidade cuja Rede Municipal de

Ensino é a base desta pesquisa, ocorriam as primeiras ações na direção da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, como se verá mais adiante.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069) garantiu o atendimento especializado às crianças com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, assim como prioridade nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiências, estabelecendo também o trabalho protegido aos adolescentes com deficiência.

No mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresenta a Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual aponta que:

Art. 3 [...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998).

Assim, com tantas manifestações e lutas a favor da inclusão, em 1994 ocorre a Declaração de Salamanca, um documento contendo a resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha. Tornou-se um marco para a efetivação da Educação Inclusiva no mundo, para qualquer tipo de deficiência, seja intelectual, auditiva, visual, física, múltiplas deficiências, transtorno do espectro autista e superdotação, sendo favorável ao desenvolvimento social, cultural e educacional.

Este encontro propôs aprofundar e problematizar as causas da exclusão escolar.

[...] a partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que: O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A Educação Especial, seguindo a linha das evoluções ao longo da trajetória histórica, vem para equiparar oportunidades, vem "quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados", como cita Werneck (1997, p. 45). No entanto, também no ano de 1994, foi estabelecida no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, apresentando um passo tímido no processo de inclusão escolar de deficientes, visto que propôs uma "integração instrucional" que permite o ingresso em classes regulares de ensino somente crianças que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" excluindo um significativo número de alunos com deficiência, direcionando-os para escolas dedicadas à Educação Especial, segregando-os.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal de nº9.394), que trata, dentre outros pontos, da formação dos professores e currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A lei estabelece que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Pode-se destacar, no Artigo 58 da LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, a Educação Especial como: "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996).

Para garantir a inclusão, faz-se necessário que escolas e instituições equiparem oportunidades para todos, num rol de aprendizagem que leve estudantes, com ou sem deficiência, à aquisição de conhecimento de maneira legítima. Oportunizar uma bagagem emocional, cultural, social, em que o sujeito seja pertencente, com adequações para se chegar a este bem comum e assim incluir significa "introduzir"; acrescentar algo em; colocar alguma coisa no

"interior". Pessoas com deficiência em salas regulares de ensino provocam, instigam possibilidades e desafios para a aprendizagem com conteúdo curriculares impostos para todos e que a Lei Nº 9.394/96 reforçou que estudantes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, socialização e tudo mais advindo da escola.

O Decreto de nº 3298 de 1999 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e

consolidou as normas de proteção, assegurando a integração de pessoas com deficiências no contexto socioeconômico e cultural do Brasil, apresentando a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modos de ensino, citando-a como um complemento do ensino regular.

No mesmo ano ocorria a Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência), cujo conteúdo impactou posteriormente o Brasil, resultando, dois anos após, no Decreto de nº3.956/2001, que afirma os direitos humanos e liberdades iguais, incluindo o direito da não-submissão à discriminação baseada na deficiência física.

A resolução CNE/CEB nº2 de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Dentre elas se destacou a obrigatoriedade dos sistemas de ensino providenciar a matrícula de todos os alunos, competindo às escolas o atendimento de alunos(a)s com necessidades especiais, garantindo uma educação de qualidade. No entanto, o documento apresentou a possibilidade de ensino regular pelo atendimento educacional especializado, gerando espaço para a segregação.

Em 2002, a Lei Federal de nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio de comunicação legal. No mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 define diretrizes curriculares para a formação de professores com a inclusão de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, indicando o objetivo de melhor preparar o corpo docente para o ensino de aluno(a)s com deficiências.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), desenvolvido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça e Unesco tratou também sobre as questões de inclusão de deficientes na base curricular escolar e, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) considerou questões importantes para garantir a Educação Inclusiva, tais como a acessibilidade dos prédios escolares, os recursos materiais necessários nas salas de aula e a formação adequada de docentes.

As políticas públicas implementadas pelo Governo Federal entre 2003 e 2010 demarcaram novas fronteiras educacionais à Educação Especial, como Programas de efetivação de salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Formação de Professores e Gestores, ministrados pelo MEC para capacitar profissionais com o trabalho de Inclusão.

No cenário nacional, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consistindo em objetivos gerais e específicos necessários aos portadores de deficiências, que fundamentam e orientam o processo de Educação Especial, visando garantir o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência comprovada, com direito à escolarização realizada em classes comuns como complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado (MEC/SEESP, 2008, p.12).

As pessoas com deficiência têm garantido seus direitos por algumas leis, dentre elas a Lei Brasileira de Inclusão Lei Nº 13.146/2015, designada a sustentar e a promover, em premissa de igualdade, o exercício dos direitos e as liberdades básicas, tencionando inclusão social e a cidadania, com toda igualdade de oportunidades, não podendo de maneira alguma sofrer qualquer tipo de discriminação.

Popularmente conhecida como "Estatuto da Pessoa com Deficiência", trouxe avanços significativos para o campo de inclusão de pessoas com deficiências, dentre eles a proibição de cobranças de valores de adicionais decorrentes de adaptações de ambientes escolares.

As políticas brasileiras estão caminhando aos poucos para incluir pessoas com deficiência, que estão por meio delas tentando garantir seus direitos. Apesar dos avanços de um atendimento mais especializado, por meio de programas voltados a essas pessoas, ainda há muito o que se fazer para que o preconceito e a falta de informação sejam extintos e para que as pessoas com deficiência conquistem cada vez mais seu espaço, sendo a garantia de ensino e aprendizagem um importante passo.



Quadro 1 – Evolução das políticas de Educação Especial no Brasil e no Mundo

Ano:	Brasil / Mundo:	Evento:
1961	<b>Brasil</b>	<b>Lei nº 4.024/61.</b> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). O seguinte trecho explicita a concepção desta Lei: “A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de <b>integrá-los</b> na comunidade.”
1971	<b>Brasil</b>	<b>Lei nº 5.692/71.</b> O artigo 9º enfatiza a existência das escolas especiais e dos direitos de cada indivíduo socialmente, e dos deficientes na <b>integração</b> social.
1988	<b>Brasil</b>	<b>Constituição Federal/1988:</b> O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, <b>preferencialmente na rede regular de ensino</b> ”. Nos artigos 205 e 206 afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	<b>Brasil</b>	<b>Lei nº 7.853/89.</b> O texto dispõe sobre a <b>integração social</b> das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e

		particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.
1990	<b>Mundo</b>	<b>Declaração Mundial de Educação para Todos.</b> No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) constam: "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a <b>igualdade de acesso à Educação</b> aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo". O texto ainda usava o termo "portador", hoje não mais utilizado.
1990	<b>Brasil</b>	<b>Lei Nº 8.069/90.</b> Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, <b>preferencialmente na rede regular de ensino</b> ; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994	<b>Mundo</b>	<b>Declaração de Salamanca.</b> O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais

		e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.
1994	<b>Brasil</b>	<p><b>Política Nacional de Educação Especial</b> O texto propõe a chamada “<b>integração instrucional</b>”, um processo que permite o ingresso em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.</p>
1996	<b>Brasil</b>	<p><b>A Lei nº 9.394</b> de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, <b>sempre que</b> em função das condições específicas dos alunos <b>não for possível a integração nas classes comuns</b> de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>

1999	<b>Mundo</b>	<p><b>Convenção da Guatemala.</b> A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.</p>
1999	<b>Brasil</b>	<p><b>Decreto nº 3.298/99</b> O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a <b>Integração</b> da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.</p>
2001	<b>Brasil</b>	<p><b>Lei nº 10.172/01.</b> O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a <b>garantia de vagas no ensino regular</b> para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.</p>

2001	<b>Brasil</b>	<b>Resolução CNE/CEN nº 2.</b> O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que "os sistemas de ensino <b>devem matricular todos os alunos</b> , 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". Porém o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
2002	<b>Brasil</b>	<b>A Resolução CNE/CP nº 1/2002</b> dá "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Sobre a <b>Educação Inclusiva</b> , afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".
2002	<b>Brasil</b>	<b>Lei nº 10.436/02.</b> Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	<b>Brasil</b>	<b>Decreto nº 5.626/05.</b> Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.
2006	<b>Brasil</b>	<b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</b> Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria

		Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	<b>Brasil</b>	<b>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</b> No âmbito da <b>Educação Inclusiva</b> , o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº 6.094/07.</b> O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento <b>reforça a inclusão</b> deles no sistema público de ensino.
2008	<b>Brasil</b>	<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</b> Documento que traça o histórico do processo de <b>inclusão escolar</b> no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.
2008	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº 6.571/08</b> Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	<b>Mundo</b>	<b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.</b> A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como

		um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de <b>Educação Inclusiva</b> em todas as etapas de ensino.
2009	<b>Brasil</b>	<b>Resolução Nº 4 CNE/CEB.</b> O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas <b>salas de recursos multifuncionais das escolas regulares</b> . A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
2011	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº 7.611.</b> Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Dentre elas, determina que sistema educacional <b>seja inclusivo em todos os níveis</b> , que o aprendizado seja ao longo de toda a vida e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com <b>a meta de inclusão plena</b> e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
2011	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº 7.480.</b> Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Desde então a pasta esteve vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), extinta em 2019.

2012	<b>Brasil</b>	<b>Lei nº 12.764/12.</b> A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	<b>Brasil</b>	<b>Plano Nacional de Educação (PNE).</b> A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia <b>de sistema educacional inclusivo</b> , de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.
2015	<b>Mundo</b>	<b>Declaração de Incheon.</b> O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e <b>inclusiva</b> .
2015	<b>Mundo</b>	<b>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.</b> Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a <b>Educação Inclusiva</b> , equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todo.



2019	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº 9.465.</b> Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	<b>Brasil</b>	<b>Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial.</b> Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada neste material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Fonte: Organizado pela autora

O quadro acima sintetiza um conjunto de documentos, medidas e legislações que, ao longo de décadas, representaram avanços e retrocessos em relação aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. No Brasil, tivemos muitos avanços nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva com base nos princípios e valores de proteção aos direitos fundamentais do cidadão apregoados pela Constituição Federal de 1988.

No cenário de desmonte de inúmeras outras políticas públicas, principalmente após a eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018, a tentativa do atual governo de instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial significaria, na prática, o retorno de uma política de segregação das pessoas com deficiência. Diversos manifestos se insurgiram contra o Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020,

que acabou sendo derrubado pelo plenário do Supremo Tribunal Federal através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Unicamp assim se manifestou:

O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público- alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. [...] Neste grave momento do país, em que o retrocesso se configura como projeto de governo, o LEPED exorta todos os que lutam pela causa e que reconhecem a hierarquização, a categorização e a segregação de pessoas como ato que fere a dignidade humana, a se unirem nesse movimento de resistência e luta. Jamais nos intimidaremos diante dos desmandos do atual governo, especialmente no que diz respeito à educação. (CARTA-CONVOCAÇÃO/LEPED, 01/10/2020).

Na mesma direção, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo assim se posicionou:

A publicação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, pretende instituir uma política que se autodenomina inclusiva e equitativa, entretanto, impulsiona a criação e manutenção de escolas e classes especiais como serviços especializados, o que caracteriza retrocesso que impactará fortemente na escolarização das pessoas com deficiência, que hoje têm chegado à educação superior como resultado da sinergia de esforço dos últimos anos, bem como fruto do investimento de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.(MANIFESTO/USP, 2020).

A polêmica sobre o melhor espaço para a escolarização de alunos com deficiência - escolas e/ou classes especiais versus inclusão em salas regulares - diz respeito a um debate que também ocorre entre os pesquisadores e defensores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tema que será discutido brevemente no tópico a seguir.

## **2.2 O papel do PAEI: integrar ou incluir?**

Quando o assunto é inclusão, facilmente podemos pensar na palavra integração. No entanto, no caso do tema abordado, integração significa o esforço que a pessoa com deficiência tem que fazer para conviver em sociedade, que nem sempre oferece as condições adequadas às necessidades da pessoa com deficiência.

Do ponto de vista etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa

reunir, incorporar, combinar; e inclusão, se origina do verbo incluir, que significa conter em, compreender, participar, pertencer. Embora semelhantes, no campo da educação esses dois termos possuem sentidos diferentes. Integrar remete à ideia de adaptação, normalização; já a palavra incluir se associa à ideia de participar, tornar-se, fazer parte, considerando as diferenças.

Na integração, as pessoas com deficiência e as que as apoiam e acompanham precisam sempre estar preparadas para se enquadrar às condições físicas, ambientais e culturais da sociedade. No modelo integrativo, portanto, as pessoas com deficiência geralmente sofrem discriminação, pois precisam se encaixar nos padrões sociais e normas pré-existentes, independente se os espaços e as pessoas estão aptas ou preparadas para recebê-las. Por isso, geralmente essa integração ocorre de maneira solitária.

A discussão sobre esses dois paradigmas tem sido feita por diversos autores da área. De acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012), o paradigma integracionista teve origem nos anos 1950, na Dinamarca, e foi desenvolvido nos Estados Unidos e no Canadá. No Brasil, essa corrente de pensamento começou a ser divulgada nos anos 1970.

Sobre essa concepção, Mantoan (2003b) explica que:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 2003, n.p).

Para Borges, Pereira e Aquino (2012, p.2), no modelo integracionista,

Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de socialização com os outros alunos ditos normais. A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas.

Os autores argumentam, ainda, que a ideia de propiciar um atendimento especializado na escola regular, seja no que diz respeito ao tratamento pessoal, didático ou metodológico, é contraditória com relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais. (BORGES,

PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 2).

Ademais, para estes autores, o discurso da integração é um discurso falso, pois “nenhum sujeito encontra-se não integrado ou fora da sociedade”. O que ocorre é que, no contexto da sociedade capitalista, não são apenas as pessoas com deficiências que são excluídas, mas todos aquelas que não possuem acesso à “saúde, lazer, moradia, assistência médica e alimentação, que são fundamentais para a sobrevivência humana com o mínimo de dignidade” (BORGES, PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 3).

O paradigma da Educação Inclusiva surge como um contraponto aos preceitos defendidos pelos integracionistas, em 1975, nos Estados Unidos, chegando ao Brasil apenas nos anos 1990. Nesse contexto, a Educação Especial, que até então era realizada em sistemas paralelos e segregados de ensino, passa a ser considerada na perspectiva inclusiva, que pressupõe:

[...] pensar uma escola em que é possível o *acesso e a permanência de todos os alunos*, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, FONTES, 2007, p.344).

Desse modo, quando se pensa em inclusão o processo é mais completo e complexo, pois implica uma mudança de cultura para que todas as pessoas, inclusive as que possuem alguma deficiência, tenham as suas necessidades atendidas. Nessa abordagem, parte-se do princípio de que todos são iguais e, portanto, precisam ser vistos e tratados como sujeitos de direitos. Para isso, é preciso que a escola se adapte às diferenças dos alunos e não estes aos padrões pré-estabelecidos.

Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Essa mudança de cultura escolar implica que professores e gestores compreendam que incluir não significa simplesmente “aceitar” a matrícula dos alunos com deficiência na escola regular para que eles se socializem. É preciso reconhecer que todos os alunos, sem exceção, têm direito não apenas a ingressar e

permanecer na escola, mas de ter acesso a aprendizagens significativas e a participar de todas as atividades escolares, o que deve ocorrer respeitando as diferenças e particularidades de cada um.

Com essa mudança de paradigma, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345) entendem que a Educação Especial sofreu um processo de ressignificação. Para elas, a Educação Especial precisa oferecer "além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem." Segundo as autoras, este novo papel da Educação Especial não contraria os princípios da Educação Inclusiva uma vez que as duas propostas são complementares, posição que sustentam com base no seguinte argumento:

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. Como vem sendo apontado por inúmeros autores, sem tal suporte dificilmente esses alunos alcançarão sucesso acadêmico (GLAT; PLETSCHE, FONTES, 2007, p.346).

Importante compreender a visão defendida por essas autoras; elas reconhecem, de um lado, que o paradigma da integração significou, na prática, manter os alunos com deficiência segregados em classes especiais dentro de escolas comuns; mas, de outro, também reconhecem que os professores e outros agentes escolares nem sempre possuem formação adequada "para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais na complexidade de uma turma regular" (GLAT; PLETSCHE, FONTES, 2007, p.351).

Por essa razão, concordando com Bueno (1993, 2001), as autoras defendem que uma prática pedagógica inclusiva requer o trabalho colaborativo entre dois tipos de professores: o generalista, responsável pela sala regular, e o professor especialista, capacitado para atender diferentes necessidades educacionais especiais.

Estes seriam responsáveis pelo suporte, orientação e formação continuada dos professores do ensino regular visando à inclusão, bem como por atender diretamente aos alunos em modalidades como classes especiais, salas de recurso, **ensino itinerante** de acordo com o prescrito no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p.351, grifos nossos).

Já Mantoan (2003b) expressa um entendimento diferente a respeito deste tema. Em artigo em que discute os paradigmas da integração versus o da inclusão, a autora declara acreditar que:

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão *naturalmente* na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos. (MANTOAN, 2003b, n.p., grifo nosso).

Nossa prática indica que esse processo não se dá "naturalmente", mas depende de processos formativos constantes de professores e gestores para que a escola se torne de fato inclusiva. Nesse sentido, concordamos com Glat, Pletsch e Fontes quando dizem que:

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

No que tange às relações entre o ensino regular e especial, mais do que um trabalho colaborativo, Mantoan postula uma "fusão" entre eles, como explica no seguinte trecho do artigo anteriormente mencionado:

Ora, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade à outra. Fundir significa incorporar elementos distintos para se criar uma nova estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originariamente. Assim sendo, instalar uma classe especial em uma escola regular nada mais é do que uma justaposição de recursos, assim como o são outros, que se dispõem do mesmo modo. (MANTOAN, 2003b, n.p).

A autora ainda esclarece que:

[a] inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio. (MANTOAN, 2003b, n.p).

Dessa forma, em relação à polêmica integração *versus* inclusão, Mantoan se mostra favorável à abolição completa dos serviços segregados, tendo em vista que, para ela, "A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio." (2003b, n.p).

A autora admite, contudo, que a inclusão pode se conciliar com o ensino especializado, mas para que haja uma transformação "tão revolucionária" na cultura escolar, o grande desafio a ser enfrentado é o "fator humano". Para ela,

[...] a *formação do pessoal* envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a *assistência às famílias*, enfim, uma *sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças* é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma *consciência cada vez mais evoluída de educação* e de desenvolvimento humano. (MANTOAN, 2003b, n.p, *grifos nossos*).

Nas palavras grifadas no texto acima, identificamos em grande parte o trabalho realizado pelas profissionais que atuam no ensino itinerante realizado em Santo André, lócus desta pesquisa, uma vez que essas são atribuições das PAEI.

Em Santo André, cabe ao PAEI, após receber as orientações do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional: Direitos Humanos (CADE) efetuar formações para os professores e demais funcionários da escola, possibilitando discussões e reflexões sobre inclusão e diversidade, ampliando assim as possibilidades de uma educação de qualidade para todos.

Este profissional deve observar quais são as necessidades de formação dos professores, equipe gestora e demais funcionários, a partir do que elabora um Plano de Acompanhamento de ações e de atividades para os alunos com deficiência com base no currículo escolar.

Cabe ao PAEI também fazer o acolhimento familiar, dando orientações em relação a todo o processo de inclusão na escola desde a matrícula. Inicialmente,

realizando uma sondagem, chamada de anamnese, em que reúne informações pertinentes sobre a vida do aluno desde a gestação, nascimento, habilidades e dificuldades apresentadas dentro e fora de casa. Orienta os pais sobre como obter informações de acompanhamentos em diversos setores da saúde e assistência social - clínicas, igrejas, CAPS, APAE, Postos de Especialidades, CREM, CAEM, etc.) oferecidas no município. A parceria com os pais é muito importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e para fortalecer os vínculos com a família por meio de trocas de experiências, discussões e fortalecimento psicológico da família.

Complementando o trabalho, realiza uma avaliação pedagógica para traçar os encaminhamentos possíveis e viáveis para favorecer a inclusão do aluno na dinâmica escolar. Após o estudo do caso, há um acompanhando do trabalho do professor, com o que o PAEI pode sugerir adequações de atividades de vida diária e escolar do aluno com deficiência; participa desse processo fazendo observações em sala de aula para auxiliar no planejamento do professor, propondo adequações de atividades e/ou adaptações de materiais, considerando as especificidades e o contexto no qual o aluno está inserido.

Ao longo do processo, acompanha o desempenho das aprendizagens e o desenvolvimento integral do aluno juntamente com o professor da sala regular de aula, apoiando até no preenchimento da Ficha de Avaliação. O PAEI também avalia, em conjunto com todos os atores da escola, a necessidade e possibilidade de encaminhamento para outras avaliações que se fizerem necessárias, como terapias, Sala de Recursos Multifuncionais e/ou demais assistências/tratamentos oferecidos pelo município.

Ademais, esse profissional oferece orientações e capacitações ao Agente de Inclusão Escolar (AIE), profissional de apoio ao professor no que diz respeito aos cuidados de higiene, como trocas, escovação, limpeza de mãos, auxílio ao banheiro; na alimentação e na mobilidade, como, por exemplo, manipular cadeira de rodas, auxiliar os que possuem mobilidade reduzida e, em algumas situações, ajuda até mesmo a fazer a contenção se algum aluno entrar em surto.

Compete ao PAEI compartilhar todas as informações pertinentes com a equipe gestora - Diretora, Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviços Educacionais - sobre a evolução do aluno, bem como as ações pedagógicas realizadas em sala de aula. Todas essas ações e atribuições têm em vista



concretizar os objetivos da política de educação inclusiva do município de Santo André, conforme definido no Contrato do Grupo do CADE (ANEXO 1):

Favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Santo André buscando qualificar a educação para todos através de assessoria aos professores, acompanhamento aos alunos, promovendo orientações familiares, realizando encaminhamentos para instituições clínicas terapêuticas, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos no período contrário da escola e formações para todos os envolvidos neste processo. (CADE, 2009, p.1).

