

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

Sandramara Morando Gerbelli

**UMA ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE
SANTO ANDRÉ NA PERSPECTIVA DE DIRETORES DE ESCOLA**

**São Caetano do Sul – SP
2022**

SANDRAMARA MORANDO GERBELLI

**UMA ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE
SANTO ANDRÉ NA PERSPECTIVA DE DIRETORES DE ESCOLA**

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

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

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul – SP
2022**

GERBELLI, Sandramara Morando.

Uma análise dos serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola/ Sandramara Morando Gerbelli – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 155 fls.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Políticas públicas de educação. 2. Santo André. 3. Gestão educacional. 4. Educação Inclusiva. 5. Diretor de Escola. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/03/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS).

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - membro titular interno (USCS).

Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes (PUCSP).

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência, aos seus familiares e aos profissionais que acreditam na Educação Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus sobretudo por estar viva, com saúde e por ter a oportunidade de realizar esta conquista.

Agradeço ao meu amado e tão querido filho Lorenzo que, apesar de tão pequenino, foi compreensivo durante a trajetória da pesquisa. Enquanto eu estava em aula ou em momentos de dedicação aos estudos, seja pesquisando, lendo ou escrevendo, ele, inclusive, me oferecia ajuda. Que inocência tão linda!

Ao meu pai Roberto (*in memoriam*), por sempre ter me inspirado e me encorajado a fazer tudo o que eu sempre almejei.

À minha mãe Helena, por sempre acreditar em mim e me impulsionar com seu reconhecimento pelas minhas conquistas.

Aos meus irmãos e cunhados, por sempre me apoiarem em minhas ações e, especificamente durante a pesquisa, por terem me socorrido nos momentos em que precisei, principalmente nas mediações com meu filho, o que muito colaborou para que eu tivesse mais momentos livres para dedicação aos estudos.

Ao meu marido Anderson, um agradecimento especial, por sempre ter me apoiado em minhas decisões e por toda a ajuda e diferença que fez durante esse período, pois estive totalmente dedicado ao nosso filho. Sem dúvida, não fosse o suporte dele, eu não conseguiria. Muito obrigada, meu amor!

À minha querida tia Marcy pelas palavras certas nos momentos necessários.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, a quem tenho grande respeito e admiração pelo vasto conhecimento e por tantas conquistas! Professor, muito obrigada por todas as orientações, sugestões, dicas, críticas, revisões e por sua simplicidade e praticidade em conduzir as situações. O seu jeito realmente faz diferença e contribuiu positivamente para minha vida pessoal e profissional.

Aos professores convidados para a banca examinadora desta dissertação, Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia e Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes, pelas orientações e sugestões que muito engrandeceram esta pesquisa.

À Secretaria de Educação e aos meus colegas que a compõem, pelas oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional constante.

À tão estimada Equipe de Educação Inclusiva, pela qual tanto respeito e consideração, por todo seu empenho, trabalho e história.

Aos meus parceiros de trabalho na gestão, obrigada pelas trocas, por sonharem juntos comigo e por toparem a busca pelas realizações em prol de nossos alunos com deficiência. Em especial à Tatiana Zanini da Silva Patiño, obrigada por toda a colaboração e parceria, com muito equilíbrio!

Gratidão à Ester Asevedo e à Maralígia da Silva, por terem me permitido ingressar neste mundo fascinante da inclusão e da luta por aquilo que é justo e de direito. Sou feliz por isso!

Às diretoras participantes voluntárias desta pesquisa que, graciosamente e com muita competência, contribuíram e fizeram a diferença!

Especialmente aos alunos com deficiência e aos seus familiares, agradeço imensamente por todas as oportunidades que tive ao longo dos anos por aprender e poder colaborar com eles.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.
Lev Semenovich Vigotski

RESUMO

Analisar os serviços de educação inclusiva em Santo André foi o objetivo geral do presente estudo, cuja metodologia se baseou na pesquisa de caráter qualitativo. Considerando a inclusão educacional dos alunos com deficiência, a estrutura e os serviços organizados e ofertados pela rede municipal de educação, por meio da equipe de educação inclusiva, a pesquisa foi orientada a partir da seguinte indagação: como os profissionais que atuam no ensino regular avaliam esses serviços? Para responder à questão que foi o problema de pesquisa, investiu-se na técnica de coleta de dados Roda de Conversa, que contou com sete diretoras de diferentes escolas da rede municipal de educação do município de Santo André. Com base nessa técnica, foi possível analisar que as participantes conhecem e valorizam os serviços oferecidos pela educação inclusiva da rede de educação. No entanto, o maior destaque coube ao Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), por se tratar de um local que oferece apoio às crianças, jovens e adultos com transtornos, bem como avaliação multidisciplinar para os que apresentam déficit na aprendizagem, embora não tenham laudo. Quanto aos recursos humanos que fazem parte da Gerência de Educação Inclusiva (Geinc), evidenciou-se a figura do Professor Assessor de Educação Inclusiva, por ser um profissional que atualmente faz parte da equipe gestora, desempenha suas funções no apoio aos alunos com deficiência, subsidia os professores no que diz respeito ao planejamento das práticas pedagógicas, dá suporte aos familiares, entre outras questões favoráveis à efetivação da educação inclusiva. Ainda no que tange à avaliação das Políticas Públicas da rede de educação, as participantes indicaram lacunas voltadas à ampliação de alguns serviços, considerando a quantidade de estudantes matriculados nas escolas. Como produto final desta pesquisa, elaborou-se um tutorial para a utilização dos serviços de educação inclusiva de Santo André, objetivando informar quais são as ações propostas pela educação inclusiva, além de orientar sobre como acessar cada um deles.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Santo André. Gestão educacional. Educação inclusiva. Diretor de Escola.