### **2.3 As políticas da educação inclusiva em Santo André**

Desde 1989, a rede municipal de ensino de Santo André possui um trabalho importante quanto à estruturação das políticas de atendimento aos alunos com deficiência, pautado nos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 que, no artigo 3º, inciso IV, preconiza que: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Batistão (2013) associa o processo de ampliação de direitos sociais e educacionais em Santo André a partir da autonomia político-administrativa conferida pela CF de 1988 aos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) na condução de suas políticas públicas. Com essa descentralização, a Lei Orgânica do Município foi promulgada em 1990, na gestão do Prefeito Celso Daniel do Partido dos Trabalhadores (PT), prevendo, no Art. 247, a organização do sistema municipal de ensino. Esse sistema abrangeu, inicialmente, somente a Educação Infantil, a Educação de jovens e adultos e a Educação Especial.

De acordo com a autora (BATISTÃO, 2013, p.64), em 1992, as 37 unidades escolares do município já contavam 100 alunos com deficiência ou autistas em salas regulares que foram sendo transferidos de escolas especiais desde o ano anterior, atendendo o disposto em dois artigos específicos da lei orgânica municipal:

Art. 252 – É obrigatória a avaliação da criança em creche, pré-escola e ensino fundamental, com a finalidade de diagnosticar deficiência física e mental.

Art. 253 — O Município assegurará, em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração social. (SANTO ANDRÉ, 1990, p.2).

Concordamos com a análise de Batistão de que, “nesse aspecto, a cidade de Santo André (...) torna-se pioneira.” (2013, p.66). Porém, com a eleição do Prefeito Newton Brandão (PTB), esse processo foi interrompido entre os anos de 1993-1996. Nesta gestão, os alunos com deficiência passaram a ser atendidos por “especialistas” em classes especiais. Essa medida significou um retrocesso das políticas de inclusão construídas desde o final da década de 1980, pois esse modelo mantinha as crianças com deficiências segregadas, só que agora dentro das escolas comuns. Além disso, cabia às famílias procurar outros serviços de apoio aos seus filhos, mesmo que distantes de suas residências.

A retomada das políticas de inclusão escolar se deu a partir da segunda gestão do Prefeito Celso Daniel (1997-2000). Nessa época, com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a rede municipal de ensino foi ampliada, passando a atender também a primeira etapa do Ensino Fundamental. Com isso, foi possível melhorar as condições de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas do município por meio da adequação dos equipamentos educacionais.

No processo de municipalização do ensino, iniciado em 1998, a então denominada Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) transformou as EMElS em EMEIFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental). O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio permaneceram sob responsabilidade do governo do Estado de São Paulo, situação que continua até o presente momento.

Este movimento significou o resgate de uma concepção de escola pública como responsável pela oferta de educação de qualidade para todos, sem distinção, nas creches, nas escolas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Desde então, a rede municipal de Santo André ampliou, gradativamente, o número de matrículas de alunos com deficiência nas salas regulares.

Em 1999, de acordo com a Revista Estação Gente — Educação Inclusiva (2000), a rede já contava com 285 alunos atendidos nas escolas comuns. Como era possível de se prever, essas mudanças não ocorreram de forma totalmente tranquila. Surgiram resistências por parte de familiares, que tinham receio que seus filhos fossem prejudicados pela presença de alunos com deficiência. Além disso, muitos professores não se sentiam preparados para trabalhar com

alunos “diferentes dos demais”, pois estes exigiam atenção especial e deixavam o ambiente escolar mais heterogêneo, alterando o ritmo da sala de aula e a aprendizagem da classe como um todo.

Foi nesse contexto que, em 1999, foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com vistas a fortalecer a política de Educação Inclusiva e promover a integração dos alunos com deficiências às atividades rotineiras da escola. O desafio de promover a acessibilidade em todas as escolas e creches dependia, em grande parte, do aperfeiçoamento da capacitação dos professores para concretizar essa proposta. Batistão conta comotiveram início as atividades do CADE antes de ter sido institucionalizado pela Lei Orgânica n. 8144 de 22 de dezembro de 2000.

Estando vinculado à Gerência da Educação Especial, esse equipamento, em sua formação inicial, é instalado no espaço físico de uma creche desativada (ainda sem acessibilidade arquitetônica), quando a equipe de profissionais é ampliada passando a ser composta por dez professores (seis deles com habilitação em áreas de deficiência e quatro formados em Pedagogia) e cinco profissionais da área clínica e terapêutica que em parceria, passam a atender 62 unidades (BATISTÃO, 2013, p.69).

A Secretaria de Educação e Formação Profissional encontrou o apoio que necessitava na Prefeitura e em parcerias que se revelaram estratégicas para o desenvolvimento dos alunos na perspectiva dos Direitos Humanos. O CADE — Direitos Humanos foi transformado em uma unidade administrativa subordinada ao Departamento de Educação Infantil e Fundamental - DEIF, da Secretaria de Educação e Formação Profissional. O CADE nasceu, assim, com os seguintes objetivos:

Art.2º. São competências do CADE: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentadas, prioritariamente, aos alunos com necessidades educativas especiais; orientar os Professores do ensino regular de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e os monitores de creches que interagem com alunos com necessidades especiais; propor caminhos para a superação das dificuldades encontradas, de ordem pedagógica ou clínica, nas instâncias adequadas, oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde; estender o atendimento especializado aos demais usuários e formar os funcionários da unidade.(SANTO ANDRÉ, 2000, p.1).

O CADE é constituído por uma equipe multidisciplinar de profissionais da Saúde e da Educação, conforme estabelece o Art. 3º da referida Lei:

Art. 3º Farão parte do corpo administrativo, pedagógico e clínico do CADE - Direitos Humanos, os profissionais da Secretaria de Educação e Formação Profissional e da Secretaria de Saúde, na seguinte conformidade:

Dos quadros da Secretaria de Educação e Formação Profissional:

1 (um) Professor habilitado em Pedagogia, preferencialmente em uma das áreas de Educação Especial, com função de coordenação; professores especializados, habilitados em deficiência mental, auditiva, visual e psicopedagogia com função de membro de equipe.

Dos quadros da Secretaria de

Saúde: Psicólogos; Fonoaudiólogos; Fisioterapeutas. (SANTO ANDRÉ, 2000, p.1).

A preocupação de integrar as ações das Secretarias de Educação e Saúde em torno do Programa de Educação Inclusiva demonstra a concepção alargada de inclusão da gestão administrativa liderada pelo prefeito Celso Daniel. De acordo com Loureiro, Abrucio e Pacheco (2015), essa política foi tomada como referência internacional de governos democráticos, o que demonstra o protagonismo de Santo André no que diz respeito à inclusão social e ampliação de direitos de todos os cidadãos.

Segundo os mesmos autores (2015, p. 186), o programa de modernização administrativa do município implementado nos três períodos em que Celso Daniel foi prefeito (1989-1992; 1997-2000; e 2001-2002) foi "referência para o futuro dos governos locais democráticos e efetivos". Nascimento (2013, p. 74) salienta que, desde 2007, "os profissionais de Saúde não compõem o quadro de funcionários da Secretaria de Educação, mas são contratados por meio de uma parceria entre a Rede Municipal e a Fundação de Medicina do ABC (FMABC).

A convivência com a diversidade foi um estímulo para o desenvolvimento pessoal e aquisição de conhecimentos sobre inclusão, que aconteceu em meio a muitas reformas, investimento em materiais pedagógicos e trabalho em equipe. Na gestão 2001-2008, a SEFP contou com o apoio técnico-pedagógico de profissionais da então Associação Brasileira de Apoio a Educação (ABAED)<sup>1</sup> que em 2003 transformou-se no Instituto Paradigma, para a efetivação do Programa de Educação Inclusiva do município. A revista publicada pela PSA (2008) fez o balanço do Programa de Educação Inclusiva do município, cuja proposta privilegiava o enfoque pedagógico e de gestão do processo educacional inclusivo, conforme o

---

<sup>1</sup> Associação criada em 1991 voltada ao desenvolvimento de projetos de inclusão social de pessoas com deficiência que, a partir de 2003, se transformou no Instituto Paradigma. <https://iparadigma.org.br/o-instituto/>

documento:

Assim, a construção da matriz conceitual de formação está baseada na visão social da valorização das diferenças como um norteador positivo de novas possibilidades de aprendizagem, e não de limitação pela deficiência. Essa perspectiva favorece a descoberta de novas formas de significar o processo pedagógico, desconstruindo, assim, a ideia de um pretenso padrão de normalidade a ser alcançado por todos (PSA, 2008, p.11).

Para a efetivação desta política foi traçado um plano estratégico de longo prazo, subdivido em quatro eixos de ação: Diagnóstico; Acessibilidade; Formação e Gestão de Informação. Cada um desses eixos desempenhou papel decisivo para a efetivação dessa política.

O eixo Diagnóstico consistiu no conhecimento das particularidades de cada aluno e levantamento do número de alunos por tipo de deficiência: intelectual, física, auditiva, visual, dificuldades de aprendizado, deficiências múltiplas, distúrbios globais do desenvolvimento. Além de possibilitar o encaminhamento desses alunos para os atendimentos especializados existentes na cidade, o diagnóstico possibilitou direcionar as ações formativas dos profissionais e definir estratégias didáticas para que os alunos com deficiência tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos da classe. (PSA, 2018).

O eixo Acessibilidade implicou realizar reformas e adaptar a infraestrutura dos equipamentos públicos de responsabilidade da SEFP, de modo a eliminar as barreiras de acesso e participação de todos nas atividades rotineiras da escola. Com isso, de acordo com o documento da Prefeitura, foi possível fazer com que:

[...] o conceito de acessibilidade avançasse para além da construção de rampas e adaptações dos banheiros da escola. Era preciso pensar também nas barreiras subjetivas que se apresentavam nesse processo, na necessidade de se investir nas [rampas atitudinais] que promovessem uma convivência positiva, de trocas reais, de experiências de vida. Conviver com a diversidade contribui para a construção de muitas formas de interagir com o processo de aprendizagem na escola, permitindo a valorização de um patrimônio comum de respeito e de valorização humana (PSA, 2018, p. 18).

Os conhecimentos produzidos nas ações dos dois eixos anteriores se articulavam às pautas do terceiro eixo estratégico da PEI: a Formação permanente dos profissionais da rede de acordo com as três diretrizes do projeto político pedagógico da SEFP: qualidade social do ensino, democratização da gestão e do acesso à escola. Para tanto, a SEFP desenvolveu programas permanentes de formação. Além

das atividades de rotina do CADE junto às unidades escolares, a SEFP incluiu no calendário formativo da rede cursos específicos voltados às temáticas da Educação Inclusiva (PSA, 2018). Sendo assim, todos os envolvidos passaram por formações ministradas pelos profissionais do CADE, pautados em referenciais teóricos consistentes e em momentos de reflexões e troca de experiências sobre estratégias didáticas e materiais pedagógicos utilizados em sala de aula.

O eixo Gestão da Informação foi estratégia importante para a disseminação e gerenciamento do conhecimento acumulado pela SEFP e pelo CADE juntos, desde 2001. Para apoiar esse movimento foram construídos materiais informativos, didáticos e pedagógicos voltados a atender às necessidades dos professores e de seus alunos com deficiência e da comunidade escolar (PSA, 2008, p.30). O documento informa que as experiências da SEFP em parceria com o Instituto Paradigma foram sistematizadas na publicação "Políticas Públicas e Educação Inclusiva", apresentada no Fórum Mundial de Educação em 2003, em São Paulo, oportunidade em que o caráter inovador dessa política foi reconhecido na educação pública de todo o país.

Dentre os materiais informativos produzidos pela PMSA entre 2001 e 2008 destacam-se o jornal *Informar é Incluir*, publicado mensalmente, de tiragem de 3.500 exemplares distribuídos em todas as unidades escolares para troca de experiências entre os profissionais; o *Guia de Recursos e Serviços do Município de Santo André*, que reuniu os dados coletados no eixo "Diagnóstico" com vistas a facilitar o acesso e uso das informações pelos munícipes; e, para apoiar os processos formativos de professores e gestores, a série *Poéticas da Diferença* e duas outras publicações, *Acessibilidade no Ambiente Escolar* e *Atividades Pedagógicas Inclusivas*, que continham informações específicas sobre os diferentes tipos de deficiências, além de reflexões e orientações sobre aspectos pedagógicos, éticos e sociais dos processos de inclusão dos alunos com deficiência. (Fig.1)

**Figura 1 - Publicações da SEFP/CADE - 2001-2008**



Fonte: extraído pela autora do Balanço Social - SEFP/Instituto Paradigma (PSA, 2008)

Importante mencionar que, a partir de 2003, a equipe do CADE passou a ser formada por Professores concursados da rede que prestaram processo seletivo para desenvolver o trabalho de assessoria às unidades escolares. Batistão (2013) informa que, no primeiro processo seletivo, foram selecionados 23 profissionais. No mesmo ano, o CADE passou a contar com uma coordenadora que permitiu à Gerência de Educação Inclusiva uma atuação mais constante e articulada com a rede municipal de ensino. Contudo, a autora reconhece que:

Mesmo com o constante investimento da política pública local (...) inicialmente, a reação entre os professores assessores do CADE e os profissionais da rede se dava com certa formalidade e fragilidade quando inclusive manifestações de preconceito e de negação eram materializadas pelo discurso ou pelas ações de professores e de suas equipes diretivas e técnicas. Descrédito e ceticismo eram posicionamentos comuns entre os profissionais da Educação e das famílias diante de todo o processo educacional inclusivo. (BATISTÃO, 2013, p.76).

As observações da pesquisadora, que à época atuava como professora assessora do CADE, mostram que esse não foi um percurso fácil, pois no começo havia muita resistência. A persistência nas ações de diagnóstico, de aproximação com as escolas, com os professores e com as famílias permitiu que, ao longo do tempo, fosse sendo construída uma cultura mais inclusiva na rede. A consolidação desse processo foi fator determinante para o reconhecimento da relevância do serviço de itinerância realizado pelos professores do CADE.

Sendo assim, de acordo com o Art.1º da Lei Municipal, de número nº 8.887,de

10 de novembro de 2006, o serviço de itinerância passou a ser uma função gratificada, realizado pelo Professor Assessor de Educação Inclusiva, por via de processo seletivo interno da própria rede, recebendo um percentual de 30% a mais no salário. A partir de então, o(a)s PAEI foram incorporados às equipes escolares, passando a ocupar um espaço de legitimidade dentro das unidades escolares, em articulação com o trabalho dos professores da sala regular e com os Assistentes Pedagógicos (nomenclatura que, em Santo André, designa a função de Coordenador Pedagógico).

Com o espírito do Programa de Educação Inclusiva iniciado em 2002, a mesma lei alterou a nomenclatura da área no seu Art. 2º: - A Gerência de Educação Especial, criada pela Lei n. 8.328, de 11 de abril de 2002, passa a denominar-se Gerência de Educação Inclusiva. (PSA, 2006).

Considerando essa trajetória histórica, a experiência de Santo André pode ser considerada como pioneira, pois já havia algum tempo que o município caminhava na direção e com os objetivos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) aprovada em 2008 pelo MEC:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Com o Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008, que instituiu a PNEEPEI, orientou os sistemas de ensino a organizarem os serviços e recursos para a Educação Especial de forma complementar ao ensino regular. Dessa forma, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser obrigatória em todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica. A esse respeito, Garcia (2013, p. 106) observa que:

Podemos notar que a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma



proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços. Nessa direção, o decreto n. 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo “educação especial”, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “atendimento educacional especializado”.

Diante dessa normativa nacional, o município de Santo André começa a organizar as Salas de Recursos Multifuncionais, cujas atividades eram antes desenvolvidas no Núcleo de Práticas Educativas Inclusivas (NUPEI), criado em 2005, para oferecer atendimento aos alunos no contraturno do ensino regular. Nesse momento foram feitos investimentos na formação de Professores Assessores para que atuassem como multiplicadores das formações do AEE nas salas de recursos, sendo que alguns deles tiveram formação do MEC. Ainda em 2008, como lembra Batistão (2013), o município contratou 30 Agentes Sociais de Inclusão para prestar serviço nas unidades escolares que possuíam deficiências mais graves.

A partir de 2009, com a mudança de gestão partidária do município, a proposta de que as escolas incorporassem em seus projetos político-pedagógicos as diretrizes de trabalho de inclusão desenvolvido pelo CADE não foi implementada. Nesse sentido, pode-se dizer que entre 2009-2012 houve um retrocesso nas políticas de Educação Inclusiva até então implementadas, uma vez que a ênfase passou a ser o trabalho das ASI e as ações de diagnóstico e tratamento. Houve redução do número de PAEIs que atuavam no CADE, que também não teve mais um local fixo para a realização de suas atividades, principalmente as formativas. (BATISTÃO, 2013, p.84).

### **3 CONTEXTO E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta seção tem o objetivo de apresentar o lócus da pesquisa e os percursos metodológicos realizados para a coleta dos dados empíricos do estudo. Para tanto, traçamos inicialmente um panorama da cidade, com informações sobre a localização geográfica do município, sua população e distribuição socioeconômica de seus habitantes no território e, inclusive, algumas características dos bairros e regiões onde se localizam o conjunto de escolas atendidas pelas PAEI que participaram da pesquisa.

Esta seção traz ainda alguns dados sobre a rede municipal de Santo André, o número de crianças com deficiências que frequentam o ensino regular, bem como o perfil de formação e trajetória profissional dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo realizada.

#### **3.1 Um panorama da cidade de Santo André**

Santo André é um dos municípios do ABCMRR, sigla que se refere às iniciais das cidades que integram esta Região Metropolitana de São Paulo: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. A região está localizada a sudeste da capital do Estado de São Paulo (Fig. 2) e possui uma população de 2.690.590 habitantes, segundo dados da Fundação Seade (2020).

**Fig. 2 – Região Metropolitana de São Paulo - Mapa político**

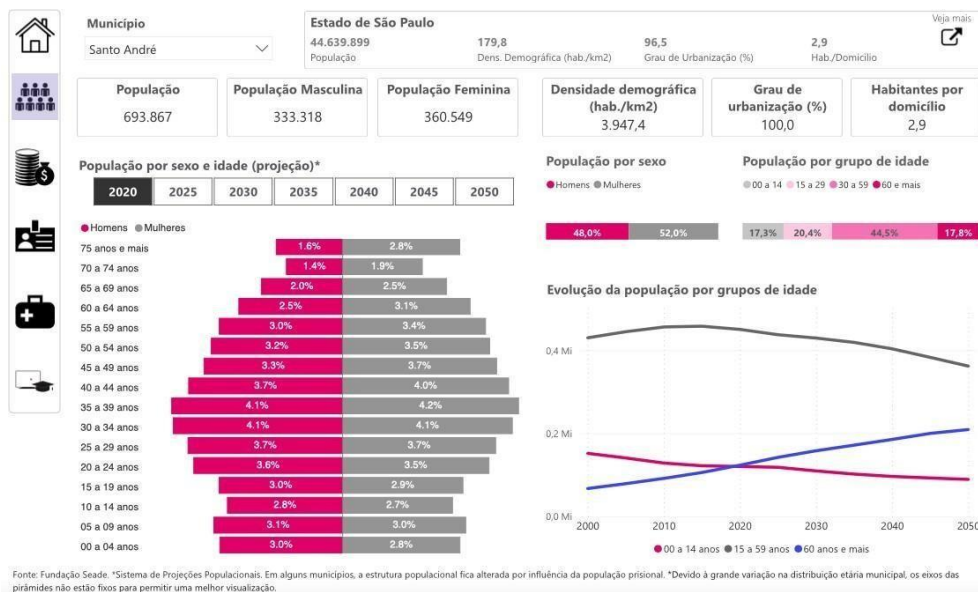


Fonte: Emplasa - Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano (2019)

<https://emplasa.sp.gov.br/RMSP>

Somente em Santo André vivem hoje 693.867 pessoas, distribuídas em 179,8 km<sup>2</sup>, em áreas totalmente urbanas, embora as mais ao sul do município sejam tipicamente rurais pois estão localizadas em áreas de proteção ambiental. Interessante observar que a maior parte da população é constituída por mulheres (52%) e se concentra na faixa etária entre 30 e 59 anos.

**Fig. 3 – Panorama da População de Santo André - 2020**



Fonte: Fundação Seade (2020)

O panorama populacional do município (Fig. 3) evidencia que, com exceção do grupo etário acima de 60 anos, o número de crianças, jovens e adultos vem caindo desde o ano 2000. De acordo com o IBGE, a população de Santo André, em 2013, era de 704.942 pessoas, dentre as quais 114.433 pertenciam ao estrato social de baixa renda, perfazendo 16,2% do total de habitantes. Conforme o documento *Panorama da Pobreza de Santo André*, a maior parte da população socioeconomicamente vulnerável, em 2013, era composta por adultos e crianças:

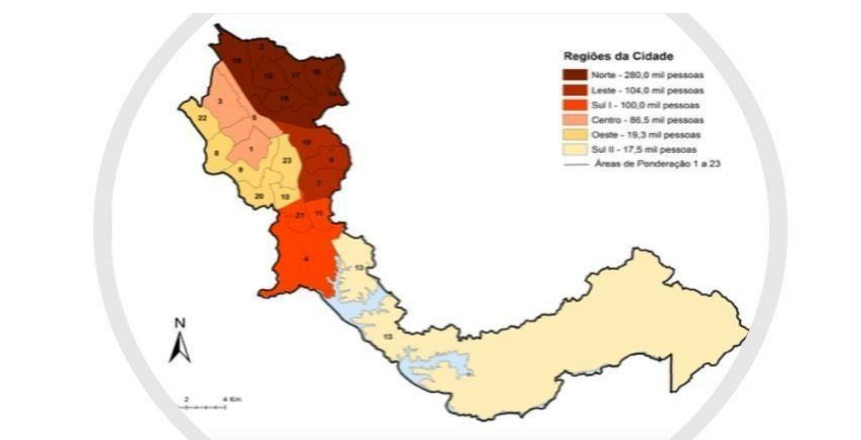
56,3% se autodeclararam não negros (brancos, amarelos e indígenas) e 43,7% negros (pretos e pardos). Pelo recorte etário essa população, fica assim distribuída: 39.491 crianças (34,5%), 6.924 adolescentes (6,1%), 19.894 jovens (17,4%), 39.890 adultos (34,9%) e 8.234 idosos (7,2%). (SANTO ANDRÉ, 2013, p.14).

Considerando esses dados, o mesmo documento concluía que:

[...] a população em análise apresenta baixa escolaridade: são 58.390 pessoas com 15 anos ou mais de idade que não estudam, mas já frequentaram escola. deste total, 12% tiveram até 3 anos de estudo, ou seja, pequeno acesso ao ensino formal, o que pode indicar menores possibilidades de inserção desse grupo ao mercado de trabalho. (SANTO ANDRÉ, 2013, p. 14).

A distribuição geográfica da população nas diferentes regiões da cidade oferece uma ideia das desigualdades existentes no município. Como evidencia o mapa abaixo (Fig. 4), as Regiões Norte, Leste e Sul (I) são as que concentram o maior contingente populacional e a população com maior vulnerabilidade social. Nelas estão localizados os bairros onde viviam 61% dos beneficiados pelo Programa Bolsa Família da Cidade, em 2013. São eles: Vila Luzita, Jardim Santo André, Cata Preta, Condomínio Maracanã, Cidade São Jorge, Jardim do Estádio e Parque Capuava.

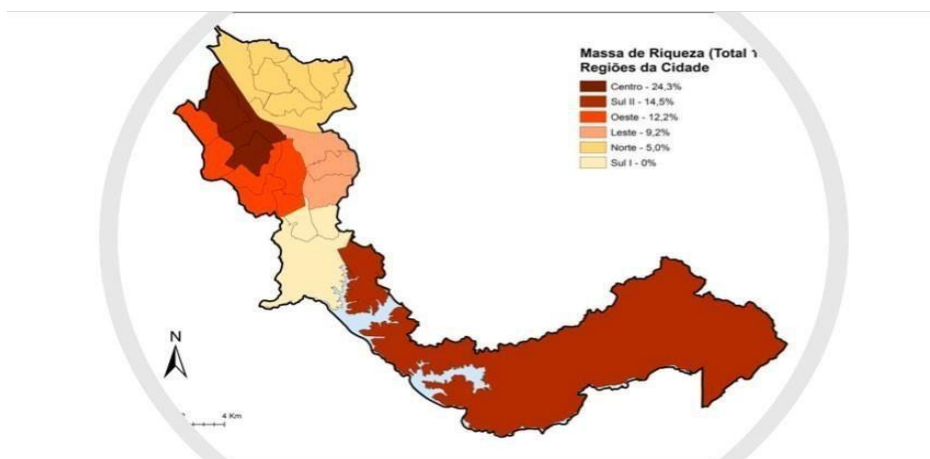
**Figura 4 – Distribuição populacional por Regiões /Santo André - 2016**



Fonte: Boletim, DISE/SOPP/PSA (Prefeitura de Santo André - 2016)

Já os 1% mais ricos habitam as Regiões do Centro, Oeste e Sul (II), conforme ilustra o mapa a seguir (Fig. 5).

**Figura 5 – Distribuição de Riqueza por Regiões da Cidade de Santo André**



Fonte: Boletim, DISE/SOPP/PSA (Prefeitura de Santo André - 2016)

De acordo com o documento “*Os ricos de Santo André*”, elaborado pela Prefeitura Municipal (Gestão 2013-2016):

Em Santo André as pessoas ricas são brancas, atingindo percentual de mais de 90% em todas as camadas estudadas, ao passo que os 10% mais pobres somam 41% das pessoas, numa cidade onde os negros perfazem 27,6% dos habitantes, revelando, uma vez mais, outra face da desigualdade. (PSA, 2016, p. 44).

A escolaridade da população é outro indicador das desigualdades sociais do

município, também apontado no documento: “Na média, mais de 50% deles possuem um diploma universitário, enquanto apenas 23% da população tem curso superior.” (PSA, 2016, p.44). O referido estudo aponta que as raízes de tais desigualdades se localizam na história da Região do ABC Paulista:

Ser rico no ABC tem suas particularidades: é ser rico no subúrbio, conceito amplamente trabalhado na obra de José de Souza Martins(1992), cuja fala é de pesquisador local. A palavra subúrbio designa uma região marcada pelo esquecimento e pelo silêncio, e é empregada desde o século XVIII para referir-se aos confins de São Paulo e à zona rural próxima. Enquanto a cidade (ou seja, a capital do estado) é tida como imaculada, lá vivendo os que mandam, os subúrbios são preteridos e desprovidos de voz e poder. (PSA, 2016, p. 38).

O nome do município se deve à antiga vila de Santo André da Borda do Campo, fundada em 1553, pelo governador-geral Tomé de Sousa, a pedido de João Ramalho, um explorador português que vivia entre os índios Tupiniquins que habitavam a região. A partir de 1554, com a criação da Aldeia de São Paulo de Piratininga, para onde os jesuítas vindos de São Vicente transferiram o seu Colégio, Santo André passou a ser um bairro da capital paulista, sendo apenas um caminho de passagem entre o porto de Santos e o interior do estado. A economia local era basicamente de subsistência até a chegada da ferrovia Santos-Jundiaí em meados do século XIX, quando a região passou a atrair algum tipo de indústria têxtil, cerâmica, entre outras.

No começo do século XX, com o início da industrialização em São Bernardo do Campo, Santo André passou a subdistrito deste município, alcançando sua autonomia apenas no ano de 1938. A partir da década de 1950, a indústria automobilística, mecânica e elétrica deu novo impulso à economia da região. No final dos anos 1970 e durante 1980, junto com outras cidades do ABC Paulista, Santo André foi palco de lutas sociais pela ampliação dos direitos dos trabalhadores e, particularmente, do direito das mulheres trabalhadoras por creches (SCHIFINO, 2016).

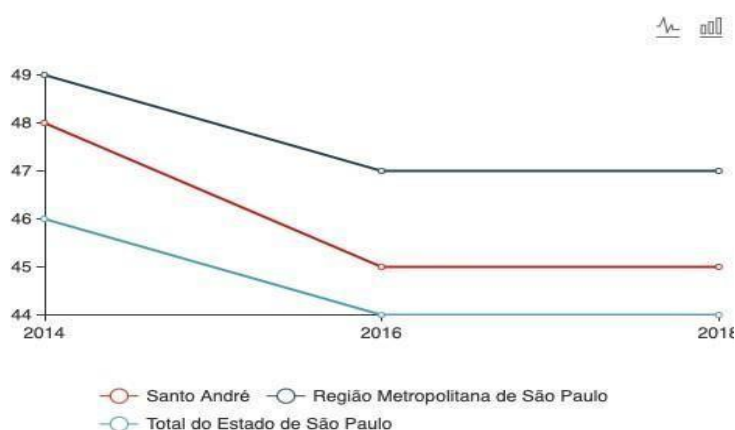
A partir dos anos 1990, com a crise econômica e falta de incentivos fiscais, a região perdeu várias indústrias, o que vem ocorrendo até hoje (PSA, 2016). Atualmente, cerca de 70% da economia da região é dependente do setor de serviços e do comércio, com grande parte de seus trabalhadores ocupados na informalidade. Em 2018, de acordo com dados do IBGE, a população ocupada de Santo André era

de 33,6%, sendo que 30,5% possuíam rendimento mensal per capita de apenas ½ salário-mínimo.

Esse quadro vem se refletindo na qualidade de vida da população do município que, apesar de ocupar a 28ª posição do PIB nacional (2019), decaiu significativamente a partir de 2014, conforme mostra o Gráfico 1 relativo ao Índice Paulista de Responsabilidade Social IPRS<sup>2</sup>.

**Gráfico 1 - Qualidade de Vida - Santo André 2014-2018**

**Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS - Dimensão Riqueza - 2014/2016/2018**



Fonte: Fundação Seade - 2021

No que diz respeito à inclusão educacional de pessoas com deficiência, o documento *"Retrato Censitário das Pessoas com Deficiência em Santo André"*, elaborado pela Prefeitura (Gestão 2013-2016), apontava a existência de um grande desafio a ser enfrentado, apesar das políticas de inclusão praticadas pelo município desde a década de 1990. Os números informados no documento, relativos a 2015, eram os seguintes:

Das 40.987 pessoas, com 6 anos ou mais de idade, com deficiência severa, 15,6% não são alfabetizadas, um percentual bem superior ao das pessoas que não possuem deficiência, que representam apenas 2,5%, conforme a estimativa do IBGE para 2014. Do total para todas as faixas etárias em Santo André, 41.456 pessoas com deficiência severa em 2014: 17.109 concluíram os estudos; 18.109 não concluíram os estudos e/ou estavam fora da escola. (PSA, 2016, p.27).

O referido relatório ainda trazia a estimativa do número de crianças que

<sup>2</sup> Os indicadores do IPRS sintetizam a situação de cada município no que diz respeito a riqueza, escolaridade e longevidade.

frequentavam a escola regular por etapa de escolarização em 2014 com base no Censo de 2010 do IBGE (Quadro 2):

**Quadro 2** - População com Deficiência Severa /Santo André (2014)

<b>Cursos que frequenta</b>	<b>Pessoas com deficiência severa</b>
Creche	66
Pré-escolar (maternal e jardim da infância)	327
Classe de alfabetização - CA	200
Alfabetização de jovens e adultos	895
Regular do ensino fundamental	2.403
Educação de jovens e adultos - EJA - ou supletivo do ensino fundamental	854
Regular do ensino médio	555
Educação de jovens e adultos - EJA - ou supletivo do ensino médio	157
Superior de graduação	71

Fonte: Retrato Censitário de Pessoas com Deficiência/PSA (2015)

Observa-se que o maior número de alunos com deficiência se concentrava no ensino fundamental regular, seguida pela EJA, sendo também significativo o número de crianças com deficiências que frequentavam a pré-escola naquele ano. Em abril de 2021, segundo dados obtidos junto à Gerência de Educação Inclusiva, o total de alunos com deficiências matriculados na rede municipal de ensino de Santo André era de 1.123, bem abaixo, portanto, dos números aferidos pela Prefeitura em 2014.

Importante mencionar que, de acordo com o Censo Escolar de 2019, realizado pelo MEC/INEP, a rede municipal de educação de Santo André contava com 83 escolas, sendo 44 unidades de creches; 53 pré-escolas, sendo que destas 50 também atendem o ensino fundamental (EMEIEFs).

O Quadro 3 apresenta a distribuição dos alunos por tipo de deficiência, atendidos por 38 PAEI que atuam atualmente em todas as etapas e modalidades da educação básica sob responsabilidade do município: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.



**Quadro 3 – Número de Alunos por tipo de deficiência - Santo André (2021)**

ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		
TEA	Transtorno do Espectro Autista, Síndrome Asperger	435
DI	Deficiência Intelectual	295
DF	Deficiência Física (mobilidade reduzida, cadeirante, etc.)	251
MULTI	Deficiência Intelectual ou Deficiência Física Associada a uma Deficiência Sensorial (Auditiva ou Visual)	74
PS	Pessoa Surda	21
DV	Deficiência Visual / Baixa Visão	21
DA	Deficiência Auditiva	20
PC	Pessoa Cega	4
AH	Altas Habilidades (CID 10 -F81.9)	2
		1123

Fonte: dados obtidos junto à Gerência de Educação Inclusiva de Santo André

Foi nesse cenário que a presente pesquisa foi realizada com o objetivo de dar voz às Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI) e conhecer os desafios apontados por elas a respeito do serviço de itinerância.

O tópico a seguir descreve os passos e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, além de trazer algumas informações sobre as regiões onde se localizam as escolas atendidas pelas PAEI que participaram da pesquisa e do seu perfil profissional.

### 3.2 Percurso metodológico da pesquisa

Para atingir os objetivos anunciados na Introdução, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, de caráter exploratório, combinando análise de fontes documentais com depoimentos obtidos em pesquisa de campo.

Na abordagem qualitativa, o problema não sai da cabeça do pesquisador, mas é resultado da imersão do pesquisador na vida e no contexto da população pesquisada; o problema é estabelecido pelos sujeitos da pesquisa; não é construído aprioristicamente, mas apenas depois do reconhecimento das informações das pessoas e dos grupos envolvidos (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 296).

Como menciona Gil (2008, p. 27), "As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores".

A primeira etapa da pesquisa teve o objetivo descrever as atribuições do Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) na rede municipal de Santo André. Para tanto, buscamos informações em fontes bibliográficas e documentais sobre as políticas de educação especial e inclusiva do município, apresentadas e discutidas na seção anterior deste trabalho.

Na segunda etapa, procuramos conhecer o que esses profissionais pensam sobre essas políticas e os desafios encontrados no serviço de itinerância, por meio de procedimentos de coleta de dados que favorecessem o diálogo direto com elas. Pois: “À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores” (GIL, 2008, p. 56).

Para tanto, recorreremos à técnica de Rodas de Conversa que, segundo Afonso e Abade (2008), é uma metodologia empregada em estudos dos campos da Psicologia Social, da Psicanálise e também da Educação. Trata-se de uma técnica que possibilita que os participantes conversem e se posicionem livremente sobre tópicos previamente definidos e conduzidos pelo pesquisador.

Segundo Afonso e Abade (2008), as Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos, tais como escolas, unidades de saúde, associações comunitárias e outros, possibilitando um trabalho de reflexão onde o conteúdo é estruturado a partir das questões propostas ao grupo e conforme o grupo consiga processá-lo.

No campo da Educação, essa metodologia é inspirada nos Círculos de Cultura praticados por Paulo Freire na educação popular, cujos princípios se fundam nos ideais de uma educação libertadora, dialógica com vistas à emancipação dos indivíduos e à transformação social. De acordo com Sampaio *et al* (2014, p. 1301):

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido — saberes — sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade.

Como um espaço dialógico, as Rodas de Conversas propiciam que os sujeitos falem sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional, buscando compreendê-las e ressignificá-las de forma compartilhada. Na Roda de Conversa os participantes

refletem sobre práticas de seu cotidiano, expressando-se livremente e, muitas vezes, de forma contraditória sobre os temas em debate.

Para que isso ocorra, o coordenador da Roda deve proporcionar um ambiente acolhedor para que as pessoas se sintam à vontade para manifestar, da forma mais autêntica e descontraída possível, suas opiniões, sentimentos e elaborações sobre os assuntos colocados em pauta.

A partir de uma proposta temática (APÊNDICE A) apresentada pelo pesquisador no início da dinâmica, os sujeitos problematizam e socializam seus saberes e práticas. Posteriormente, no processo de leitura dos registros, o pesquisador busca extrair as falas mais significativas, organizando-as em categorias de análise que dialogam com o referencial teórico da pesquisa.

Quanto aos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, em primeiro lugar, levamos em consideração as características das regiões do município, procurando garantir que os contextos de trabalho das participantes fossem diferentes. O segundo critério, de certo modo relacionado ao primeiro, foi o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas das diferentes regiões da cidade que, segundo o retrato censitário da Prefeitura de Santo André (PSA, 2015) concentravam-se nas zonas norte e oeste do município (Quadro 4).

**Quadro 4** - Pessoas com deficiências severas por Região/Santo André - 2014

Região da Cidade	Pessoas com Deficiência Severa		População total por região	
	Pessoas	%	Pessoas	%
Norte	12.912	31,1%	207.684	29,3%
Oeste	12.393	29,9%	193.003	27,3%
Leste	5.726	13,8%	103.678	14,7%
Sul I	5.292	12,8%	99.505	14,1%
Centro	4.050	9,8%	86.214	12,2%
Sul II	1.083	2,6%	17.530	2,5%
<b>Total</b>	<b>41.456</b>	<b>100%</b>	<b>707.614</b>	<b>100%</b>

Fonte: Retrato Censitário de Pessoas com Deficiências (PSA, 2015)

Com base nesses critérios, chegamos aos bairros das três regiões que concentram o maior número de pessoas com deficiências severas. O Quadro 5 situa

a localização dos bairros selecionados nas 23 Áreas de Ponderação (AP) utilizadas pelo IBGE para a definição das áreas censitárias do município.

**Quadro 5 – Regiões e áreas de Ponderação do Município de Santo André.**

<b>Regiões da Cidade</b>	<b>Áreas de Ponderação (AP)</b>	<b>Bairros Selecionados</b>
Norte	Camilópolis, Nações, Parque João Ramalho, Santa Terezinha, Parque Capuava, Parque Novo Oratório, <b>Parque Oratório;</b>	Parque Erasmo Assunção
Sul I:	Vila Luzita, Jardim Santo André, Cata Preta;	
Sul II:	Parque Andreense;	
Centro:	Centro, Campeste, Assunção;	
Leste:	Cidade São Jorge, Condomínio Maracanã, <b>Vila Humaitá</b>	Vila Humaitá
Oeste:	<b>Vila Palmares</b> , Jardim Bom Pastor, Jardim do Estádio, Jardim Cristiane, Vila Linda, Vila Pires.	Vila Sacadura Cabral

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir do Retrato Censitário de Pessoas com Deficiência em Santo André (PSA, 2015).

Chegamos, assim aos três bairros selecionados: (i) o Parque Erasmo Assunção, que pertence à AP Parque Oratório, localizada na Zona Norte, a mais populosa da cidade; (ii) o bairro Vila Sacadura Cabral, que pertence à AP Vila Palmares, localizada na Zona Oeste, segunda maior em número de habitantes; e, (iii) a Vila Humaitá, bairro que pertence à AP Vila Humaitá, localizada na Zona Leste, terceira maior em termos populacionais. (Fig. 4 e 5).

De acordo com o Anuário de Santo André 2016, ano base 2015, a distribuição da população desses três bairros, por faixa etária, estava assim configurada (Quadro 6).

**Quadro 6 – População residente por área censitária e faixa etária (2015) Bairros Seleccionados**

Área Censitária	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 anos e mais	Total
Parque Erasmo Assunção	477	475	595	642	1.712	1.530	1.527	1.331	1.542	9.831
Vila Sacadura Cabral	868	778	922	949	2.387	1.959	1.623	1.220	1.236	11.942
Vila Humaitá	261	266	298	331	841	776	748	612	663	4.796

Fonte: Anuário de Santo André 2016, ano base 2015 (adaptado pela pesquisadora)

Dos três bairros seleccionados, observa-se que a Vila Sacadura Cabral (Zona Oeste) é o mais populoso, com 11.942 habitantes e o que possui o maior número de crianças e adolescentes em idade escolar. Este bairro está localizado em uma região periférica da cidade, que faz divisa com o município de São Bernardo do Campo. As moradias são precárias e o bairro é conhecido pelo seu alto índice de criminalidade e violência. (PAULA, 2011).

Grande parte da população da Vila Sacadura Cabral vivia em favelas insalubres antes do projeto de reurbanização e reassentamento de famílias ocorrido no final dos anos 1990 e nos anos 2000, acompanhado por políticas sociais e de geração de empregos do Programa Integrado de Inclusão Social (PIIS), lançado, inicialmente pelo prefeito Celso Daniel (PT), em 1997.

**Figura 6 – Paisagem da Vila Sacadura Cabral - Santo André (1999)**

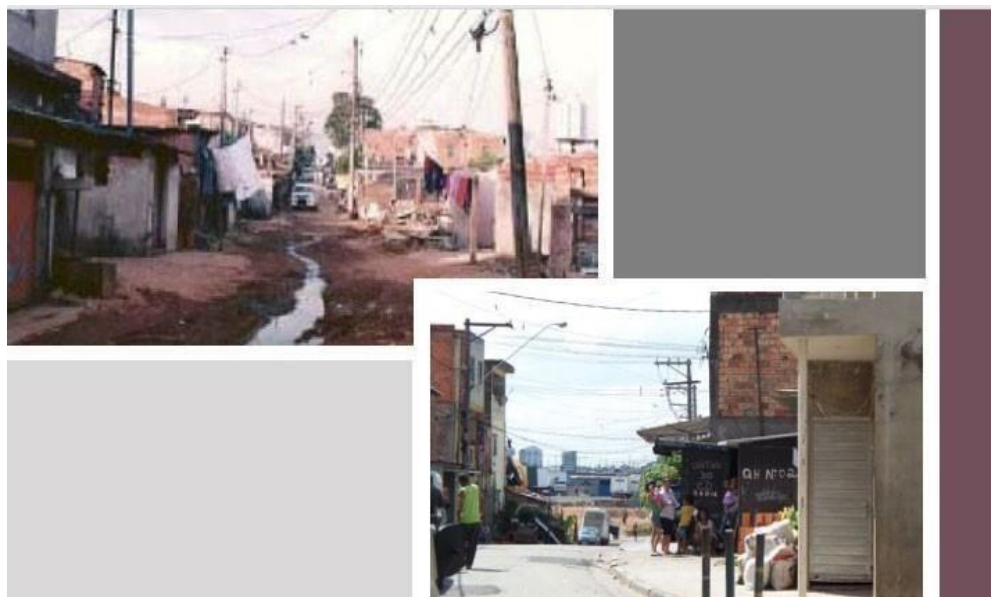
Fonte: adaptado de Paula (2011, p.26)

No estudo mencionado, o autor observou que:

[...] a despeito da urbanização de que foi objeto, a favela ainda guarda feições perturbadoras e ameaçadoras. Ainda estão ali as paredes sem reboco, as vielas estreitas, o emaranhado de fios provocados por instalações precárias — e alguns “gatos” — as carcaças de veículos abandonados, enfim, quase todos os ingredientes que encontramos na literatura que trata daquilo que Tuan (2005) incluiu entre as Paisagens do Medo. (PAULA, 2011, p. 30).