ABSTRACT

Analyzing the inclusive education services in Santo André City was the general objective of this study, whose methodology was based on qualitative research. Considering the educational inclusion of students with disabilities, the structure and services organized and offered by the municipal education network, through the Inclusive Education team, the research was guided from the following question: how do professionals who work in regular education assess these services? In order to answer the question which was the research problem, we invested in the data collection technique Dialogue Circle with seven principals from different schools in the municipal education network of Santo André City. In the derivation of the Dialogue Circle, it was possible to analyze that the seven directors know and value all the services offered by the Inclusive Education of the education network. However, the greatest feature was for Multidisciplinary Service Center (CAEM), as it is a device that offers support to children, young and adults with disorders and effective multidisciplinary assessment for those who have a learning deficit, although they do not have a report. As for the human resources that are part of Inclusive education management (IEM) the figure of the Inclusive Education Teacher was evidenced, as it is a professional who is currently part of the management team, performs its functions in supporting students with disabilities and subsidizes teachers with regard to the planning of pedagogical practices, supports family members, among other issues that are favorable for the realization of inclusive education. Still with regard to the evaluation of the Public Public of the education network, the participants indicated gaps aimed at expanding some services, considering the number of enrolled students at schools. As a final product of this research, a tutorial on the inclusive education services from Santo André City was elaborated, aiming to inform the services and the actions proposed by inclusive education, in addition to providing guidance on how to access each one of them.

Keywords: Public education policies. Santo Andre. Educational management. Inclusive education. School Principal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ciclo de PP	38
Figura 2- Processo coordenado de avaliação de políticas públicas	40
Figura 3- Pessoas com deficiência ao longo da história	44
Figura 4- Mapa da Região Metropolitana de São Paulo.....	56
Figura 5- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Santo André	60
Figura 6- Serviços da Gerência de Educação Inclusiva	65
Figura 7- Foco do trabalho dos AIE.....	74
Figura 8- SRM.....	76
Figura 9- Escolas com SRM.....	78
Figura 10- Aula no NANASA	85
Figura 11- SRM.....	88
Figura 12- Localização do NANASA	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Conceitos Fundamentais	55
Quadro 2- Formações do CAEM	103
Quadro 3- Tutorial simplificado	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AD	Atendimento Domiciliar
AH	Atendimento Hospitalar
AIE	Agentes de Inclusão Escolar
AP	Assistente Pedagógico
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASI	Agente Social de Inclusão
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNR	Burocratas de Nível de Rua
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFPCL	Centro de Formação de Professores Clarice Lispector
CESA	Centro Educacional de Santo André
CPFP	Centro Público de Formação Profissional
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREM	Centro de Reabilitação Municipal
DUE	Diretor de Unidade Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DGRPE	Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEA	Escola Municipal de Educação Ambiental
EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FG	Função Gratificada
FUABC	Fundação do ABC
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

NANASA	Núcleo de Apoio a Natação Adaptada de Santo André
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPEI	Núcleos de Prática de Educação Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Política Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SE	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
1 INTRODUÇÃO	25
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTO	33
2.1 Conceituando Políticas Públicas	33
2.2 O ciclo de Políticas Públicas	35
2.3 Avaliação de Políticas públicas	38
2.4 Os burocratas de nível de rua e a implementação de Políticas Públicas	41
2.5 Políticas públicas: Educação Especial na perspectiva inclusiva	42
2.5.1 Contextualização histórica e legislativa acerca das pessoas com deficiência	42
2.6 Da Educação especial à inclusão escolar	51
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ: O CONTEXTO DA PESQUISA	56
3.1 Santo André e as pessoas com deficiência.....	56
3.2 O Plano Municipal de Educação de Santo André.....	57
3.3 Rede Municipal de educação e estrutura voltada à inclusão educacional	59
3.4 Secretaria Municipal de Educação e Gerência de Educação Inclusiva	60
3.5 Gerência de Educação Inclusiva: estruturas, serviços, profissionais e ações voltadas à inclusão educacional.....	62
3.5.1 Professor Assessor de Educação Inclusiva.....	66
3.5.2 Profissionais de Apoio	72
3.5.3 Atendimento Educacional Especializado.....	75
3.5.3.1 Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I	76
3.5.3.2 Sala de Recursos Multifuncionais –Tipo II.....	79
3.5.3.3 Atendimento Educacional Especializado Domiciliar e Atendimento Educacional Especializado Hospitalar.....	80
3.5.4 Polo Bilíngue	82
3.5.5 Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André.....	84
3.5.6 Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar	86
3.5.6.1 Atendimento Terapêutico	87
3.5.6.2 Avalia�o Multidisciplinar	88