A imagem captada pelo autor ilustra essas observações (Fig. 7):

**Figura 7** –Vila Sacadura Cabral antes e depois da reurbanização - (1999/2011)



Fonte: adaptado de Paula (2011, p.26 e 30)

O Parque Erasmo Assunção (Zona Norte) é o segundo maior bairro em termos populacionais, com 9.831 habitantes e também em número de pessoas em idade escolar. Os habitantes, em sua maioria de classe média e média baixa, moram em casas de alvenarias, tipicamente operárias e/ou em condomínios populares e em alguns poucos de classe média alta. No seu entorno localizam-se as conhecidas favelas da Juta e Elba, ambas pertencentes à zona leste da cidade de São Paulo que faz divisa com o município de Santo André pela Av. das Nações.

O bairro tem ruas pavimentadas, iluminação pública e abastecimento de água e esgoto tratados, entre outros equipamentos públicos, como o CESA (Centro Educacional de Santo André) Parque Erasmo Assunção, que oferece serviços educacionais, de cultura, esporte e lazer à população (Fig.8).

**Fig. 8 – Paisagens do Parque Erasmo Assunção / Santo André**

Fonte: imagens reunidas pela autora

O terceiro bairro selecionado é o da Vila Humaitá (Zona Leste), um dos mais antigos e tradicionais da cidade, que conta 4.796 habitantes, e o que conta com menor número de crianças e adolescentes em idade escolar. É uma vila localizada quase na divisa com a cidade de Mauá, com fácil acesso a vários outros bairros da cidade, onde a maioria das moradias são de classe média e média alta. Como tal, o bairro é abastecido com iluminação pública, água e esgotos tratados, além de vários equipamentos públicos de educação, saúde e lazer (Fig. 9).

**Figura 9 - Paisagens da Vila Humaitá / Santo André**

Fonte: imagens reunidas pela autora

### 3.3 As participantes da pesquisa

Todas as participantes são professoras concursadas da Rede Municipal de Santo André, com idade entre 36 e 50 anos que, no momento da conversa, exerciam função gratificada de PAEI. Todas, portanto, participaram de processo seletivo interno da Gerência de Educação Inclusiva para realizar o serviço de itinerância. O tempo de atuação das participantes nessa função varia de 2 anos a 5 anos.

O quadro a seguir traz as principais características das participantes, todas mulheres, cujos nomes foram omitidos para proteger a identidade das mesmas, e que de agora em diante serão denominadas pelas letras A, B e C.

**Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

<b>PAEI</b>	<b>Tempo de Docência</b>	<b>Experiência como PAEI</b>	<b>Bairro onde atua</b>
<b>A</b>	<b>25 anos</b>	<b>2 anos</b>	<b>Vila Humaitá</b>
<b>B</b>	<b>19 anos</b>	<b>3 anos</b>	<b>Vila Sacadura</b>
<b>C</b>	<b>16 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>Parque Erasmo Assunção</b>

Fonte: organizado pela pesquisadora

A professora **A** é formada em Pedagogia e fez pós-graduação em Educação Especial. Como docente, possui 25 anos de experiência em sala de aula, a maior parte do tempo em escolas particulares. Também atuou por 7 anos na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município de São Caetano do Sul, onde adquiriu experiência em trabalhar com crianças com deficiência.

Ao ingressar como professora concursada na rede municipal de Santo André, em 2014, tomou conhecimento do trabalho realizado pelo CADE através das PAEI. Resolveu, então, participar do processo seletivo para essa função, pois além de gostar muito, passou a trabalhar na sala regular com alunos de inclusão. Como PAEI, acompanha três unidades escolares da Vila Humaitá: uma EMEIEF (educação infantil e ensino fundamental) e duas creches.

A professora **B** é formada em Pedagogia e trabalha como docente há 19 anos, dos quais faz 13 anos na rede de Santo André. Sempre trabalhou em escolas públicas, primeiro, na rede municipal de Ribeirão Pires, uma rede muito menor, mas



informa que foi lá que aprendeu a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Ingressou na rede de Santo André em 2007 como professora concursada, mas passou a atuar como PAEI somente em 2017.

A professora C se formou em Pedagogia em 2003 e, desde 2004, atua como docente. Nos primeiros 5 anos de profissão trabalhou em escolas particulares que, segundo o seu relato, não aceitavam alunos com deficiência e até indicavam que os pais procurassem a escola ao lado (a escola pública). A partir de 2009, ingressou na rede de Santo André e na rede municipal de São Bernardo do Campo, onde trabalhou, concomitantemente, até 2015.

Na escola pública, a professora C informou que sempre teve alunos com deficiência em sala de aula e atribuiu o fato de se preocupar em dar atenção a eles à sua formação religiosa e por ser muito humana. Por conta disso, passou a estudar mais sobre o tema, fez cursos de Libras e, em 2011, foi incentivada a trabalhar no CADE pela PAEI da sua escola, que a considerava uma professora muito inclusiva. Em 2015, pediu exoneração da rede de São Bernardo e optou por permanecer somente em Santo André pelas vantagens de progressão na carreira que esta rede oferece. Considera que as formações oferecidas na rede de São Bernardo são melhores, mas que, em termos de políticas de educação inclusiva, Santo André está bem à frente.

Essa caracterização foi feita com base nas apresentações que as PAEI fizeram de si mesmas na Roda de Conversa, cujos dados serão descritos e discutidos na próxima seção deste trabalho.

#### 4 DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DAS PAEI

O objetivo desta seção é descrever e interpretar os dados coletados na Roda de Conversa (RC) com as três participantes da pesquisa. A dinâmica ocorreu no formato virtual, por meio da ferramenta Google Meet, nos dias 15 e 16 de dezembro de 2020. Devido à pandemia de Covid-19, as professoras estavam realizando plantões de atendimento nas escolas em horários restritos, motivo pelo qual as discussões da RC tiveram que ser feitas em dois dias seguidos.

É importante mencionar que a pesquisa foi devidamente autorizada pela Secretaria de Educação de Santo André e que as participantes tinham conhecimento prévio dos cuidados e procedimentos éticos da pesquisa, pois já haviam lido e assinado o TCLE previamente. Antes de apresentar a proposta de discussão, a pesquisadora explicou novamente os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados. Com a devida autorização das participantes, as discussões foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas, obtendo-se, assim, o corpus de análise do estudo.

A RC contemplou quatro tópicos temáticos: o primeiro focalizou a trajetória de formação e atuação profissional, bem como o ingresso das participantes na rede de Santo André; o segundo tratou sobre as políticas de educação inclusiva e as atribuições das PAEI do município; no terceiro tópico, pedimos que falassem sobre as dificuldades e desafios no exercício da função e na relação com os diferentes atores envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular; o quarto e último tópico tratou do trabalho das PAEI no contexto da pandemia.

No trabalho de análise, optamos por fazer uma “descrição analítica” dos dados, que é uma das técnicas possíveis do método de análise de conteúdo (AC). De acordo com Bardin (1977, p. 34) “A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”. Esse tipo de análise privilegia o conteúdo manifesto das comunicações, “embora tome em consideração o <continente>”, isto é, o contexto em que foram enunciadas.

Seguindo os procedimentos de análise descritiva, realizamos, primeiramente, a leitura flutuante das transcrições, com a finalidade de realizar a codificação do

material transcrito em unidades de registro; estas, por sua vez, foram categorizadas pela sua relevância dentro de unidades de contexto,

superiores à unidade de codificação, as quais embora não tenham sido levadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto (BARDIN, 1977, p. 36).

Consideramos como unidades de contexto as temáticas da RD previamente definidas em função dos objetivos da pesquisa, chegando às seguintes categorias de análise (Quadro 8).

**Quadro 8 – Unidades de Contexto e Categorias de Análise**

<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
Formação e Atuação na Educação Especial	A rede pública como contexto formativo
As políticas de inclusão e as atribuições das PAEI em Santo André	Relação com professores e gestores Relação com as famílias Relação com os serviços de saúde
O trabalho das PAEI no contexto da pandemia	Parcerias com as escolas e com as famílias

Fonte: elaborado pela pesquisadora

#### **4.1 A rede pública como contexto formativo**

Esta categoria foi definida a partir dos aspectos mais significativos levantados pelas participantes dentro da unidade de contexto Formação e atuação na Educação Especial. Ao se apresentarem, as participantes relataram como começaram a trabalhar com alunos com deficiência, referindo-se às experiências anteriores ao ingresso na rede municipal de Santo André. Nesses relatos acabaram estabelecendo comparações com o trabalho que desenvolvem atualmente nesta rede.

A diferença de aceitação das crianças com deficiência na escola particular e na rede pública foi o tema que surgiu com mais ênfase logo no início da RC, evidenciando que as redes públicas de ensino se configuram como o principal contexto formativo no que se refere à inclusão.

A maior parte da carreira docente da PAEI <sup>A</sup> se deu em escolas particulares, mas foi na APAE de São Caetano do Sul que aprendeu a trabalhar com crianças com deficiências.

*Já trabalhei com deficientes na APAE de São Caetano, então é uma realidade completamente diferente, é uma escola destinada a crianças com deficiência, não é o trabalho que a gente faz aqui. (PAEI A).*

Ao ingressar na rede de Santo André, esta professora sentiu muita diferença em relação à aceitação de alunos com deficiência na sala de aula regular:

*Eu que venho de uma escola particular, que negava o tempo todo a inclusão dessas crianças, eu vi uma diferença gritante [...] Na escola em que eu trabalhava, que a gente pode considerar uma escola de elite, não tinha inclusão, não existiam crianças com deficiências [...] a inclusão não era bem aceita. Nunca foi bem aceita porque o conceito da escola era de uma escola exigente, muito exigente; porque a escola particular vê muito o resultado, principalmente a escola que tem ensinomédio [...] não era interessante uma inclusão. (PAEI A).*

A PAEI <sup>C</sup>, que também trabalhou em escola particular antes de entrar na rede pública de Santo André e de São Bernardo do Campo, em 2009, emitiu opinião semelhante:

*Até o momento que eu entrei nas redes públicas, eu não tinha contato com aluno com deficiência. Eu trabalhei em uma escola particular que não era inclusiva. Era uma escola que estava começando, então, quando os pais chegavam lá para dizer que o filho tinha deficiência, ela dizia assim: „Não, a gente não tem profissional especializado para isso...matricula na escola ao lado“ [que era pública]. [...] na ocasião a dona não deixou nem eu conversar com a família. E aquilo eu vim trazendo comigo. E aí, desde que eu entrei [na rede pública] eu sempre tive alunos com deficiência. (PAEI C).*

Embora nunca tenha trabalhado em escolas privadas, a PAEI <sup>B</sup> manifestou sua opinião crítica sobre as razões de a escola particular não aceitar a inclusão; mas ressaltou que isso também ocorre na rede pública:

*Isso que as meninas estão falando, eu não vivi porque eu nunca trabalhei em escola privada. Mas eu acho que isso tem a ver com a história da educação. Para que surge a escola? A escola surge para formar mão de obra para o mercado e, logo, o foco é a produção. Quem não produz não serve para mim. Mas isso também tem na rede pública. Não é tão descarado como na rede particular, mas em vários momentos a gente vê isso (PAEI B).*

Sobre o tema, a PAEI <sup>A</sup>, ainda acrescentou:

*Ainda existem escolas que dependendo do dia, se não tem ninguém ali com conhecimento um pouco maior, ou com boa vontade, isso pode acontecer, sim, ainda acontece. Mas dentro da realidade que eu vivi até agora, a prefeitura de Santo André é muito inclusiva (PAEI A).*

A resistência ou dificuldade de lidar com essas crianças na sala regular de escolas públicas foi mencionada em outros momentos da RC, como se verá mais adiante. Mas, apesar dessas dificuldades, ficou claro nas falas das três participantes que foi na rede pública que elas encontraram suporte e tiveram formação direcionada à educação especial na perspectiva inclusiva.

A professora *A*, que ingressou por concurso na rede municipal de Santo André, em 2012, diz que foi a primeira vez que teve *alunos de inclusão* na sala regular. Foi aí que tomou conhecimento das atividades do CADE e decidiu participar do processo seletivo. Ao falar como é atuar como PAEI, manifestou o seu *gosto* de trabalhar com alunos com deficiência, o que parece ser um pré-requisito importante para o exercício da função.

*Apesar de todas as dificuldades que a gente vai relatar, é um trabalho que eu amo fazer. Eu acho que cada uma fica em um trabalho que gosta, que se dedica. Eu acho que é isso a nossa função. E eu sempre gostei muito. É um trabalho que a gente realiza com muita satisfação, com muito empenho. Apesar de todas as dificuldades que a gente encontra em todo lugar (PAEI A).*

Assim, desde 2018, esta professora acompanha três unidades escolares da Vila Humaitá: uma EMEIEF (educação infantil e fundamental) e duas creches. Importante salientar que, desde 2006, não houve mais concursos para professores de Educação Especial em Santo André, pois o município já pratica uma política na perspectiva da educação inclusiva, como relatamos na segunda seção deste trabalho. Como explica Gonçalves, 2020, p. 45 ) *os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino são os próprios professores concursados para a Educação Básica que acessam a função gratificada de Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) por meio de uma seleção interna.*

Essa pesquisadora também esclarece que, em 2016, o serviço de itinerância das PAEI passou a ser dividido por etapa da educação básica (creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e EJA) e não mais por especialidade, como era realizado entre 2003 e 2006. Mas, apesar dos *resultados positivos*, no ano de 2017,

a nova gerência do CADE optou por voltar à itinerância por escolas e não por modalidade de deficiências. Desse modo, uma única PAEI pode ser responsável pela creche, EMEIEF e EJA e atende a todas as deficiências (GONÇALVES, 2020, p. 65).

A PAEI B, que ingressou na rede de Santo André em 2007, teve uma experiência semelhante na rede municipal de Ribeirão Pires, como relatou na RC:

*Lá eu fazia uma função parecida com a daqui. Só que em Ribeirão é muito menor, então trabalha com formação de maneira muito mais pontual. A gente tem formação direto, de maneira muito mais pontual do que Santo André, que é uma rede muito maior que lá. Mas foi lá que eu aprendi, que eu tive uma base do que é trabalhar numa educação na perspectiva da educação inclusiva [...] Foi em 2006 que eu fiquei lá. Foi só um ano, mas foi um ano extremamente significativo, porque eu tive muitas formações e muito apoio. Então eu cresci muito profissionalmente. (PAEI B).*

A PAEI C ingressou na rede de Santo André em 2009 e, no mesmo ano, na rede de São Bernardo do Campo, após 4 anos de docência em escolas particulares. Ela conta que optou pela escola pública e abandonou o ensino privado, pois até então não tinha contato com alunos com deficiência. Desde então sempre teve alunos com deficiência no ensino regular. Quanto ao trabalho no CADE, relata que foi incentivada pela PAEI que acompanhava o seu trabalho e por outras colegas:

*“Você precisa vir para o CADE, você tem o perfil”. E eu falava para ela: “Não, eu preciso de um profissional de apoio na sala, eu tenho 3 alunos com deficiência.” E ela falava assim: “Não, você é muito inclusiva, eu nem preciso passar na sua sala.” Mas eu não entendia muito ainda, estava chegando. (PAEI C).*

Então, em 2015, surgiu uma vaga e ela acabou se exonerando da Prefeitura de São Bernardo, como explica:

*Naquele momento Santo André não podia tirar ninguém da sala, por que não podia contratar professores. Eles não tinham dinheiro e estava complicado, e estava proibido tirar professor da sala. Só que como eu estava voltando da licença maternidade, já tinha um professor na minha sala. E aí eu demonstrei o interesse, falei que eu queria vir e aí deu certo. Então, desde 2015 eu estou como professora assessora. (PAEI C).*

Importante explicar que o município de Santo André contempla a possibilidade de mudança de cargo sem a exigência de exoneração do anterior, o que foi um estímulo para que optasse por ficar na rede de Santo André e pedir exoneração da

Prefeitura de São Bernardo do Campo. Aliado aos biênios oferecidos ao longo do tempo, este ponto gerou atratividade para esta entrevistada, pois, caso não se adaptasse às novas atividades, poderia voltar a atuar como professora em sala de aula regular.

Falando sobre a formação recebida nos dois municípios, a PAEI C|| avalia positivamente as duas redes, mas diz que hoje sabe que Santo André está muito à frente:

*São Bernardo é uma prefeitura que eu gosto bastante, tive muitas formações, inclusive da educação especial; acho que a formação continuada lá se dá de uma maneira muito mais eficaz do que Santo André [...] Mas hoje eu sei que a educação inclusiva de Santo André, conversando com minhas amigas de lá, a gente está bem na frente, bem à frente de muitas coisas. Acho que hoje Santo André está a passos largos de São Bernardo (PAEI C).*

Embora não tenham se referido ao conteúdo das políticas dos municípios onde construíram sua trajetória como profissionais, os depoimentos dessas três professoras indicam que a formação que receberam no que se refere à educação inclusiva se deu no ensino público.

No caso de Santo André, especificamente, a Gerência de Educação Inclusiva mantém a tradição, desde a criação do CADE no ano 2000, de proporcionar formação continuada; atualmente as PAEI têm encontros semanais regulares, que ocorrem todas as segundas-feiras, ao longo de todo o ano, com a participação da equipe técnica, formada por profissionais da saúde. Além desses encontros formativos, ocorrem dentro do horário destinado para essas reuniões, conversas com as Assistentes Pedagógicas de referência da Gerência de Educação Inclusiva, com orientações e acolhimento para possíveis estratégias e práticas pedagógicas para auxílio no trato com os professores, gestores, funcionários, famílias e a saúde, quando necessário.

Nessas reuniões semanais para formação dos profissionais de inclusão, além do estudo sobre a temática Inclusão, estudam também, ou discutem pedagogicamente e positivamente, meios e estratégias, tirando assim, combinados para se sair um trabalho uniforme, em Rede, com os mesmos encaminhamentos por parte da Gerência de Educação Inclusiva, unificando para o trabalho sólido, dentro das Políticas Públicas do Município.

O professor que participa da jornada do conhecimento pode compreender

melhor as dificuldades e possibilidades de cada um e estimular de forma mais plena a construção do conhecimento, sendo uma referência para os alunos, levando-o para a construção de conhecimento. Para isso precisa de uma formação contínua sobre a inclusão escolar, na perspectiva inclusiva, não se tratando apenas de uma sugestão de trabalho que não seja adequada, mas ampliando ou se preparando constantemente, alinhado ao saber com o saber dos alunos.

A Seduc de Santo André mantém também políticas de incentivo à formação dos profissionais para progressão na carreira.

No estatuto dos professores do Município de Santo André está garantida aos profissionais a evolução funcional atrelada à formação, sendo 10% de acréscimo para cada curso de pós-graduação (Lato Sensu) [...]. Para a pós-graduação (Stricto Sensu) o valor acrescido é de 30% para o Mestrado e 50% para o Doutorado. Todos esses valores são adicionados ao salário base do professor. Além da evolução funcional, participação em cursos, apresentação de trabalhos, participação em eventos da área de educação contabilizam ao final do ano pontos para a classificação desse profissional que incidem na posição de classificação para escolha de unidade escolar, período e turma. (GONÇALVES, 2020, p. 99).

Mesmo com o constante investimento da política pública local e a crescente articulação junto às ações para atender as demandas advindas das necessidades de todos os envolvidos no processo (professores, alunos, famílias, profissionais da educação e saúde), ainda vemos certa fragilidade com relação à formação profissional. Em alguns momentos da RC as participantes fizeram críticas e apontaram pontos que consideram falhos e/ou que poderiam melhorar nos processos formativos de Santo André.

Enquanto faziam comentários sobre o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu uma nova Política de Educação Especial, por exemplo, as três participantes declararam ter pouco conhecimento sobre o tema. Nesse contexto, uma delas aproveitou para dizer que as formações do CADE têm sido muito focadas nas deficiências, em questões de saúde, deixando de discutir outros temas importantes, como esse, por exemplo.

*Antes dela ser aprovada, a professora Rosalba (acho que ela é da PUC, não lembro), ela fez um live explicando um pouquinho. Então, ali foi o primeiro contato. Acho que foi uma falha, por exemplo, o CADE não ter se debruçado sobre ela. Eu tenho algumas críticas com relação às formações do CADE. Isso, já, desde sempre. Eu acho que as formações do CADE, muitas vezes, elas estão pautadas no como lidar com o aluno, e ela não forma quem é o professor assessor. Então, o estudo da educação inclusiva, o estudo da LBI,*



*o estatuto da política de 2008, eu vim estudar e me aprofundar agora, no Mestrado, porque fazia parte do meu tema de pesquisa. Tem PAEI que não sabe a própria legislação de Santo André. Então, eu acho que a formação do grupo de PAEI falha nesse sentido. Acho que falta estudar mais. (PAEI C).*

Complementando seu pensamento, esta professora concluiu:

*Então, eu acho que isso é um ponto falho. Não é que eu desmereça as formações que eu tive. Pelo contrário, eu evolui muito enquanto pessoa, mas eu acho – e eu sempre fiz essa crítica – que falta, sim, estudar documentos que pertençam à educação inclusiva e educação especial no município. Isso a gente não tem. Não teve esses momentos. A menos que as meninas tenham tido nas equipes delas. Mas eu nunca tive. (PAEIC).*

Especificamente sobre o Decreto da nova Política de Educação Especial do governo Bolsonaro, as outras duas professoras relataram que:

*Eu dei uma lida de maneira superficial. Eu não me aprofundei muito. Atéem reunião de equipe, a minha equipe discutiu um pouco, sim. Mas mais uma vez, é um documento muito...não sei se essa é a palavra, mas arduoso. Então, se você lê de maneira muito superficial, você vai achar ele bonito, e tal. Agora, é um retrocesso histórico. Cai por terra anos de luta. (PAEI B)*  
*Nós não tivemos...meu grupo não discutiu isso. E se antes já era complicadíssimo, o que nós conversamos sobre as escolas particulares não aceitarem, agora, com essa livre escolha que eles podem escolher... É isso, como a [colega] falou, realmente é um retrocesso enorme. Enorme! (PAEI A).*

As reflexões e relatos das PAEI nesse momento da RC permitem dizer que, para elas, conhecer e discutir as políticas públicas de educação inclusiva faz partedo processo formativo dos professores. Esse ponto também foi comentado na pesquisa de Batistão (2013), ao falar sobre a formação das PAEI no contexto daspolíticas de educação inclusiva do município de Santo André:

Sabe-se que apesar das condições dadas pela política pública local, a equipe de professores assessores segue sinalizando boa vontade em contribuir com os professores e com o processo de desenvolvimento dos alunos, de forma que estes últimos sejam incluídos no sistema com qualidade. No entanto, entende-se que a qualificação desse processo não se dará somente com boa vontade frente ao que está instituído, mas entende-se serem necessários investimentos formativos a esta equipe do CADE de forma que possam analisar o processo educacional inclusivo para além dos recorrentes diagnósticos que identificam o problema no aluno, seu professor e na escola, desconsiderando o funcionamento e a estrutura do próprio sistema educacional. (BATISTÃO, 2013, p. 134).

As limitações apontadas pela pesquisadora e pelas PAEI que participaram

desta pesquisa justificam o receio de que, com o tempo, a cultura inclusiva do município e de outras redes públicas se tornem fragilizadas ou sejam até mesmo esquecidas. Esse receio ficou evidenciado nos seguintes comentários:

*Porque acaba desgastando. Olha só, se eu tenho um filho com deficiência e eu vou na escola estadual, que é pública, e é meu direito...hoje é meu direito. Mas se a escola não aceita meu filho. Se coloca no lugar. Você vai deixar seu filho lá, onde ninguém quer ele? Isso a curto prazo. Você acaba não deixando. E aí é um movimento histórico. Aí eu não deixo, o outro não deixa, e aí vai se perdendo a força. A longo prazo perde a força (PAEI B).*

Reforçando esse pensamento, a professora lembrou do caso da rede de Ribeirão Pires, onde trabalhou:

*Ribeirão era referência e era muito melhor do que Santo André [há 13 anos, quando eu trabalhei lá]. Então, todo mundo dizia: “Ah, a política de educação inclusiva em Ribeirão ninguém tira mais. Está consolidada.” Aí mudou o governo, as coisas foram se perdendo. E vão se desgastando. Hoje em dia, se você for lá, não tem mais política de educação inclusiva. E não faz tanto tempo. Dez anos não é nada. Então, eu tenho minhas dúvidas... Eu acho que se a política continuar nesse retrocesso, a longo prazo, consegue [acabar] sim. (PAEI B).*

Para as participantes, conhecer e discutir as políticas de educação inclusiva é importante para preservar a memória das redes e dar continuidade às ações.

*[...] se amanhã sair a equipe gestora, e eu sair, por exemplo, e vem uma PAEI nova, que não conhece a história (eu conheço a história). E aí a PAEI nova que chegar vai ter que começar a briga de novo. Isso não pode acontecer! (PAEI B).*

Além disso, manifestaram receio de que os retrocessos possam ocorrer até por conta de algumas famílias que acabam se convencendo que a escola especial seria melhor para seus filhos.

*Já tive mães de alunos muito bons que chegaram à escola e diziam: „A neuro está mandando ele para a escola especial.” E eu dizia para ela: “Jamais! Eu vou brigar com você [se você levar] porque seu filho é muito bom. Não é porque ele tem um laudo de autismo que ele tem que estar na escola especial.” (PAEI C).*

Nessa fala, a professora deixa muito clara a sua posição em defesa da educação especial na perspectiva inclusiva, embora admita que a área de Educação tem seus limites:

*Então, assim, não é que eu abomine a escola especial. Não é isso. Eu acho que há casos e casos. Eu acho que há casos em que a Educação não está preparada para lidar com questões de saúde que o aluno exige. Mas eu não acho que é a escola especial que vai dar jeito. Se a gente segue uma concepção histórico-crítica, que é na interação com o outro, que é na relação com o outro, que o ser humano se constituiu, eu preciso interagir com outras pessoas. E na escola especial, a gente sabe que os modelos que estão lá podem reforçar outros comportamentos ou podem piorar alguns comportamentos. Então, eu concordo com as meninas. Eu sou totalmente contra a lei [referindo-se ao Decreto n. 10.502 de 30/09/2020]. E para vários pais, eu dizia: „assistam as lives, briguem, vocês precisam se colocar“ (PAEI C).*

Em todas as falas desta unidade de contexto ficou claro que as participantes compartilham da concepção de educação especial na perspectiva inclusiva, na medida em que defendem que os alunos com deficiência se beneficiam de participar de atividades todas as atividades da escola comum, e que esta concepção se consolidou com a vivência que tiveram no ensino público. Sendo assim, é essa concepção que orienta as práticas que desenvolvem no papel de PAEI, como se verá também no próximo tópico.

#### **4.2 Relação com os professores e gestores**

A relação com os professores e gestores foi uma das temáticas que surgiram dentro da unidade de contexto que “As políticas de inclusão e as atribuições das PAEI em Santo André”.

O Contrato de Grupo de 2009, estabelece o seguinte objetivo geral do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) da Secretaria da Educação e Formação Profissional (ANEXO 1).

O CADE, Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação e Formação Profissional, com as equipes diretivas e todos os representantes das UEs, tem por princípio a inclusão de todos os alunos na escola e sendo assim busca conjuntamente promover ações que fortaleçam e qualifiquem o processo de Educação para “todos” dentro da Rede Municipal. (CADE, 2009).

Para tanto, definiu como Objetivos Específicos:

Favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Santo André buscando qualificar a educação para todos através de assessoria aos professores, acompanhamento aos alunos, promovendo orientações familiares, realizando encaminhamentos para instituições clínicas terapêuticas, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos no período contrário da escola e formações para todos os envolvidos neste processo (CADE, 2009).

A partir disso, o Contrato de Grupo de 2009 define as ações dos professores assessores (PAEI):

Todos os professores assessores de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André deverão atuar em parceria com os diferentes segmentos e modalidades de ensino que envolve o aluno com deficiência matriculados nas unidades escolares (CADE, 2009).

No que se refere à atuação junto aos professores, o Contrato de Grupo (CADE, 2009), estabelece que compete a essas profissionais:

- assessorar o professor na busca de estratégias pedagógicas para todos|| viabilizando o envolvimento do aluno com deficiência com seus pares;
- analisar as relações que circulam pela sala junto ao aluno com deficiência (estranheza, fragilidades, medos, resistências...) e problematizá-las na perspectiva de superação;
- acessar o planejamento do professor e contribuir com sugestões de atividades, favorecendo o envolvimento e o desenvolvimento de todos os alunos, numa perspectiva de educação para todos;
- dar apoio ao professor mostrando intervenções e ações diretas junto ao aluno para que esse possa dar seguimento compondo ideias;
- promover reflexões sobre os diferentes modos de aprender e de ensinar;
- indicar e problematizar referências teóricas que subsidiem as ações educativas numa perspectiva formativa;
- acolher o professor com o propósito de problematizar as ações educativas, buscando caminhos pedagógicos e repensando estratégias junto ao mesmo.

No que se refere à atuação junto à equipe gestora da escola, o mencionado documento do CADE estabelece que compete às PAEI:

- compartilhar as ações educativas com Diretoras, Assistentes Pedagógicas e Coordenadoras, fortalecendo as parcerias;
- analisar e encaminhar às equipes as solicitações das professoras como aquisição de materiais específicos e ou outras demandas que sejam indicadas pelas mesmas;
- analisar e debater sobre os espaços e a rotina da unidade escolar, buscando qualificar o ensino e facilitar a inclusão do aluno com deficiência;
- problematizar a importância de espaço de discussão e formação em RPSs e RPMs sobre as especificidades e demandas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- apresentar as informações sobre os atendimentos terapêuticos realizados pela FSA com os alunos com Transtorno Funcional Específico e analisar junto com as equipes, os encaminhamentos para diagnóstico, devolutivas e intervenções pedagógicas necessárias e possíveis.

É importante lembrar que, em Santo André, as PAEI fazem parte das equipes gestoras das escolas em que atuam e que, como bem pontua Gonçalves (2020, p. 76),

[...] as suas ações devem estar em consonância com os demais membros da equipe e todos devem estar comprometidos com o bom desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Dessa forma, entende-se que a presença do aluno com deficiência nas escolas não está atrelada unicamente à figura desta profissional.

Considerando essas atribuições, procuramos identificar ao longo da RC, as falas que evidenciassem como as participantes compreendem o papel das PAEI, a partir de como descrevem o seu próprio trabalho.

*A função da PAEI é um pouquinho de todas as funções que a gente reúne. A gente faz de tudo, desde a relação com o professor que nega a entrada da criança, do professor que nega a nossa entrada na sala de aula, que é uma coisa declarada, que a gente passa muitas vezes. De uma escola que se nega aceitar o nosso trabalho. Então é um trabalho muito minucioso, que a*

*gente tem que entrar primeiro conquistando as pessoas. (PAEI A).  
 Eu acho que a nossa profissão exige muita empatia. Você olhar para o outro sem julgar. E isso é um exercício diário. (PAEI B).  
 [O nosso] papel é educar e trabalhar com essa criança. (PAEI C).  
 [...] atendimento a pais, a busca de terapias para uma criança que não tem.  
 Então a gente começa a se articular para fazer essa inclusão da melhor maneira possível. (PAEI A).  
 A gente faz um trabalho de respeito e de conquista desses profissionais, de vínculo, para daí aquele profissional abrir uma portinha para você entrar e trabalhar. Então além da dificuldade da inclusão, é a dificuldade de toda uma escola aceitar. E fora o trabalho com o pai, com mãe. Fora todos os trabalhos. Então é uma coisa que engloba muito. Se a gente for ver as nossas dificuldades, a gente tem várias dificuldades em vários campos. (PAEI A).*

Dentro das atribuições da PAEI, uma prática muito comum é a parceria com o professor de sala de aula, e dentro dela, sendo um elo importante para que os encaminhamentos sejam feitos através da mesma linha de pensamento e confiança, chega-se a bons resultados. De maneiras distintas, as participantes deram ênfase às relações com os diferentes atores escolares com quem se relacionam para desenvolver o trabalho nas unidades escolares. Em relação ao trabalho junto aos docentes, chamou a atenção o fato de destacarem que, por terem atuado em sala de aula como professoras, elas entendem melhor as dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula.

*Porque aqui em Santo André a gente entra como professor. Então todas nós somos professoras. Então a gente vem da realidade da sala de aula, a gente sabe exatamente o quanto é difícil, o quanto é trabalhoso, o quanto é desafiador fazer isso. Mas a nossa função, como PAEI, é garantir que essa professora tenha... Ah, não tem estagiária, não tem ADI? Então, como a gente pode fazer? E aí a gente começa nos nossos movimentos: "Olha, essa escola precisa de uma ADI, ou de uma estagiária. Tem essa criança..." E a gente começa a tentar mexer, a tentar resolver isso, para ajudar aquela professora. (PAEI A).*

Outro ponto interessante observado foi a noção de inclusão não associada à deficiência, mas à diversidade, o que ficou evidenciado na fala desta PAEI:

*[...] são 30 pessoas diferentes, você vai tratar de maneira diferente cada um deles. E tudo bem, você não tem que saber tudo. A gente vai conseguindo junto. Eu acho que quando a gente consegue estabelecer esse tipo de vínculo, o trabalho flui. Você consegue acessar qualquer professor (PAEI B).*

Quando falaram sobre como lidar com resistências de professores para atuar em sala com alguns tipos de deficiência, uma participante falou sobre a importância do PAEI ser visto como parceiro e não como um "fiscalizador". Na avaliação dela, a

relutância surge pelo receio que o professor apresenta sobre como lidar melhor com o aluno na sala de aula regular, uma resistência que tende a ser quebrada quando se trabalha com a ideia de que o professor não precisa saber tudo.

*[...] eu acho que o professor, na verdade, quando ele se nega, quando ele se opõe...e se coloca como muito duro, na verdade, ele está com medo. [Mas] quando você começa a se colocar como parceiro e não como fiscalizador, você abre portas. E aí ele vai dizendo: "Ah, isso eu não sei." E aí você explica. O que acontece? Essa história do professor ser o detentor do saber coloca ele em uma posição de não poder ter dúvida. Então eu acho que a nossa função também é dizer para ele: "Tudo bem, você não sabe de tudo, eu também não sei. E a gente vai buscar estratégias juntas." Porque não tem receita pronta. (PAEI B).*

Complementando essa linha de pensamento, esta PAEI fala da importância de *compor* e não *julgar*:

*Eu acho que esse é muito nosso papel também. É deixar claro. Dizer isso verbalmente e ir mostrando através das atitudes que nós somos parceiros, nós estamos para compor, não para julgar. E que tudo bem ele dizer eu não sei, porque não existe professor que sabe tudo. Eu já peguei professora que falou: "Em minha sala você não entra, você pode ir para fora." E não foi em uma, nem duas. "Na minha sala esse aluno não entra, você pega ele e leva embora." E a partir do momento que ele entende que você não está para julgar, você está para compor, aí ele fala: "Então entra, mas me explica como faz." Aí você: "Eu também não sei, vamos descobrir juntos." E aí você vai construindo. (PAEI B).*

Se você não sabe, a gente vai estudar junto. Se você não dá conta do Fulano, a gente vem junto dar." Quantas vezes eu fui em passeios, porque os professores diziam assim: "Eu não vou se o Fulano for, não tem ninguém para ir com ele." "Não tem problema, eu estou aqui, nós vamos." E o passeio foi super gostoso, Fulano nem surtou. Olha que maravilha, aproveitou o passeio. E a gente ia impedir o menino de participar de uma atividade de estudo de meio. Então eu acho que quando a gente se coloca como parceiro, somos mais experientes muitas vezes, porque nós estamos estudando. (PAEI C).

Pletsch e Glat (2007, n.p) também mencionam as resistências dos professores como uma das barreiras do trabalho realizado pelo professor itinerante:

Outro limite vivenciado pelas professoras itinerantes é a resistência — em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente — por parte dos professores regulares e de outros agentes escolares à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Tal resistência revela, sobretudo, a dificuldade dos professores regulares para modificarem a sua prática pedagógica, a fim de contemplar a diversidade do aluno.

Sousa (2013), em sua pesquisa sobre os processos de inclusão em Santo André, apontou a existência dessa problemática apesar do investimento feito nos processos formativos dos professores, concluindo que:

*Apesar de a inclusão ser uma realidade há mais de dez anos em Santo André [...] há um comportamento não verbalizado dos professores que demonstra a insegurança ou a falta de preparo para lidar com essa situação. A maioria das professoras mais antigas da rede passou por todo o processo de formação oferecido entre 2000 e 2008 pela Secretaria de Educação do município; porém, o incentivo à diversidade parece não se traduzir em responsabilização por um trabalho que respeite esse princípio. (SOUSA, 2013, p.42).*

Para vencer essa resistência, uma das participantes relatou sua estratégia de aproximação e reversão da imagem que os professores tinham sobre o papel do PAEI na escola onde atua há dois anos:

*A PAEI que estava anterior a mim, ela tinha deixado uma impressão bem negativa do nosso trabalho. Então os professores não queriam nem conversar comigo. Eles não queriam saber da PAEI, não queriam saber do aluno com deficiência. Então, logo que eu cheguei, eu fui conversar com o professor de educação física ... "Olha, Fulano de Tal tem certa limitação, mas para a gente tentar garantir a qualidade no ensino, vamos propor atividades paralelas, você faz atividade com outro professor, com outro grupo, e pega o Fulano para não ficar na quadra simplesmente sentado, olhando o andar da carruagem". E aí ele falou: "Mas como isso, a outra PAEI que estava aqui falou para mim que eu não podia fazer esse tipo de atividade!" Então eu falei para ele: "Então vamos combinar que a gente vai pensar em qualificar esse ensino para essa criança e assim." (PAEI C).*

A PAEI A corroborou o que disse a colega ao comentar a sua própria experiência

*Aí tem as professoras que são mais inclusivas, aí você estabelece aquela parceria, devagarinho, conquistando a professora, para fazer um trabalho conjunto. É bem o que a [colega] falou. Tem vezes que a professora não é porque ela não quer, é porque realmente ela não sabe. E aí a gente tem que demonstrar essa confiança de falar: "Vamos lá, vamos pensar juntas então. Vamos analisar. Vamos trabalhar juntas. Deixa eu entrar na sua sala. Deixa eu verificar essa criança. Desse jeito não é melhor? Vamos pensar em alguma coisa que seja legal para a criança." E aí você começa a desenvolver um trabalho juntas. Então quando existe essa parceria é muito bom."*

Para esta professora, o fato de a assistente pedagógica – que, em Santo André equivale à coordenadora pedagógica – ter um olhar inclusivo faz toda a diferença porque ela veio compor com a gente [...] e aí eu acho que quanto mais



*“pessoas com olhar inclusivo a gente tem dentro da escola, mais facilita o nosso trabalho” (PAEI B).*

Opinião semelhante foi enfatizada por essa outra participante:

*Falando de relação com as AP, no caso, que são as nossas coordenadoras dentro das escolas, as diretoras, as vices, se a gente tem um trabalho de parceria, funciona muito bem, funciona muito bem. Que apesar do embate do professor às vezes não querer, aquela equipe gestora está do nosso lado, batalhando com a gente, apoiando. (PAEI A).*

O apoio e participação dos gestores é fundamental para que o projeto de educação inclusiva se efetive nas unidades escolares, uma vez que eles são aqueles a quem cabe fazer a mediação com todos os demais atores escolares envolvidos no acolhimento dos alunos com deficiência com vistas a que eles efetivamente participem de todas as atividades previstas no projeto político-pedagógico da escola. Para Azevedo e Cunha:

*[...] a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração de todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interrelações entre toda a comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades. (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 67).*

Para esta professora, o conhecimento e a experiência anterior de integrantes da equipe gestora com o trabalho de inclusão é muito importante para facilitar o trabalho das PAEI:

*A minha diretora e a minha AP, as duas foram do CADE. Então facilita muito o meu trabalho. Muito, muito. Porque as duas já vivenciaram a minha função. Então elas dão total abertura para que eu exerça, para que eu funcione. Elas me apoiam. Então esse trabalho facilita muito. (PAEI A).  
Quanto menos pessoas a gente tem com olhar inclusivo, mais difícil fica, porque a gente fica dando murro em ponta de faca, até conseguir convencer o primeiro, o segundo, o pessoal acreditar de verdade. (PAEIC).*

Sobre a necessidade de uma formação teórica consistente de todos os atores envolvidos nos processos de inclusão, mas especialmente, das equipes gestoras, Batistão (2013, p. 136) comenta:

*Considera-se, portanto, que a apropriação dos conhecimentos teórico-práticos por parte dos diretores e vices, assistentes pedagógicos, agentes sociais de inclusão, profissionais do atendimento educacional especializado, professores e professores assessores, seja relevante, pois se sabe que a*

qualidade do processo educacional inclusivo só ocorrerá quando o ser humano concreto e histórico for tomado como referência desse processo, cabendo questionamentos como sob qual concepção de educação o sistema educacional vigente quer construir a cultura educacional inclusiva, e sob qual percepção vem sendo estruturada.

Também faz parte do trabalho da PAEI, como integrante da equipe gestora, promover a aproximação e integração dos professores da sala regular com o da sala de recursos, o que nem sempre é um trabalho fácil. Muitas vezes os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ficam nas salas noacompanhamento individual com os alunos, e não inseridos na dinâmica escolar, por resistência de alguns professores. É o que relata esta participante:

*E aí duas professoras batiam porta na cara, aos poucos elas foram se abrindo, dando abertura para que eu fosse entrando. Aí eu fui puxando a professora da sala de recursos porque lá é polo. A professora já estavala há um ano e não tinha [acesso] não tinha. Os professores às vezes estavam no corredor conversando, se ela se aproximasse, despistavam. É como se ela fosse o assunto. Mas na verdade é que eles não queriam que o AEE se envolvesse nas questões da escola. (PAEI C).*

Os gestores são figuras essenciais para alinhar essas tramas. Por isso, pode-se concluir pelos depoimentos das PAEI que a criação e o fortalecimento dos vínculos entre os diferentes atores envolvidos nas escolas é elemento primordial para o trabalho de inclusão; são esses vínculos que também abrem as portas para o trabalho formativo na visão das PAEI.

*E assim, se a gente pensa nas escolas que a gente entrou no começo, e agora, você fala: "Nossa, como eu caminhei. Quanta conquista." É por aí que a gente vai avaliando e vai falando: "Deu certo." Foi uma coisa que foi bacana, vingou, deu certo mesmo. E é muito legal. (PAEI A)*  
*E aí, de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando o povo, até o dia de uma formação, que eles pararam para elogiar a gente. E aí eles disseram: "Olha, que legal, a gente acredita nesse tipo de formação, a gente acredita nesse tipo de trato, de parceria." E aí eu falei: "Eu acho que agora a gente está começando abrir as portas para podermos passar." (PAEI C)*  
*Eu acho que quando a gente consegue estabelecer esse tipo de vínculo, o trabalho flui. Você consegue acessar qualquer professor. E olha que eu já peguei professora que falou: "Em minha sala você não entra, você pode ir para fora." E não foi em uma, nem duas. "Na minha sala esse aluno não entra, você pega ele e leva embora." (PAEI B).*

### 4.3 Relação com as famílias

Esta categoria de análise também surgiu dentro da unidade de contexto que começamos a analisar no tópico anterior. Isto porque o atendimento às famílias é uma das múltiplas atribuições das PAEI. De acordo com o Contrato de Grupo (CADE, 2009, ANEXO 1), cabe a essas profissionais:

- construir parceria objetivando oferecer escuta atenciosa às demandas e necessidades do aluno;
- orientar a família sobre as potencialidades e as necessidades mapeadas junto ao aluno no percurso educativo;
- esclarecer a família sobre a concepção de escola inclusiva bem como a importância da participação de todos envolvidos no processo pedagógico;
- oportunizar e viabilizar devolutiva aos familiares sobre avaliações pedagógicas ou terapêuticas;
- realizar encontros formativos (escola de pais) onde os temas a serem debatidos se direcionam aos interesses e necessidades advindas do processo de desenvolvimento dos alunos no percurso educativo.