3.5.7 Equipe Técnica de Apoio	89
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
4.1 Universo da pesquisa	91
4.2 Abordagem da pesquisa	92
4.3 Sujeitos da pesquisa	93
4.4 Coleta de dados	94
4.4.1 Organização da Roda de Conversa	96
4.4.2 Condução da Roda de Conversa	97
4.4.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentação	97
4.5 Análise de depoimentos das diretoras	98
4.6 Ética em Pesquisa	98
5 CONCEPÇÕES DAS DIRETORAS DE ESCOLA SOBRE OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ	99
5.1 Dos serviços prestados pela educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André	99
5.2 Dos recursos humanos na educação inclusiva	106
5.3 Considerações	111
6 O PRODUTO: TUTORIAL DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ	115
6.1 Tutorial de acesso aos serviços da educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André	115
6.2 Demais serviços da educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	134
ANEXO	1755

MEMORIAL

Pensar em minha vida, escrever um pouco sobre mim e sobre minha história faz-me lembrar de tantas e distintas passagens e, claro, inevitavelmente, das pessoas com as quais me deparei até hoje, bem como os caminhos escolhidos e percorridos. Um filme passa na cabeça, com boas e gostosas lembranças, e com momentos amargos, difíceis e dolorosos. Todavia, quaisquer que tenham sido, sem dúvida alguma, contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal, profissional e espiritual.

Nasci em 1977, após um ano e nove meses do falecimento de minha irmã primogênita, que nascera pré-matura e que, devido a uma má formação, infelizmente esteve neste mundo por apenas 14 dias. Quando minha mãe estava grávida de mim, um querido e muito próximo tio paterno estava concluindo a faculdade de medicina e, do convite de sua formatura, meu nome foi escolhido pela querida dona Helena, minha amada mãe. Anos depois, ela confessou que havia projetado que eu seria também uma médica, tal como meu tio. O que ela não sabia é que eu nunca me interessei por medicina, a não ser medicina veterinária, pois, desde que me conheço por gente, sempre fui apaixonada por animais.

Assim, em São Bernardo do Campo, aos 4 de dezembro de 1977, começa minha história nesta vida, como filha mais velha de uma prole de três, da qual também fazem parte minha irmã Verônica e meu irmão Anacleto. Minha mãe se dividia entre os afazeres domésticos e a loja de calçados que meu pai Roberto e ela tinham no mercado municipal, a qual perdeu por vinte e três anos.

Tenho maravilhosas lembranças de minha infância, sempre com muitas brincadeiras de faz de conta com meus irmãos e primos. Minha mãe, sempre com bastante paciência, deixava os espaços da casa livres para que pudéssemos criar e inventar inúmeras formas de diversão. Meu pai, sempre carinhoso, dava reforços positivos para o que fazíamos e nos incentivava a todo instante.

Comumente visitávamos casas de parentes, ficávamos nas casas das tias e, por sinal, quantos tios e tias! Íamos, aos fins de semana, visitar a avó materna, Plácida, ou à chácara da vovó Emília e vovô Antônio, e era uma delícia! Éramos dezessete primos por parte da família paterna e vinte e cinco da família materna. Então, qual fosse a família ou o local, a diversão era garantida! Em ambas as

famílias, as reuniões familiares e as festas eram constantes, regadas a piadas, brincadeiras, união, mesa farta, amizade, cumplicidade e, sem dúvida alguma, eu escreveria páginas e páginas de muitas histórias, inclusive para relatar os contratempos e divergências que também existiam.

Em meio a uma infância alegre e saudável, ingressei na pré-escola, aos cinco anos, mas tive dificuldade de frequentar as aulas naquele ano, pois ficar longe da minha mãe foi um martírio. Eu chorava todos os dias, e ela, apesar de ter insistido, não aguentou e cedeu.

Retornei no ano seguinte, aos seis anos de idade e, dessa vez, foi uma experiência bastante positiva e gratificante. Até hoje, quando me lembro daquele ano, sou capaz de sentir o cheiro da massa de modelar, do giz de cera e da sopa servida. Lembro-me da minha professora Sueli, da minha coleguinha Deise e de todas as aprontadas que fazia na escola, sempre depois de concluir as propostas da “prô”. Eu adorava fazer atividade de perfurar o desenho com uma agulha grande e uma almofadinha.

Sempre estudei em escola pública, com gosto e paixão pelos estudos. Com o passar dos anos, percebi que amava português e matemática na mesma proporção e sempre fui dedicada aos estudos. Ao longo do tempo, fui percebendo que os números continuavam sendo minha paixão, e o conhecimento acerca da gramática seguia colado neles. Minha dificuldade sempre girou em torno da bendita leitura, pois sempre tive dificuldade de me manter concentrada para ler. Apesar disso, sempre gostei bastante de escrever e me dedicava ao máximo para corresponder ao que me era solicitado.

Comumente animava meus colegas que não tinham muito interesse pelas atividades e os ajudava quando precisavam. Era interessante como chamavam minha atenção os colegas que tinham dificuldades para aprender ou compreender o que os professores diziam. Na primeira série – era assim que falávamos à época –, lembro-me da minha colega Tatiana, que não conseguia entender a diferença espacial e de tamanho entre a lousa e o caderno, apesar de a professora Glória explicar incansável e inúmeras vezes a mesma coisa, dando exemplos e fazendo com ela. Ainda assim, Tatiana não compreendia e eu ficava angustiada por ela não entender tal situação. Eu ficava intrigada com aquilo e pensava como poderia ajudá-la para que compreendesse.