De acordo com o documento, a primeira atribuição junto às famílias é a de construir parcerias. Esse aspecto foi apontado como uma das dificuldades sentidas pelas PAEI participantes da pesquisa. Mas as razões apontadas por elas são diferentes. A PAEI A se referiu, por exemplo, à atitude de resistência por parte das famílias:

*Às vezes a gente não tem essa parceria da família, por incrível que pareça a gente não tem essa parceria da família. A família não quer... Eu já tive caso que a família se negava a participar das reuniões. Isso a gente tem muito. A família não quer a cobrança, as nossas cobranças, como a falta de atendimento para essas crianças. Como a indicação de outra atividade. A família não quer ser cobrada. (PAEI A).*

Vejamos as razões dessa resistência ou recusa das famílias para seguir as orientações das PAEI:

*É porque dá muito trabalho você ter que ir atrás. Para os pais, para elesirem atrás disso, das terapias, levar nas terapias, buscar, fazer todo esse atendimento, é uma coisa que o pai e a mãe não querem fazer esse tipode coisa. Então eles querem um lugar para que a criança fique. E que ela seja bem cuidada. Mas a partir do momento que eu peço para ele ummovimento, ele se nega. (PAEI A).*

A explicação desta professora é aparentemente crítica aos pais, porém, na medida em que a conversa evoluiu, ela manifestou uma compreensão mais aprofundada sobre a questão:

*Por exemplo, uma criança que tem transtorno do espectro autista. É uma criança difícil de locomover, então às vezes ela se irrita com a locomoção. Às vezes é um lugar muito apertado, ela não quer ficar, ela vai chorar, ela vai gritar. E os pais estão cansados dessa dinâmica. Então essa exaustão leva: "Ah, eu não vou levar para nada, porque ela se irrita. Então eu não quero mais, eu não vou mais levar." Então eles se recusam nesse sentido, desse desgaste. São pais muito fragilizados. (PAEI A).*

Ao comentar a fala da colega, a PAEI B deu outra interpretação para o cansaço dos pais, revelando uma escuta sensível do sofrimento vivido por eles:

*Eu acho assim, tem uma série de questões aí. Tem uma questão que é histórica, de novo. Que de novo, o ser humano tem que produzir e o queeu faço com o meu filho que não produz? Pelo menos não na perspectiva do esperado. Eu acho que essa é uma questão. Tem uma questão que, quando eu engravidado, eu idealizo um filho, e ninguém nunca idealiza um filho com deficiência. Nunca. Então tem essa questão para se lidar. Temo luto. E aí tem essa questão do cansaço, do quanto dá desgaste, do quanto a gente se sente julgado pela sociedade. (PAEI B).*

Através de um exemplo, ela explicou como vê esse luto vivido por algumas famílias:

*[...] por exemplo, para uma família que tem uma criança com transtorno também é muito complicado. E talvez mais complicado ainda. Porque você pega uma criança com transtorno opositor, nossa, para a família é muito difícil lidar. Talvez mais difícil do que um aluno com múltiplas deficiências. Talvez o luto esteja muito mais concreto no aluno com múltiplas deficiências porque é algo visível e palpável. Uma vez uma família me disse: " eu olho para o meu filho todo dia e pergunto o que eufiz para Deus para merecer." Então, você imagina, como eu vou exigir que uma família que tem uma fala dessa que ela vai correr atrás de terapia? Eles estão vivendo um luto de 12 anos. Quando alguém morre, você vive um luto por um tempo; eles estão vivendo um luto de alguém vivo por 12 anos, estão esperando ele morrer. E aí como eu posso exigirde alguém, nessa perspectiva? (PAEI B).*

Demonstrando empatia, a PAEI B|| faz um exercício de se colocar no lugar dessa mãe ou desse pai, ao mesmo tempo em procura fazer uma leitura históricadas dificuldades vividas pelas famílias de crianças com deficiências:

*Então você pega uma criança com quase 5 anos, autista, você sai com ela na rua, todo mundo acha que é birra, que você "não está educando", que é falta de limite. Eu já tive família que declarou isso: "Eu não saio com ele na rua, porque fica todo mundo me olhando." Eu acho que tem uma série de questões. Eu acho que tem uma construção social, que é histórica, que a gente vai ter que bater nisso por muito tempo, porque toda construção histórica não desfaz em 10 anos. O Brasil tem 500 anos e não se muda a história. (PAEI B).*

Interessante notar que esta PAEI demonstra compreender a complexidade do problema ao não fazer um julgamento moral da família, como é bastante comum no ambiente escolar e educacional:

*Eu acho complicado. Eu acho que a nossa profissão exige muita empatia. Você olhar para o outro sem julgar. E isso é um exercício diário. Essa família não vai atrás, mas por quê? Você tem que buscar o porquê ela não vai atrás? Talvez você não tenha que buscar o porquê ela não vai atrás, talvez você tenha que conscientizá-la da importância de ir atrás. Dizer para ela: "Eu entendo que você está cansada, que você está de saco cheio, perdão a expressão, mas não existe outra alternativa, porque senão a bola de neve só vai aumentar. (PAEI B).*

Confrontada com a questão de se existe ou deveria existir uma política para lidar e dar atendimento aos pais, mas sem mencionar a "escola de pais" prevista no Contrato do CADE (2009), essa professora afirmou:

*[...] a gente tentou fazer isso, com formação para as famílias e tudo. Só que não é algo simples. Eu acho que tem que ter política pública para pessoas com deficiência. Só a escola não dá conta. Eu acho que tem que ter política pública com pessoas com deficiência. (PAEI B).*

Na mesma direção, esta outra professora entende que faltam políticas de atendimento e acolhimento emocional dos pais:

*Para a gente trabalhar com essas famílias, essas famílias teriam que terem suporte emocional. Porque é muito difícil. A posição deles é muito difícil. Eu acho que as políticas públicas nesse sentido, eu sei que é muito difícil. A gente deveria pensar como isso poderia ser feito. Mas dessas famílias serem atendidas, concomitantemente com a criança. (PAEI A).*  
*Eu falo sobre isso porque onde eu trabalhava tinha esse exercício. Era um número muito reduzido, não era uma grandiosidade de uma cidade, de uma rede. Mas a criança era atendida, mas os pais também eram atendidos*

*individualmente e em grupo. Então era o momento de eles colocarem o que eles estavam sofrendo, o que eles estavam passando, e aquilo ser trabalhado. Então isso ajudava muito. E o dividir, saber que você não está passando aquilo sozinha, que outra família também está passando. Então eu acho que isso é uma coisa que falta. (PAEI A).*

Complementando a fala das colegas, a PAEI C|| levanta um outro aspecto da mesma dificuldade: a condição socioeconômica de algumas famílias:

*Eu queria só complementar mesmo a fala das meninas com relação a parte das famílias. A única família que eu acompanho até hoje ela não leva os filhos às terapias; ela tem três filhos autistas. Porque no dia que a gente chamou para conversar, ela falou assim: "Ou eu levo à terapia, ou trabalho para levar o alimento para casa." E aí eu acho que é uma questão de humanidade mesmo. Como eu vou dizer para a mãe: "Olha, larga tudo aí, para de trabalhar, e leva o menino para a terapia. Mas depois se vire para comer. (PAEI C).*

E, referindo-se às políticas de atendimento às famílias, esta professora complementou:

*Pensando nas políticas públicas, e isso eu não acho que é um desafio, eu acho que é uma dificuldade na cidade de Santo André, a parceria com CAPS. Porque assim, na cidade de Santo André quem depende da saúde pública, que tem um laudo de autismo precisa ir ao CAPS. O CAPS, por sua vez, ele é organizado de uma forma política, literalmente política. Então o CAPS troca muito de gestores, os médicos não param, os terapeutas, pouquíssimos, são concursados, o restante não é. (PAEIC).*

O depoimento das participantes desta pesquisa reforça achados de outros estudos realizados no município de Santo André. Sousa (2013) identificou que a maioria dos professores pesquisados (70%) concordou plenamente que a participação das famílias é fundamental, mas apenas 7,5% disseram contar com essa participação dos pais, apontando que essas formações deveriam ser feitas também com os pais.

Nascimento (2018, p. 117) constatou que a relação de proximidade e acolhimento das famílias é notada apenas por parte dos professores e equipes gestoras, com perceptível ausência da representatividade do Estado e da Prefeitura nesse processo||. Daí a necessidade de que o CADE tenha um olhar mais apurado para as famílias dos estudantes com deficiência, no sentido de orientá-las para a aceitação do diagnóstico e nas melhores maneiras de auxiliar o desenvolvimento de seus filhos.||

Essa necessidade foi corroborada nos depoimentos das PAEI que participaram da nossa RC, onde verificou-se que as dificuldades e desafios em relação às famílias se correlacionam com as falhas das políticas intersetoriais do município, especialmente as de saúde e assistência social, como se verá a seguir.

#### **4.4 Relação com os serviços de saúde**

No que diz respeito à relação com os serviços de saúde, o Contrato de Grupo (CADE, 2009) menciona, especificamente as “equipes terapêuticas”, sendo as seguintes as atribuições das PAEI:

- realizar parceria com os terapeutas dos alunos buscando através dessa rede de apoio mapear informações sobre o processo de forma a indicar caminhos aos professores sobre intervenções específicas;
- problematizar com os profissionais envolvidos, ações que se objetivem a qualificar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência em sala de aula. (CADE, 2009).

Como vimos no item anterior, a questão dos serviços de saúde surgiu fortemente no contexto de discussão sobre as possibilidades e limites do trabalho das PAEI na relação com as famílias de alunos com deficiência. No entanto, para atingir plenamente os objetivos das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva é necessário que existam políticas intersetoriais eficazes.

Ao comentar as relações entre educação e saúde no município de Santo André, Batistão (2013, p. 46) afirma que, embora o processo de escolarização seja um direito constitucional, “tem-se enfrentado barreiras que precisam ser superadas para que se possa garantir ao aluno com deficiência e a todos seus pares, a permanência e o uso deste espaço escolar com qualidade (...), o que depende, muitas vezes, de uma boa articulação entre as áreas de educação e saúde.

Uma dessas barreiras tem sido as limitações relatadas pelas participantes no que se refere às políticas intersetoriais do município de Santo André, especialmente com a área da saúde. Na RC as participantes fizeram alguns comentários e questionamentos sobre esse tema.

*Como a gente pode estabelecer uma parceria entre saúde e educação, se a gente não tem o lugar da saúde que possa dar o respaldo que as famílias precisam e que as crianças precisam? Ontem uma mãe me procurou chorando, ela falou: "Olha, eu não sei mais o que eu faço." O filho dela tem três anos, é da creche. E ela não sabe mais o que ela faz. Ela falou: "Mas o CAPS deu alta para ele! Para quem eu vou correr?" Aí eu olhei para ela e disse: "Para quem você vai correr? Porque, não sei." Para quem a gente vai encaminhar essa criança? Se o CAPS está dizendo: "Não, seu filho não precisa da terapia." A mãe está dizendo: "Mas não está dando, o cara está entrando em crise." Aí isso eu acho que é bem claro, a diferença entre o desafio e a dificuldade, para mim isso é uma dificuldade no município. Durante cinco anos foi. E eu acho que vai ser uma briga política ainda de alguns anos até conseguir ter um CAPS redondo. (PAEI C).*

Para reforçar o entendimento de que se trata de uma questão política, a PAEI

C|| comparou o que ocorre no município vizinho:

*[...] em São Bernardo é diferente. Porque eu acompanhei um aluno que o endereço dele era de São Bernardo, então eu ia ao CAPS de São Bernardo fazer as conversas. E a estrutura é outra, a discussão é outra. Então eu vejo que é uma questão política mesmo. Santo André precisa olhar, o prefeito, ou o secretário da saúde, precisa olhar para essa situação, que grita, muito, aqui. (PAEI C).*

*E aí você tentar conscientizar. Você tentar humanizar a família, que não esperava essa criança, e a criança no meio desse processo. Porque se não você desgasta cada vez mais a relação (...) (PAEI B).*

A este respeito, Batistão (2013), destaca:

*[...] embora a conscientização para a necessidade de modificação de atitudes e práticas escolares seja um passo necessário, apenas uma ação consciente e organizada - que leve à conquista de melhores condições de trabalho e de uma política de recursos humanos nos setores da saúde e educação, e a vontade da sociedade e de seus dirigentes de reverterem o quadro atual e de melhorarem a qualidade destes serviços - trará mudanças significativas ao panorama educacional brasileiro (MORAIS, 1997, p. 186 apud BATISTÃO, 2013, p. 46).*

Um outro aspecto das relações da educação com a saúde trazido em outro momento da RC, tem a ver com a cultura de valorização da área médica em detrimento da pedagógica no encaminhamento dos casos e orientações às famílias. De acordo com as professoras participantes:

*[...] a gente percebe aqui em Santo André, eu percebo, que muitas vezes a gente busca as parcerias com a parte da saúde, mas têm muitos professores que dependem do olhar da saúde para desenvolver o trabalho. E tem PAEI também, que dependem desse olhar. Então, o que o profissional da saúde disser é o que eu vou trazer para a sala. E eu acho que deveria ser o inverso. Porque enquanto educação, a gente é formado para isso. (PAEI C).*



Refletindo sobre por quê isso ocorre, as participantes comentaram:

*Eu acho que muitas vezes os professores têm medo. Eles acham que a saúde fala mais. Então assim, a palavra do médico é o que está posta. A palavra do terapeuta é o que está posto. O médico disse que tem que fazer assim. Mas às vezes a gente não concorda com esse assim. As vezes o professor fala: "Nossa, eu pensei em fazer de outra maneira." Mas fica com medo, porque o médico, o terapeuta... Eu acho que a parceria é extremamente importante. Eu busco parceria com todos os terapeutas que eu consigo, todas as famílias. (PAEI C).*

Complementando a fala da colega, a PAEI B deu outra explicação:

*Eu concordo com a fala da [colega]. Mas eu acho que isso é porque o papel do professor vem sendo desvalorizado, nos últimos tempos com muito mais afinco. E aí reflete, porque é como se tirasse o chão. Eu não me valorizo, então eu valorizo o outro profissional. (PAEI B).*

A atitude de supervalorização da área médica é forte também entre as famílias, outro fator que dificulta o trabalho de convencimento do papel da educação por parte das PAEI.

*Eu já fiz essa discussão com a mãe. A mãe queria que a criança voltasse para creche e a criança já tinha idade para EMEIF. E a mãe perguntou para mim: "Você vai questionar logo o médico?" Porque ela conseguiu um laudo médico dizendo que a criança tinha que voltar para a creche. Eu falei: "Vou, vou questionar, porque eu e a professora, os profissionais daqui, a gente cuida da educação; ele cuida da saúde. Como ele [aluno] aprende é a gente que fala, não o médico. Porque a gente que estudou como ele aprende." Então eu questiono, sim. (PAEI B).*

A desvalorização do professor foi também mencionada no seguinte comentário:

*A criança não fala, ...ele não fala, o que a gente vai fazer? Vamos fazer prancha de comunicação alternativa, mas isso é papel da fonoaudiologia, mas também é da educação. Se a criança não fala, a gente precisa estabelecer uma troca, um planejamento, pois a escola sabe como o aluno demonstra aprender, com o contato de sala de aula e diário, sendo útil e necessário para o atendimento e evolução terapêutica e clínica. (PAEI C).*

Podemos lembrar que as funções do Professor Assessor de Educação Inclusiva da Gerência de Educação Inclusiva, antigo CADE deveria seguir o que diz a Lei Orgânica:

Art.2º- São competências do CADE: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentadas, prioritariamente, aos alunos com necessidades educativas especiais; orientar os professores do ensino regular de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e os monitores de creches que interagem com alunos com necessidades especiais; propor caminhos para a superação das dificuldades encontradas, de ordem pedagógica ou clínica, nas instâncias adequadas, oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde; estender o atendimento especializado aos demais usuários e formar os funcionários da unidade. (SANTO ANDRÉ, 2000, p. 1).

Sobre os saberes necessários à atuação das PAEI em Santo André, Gonçalves lembra que os saberes experienciais são o núcleo vital do saber docente e passam a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestam as suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional (TARDIFF, 2014, p. 55 apud GONÇALVES, 2020, p. 83).

Nessa mesma direção, a PAEI B se refere à importância de fazer valer os saberes dos próprios professores no direcionamento das questões pedagógicas, reafirmando a autoridade desses profissionais com base em conhecimentos da área da educação e dos saberes da prática acumulados na experiência do dia a dia da escola:

*Então eu acho que o papel do professor tem que ser valorizado. Está desvalorizado culturalmente. Qualquer um sabe mais que o professor. E aí a gente tem que dizer. Na verdade, a gente tem que ter segurança primeiro, para depois dizer: "Olha, disso aí eu sei por que eu estudei, foi eu quem fez faculdade. Isso eu sei, porque eu estudei." (PAEI B).*

Sobre o valor dos saberes da prática e da experiência, merece registro o que disse esta outra participante da RC:

*Eu gosto muito de uma fala de uma coordenadora da APAE da Bahia, eu uso até nas minhas formações, ela diz assim: "Nenhuma mãe quando recebe a notícia de que seu filho é síndrome de Down fez uma experiência ou um estágio. Ela estava esperando uma criança e a partir dali ela exerce a maternidade. - E ela diz – Você, professor, você estudou para acolher as crianças. Você se formou e entendeu o desenvolvimento da criança, então quando você recebe um aluno com deficiência, você não está recebendo uma deficiência, você está recebendo um aluno". Então eu acho que aqui em Santo André há muito essa confusão da saúde falar muito mais do que a própria educação. (PAEI C).*

#### 4.5 A atuação das PAEI durante a pandemia

Esta categoria de análise emergiu dentro da unidade de contexto da Roda de Conversa em que foram discutidas as ações das PAEI durante a pandemia de Covid-19. Em Santo André, as atividades escolares foram suspensas uma semana depois do fechamento da maioria das escolas brasileiras a partir do dia 16 de março de 2020 e só foram retomadas oficialmente no dia 04 de maio na modalidade remota.

Nesse ínterim, as equipes escolares trabalharam de forma isolada, uma vez que não houve uma diretriz comum da Secretaria da Educação para toda a rede de ensino até o dia 30 de abril, quando as escolas receberam a Orientação Normativa DEIF/SE de 30 de abril de 2020. (SANTO ANDRÉ, 2020). Este documento estabeleceu que:

Quanto ao planejamento docente para a realização das propostas de ensino remoto a serem destinadas às crianças e suas famílias, dispõe que:

(a) A criança esteja na centralidade de todas as discussões e planejamentos, sendo que cada Unidade Escolar, em discussão com seu grupo docente da etapa/ciclo/ano, deverá organizar a dinâmica de planejamento em consonância ao que está sendo indicado nas caracterizações do respectivo Projeto Político-Pedagógico, considerando as especificidades necessárias;

(b) (...);

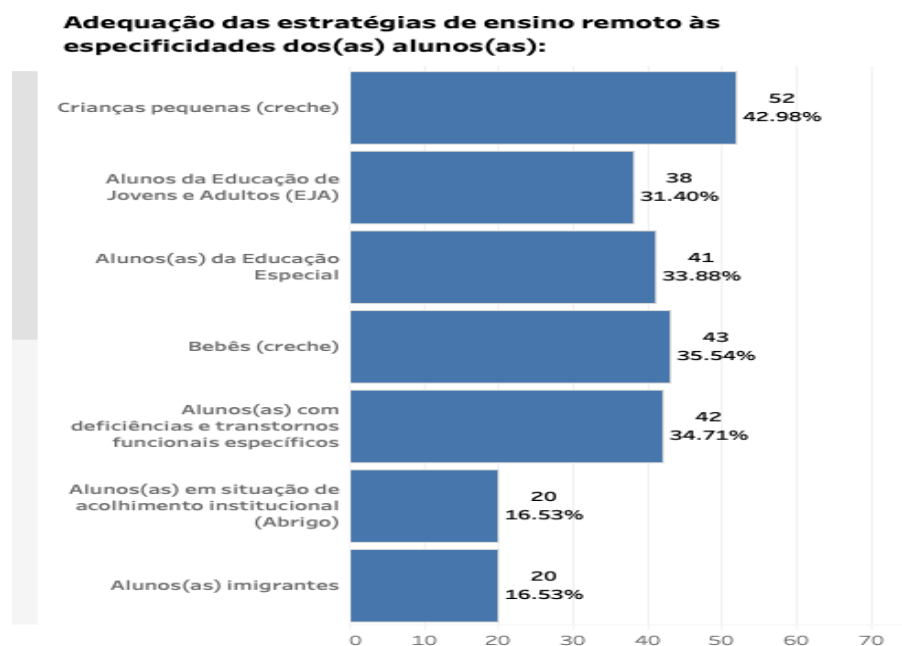
(c) *As possibilidades de organização do trabalho pedagógico junto às crianças com deficiência contarão com o apoio e parceria da equipe de Educação Inclusiva no que diz respeito à elaboração e, quando necessário, às adaptações (...)* (SANTO ANDRÉ, 2020, p. 2, grifos nossos).

A Secretaria da Educação apresentou diferentes possibilidades de estratégias metodológicas para serem utilizadas no trabalho remoto, tomando por base as propostas das unidades escolares encaminhadas após consulta realizada entre os dias 23 e 27 de abril. Assim, antes e depois da normativa coube às equipes gestoras de cada escola a responsabilidade de planejar o trabalho pedagógico junto com os docentes e fazer o acompanhamento remotamente.

De acordo com as PAEI, esse período inicial foi muito difícil e causou muita preocupação, especialmente em relação aos alunos da educação especial. Em pesquisa realizada pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (ROSA et al, 2020), a maioria dos professores e gestores da rede de Santo André manifestaram que as estratégias utilizadas não eram adequadas para os alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos.

Conforme se observa no gráfico abaixo, somente 34,7% disseram que as estratégias eram adequadas para esse segmento de estudantes.

**Gráfico 2 - Adequação das estratégias do ensino remoto aos alunos com deficiências**



Fonte: (ROSA et al, 2020)

Na Roda de Conversa as PAEI contaram que para enfrentar a nova realidade as parcerias estabelecidas com os professores e com as famílias foram muito importantes. Algumas falas mostram que cada escola encontrou uma maneira diferente de se organizar para dar continuidade ao trabalho a distância.

*Eu estabeleci a parceria com as equipes e os professores pelo WhatsApp. E com os pais também. Então, no início da pandemia, quando as escolas fecharam, eu fiquei bem preocupada em tentar compreender como que... na verdade, compreender o que estava acontecendo era meio difícil, mas de que forma a gente ia seguir com o ensino, pensando na educação especial, que é o nosso público-alvo. (PAEI C).*

*Porque...tiveram várias formas. Então tiveram atividades que foram entregues físicas, tiveram jogos. Então, por exemplo, aquela criança que não dá conta do registro, da maneira convencional, a gente fez material adaptado. As meninas da sala de recursos atuaram de maneira muito pontual nesse sentido. Tiveram as chamadas, as professoras ligavam para eles, faziam chamada de vídeo. (PAEI B).*

*Eu não fiz os grupos com os pais. Mas eu fiz o atendimento, no caso, individual. Então...eu atuei mais nos casos que os pais não davam retorno. Então assim, eu atuei muito nessa parte. Diretamente com os pais e com os professores. (PAEI A).*

A situação adversa contribuiu para que a equipe escolar se mobilizasse para realizar um planejamento conjunto a partir de objetivos comuns, como conta essa PAEI:

*Eu tive uma ideia, que foi criar um grupo no WhatsApp para cada aluno com deficiência que eu acompanho. Então, nesse grupo, eu coloquei toda a equipe gestora, coloquei os professores de educação física, a professora da sala regular, e a professora do AEE. E eu estava lá também. Então em abril, quando eu criei o grupo, eu combinei com esses professores que todos os planejamentos, nós faríamos no coletivo naquele grupo. E aí, eu não imaginava o quanto o grupo faria bem para os professores e para os alunos. Foi uma das experiências mais ricas que eu vivenciei nesses 5 anos de CADE. Foi uma das propostas mais elogiadas pelas duas escolas que eu acompanho. E aí, desde então, a gente começou a jogar lá no grupo. (PAEI C).*

*Então, desde o primeiro planejamento, a professora... A gente alinhou ali os objetivos específicos. Com algumas, eu já tinha feito isso no presencial. Nós retomamos ali, o que era possível. E aí a gente foi alinhando mesmo o planejamento entre todo mundo. E aí, no começo, a gente ia jogando muitas ideias. O que um via, jogava lá no grupo, o outro via. E conseguimos fazer dois momentos síncronos, que também foi de grande valia para o planejamento. Um no primeiro semestre, outro no segundo. E entraram todos os professores, sala regular, sala de recursos e educação física, e aí, eu acho que a educação física e a sala de recursos saíram das suas casinhas e começaram a protagonizar um planejamento coletivo de fato. (PAEI C).*

Um ponto muito positivo, segundo esta professora assessora, foi que essa interação no grupo possibilitou o estreitamento dos vínculos entre a equipe gestora, os docentes da sala regular e os professores da sala de recursos e eles passaram a trabalhar juntos de forma integrada, o que nem sempre ocorria antes.

*Então a gente tinha, para aquela criança, **os mesmos objetivos** em todos os segmentos. Mas cada professor ia traçar estratégias diferentes. Então a sala regular ia pensar na sala regular, o AEE no AEE, respeitando aqueles objetivos. Então foi bem bacana essa experiência. Os professores gostaram muito. Então muitos professores diziam: "Nossa, eu sempre tive alunos na sala de recursos, **mas eu nunca nem soube quem era a professora, e o quanto eu pude trocar com essa professora, no grupo.**" Então, assim, para mim foi uma experiência fantástica. **Os professores pediram para que os grupos continuem.** E todo mundo participou. Os meninos da educação física participaram, a sala de recursos participou, a equipe gestora, muitas vezes, ajudou a gente a planejar. A assistente pedagógica, as diretoras, quando tinham a oportunidade. Então, para mim, foi uma experiência bem rica, e eu ainda pretendo escrever um artigo sobre essa experiência do grupo no WhatsApp, com todo mundo". (PAEI C, grifo nosso).*

*A minha atuação aqui nas duas escolas, não foi muito diferente... [mas] foi muito direta, com o professor. **Talvez tenha criado um maior vínculo com o professor, do que, na loucura, se estivesse todo mundo aqui, tal.** A atuação é bem diferente. Porque quando a gente está em uma sala regular, a gente tenta adaptar o máximo possível para que seja a mesma atividade para todos. E aí, como a atuação em casa é individual, a gente teve mais*

*liberdade para propor atividades pontuais àquele aluno, sem medo de ser excludente. (PAEI B).*

Destacamos os trechos em negrito nas falas acima para enfatizar a necessidade e interesse manifestados pelos professores de que o trabalho coletivo tenha continuidade no dia a dia da escola mesmo, ou principalmente, na volta às atividades regulares presenciais. Pode-se inferir das falas das participantes que o contexto da pandemia, justamente por ser tão desafiador, despertou a consciência das equipes escolares sobre a importância de realizar um trabalho integrado e articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Como vimos anteriormente, o trabalho coletivo e a formação continuada na escola, com apoio das PAEI são aspectos fundamentais da política de educação especial na perspectiva inclusiva de Santo André, incentivados pelo CADE desde a sua criação. E, durante a pandemia, segundo as participantes, elas tiveram o apoio e o incentivo da equipe da Gerência de Educação Inclusiva para desenvolver esse trabalho nas reuniões semanais com as equipes de que fazem parte:

*A gente teve [apoio].. a gente sempre tem reuniões semanais, que acontecem toda segunda-feira, com equipes. E também individualmente, quando é necessário. Então [durante a pandemia] a gente dava todo o processo. „Olha, com tal aluno, eu estou tendo dificuldade.“ [...] quando a gente tem algum problema, a gente logo recorre: „Tal criança está apresentando isso, isso e isso. O que a gente pode fazer? Como que a gente pode ajudar?“ E sempre um trabalho em rede, mesmo. Então a gente não se sentiu assim, apesar do período... eu, pelo menos, eu não me senti isolada (PAEI A).*

*É. Eu também, nunca me senti desamparada, não. (PAEI B).*

Infere-se por essas falas que a atuação da Gerência de Educação Inclusiva foi bem avaliada pelas participantes. Esse apoio se deu, inclusive, pela iniciativa de inserir no Portal da Educação, na página da Prefeitura de Santo André, sugestões de atividades para os alunos com deficiência, e esses links eram compartilhados para as famílias, no intuito de apoio ao trabalho pedagógico.

Por outro lado, as participantes relataram que tiveram pouco acesso direto aos alunos. Em geral, esse contato foi intermediado pelas famílias, que enviavam mensagens para as professoras ou diretamente às PAEI, para buscar orientações quanto às atividades com os filhos em casa.

*No caso dos alunos, a gente não teve interação. Só quando eles iam entregar o material na escola, ou pegar o material [...] você via alguns alunos, conversava, como que estão as coisas, tal. Isso sim. Mas poucos. Eram mais os pais que iam buscar esse material. Então o acesso foi mais diretamente com os professores. Então desde o começo foi pelo WhatsApp individualmente, com cada professor. E aí, vamos pensar como que estão as atividades: "Ah, estou com dificuldade nisso. Eu preciso dessa atividade." Eu corria atrás, dividia com o professor. Daí a gente elaborava algumas atividades para enviar para as crianças. Isso individualmente, com cada professor. E depois, individualmente... (PAEI A).*

*[...] eu tive uma ação bastante pontual com o professor e com as famílias. Mas não com todas. Porque se o aluno estava dando conta, estava participando, eu não intervi com a família, porque a família estava interagindo. Eu só intervi mais quando a família demonstrava maior dificuldade de interagir, de participar. (PAEI B).*

*Então, lógico que a gente, como eles têm acesso ao nosso celular, eles mandam mensagens frequentes. Quando eles têm dificuldade ou não. Mesmo eles falando com a professora, eles mandavam mensagem para mim, no caso das dificuldades. O que a gente poderia fazer (PAEI A).*

*E aí a gente tem esse feedback com algumas mães. Então é a mesma coisa que a [colega] falou. Algumas mães, diretamente, lidavam com as professoras. Mas algumas, diretamente comigo. „Ah., tive essa dificuldade“. „Eu não sei como adaptar isso. A criança não responde“. „Comigo ele não faz nada.“ Sabe? E aí, a gente seguia as orientações. Mas as mães têm contato, até hoje, as mães enviam questionamentos. (PAEI A).*

A interação com algumas famílias foi intensa, mas não se estendeu à totalidade, como explica esta professora:

*Mas também tiveram alunos que não participaram. Que, de novo, volto naquela perspectiva do que eu espero do meu filho. Se eu tenho claro quais expectativas que eu tenho do meu filho, que ele vai responder, que ele tem que participar, então eu participo. De fato, as famílias que participam no regular, nas aulas presenciais, participaram nas aulas remotas. As famílias que não participaram nas aulas presenciais, não participaram no remoto. Porque, de fato, vem daquela perspectiva do que eu espero e do que eu acredito. E aí, na atuação, já com as crianças, eu acho que o meu trabalho foi muito mais com o professor, não diretamente com a criança. Porque com a criança, o vínculo tem que ser, eu acho, quedo professor, direto. Tem que hierarquizar as relações". (PAEI B).*

Percebendo tanto as dificuldades que os pais sentiam para lidar e orientar as atividades escolares dos filhos em casa, como também que muitos se sentiram ainda mais desamparados durante a pandemia, a PAEI C|| conta que resolveu criar um grupo de WhatsApp para interagir com eles. E não só com os pais de alunos com deficiência, mas com todos, conforme explicou:

*Eu criei um grupo [com as famílias], mas não era para excluir as [demais] famílias da escola [que podiam falar]: „Ah, o grupo dos pais dos alunos com deficiência.“ Não. Eu comecei assim, senti que os pais estavam muito angustiados, mais ou menos em maio, junho. Eles mandavam mensagens: "Não sei mais o que eu faço com meu filho, está muito difícil sem terapia..."E*

*aí, teve um dia que eu falei... falei com as meninas das equipes. Eu falei: Vou criar um grupo só dos pais". Então não é um grupo dos pais dos alunos com deficiência. A proposta não é essa. A proposta é um grupo de escuta, de divulgação, de lives, de material, de troca (PAEI C).*

Esta professora justificou o porquê da sua preocupação em dar um apoio especial aos pais:

*A gente tem pais que têm menos conhecimento, assim. E de dar a importância para esse ensino remoto. Então, algumas famílias diziam: „Aheh fiz as primeiras atividades - principalmente da educação infantil - depois, eu não quis mais. Não fiz..." Mesmo a gente pegando no pé, ligando. "Ah, mas não é obrigatório." Então fazem esporádico. (PAEI C).*

Um ganho identificado por ela com o grupo de WhatsApp dos pais foi a possibilidade troca de informações entre os familiares dos alunos com deficiência, diante da angústia de muitos deles:

*A ideia é a gente fazer um grupo de escuta. Então assim, os pais podem se conhecer. Eles têm a oportunidade de se conhecerem. Eles podem divulgar coisas. E a gente também. Então, quando saiu a lei nova aí, a dez mil e pouquinho, nossa, tudo que tinha de live, eu fui empoderando mesmo, as famílias. Conscientizando de que eles tinham que assistir. Eles tinham que participar. Tinham que se colocar. Então a gente foi fazendo essa troca. Logo nos primeiros dias, os pais ficaram muito gratos pelo grupo. Porque eles falaram: „Nossa, a gente está podendo conversar com outros pais, desabafar. Eu estou vendo que o problema não é só na minhocasa." Então foi uma experiência bastante bacana. (PAEI C).*

Quando perguntamos sobre o acesso aos alunos durante o ensino remoto, as professoras disseram que tiveram mais dificuldade de fazer contato com as famílias das crianças da educação infantil, especialmente da creche, do que as do ensino fundamental. Nesse momento da roda de conversa foram expostas as seguintes situações:

*No fundamental, a gente conseguiu manter o acesso com todos os alunos. Até porque a maior parte dos alunos daqui são da sala de recursos e tiveram as chamadas síncronas no segundo semestre. E eu tive professora, do regular, que também ligava para os alunos. Então houve uma... Eu acho que mesmo fazendo o apanhado geral aí, dos 32 alunos que eu acompanho, acredito que a gente teve um bom retorno de uns 27, 28 alunos, nas duas escolas". (PAEI C).*

*Eu acho que no caso eu consegui mais acesso com umas vinte famílias. No caso da creche, é muito mais difícil o nosso contato e o nosso retorno com a creche. Com a creche, por mais que a gente tente acesso, eles são mais fechados nesse sentido. Então mesmo as mães, é difícil conversar com as mães. Você pode mandar mensagem, que a mãe não responde. Que a mãe não interage. É bem complicado. Agora, no Salvador, que eu tenho um maior*



*número de crianças, a maior parte das crianças, eu tive devolutiva, sim. Consegui isso facilmente. Assim, todos os pais que eu entrei em contato estavam interagindo normalmente. Agora, da creche, eu senti muita dificuldade. Muita". (PAEI A).*

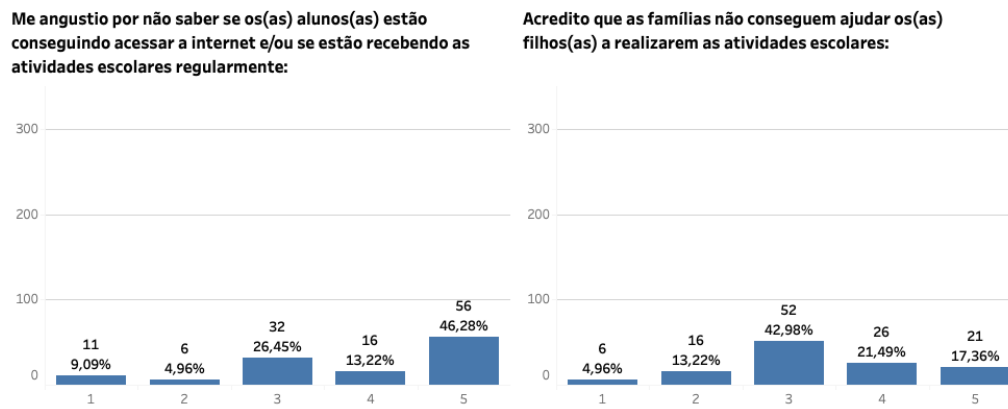
*Eu também sinto a mesma dificuldade que a [PAEI A,] no que se refere à creche, mas é uma construção histórica. Creche é para cuidar, não é para educar, enfim. Mas eu tenho três alunos na creche. Dos três, um só me deu retorno. Os outros mais ou menos, e tal. E na EMEIF, só dois não me deram retorno nenhum. Eu tive aluno que oscilou, ora dava, ora não dava. Mas dois não me deram retorno nenhum. Inclusive, bloquearam todos os telefones da escola, do celular dos pais" " Mas nós temos sessenta e poucos alunos. E esses dois que não deram devolutiva, são crianças bastante comprometidas. Que de novo, vai naquilo, não consegue ter perspectiva da importância da escola na vida dos filhos. Por isso não dão resposta. São dois alunos multís, que não têm resposta verbal nenhuma. Então esses foram dois que não deram devolutiva nenhuma, e que bloquearam a escola em todos os telefones". (PAEI B).*

*Então eu acho que, com relação ao acesso, quem quis, quem entendia a importância do acesso, teve acesso. Teve acesso, porque a gente fez... até professores que "me davam trabalho" com relação a isso no regular, no presencial, conseguiram acessar de maneira muito mais fácil os alunos, agora, no ensino remoto. Então conseguiram trabalhar de maneira pontual, a família dá devolutiva. Isso a gente conseguiu. É lógico que não na sua totalidade. Mas a gente conseguiu, sim, acessar. (PAEI A).*

Os depoimentos acima confirmam dados obtidos na pesquisa anteriormente citada (ROSA et al, 2020) sobre como estava ocorrendo o acesso aos alunos nos primeiros meses da pandemia na percepção de professores e gestores.

A consulta aos dados relativos a Santo André, disponibilizados no site da Universidade, em um portal interativo aberto ao público, nos permitiu verificar que parte considerável dos professores e gestores do município estavam preocupados em saber se os alunos (ou suas famílias) estavam conseguindo acessar a internet, por consequência, se estavam recebendo as atividades escolares.

Conforme o Gráfico 3, pode-se perceber que mais de cerca de 60% dos professores e gestores da rede se diziam preocupados (alternativa 4) ou muito preocupados (alternativa 5) com essa questão. Além disso, o gráfico também mostra que a maior parte deles (mais de 80%) demonstraram forte preocupação com a possibilidade de os pais não conseguirem ajudar os filhos nas tarefas escolares em casa.

**Gráfico 3** - Preocupações de professores e gestores durante a pandemia

Fonte: (ROSA et al, 2020)

Além dos grupos de WhatsApp, as PAEI fizeram contato individual com cada professor e com as famílias, o que permitiu que a comunicação ocorresse de maneira frequente. Com os professores, as PAEI colaboraram no planejamento das atividades, para superar dificuldades e fazer adaptações necessárias. E com as famílias, atuaram no sentido de acompanhar os alunos naquele momento de isolamento total, de cobrar a realização das atividades enviadas pelos professores, além de orientá-las quanto aos protocolos de saúde, medicamentos e terapias remotas.

Verificou-se, também que, na educação infantil/creches, as devolutivas das atividades ficaram um pouco prejudicadas devido à falta de interesse por parte de algumas famílias. Já no ensino fundamental a devolutiva se deu quase que na totalidade, visto que o acesso e interação com as famílias e alunos ocorreu de forma mais regular, até porque a maior parte dos alunos que fazem parte do grupo do atendimento educacional especializado (AEE) participaram das aulas síncronas no segundo semestre.

Claro que o acompanhamento não se deu na totalidade por conta das dificuldades de acesso à internet, pois nem todos possuem aparelhos e conexão adequadas para acessar a rede. Ademais, a prefeitura ofereceu o serviço de rede móvel aos alunos e professores somente em outubro de 2020. Conclui-se, então, que todo esse trabalho dependeu, em grande parte, da iniciativa dos próprios profissionais das escolas e, em especial, pelo comprometimento das PAEI que participaram desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, faz-se necessário retornar à questão que deu origem à pesquisa: *Quais os desafios enfrentados pelo(as) Professore(as) Assessor(a)s de Educação Inclusiva (PAEI) no serviço de itinerância realizado nas escolas municipais de Santo André com vistas à consecução das políticas de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva?*

Para responder essa pergunta, nosso principal objetivo foi analisar os desafios enfrentados pelo(as) PAEI no serviço de itinerância realizado junto às escolas municipais de Santo André. Assim, foi preciso contextualizar, inicialmente, o trabalho realizado por essas profissionais no cenário das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ao longo do tempo. Vimos, nessa etapa de análise documental e bibliográfica, que esse percurso se deu ao longo de muitas décadas e que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, muitas iniciativas foram em nível mundial e no Brasil, com avanços e retrocessos.

Ficou evidenciado, nesse percurso, o pioneirismo do município de Santo André no que se refere às políticas de inclusão, não apenas dos alunos com deficiências, mas na perspectiva de respeitar as diferenças e a diversidade. A integração nas ações das Secretarias de Educação e Saúde em torno do Programa de Educação Inclusiva foi vista como uma referência internacional de governos democráticos, indicando o protagonismo de Santo André nessa área.

Isto porque desde o final da década de 1990, Santo André começou a colocar em prática muitas das iniciativas que seriam contempladas, em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Vimos que o município deu passos importantes nessa direção, com a Lei Orgânica do Município de 1990, investindo na melhoria da infraestrutura da cidade, com a criação de equipamentos públicos de educação, esporte e lazer; na acessibilidade das escolas; na articulação das políticas de educação e saúde; e, principalmente, na formação e valorização dos profissionais da educação, sobretudo a partir da criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) no ano 2000.

Na segunda seção deste trabalho foram discutidas as políticas de educação inclusiva de Santo André - SP, apresentando o pioneirismo das políticas e práticas desse município, principalmente durante as gestões do Partido dos Trabalhadores

(1989-1992; 1997-2002; 2003-2008). A atuação do CADE foi fundamental para promover o aperfeiçoamento e capacitação dos professores, cujos avanços passaram a ser percebidos e reconhecidos pela comunidade. Apesar das dificuldades ainda existentes, a rede municipal de Santo André permanece como uma das cidades mais inclusivas da região, uma vez que, proporcionalmente, é a que possui o maior número de alunos com deficiências matriculados em salas regulares.