Na escola, sempre tive facilidade de interagir com colegas, professores, gestores e funcionários. Era a popular, gostava de fazer palhaçadas, brincadeiras e aprontar algumas, logo depois de concluir minhas tarefas. Normalmente, andava com os meninos, pois me identificava com a sua objetividade e praticidade de resolver as coisas. Também me lembro do espírito de liderança que sempre tive, e não somente na escola. Qualquer lugar que fosse, quando percebia, já estava tomando a frente da situação e organizando as ações.

Ao terminar o ensino fundamental I queria fazer magistério, mas confesso que levei até um susto quando compartilhei a ideia com minha mãe. Ela achou a coisa mais absurda do mundo e me desmotivou muito. Dizia: “como pode uma menina tão inteligente querer ser professora? Vai ganhar uma miséria e isso não é justo”. Naquele momento, deixei-me influenciar e acabei fazendo o ‘antigo colegial’, também em escola da rede estadual de ensino. Concomitante aos estudos, comecei a trabalhar como recepcionista do consultório do meu tio psiquiatra – aquele do convite de formatura – e, nos dois dias em que eu ficava sozinha, quando ele ia realizar atendimentos no interior de São Paulo, eu aproveitava para limpar toda a clínica e ganhava meu dinheiro extra. E assim foi.

Chegada a hora de prestar vestibular, a vontade de trabalhar com os animais era grande, mas eu sabia que não conseguiria, pois emocionalmente não teria condições para aquela profissão. Sinto uma absurda pena quando vejo um animal sofrendo e certamente eu correria do primeiro cachorrinho ou gatinho que aparecesse atropelado. Com muita certeza, escolhi não levar essa ideia adiante e, com essa decisão, também veio a dúvida: afinal, o que eu estudaria?

Naquela ocasião, nossa realidade familiar, que sempre fora regada a muita fartura e confortável situação, já estava diferente, pois, além de eu ter mais clareza das intempéries da vida, a loja de papai estava indo à falência. Foi um período bastante sofrido e difícil, principalmente para ele, após tantos anos no ramo, e eu teria de arcar com a faculdade que escolheria, qualquer que fosse.

A questão financeira não foi determinante para que eu escolhesse estudar Pedagogia. No entanto, ela influenciou minha escolha, da mesma forma que conscientemente escolhi uma faculdade próxima de casa. Tal como aconteceu quando pretendia ingressar no magistério, minha mãe novamente discordou, mas não teve jeito, pois naquele momento decidi prosseguir com o desejo pelos estudos da área.

Assumo que ingressei na faculdade sem saber ao certo se minha decisão estava correta e condizia com o que eu queria na vida. Entretanto, lá estava eu.

Os quatro anos passaram rápido, e o que mais me marcou foram as disciplinas e os professores que traziam profundas reflexões sobre a responsabilidade de ser professor. Para alguns, eram nítidas as concepções que apresentavam, com ideologias radicais e até extremistas. Para outros, as provocações eram feitas de forma mais discreta e branda, entretanto não me recordo dos professores que não deixaram marcas desse tipo ou que, ao menos, trouxeram reflexões sobre as responsabilidades que permeiam a nossa profissão.

Hoje, aos quarenta e quatro anos de idade, sendo dezenove deles em efetivo exercício na área, percebo que o magistério fez muita falta quando penso no “be-a-bá” do fazer pedagógico. Entretanto, sem dúvida alguma, a faculdade e todos os estímulos dos professores, que nos provocavam a pensar e buscar posicionamentos, foram me constituindo como sujeito pensante e defensora de ideias e causas. Não me reconheço como radical em nenhuma circunstância ou proposta, pois acredito que o grande desafio é olhar para o que é bom e o que realmente vale a pena, dentro de uma perspectiva justa, equilibrada e viável para cada momento. Cursos externos à faculdade e às pós-graduações, por óbvio, também contribuíram para a minha formação e para o olhar para a educação.

Nunca encontrei uma resposta clara que justificasse a escolha pela minha profissão. Tenho apenas as recordações de brincar de escolinha no mundo ilimitado das brincadeiras de faz de conta e também tenho boas sensações quando me lembro de acompanhar minha tia materna, Dirce, algumas vezes à escola em que ela lecionava como professora de pré-escola. Essa tia foi a única que estudou efetivamente, em uma prole de nove filhos. Ela teve um braço necrosado devido a um acidente, ao ter caído de um cavalo quando criança. Lembro-me perfeitamente de ela fazer tudo, absolutamente tudo, com apenas um braço. Eu frequentava bastante a sua casa, pois eu e minhas duas primas, filhas dela, fomos criadas com muita proximidade e sempre tivemos bastante amizade.

Ao concluir a faculdade, fiz um curso de extensão universitária em Educação Infantil e três pós-graduações *lato sensu*, com os seguintes temas: 1. Psicopedagogia; 2. Educação Especial; 3. Especialização em Aprendizagem, a interface entre Educação e Saúde. Dessa forma, compreendo que esses temas

estão relacionados de alguma forma ao trabalho que exerço hoje, tanto na prefeitura de Santo André quanto no consultório, onde atuo como psicopedagoga clínica.

Por que a inclusão? Por que tenho paixão por esse tema, desde sempre? Sinceramente, não tenho real consciência do motivo, mas acredito que possa ter relação com a minha maneira de pensar e lidar com a vida, sempre considerando o que é justo para todo e qualquer ser humano, independente de quem seja. Ao longo da minha vida, por vezes me peguei defendendo colegas de situações embaraçosas e, quanto a mim, também conseguiam sustentar quaisquer que fossem as situações, manifestando minhas opiniões e defendendo meus pontos de vista. Teimosa ou persistente? Prefiro não me autodescrever, mas certamente me enquadro nesses adjetivos. Desistir não faz parte do meu vocabulário, e o enfrentamento esteve comigo desde que me conheço por gente. Desse modo, fui desenhando meu percurso profissional.