Toda essa trajetória permanece ainda na memória de parte significativa dos profissionais que vivenciaram esse processo, como é o caso das PAEI que participaram desta pesquisa. Na roda de conversa que realizamos com as três PAEI, foi possível observar que atuar como docentes da rede pública, e particularmente na rede de Santo André, foi fundamental para que construíssem uma concepção de educação especial que se identifica com a perspectiva inclusiva.

Ficou evidenciado, não apenas nas suas falas, mas no relato de suas práticas que todas elas atuam na direção de promover uma verdadeira inclusão, e não apenas a integração, dos alunos com diferentes tipos de deficiência em todas as atividades escolares. Suas visões críticas ficaram muito evidenciadas nas comparações que estabeleceram entre o trabalho que realizam na rede de Santo André com as práticas de escolas privadas que só visam a competição e o resultado dos estudantes, razão pela qual tendem a segregar os alunos

diferentes||.

Essa visão crítica também apareceu ao falarem dos desafios do serviço de itinerância realizado pelas PAEI na rede municipal de Santo André. Elas apontaram, por exemplo, que ainda há muita existência de resistência por parte de docentes e outros integrantes menos preparados das equipes escolares em receber os alunos educandos com deficiências. No entanto, atribuem como causadoras dessas resistências o temor ou insegurança dos professores por não saberem lidar com esses alunos na sala de aula regular.

Por isso, acreditam que é importante investir na parceria com esses docentes, na criação de vínculos de confiança para que possam realizar o trabalho juntas e, assim, promover a inclusão desses alunos em todas as atividades escolares. Com a pandemia, estando todos no mesmo barco de dificuldades, relataram experiências muito ricas que, talvez, possam ter continuidade com a volta à normalidade da rotina nas escolas.

Em relação ao que foi implementado pelas escolas para atender o ensino à

distância, modalidade imposta pela pandemia (Covid-19), foi observado que a desarticulação da Secretaria da Educação para nortear essas novas exigências, resultou em ações múltiplas e diferentes nas diversas unidades escolares, exigindo das equipes planejamentos autônomos em busca de soluções diversas para garantir o vínculo e continuidade dos processos educacionais. Em contrapartida, algumas práticas se mostraram tão positivas que tendem a permanecer na atuação pós-pandemia na condição de novas ferramentas de ensino.

Quanto às famílias, pais e responsáveis pelo aluno com deficiência, foi percebida a necessidade de apoio emocional, já que, em sua maioria, são indivíduos muito fragilizados. Conscientizar as famílias sobre a importância da inclusão na escola regular tem sido uma necessidade constante, mas surgiu de forma mais clara quando da criação de || grupo de pais || (aplicativo WhatsApp), momento no qual os pais se sentiram acolhidos e menos angustiados com a possibilidade de trocar experiências e relatos entre si || e, desse modo, perceber que as realidades são similares entre as famílias e que, portanto, não são únicos e nem estão só.

Quanto à relação com a área da Saúde, foi percebido que a constante troca de integrantes (médicos, psicólogos e demais profissionais), ocasionada em decorrência das mudanças na gestão pública, ocasionam perdas de históricos de comportamentos apenas verbalizados sobre os pacientes, fragilidade nos vínculos das equipes do CAPS com os familiares e pacientes, resultando muitas vezes na descontinuidade de tratamentos.

No que diz respeito às categorias analisadas, os resultados obtidos coincidem e reforçam conclusões de pesquisas correlatas (SOUZA, 2005; BATISTÃO, 2013; NASCIMENTO, 2018; GONÇALVES, 2020). Porém, acreditamos que a principal contribuição deste estudo – e nossa principal motivação em realizá-lo – foi dar voz a essas profissionais que, ao falarem sobre o seu próprio trabalho, permitem um maior entendimento sobre suas dificuldades e desafios no exercício da função de Professoras Assessoras de Educação inclusiva (PAEI).

Sabemos que a pesquisa possui limitações por se restringir à análise das experiências de apenas três profissionais; por isso, entendemos que se faz necessário continuar pesquisando para aprofundar mais as realidades vivenciadas pelas PAEI na rede municipal de Santo André.

Por fim, concluímos que um dos maiores desafios é dar continuidade às políticas públicas de educação inclusiva do município mediante à renovação das

equipes de professores e gestores da rede. Esse ponto foi um dos que nos chamaram mais atenção no depoimento das participantes ao falarem da necessidade de incluir, como conteúdo dos processos formativos, o conhecimento e reflexão sobre as políticas públicas e, particularmente, da história das políticas de educação inclusiva do município.

Garantir a preservação da memória das políticas de inclusão de Santo André nos processos formativos das novas gerações é fundamental para que não se percam os históricos avanços a duras penas conquistados na luta pelos direitos de todos à educação de qualidade e a um convívio social que respeite a dignidade humana.

## 6 PRODUTO

No Mestrado Profissional, a CAPES designa como construção para aquisição ao título de mestre à Dissertação de Mestrado, um Produto Educacional, que precisa nascer de um trabalho de pesquisa e com a aprovação da Banca da Defesa da Dissertação.

O Produto Educacional é um agente de aprendizagem, criado com base na pesquisa, destinando-se a oferecer subsídios à práxis profissional de educadores interessados na Educação Inclusiva do Município de Santo André, especialmente aos Gestores da Educação Inclusiva, objeto de estudodeste trabalho.

Sendo assim, à luz dos resultados da pesquisa, os dados sugerem que se faz necessário à proliferação das informações analisadas nesta pesquisa sobre a gestão educacional, sobre as políticas públicas e sobre o histórico de práticas exercidas no município de Santo André. Ampliar o conhecimento acerca da Educação Inclusiva apresentando informações sobre a mesma e situações que a cercam, discorrendo sobre os seus protagonistas, os Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEIs), foco deste trabalho, tornando acessível o processo pelo qual estes profissionais perpassam até os dias de hoje, contendo sua história, fatos e feitos, o produto que será construído expressará em seu nome essa finalidade.

Como a tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia de todos e, segundo o Buscador Google, os sites de pesquisa são acessados mais de 469 milhões de vezes por dia, como alternativa de produto que atenda tal necessidade o trabalho será incluído em uma página, dentro do site Quali-Inclusão(<https://www.quali-inclusao.com/apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-programa>), com dados informativos sobre as Políticas Públicas de Educação do Município de Santo André, bem como algumas outras Leis Federais que norteiam os Decretos Municipais.

A página conterà ainda, com uma entrevista com a autora, relatando sobre o tema, em um breve panorama da história da Educação Inclusiva do Município de Santo André, discorrendo sobre o papel da(o) Professora(o) Assessora(o) de Educação Inclusiva, o(a) PAEI, como integrante da Gerência de Educação Inclusiva, sendo parte fundamental para que o processo de inclusão seja realizado garantindo o trabalho cooperativo junto às equipes escolares, assim como a acessibilidade, a qualidade na educação e as interações com os serviços de saúde para os alunos

com deficiências.

É pertinente expor neste produto o quanto estes profissionais se mantêm conectados com as atividades pedagógicas para melhor atender às necessidades provenientes dos alunos com deficiência, portanto proporcionar acesso ao histórico da Educação Inclusiva do Município, bem como sobre as formações profissionais dos PAEI e desafios vivenciados, tende a contribuir com os professores de novas gerações, permanecendo acessível também para familiares e outros envolvidos nos processos de inclusão dos discentes com deficiências.

A página, no site Quali-Inclusão, será um instrumento de acesso às informações sobre os diversos serviços disponíveis no município (não só para docentes, como também para famílias de alunos com deficiência), abrangendo dados sobre as áreas de esporte, saúde, cultura, transporte, lazer, assistência jurídica e social e proteção de direitos.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9243390-Para-reinventar-as-rodas-maria-lucia-m-afonso-flavia-lemos-abade-rede-de-cidadania-mateus-afonso-medeiros-recimam.html> Acesso em: 23 abr. 2021.

AZEVEDO, Maria Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: uma parceria necessária e emergente. Educação: Teoria e Prática, v. 18, n. 31, jul-dez/2008. Disponível em: [https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/22\\_04](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/22_04) Acesso em 24 mar.2021.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. Educação de excepcionais no periódico *mensagem da APAE* (1963-1973): uma pedagogia para a modelagem e ajustamento social. **Educação em Revista**, 2020; 36:e222581. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222581> Acesso em: 23 mai.2021.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieir; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 59/3, jul. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 5 de outubro de 1988

BRASIL. Decreto No 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Brasília, 8 de outubro de 2001.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento

educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 1988-Brasília: Senado, 2008.

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.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020 [Suspenso pelo STF em 01/12/2020 por decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade(ADI) 6590][

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei No. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília,DF: 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP,

2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL, **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Lei No. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4,** de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,** modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

CARTA-CONVOCAÇÃO do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008).** Fórum Nacional da Ed. Inclusiva, Notícias. 01/10/2020.

Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/> Acesso em: 10 jan. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18., n.52, jan-mar./2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 12 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; Senac, 1997.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p.343-355, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487> Acesso em: 23 abr.2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Santo André**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 9 mar. 2020.

INSTITUTO PARADIGMA, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Balanco Social** – História da Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP). Disponível em: <https://issuu.com/aureaeditoraltda/docs/balanco> Acesso em: 30 mai. 2021.

MANIFESTO da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela imediata revogação do Decreto No. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/manifesto-da-faculdade-de-educacao-da-universidade-de-sao-paulo-pela-imediata-revogacao-do-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020> Acesso em: 25 jan. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad. CEDES*, v. 19 n. 46, set.1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009> Acesso em: 20 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para*

Todos. Campinas: LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes, 2003b. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao\\_x\\_inclusao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm) Acesso em: 25 mai. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300005> Acesso em: 23 abr. 2021.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)** - 2018. 288 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PAULA, Marcelo Cortez Ramos de. A modificação do espaço urbano como fator de redução do medo, da violência e da criminalidade: o caso da urbanização da favela do Sacadura Cabral (Santo André, SP). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp**, Marília, Ed. 8, p.19- 30, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1653/1408> Acesso em: 22 abr. 2021.

PLETSCH, Marcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. O Ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 41, n. 2, n.p. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias139.htm> Acesso em: 24 mai. 2021.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Panorama da Pobreza de Santo André**. Santo André: PSA, maio, 2015. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF> Acesso em: 10 fev. 2021.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Os ricos de Santo André**: duas ou três coisas que sabemos sobre eles. Santo André: PSA, 2016. Disponível em: [https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/SOP/diagnosticoDaCidade/Os Ricos em Santo André.pdf](https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/SOP/diagnosticoDaCidade/Os_Ricos_em_Santo_André.pdf) Acesso em: 13 fev. 2021.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Retrato Censitário das Pessoas com Deficiência em Santo André**. Santo André: PSA, 2015. Disponível em: [https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/SOP/diagnosticoDaCidade/Retrato Censitário das Pessoas com Deficiênci a em Santo André .pdf](https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/SOP/diagnosticoDaCidade/Retrato_Censitário_das_Pessoas_com_Deficiênci_a_em_Santo_André_.pdf) Acesso em: 15 fev. 2021.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André – 2016**: Ano Base 2015. Santo André: PSA, dez. 2016. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/component/phocadownload/file/684-ano-base-2015> Acesso em: 15 fev. 2021.

ROSA, Sanny S. da; PEREIRA, Rodnei; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARTINS, Angela Maria; PONCE, Branca Jurema. Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19. **Relatório de Pesquisa**, São Caetano do Sul, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, jul./2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia> Acesso em: 20 mai. 2021.

SAMPAIO, Juliana et al . Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 18, supl. 2, p. 1299- 1311, 2014 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>. Acesso em 14 jan. 2021

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Educação Inclusiva – Plano de 1997**. Santo André: Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 1997.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8144, de 22 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a criação da Unidade Administrativa denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional - CADE - Direitos Humanos e dá outras providências. Santo André, 22 dez. 2000. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-santo-andre/387860/>. Acesso 20 de jul. de 2019.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8233, de 14 de setembro de 2001**. Dispõe garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Santo André: Câmara Municipal de Santo André, 14 set. 2001. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de->

santo-andre/387521/lei-8233-2001-santo-andresp.htm. Acesso em: 20 de jul. 2019

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8887, de 10 de novembro de 2006.** Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas da Prefeitura Municipal de Santo André. Santo André, 10 nov. 2006. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-santo-andre/481829/lei-8887-2006-santo-andresp.html>. Acesso em 20 de jul. de 2019

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional/ Instituto Paradigma, **Balanco Social - História da Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP).** Santo André: Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 2008. Disponível em: <http://institutoparadigma.org.br/site09/cms/uploads/editorial/9/BSSA.pdf>. Acessado em: 20 de jul. de 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa DEIF/SE. Ensino Remoto.** Santo André: Departamento de Educação Infantil e Fundamental, 30 de abr. de 2020.

SANTO ANDRÉ, Lei nº 8887, de 10 de novembro de 2006. **Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas da Prefeitura Municipal de Santo André.** Santo André, 10 nov. 2006. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-santo-andre/481829/lei-8887-2006-santo-andresp.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2020

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do balde do direito à educação. **Olh@ares, Guarulhos.** v.4, n.2, p. 94-111, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620> Acesso em: 01 fev.2021.

SOUSA, Janaína Efigênia de. **A Política pública de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência na rede pública municipal de Santo André.** CAEd- Dissertação [Mestrado em Educação]. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação: Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, 2013

SOUZA, Alberto Alves de. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André.** Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) São Paulo, Pontifícia Universidade Católica/SP, 2005.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades**

básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 9 jul. 2019.

UNESCO. [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, política e práticas na áreas das necessidades educativas especiais 1994, Unesco, 1998.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 09 jul. 2019.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de pesquisa cujo objetivo é qualificar o trabalho do Professor Assessor de Educação Inclusiva e suas parcerias. Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa **DESAFIOS PROFESSOR ASSESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Educação da USCS (por extenso), sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786-1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos que os dados serão guardados em sigilo e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, sendo preservada tanto a identidade dos entrevistados como a identificação de seu local de trabalho. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao(s) participante(s).

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com **ALISSANDRA MARQUES DE FREITAS**, RG.19.555.810-8, RESIDENTE NA RUA VITÓRIA RÉGIA, 852, AP 22-SANTO ANDRÉ-SÃO PAULO-  
[alissandramf@yahoo.com.br](mailto:alissandramf@yahoo.com.br).

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Caetano, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## **APÊNDICE B**

### **RODA DE CONVERSA**

#### **PROFESSORAS ASSESSORAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

1. Apresentações:
  - a) Apresentação dos objetivos da pesquisa e da dinâmica da Roda de Conversa pela pesquisadora;
  - b) Apresentação dos participantes da RD (trajetória de formação e de trabalho na rede municipal de Santo André e como PAEIs; contexto de trabalho);
2. As políticas de educação inclusiva de Santo André (atribuições; desafios; dificuldades);
3. O trabalho das PAEI: parceria com os professores, gestores, famílias e profissionais de saúde com vistas à inclusão das crianças com deficiências;
4. O serviço de itinerância durante o isolamento social de 2020: preocupações e desafios

## **ANEXO 1**

### **CONTRATO DE GRUPO2009**

#### **CADE- Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional: Direitos Humanos**

##### **OBJETIVO GERAL**

O CADE, Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação e Formação Profissional, com as equipes diretivas e todos os representantes das UEs, tem por princípio a inclusão de todos os alunos na escola e sendo assim busca conjuntamente promover ações que fortaleçam e qualifiquem o processo de Educação para todos dentro da Rede Municipal.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Santo André buscando qualificar a educação para todos através de assessoria aos professores, acompanhamento aos alunos, promovendo orientações familiares, realizando encaminhamentos para instituições clínicas terapêuticas, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos no período contrário da escola e formações para todos os envolvidos neste processo.

##### **AÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

Todos os professores assessores de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André deverão atuar em parceria com os diferentes segmentos e modalidades de ensino que envolve o aluno com deficiência matriculados nas unidades escolares.

##### **ATUAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES:**

- assessorar o professor na busca de estratégias pedagógicas para todos viabilizando o envolvimento do aluno com deficiência com seus pares;
- analisar as relações que circulam pela sala junto ao aluno com deficiência (estranheza, fragilidades, medos, resistências...) e problematizá-las na perspectiva de superação;

- acessar o planejamento do professor e contribuir com sugestões de atividades, favorecendo o envolvimento e o desenvolvimento de todos os alunos, numa perspectiva de educação para todos;
- dar apoio ao professor mostrando intervenções e ações diretas junto ao aluno para que esse possa dar seguimento compondo ideias;
- promover reflexões sobre os diferentes modos de aprender e de ensinar;
- indicar e problematizar referências teóricas que subsidiem as ações educativas numa perspectiva formativa
- acolher o professor com o propósito de problematizar as ações educativas, buscando caminhos pedagógicos e repensando estratégias junto ao mesmo.

#### **ATUAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS:**

- observar e interagir com os alunos com deficiência nas suas relações com a aprendizagem, percebendo suas diferentes formas de aprender e de interagir com o meio;
- viabilizar recursos técnicos e adaptações, em parceria com a professora e o Agente Social de Inclusão;
- encaminhar os alunos com deficiência para realizar avaliações e triagens nas instituições parceiras.
- analisar as relações estabelecidas pelo aluno com deficiência e seus pares nos diferentes tempos e espaços da rotina escolar de forma a contribuir com intervenções propositivas que favoreçam seu desenvolvimento social e pedagógico

#### **ATUAÇÃO JUNTO ÀS EQUIPES DIRETIVAS:**

- compartilhar as ações educativas com Diretoras, Assistentes Pedagógicas e Coordenadoras, fortalecendo as parcerias;
- analisar e encaminhar às equipes as solicitações das professoras como aquisição de materiais específicos e ou outras demandas que sejam indicadas pelas mesmas;
- analisar e debater sobre os espaços e a rotina da unidade escolar, buscando qualificar o ensino e facilitar a inclusão do aluno com deficiência;
- problematizar a importância de espaço de discussão e formação em RPSs e RPMs sobre as especificidades e demandas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

- apresentar as informações sobre os atendimentos terapêuticos realizados pela FSA com os alunos com Transtorno Funcional Específico e analisar junto com as equipes, os encaminhamentos para diagnóstico, devolutivas e intervenções pedagógicas necessárias e possíveis.

#### **ATUAÇÃO JUNTO AOS FUNCIONÁRIOS DA LIMPEZA E MERENDA:**

- realizar encontros formativos para esclarecer aos funcionários como atuar com os alunos com deficiência valorizando seus potenciais;
- indicar possibilidades de atuação e intervenção de forma a potencializar a autonomia de cada aluno atendido pelos mesmos;

#### **ATUAÇÃO JUNTO AOS AGENTES SOCIAIS DE INCLUSÃO:**

- orientar e esclarecer sobre questões relacionadas à inclusão e às deficiências;
- problematizar e esclarecer ações e atribuições do mesmo;
- em parceria com o ASI organizar a rotina de trabalho para assegurar o acompanhamento dos alunos com deficiência, em sala de aula, nos passeios e aulas de vivências corporais;
- problematizar que no exercício de sua função, o ASI deve atuar de forma articulada com os professores assessores de educação inclusiva, professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- orientar e promover reflexões acerca da importância do estabelecimento de parceria com os professores dos alunos com deficiência.
- problematizar a atribuição do profissional de apoio clarificando que sua função não é desenvolver atividades educacionais diferenciadas aos alunos com deficiência, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno (esta problematização deve se dar com todos os segmentos da unidade)

#### **ATUAÇÃO JUNTO AOS MONITORES DE VIVÊNCIAS CORPORAIS:**

- estabelecer parceria com os monitores de vivências corporais, focando o desenvolvimento do aluno com deficiência e clarificando demandas a partir da especificidade das deficiências

#### **ATUAÇÃO JUNTO AOS OFINEIROS E ARTE EDUCADORES DOS CESAS:**

- oportunizar orientações sobre características específicas das deficiências e esclarecer questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência;
- problematizar com os profissionais do CESA as articulações necessárias entre a unidade escolar e as atividades que podem ser oportunizadas neste espaço, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento do aluno e do seu grupo classe

#### **ATUAÇÃO JUNTO ÀS FAMÍLIAS:**

- construir parceria objetivando oferecer escuta atenciosa às demandas e necessidades do aluno;
- orientar a família sobre as potencialidades e as necessidades mapeadas junto ao aluno no percurso educativo;
- esclarecer a família sobre a concepção de escola inclusiva bem como a importância da participação de todos envolvidos no processo pedagógico;
- oportunizar e viabilizar devolutiva aos familiares sobre avaliações pedagógicas ou terapêuticas;
- realizar encontros formativos (escola de pais) onde os temas a serem debatidos se direcionem aos interesses e necessidades advindas do processo de desenvolvimento dos alunos no percurso educativo.

#### **ATUAÇÃO JUNTO ÀS EQUIPES TERAPÊUTICAS:**

- realizar parceria com os terapeutas dos alunos buscando através dessa rede de apoio mapear informações sobre o processo de forma a indicar caminhos aos professores sobre intervenções específicas;
- problematizar com os profissionais envolvidos, ações que se objetivem a qualificar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência em sala de aula.

#### **ATUAÇÃO JUNTO AO GRUPO DE PROFESSORES ASSESSORES, COORDENAÇÃO E GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

- participar das reuniões pedagógicas semanais, com o objetivo de fortalecer parcerias com as professoras assessoras dos setores, das salas de recursos, coordenação e gerência de Educação Inclusão;
- estabelecer parceria com outros setores quando da promoção de formações;
- organizar demandas e encaminhamentos necessários;

- organizar e alimentar as listas de alunos acompanhados pela equipe;
- dar devolutivas sobre os materiais e outros instrumentos solicitados pela secretaria;
- organizar as agendas de atendimento às escolas;
- elaborar os registros sobre o processo de desenvolvimento do aluno;
- participar dos estudos e atividades promovidas pela Secretaria de Educação no que se refere ao processo educacional inclusivo.