Já atuei como professora de creche, pré-escola, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, com o olhar constantemente atento àqueles que precisavam de “algo a mais”. Também sempre procurei dar o melhor de mim em qualquer situação, de modo a complementar o fazer pedagógico para além de simplesmente lecionar. Os desafios me movem sempre e tenho a impressão de ~~parece~~ que as situações difíceis e desafiadoras me atraem.

Desde 2007, faço parte da equipe de educação inclusiva da rede municipal de Santo André, tendo exercido a função de Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) por dez anos e, desde 2017, atuo como Gerente de Educação Inclusiva. Já passei por algumas gestões, com diferentes ideologias e propostas pedagógicas, o que muito contribuiu para que eu pudesse ter um olhar mais ampliado da rede e, especificamente da educação inclusiva.

Neste momento, escolhi estudar o que tanto gosto e, ao mesmo tempo, o que me angustia, praticamente com uma miscelânea de sensações e percepções. Isso porque, ao mesmo tempo que percebo as evoluções e progressos que tivemos neste setor, ao longo de cada ano ou a cada gestão, parece que tudo o que já foi conquistado e o que existe talvez não sejam suficientes ou não atendam às expectativas dos profissionais que atuam no ensino regular. E cá estou, buscando por uma resposta acerca disso, aprendendo sempre.

Brinco com o meu desejo de que haja um tsunami da educação inclusiva e ressalto às pessoas que, nesse caso, os responsáveis por provocar essa grande e

incontrolável onda somos nós, ou melhor, cada um de nós que acreditamos e trabalhamos em prol das pessoas com deficiência, de modo a fazer com que, cada vez mais, elas possam ser vistas e consideradas em suas individualidades e que tenham acesso às políticas públicas que atendam às suas necessidades.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na diversidade humana, deparamo-nos com infinitas características e peculiaridades, desde as questões físicas, até as que envolvem comportamentos, personalidades, costumes, culturas etc. Lidar com tal diversidade torna-se uma tarefa um tanto quanto desafiadora, complexa e até mesmo difícil, pois acaba por exigir, de todo e qualquer ser humano, bastante sabedoria, olhar ampliado, sensível e permeado por empatia, independentemente do lugar, função, ocupação e condição que se possa ter.

Normalmente as expectativas que cada pessoa tem em relação à outra parte de si mesma. Ou seja, o ser humano espera do outro aquilo que ele mesmo é ou acredita ser. Compreender que cada ser é único transcende a própria condição, pois ninguém é igual a ninguém, qualquer que seja o aspecto em relevância. As semelhanças e as diferenças fazem parte da existência e da condição humana.

Quando paramos para refletir sobre isso, conseguimos perceber o quão complexo se torna o entendimento da singularidade e percebemos que conviver com as diferenças deveria ser algo natural e automático desde sempre, embora não necessariamente seja simples assim.

Nesta pesquisa, abordamos questões que envolvem as pessoas com deficiência (PCD), tanto do ponto de vista social quanto educacional. Para tanto, faremos uma breve contextualização histórica, cujo intuito é discorrer ligeiramente sobre a trajetória marcada por lutas e movimentos sociais e políticos, que foram alterando, ao longo do tempo, a lógica da exclusão para a inclusão.

Nas últimas décadas, ocorreram diversas ações e diversos movimentos sociais em prol dos direitos das PCD, trazendo à tona a discussão e a relevância acerca da inclusão social e educacional delas. Concomitantemente, as legislações também fizeram – e ainda fazem – parte da construção histórica, de forma a contemplar esta nova perspectiva.

Na primeira fase da pesquisa, os estudos, o acesso às informações, a coleta de dados e subsídios teóricos deram-se a partir de pesquisas de dissertações e teses correlatas ao tema, considerando o período entre 2010 a 2020, disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Contudo, encontramos escassas

publicações que apresentaram aproximação direta com o tema, especificamente no que diz respeito à avaliação de PP de educação inclusiva.

De modo geral, os trabalhos que trazem questões relacionadas à proposta da educação especial na perspectiva inclusiva e/ou à implementação de políticas públicas (PP), com foco na avaliação delas, ou seja, das políticas de educação inclusiva já implementadas, são raros. Assim, foi possível observar e encontrar temas referentes à “rede de apoio” acerca da educação inclusiva, mas não diretamente à avaliação. Outra ferramenta utilizada para pesquisa foi o Google Acadêmico.

Para além disso, a pesquisa também buscou informações nos marcos históricos e legislações relacionados ao assunto, além de teóricos e estudiosos que abordam o tema das PCD, considerando as mudanças sociais e educacionais, bem como as questões relacionadas às políticas públicas. Foi possível encontrar, inclusive, publicações sobre a implementação de PP de educação inclusiva com relação ao município de Santo André, focalizado neste trabalho. Todavia, o número de trabalhos publicados acerca da avaliação das políticas implementadas foi restrito.

Consideramos, como ponto de partida, dois trabalhos publicados acerca da avaliação de PP de Educação Inclusiva, sendo um a respeito da cidade de Jundiaí, localizada em São Paulo (ALVES, 2018), e outro sobre um município de Mato Grosso do Sul (KASSAR, 2018). Ambos fazem uma análise da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos referidos municípios.

Do ponto de vista histórico e legislativo, contamos com alguns acontecimentos ligados ao, que trouxeram progressivas conotações e direcionamentos para as questões que envolvem as PCD, de forma a considerá-las com os mesmos direitos e possibilidades que qualquer ser humano tem. Esta pesquisa pautou-se nos principais deles, fazendo menção, primeiramente, à Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU (Organização das Nações Unidas), que considera mundialmente os direitos dos seres humanos, tendo como pretexto raça, gênero, religião, condição econômica, cultural, física, sensorial ou intelectual.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que, independentemente de qualquer característica ou condição, toda e qualquer pessoa deve ser considerada em sua individualidade e ter seus direitos garantidos, inclusive o direito à educação.

Seguindo o ponto de vista histórico, como já mencionado, traçamos um panorama internacional e nacional com os fatos, movimentos sociais, acontecimentos, criações e alterações legislativas que se destacaram e contribuíram para as mudanças com relação à concepção e forma de lidar com as PCD. Desse modo, deparamo-nos com as PP criadas e implementadas para lidar com tais situações, favorecendo a inclusão das PCD no âmbito social, e essencialmente, com relação à educação, pois este é o foco da pesquisa.

Por fim, abordamos os serviços de educação inclusiva ofertados na rede municipal de ensino de Santo André, localizado na Grande São Paulo. Mostramos quais serviços a rede oferece e como estão estruturados e organizados para subsidiar a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, de modo a acolher e amparar as necessidades dos estudantes com deficiência, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

O fato é que a garantia de PP se dá, muitas vezes, – e tão somente – no papel. Logo, ações efetivas que verdadeiramente façam jus à inclusão educacional raramente acontecem na prática e no dia a dia das PCD. Embora muitas ações já tenham ocorrido a fim de propiciar a inclusão educacional, há de se considerar que ainda existem desafios para que realmente ocorra a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência no ensino regular.

Considerando o exposto e partindo do pressuposto de que as crianças têm o direito de conviver e aprender juntas, independentemente de suas condições ou características, a Rede Municipal de Ensino de Santo André adota a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação – MEC. Além disso, conta com a lei municipal 8.233 de 14/09/2011, que dispõe sobre a garantia da matrícula na rede de ensino municipal aos alunos com deficiência na escola mais próxima da sua residência, independente de vaga.

Vale ressaltar que o trabalho de inclusão escolar realizado na rede municipal é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), no capítulo V, que deixa claro, em seus artigos 58 a 60, que o intuito é garantir a todos os alunos, independentemente de problemas de saúde ou deficiência, o acesso aos sistemas de ensino e a permanência neles, além de propiciar instrumentos que permitam o efetivo avanço cognitivo por meio de metodologias pedagógicas adequadas a cada caso concreto. Isso quer dizer que é

função do sistema educacional propor estratégias adequadas de ensino com equidade.

Para tanto, a rede oferece uma estrutura composta por profissionais, serviços e ações com o intuito de favorecer o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades ou Superdotação, regularmente matriculados em todas as etapas e modalidades, dentre elas a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA) na rede regular de ensino. Tomando-se como referência o fato de que a pesquisadora atua nessa rede há vários anos, é possível observar que há, também, serviços voltados aos alunos com Transtorno Funcional Específico (TFE), bem como àqueles que não têm diagnóstico, mas apresentam dificuldades de aprendizagem ou características de atraso no desenvolvimento pedagógico e/ou global.

Dessa forma, a Secretaria de Educação (SE), por meio da Gerência de Educação Inclusiva, serviço caracterizado como transversal, organiza e oferece ações e profissionais cujas atribuições são voltadas ao apoio e gerenciamento de serviços com vistas à inclusão educacional dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Na perspectiva desse sistema de ensino, a pretensão é realizar um trabalho no âmbito da educação inclusiva, favorecendo condições de igualdade e direitos e assegurando o acesso, permanência e qualidade em relação ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, na busca do aprendizado e desenvolvimento global dos estudantes. Para tanto, faz-se necessária uma rede de serviços e ações para apoiar e favorecer a inclusão educacional dos referidos alunos.

Diante disso, a pesquisa tem como tema a educação especial na perspectiva inclusiva, e parte da seguinte problematização: considerando a inclusão educacional dos alunos com deficiência, a estrutura e os serviços organizados e ofertados pela rede municipal de educação, por meio da equipe de educação inclusiva, como os como os profissionais que atuam no ensino regular avaliam esses serviços?

No intuito de responder a essa indagação e tendo em vista que o gestor escolar é protagonista e direcionador das inúmeras ações ocorridas na escola, de modo a exercer o papel de um considerável articulador, bem como, de ser uma referência para o grupo de professores e dos demais funcionários, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola.

Em termos mais específicos, buscamos:

- Descrever e analisar os serviços de educação inclusivas de Santo André na perspectiva das políticas públicas;
- Identificar e analisar as concepções de diretores de escola acerca dos serviços de educação inclusiva de Santo André;
- Elaborar um tutorial das políticas públicas de educação inclusiva de Santo André.

A origem do estudo se deu a partir do percurso pedagógico da pesquisadora como integrante da equipe de Educação Inclusiva, de modo que o contato diretamente com os alunos com deficiência e com os professores, gestores e demais profissionais que atuam nas unidades escolares, propiciou a observação de que nem sempre os serviços ofertados são utilizados e aproveitados como poderiam, apesar da estrutura e organização propostas.

A rede municipal de educação de Santo André dispõe de uma estrutura de serviços, de profissionais e de ações acerca da oferta de política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, aparentemente, toda essa gama de recursos parece não ser explorada e/ou convocada pelos profissionais que compõem as unidades escolares para que possam ter subsídio e, portanto, usufruir deles, a fim de favorecer o fazer pedagógico no dia a dia escolar, de modo a contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência.

Assim sendo, por meio de uma Roda de Conversa que contou com a participação de diretoras de escolas do município investigado, esta pesquisa coletou depoimentos dessas profissionais que, de fato, sabem o que acontece na prática. A intenção foi descobrir se as gestoras conhecem, reconhecem e utilizam os serviços, e como avaliam os profissionais e as ações organizadas e ofertadas pela equipe de educação inclusiva da referida rede.

Vale informar que, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu capítulo I, artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Assim, considera-se pessoa com deficiência todos aqueles que se enquadram na descrição citada. Ainda cabe mencionar que, durante a escrita deste trabalho, utilizamos a forma masculina para referenciar toda e qualquer identidade de gênero, abarcando toda e qualquer pessoa que apresentar algum tipo de deficiência.

Para expandir os conhecimentos acerca da temática sobre a qual nos propusemos a discorrer, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou conhecer teses e dissertações. Na pretensão de ampliar o rol dessas produções, por meio da pesquisa documental, evidenciamos novas estatísticas e programas que estão no escopo das ações da Geinc da rede municipal de educação de Santo André, principalmente devido à pesquisadora trabalhar como gerente do referido departamento.

Este estudo está dividido em sete seções, incluindo a presente introdução. Na seção 2: **“Políticas Públicas em contexto,”** exploramos o conceito de PP, como surgem, os motivos que conduzem à implementação e ainda focamos o processo de avaliação das PP, pois trata-se de um momento crucial para a continuação, erradicação ou aprimoramento dos programas. No que se refere à PP, tratamos do nosso objeto de estudo, que são as que envolvem a educação especial nos princípios da inclusão. Nessa seção, respaldamo-nos teoricamente em Alcoba (2008), Capella (2018); Lima e D'ascenzi (2013), Lipsky (1980; 2010), Lotta *et al.* (2018), Lotta (2019), Lota e Costa (2021), Mantoan (1997; 2002), Nascimento (2018), Sechhi (2010), Trevisan e Bellen (2008), assim como no documento internacional Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em decretos e legislações brasileiros como a LDBEN 9394/66, a LDBI (BRASIL, 2015) e outros que aludam à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na seção 3, intitulada **“Educação inclusiva na rede municipal de educação de Santo André: o contexto da pesquisa”**, inicialmente apresentamos breves informações sobre o município de Santo André, de modo a referenciá-lo dentro do Estado de São Paulo, com foco nos dados e descrições de serviços da rede municipal de educação. Em seguida, descrevemos como se dá a estrutura de serviços, profissionais e ações dentro da rede municipal de educação, contextualizando quais são as principais atribuições que competem à Equipe de Educação Inclusiva, cuja principal função é apoiar a inclusão educacional, oferecendo diversos serviços, profissionais e ações que favorecem a inclusão

educacional, principalmente de crianças, jovens e adultos com deficiência, desde a creche até a educação de jovens e adultos.

O aporte teórico fundamentou-se em pesquisadores que trabalham e são referências na própria rede de educação, como Batistão (2013) e Nascimento (2018). Similarmente, ancoramo-nos nas legislações da própria cidade, como o Plano Municipal de Educação de Santo André (em vigência), o 1º Relatório de Avaliação Plano Municipal de Educação 2015-2025, na Lei Orgânica nº 8.144 de 22 de dezembro de 2000 e, ainda, na Lei municipal 8.233 de 14/09/2001, que dispõe sobre a matrícula da criança com deficiência na escola mais próxima de sua residência. Com vistas a uma melhor explanação dos serviços que fazem parte da rede de educação, utilizamos reportagens publicadas no próprio *site* da prefeitura de Santo André e outros veículos midiáticos como jornais e revistas. Ademais, buscamos respaldo nas obras de Garcia e Bizzo (2018) e Omote (1995), Pletsch (2005). Também consultamos a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial, que foram indispensáveis para alcançarmos os objetivos propostos da exposta seção.

NA seção 4, **“Percurso metodológico da pesquisa”**, expomos a rota utilizada para a realização da pesquisa de campo, os procedimentos metodológicos além de detalhar o município de Santo André e da Secretaria de Educação. Autores como André e Gatti (2010), Marconi e Lakatos (2007), Warschauer (2001; 2002) nos subsidiaram para a compreensão da abordagem, da natureza e dos métodos escolhidos para os desdobramentos da coleta e tratamento dos dados obtidos.

Na seção 5, **“Concepções das diretoras de escola sobre os serviços de educação inclusiva de Santo André”**, apresentamos os resultados obtidos dos depoimentos das sete diretoras convidadas para participar da Roda de Conversa com a pesquisadora e com o orientador deste estudo. A proposta inicial era fazer uma reunião com todas, em um dos equipamentos da SE. No decorrer da análise, foi possível articular os depoimentos das participantes às fundamentações teóricas, que proporcionaram aprofundamento acerca das abordagens do estudo.

Na seção 6, **“O produto: tutorial dos serviços de educação inclusiva de santo André”**, focaliza-se a etapa que envolveu os estudos ancorados nos autores e legislações, assim como os indicativos e as contribuições das participantes do processo. Trata-se de tutorial sobre os serviços oferecidos pela Geinc de Santo

André, cujo objetivo é informar as ações e os serviços propostos pela educação inclusiva, além de orientar o acesso a sobre como acessar cada um deles.

Por fim, na seção 7: “**Considerações finais**”, como o próprio nome sugere, fazemos o arremate do estudo, a explanação da compreensão, do sentido e do significado desses dois anos de envolvimento com o Mestrado. Na seção, foi possível elucidar o sentido do estudo para a vida profissional da pesquisadora e propor aprofundamentos da pesquisa, por sabermos que não foi possível esgotar o assunto.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTO

Nesta seção, exploraremos o conceito de PP, como surgem, quais são motivos que conduzem à sua implementação e, ainda, focalizamos processo de avaliação delas, pois trata-se de um momento crucial para a continuação, erradicação ou aprimoramento dos programas. Ademais, tratamos do nosso objeto de estudo, que são as PP que envolvem a educação especial nos princípios da inclusão.

2.1 Conceituando Políticas Públicas

Muito se ouve a respeito de Políticas Públicas, contudo, o termo está, aparentemente, distante da realidade da maioria dos cidadãos. Portanto, torna-se essencial versar sobre ele, por ser um elo significativo com o campo educacional e, de igual modo, conceituá-lo do modo mais didático possível. Para isso, respaldamo-nos teoricamente em Secchi (2010), em sua obra “Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos”. O autor, logo em suas primeiras explicações, afirma que “Política Pública (*publicpolicy*)” [...] trata “[...] do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas” (p. 1). Em complemento, diz se tratar de “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Entretanto, destaca dois elementos básicos que são “intencionalidade pública e resposta a um problema público” (p. 2). Além disso, enfatiza que “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. Incontestavelmente, o cerne do conceito é que “[...] políticas públicas é **problema público**” (p. 4) (grifo do autor).

Secchi (2010) acrescenta que, para um problema ser considerado, direcionado e/ou solucionado, é imprescindível que os governantes se mobilizem. Caso contrário, não se caracteriza como política pública. Os governantes ou atores dos processos das PP são as pessoas, “[...] grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política” ou os sujeitos “que têm capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública” (p. 77). Em suma, trata-se de

[...] atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na agenda. São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações (SECCHI, 2010, p. 77).

Essas ações podem mudar, transformar a vida de um povo, resolver a uma situação que aflige determinado coletivo. No que diz respeito a isso, Secchi (2010, p. 36) mencionou a importância de as necessidades serem inseridas nas agendas, que nada mais são do que “[...]um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes.” Nesse sentido, o autor pontua a existência da agenda formal/institucional, a política/sistêmica e a última, que é a agenda da mídia.

Ao falarmos sobre política, dada a complexidade da área, que possibilita muitas abordagens e é permeada por inúmeras controvérsias e polêmicas, evidenciamos que esta pesquisa, em sua abordagem conceitual, diz respeito exclusivamente à política educacional. Segundo Santos (2012, p. 3),

Corresponde a toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (SANTOS, 2012, p. 3).

As demandas da sociedade existem e, em decorrência delas, são criados os programas. Em outras palavras, pode-se afirmar que uma das maneiras de desenvolver política é justamente a partir do olhar atento ao que realmente se faz necessário, criando, mantendo ou alterando ações, de modo a atender ao que é imprescindível.

As expressões “política de Governo” e “política de Estado” são dois termos muito usados. Por isso, faz-se necessário explanar seus significados. A política de Estado está relacionada com as decisões que tramitam no executivo, ou seja, sua estrutura é impessoal, distribui poder e recursos, independe e transcende indivíduos, coletividades e arbitra regras e normas, de acordo com leis. Já a política de Governo é composta por indivíduos ou grupos, que, por um determinado período, assumem o controle do Estado (OLIVEIRA, 2011). Ademais, há o envolvimento de “[...] mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (p. 329).

Nesse sentido, a título de exemplo, Oliveira (2011) revela que o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma Política de Estado, afinal tem duração de um decênio, não sendo possível seu esgotamento em um ou dois mandatos de governo. É algo que está posto, e independentemente de quem estiver no comando, tal política deve ser obrigatoriamente garantida.

2.2 O ciclo de Políticas Públicas

Partindo de uma abordagem analítica, Lotta (2019) evidencia que as PP acontecem como um modelo em ciclo. Assim, há um movimento que as divide em quatro fases, usadas para compreender metodologicamente os distintos tipos de decisões e produtos de cada etapa. Cabe ressaltar que as políticas são organizadas de forma cronológica, considerando as seguintes fases:

a) Formação de agenda: é caracterizada por Secchi (2010) como um composto de dificuldades relevantes, devendo, portanto, ganhar notoriedade e discussões. Há a formação da agenda política, definida como “conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública” e da agenda formal ou institucional, “[...] aquela que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar” (p. 36). Nesse sentido, “As análises sobre essa fase buscam compreender como e por quê determinados temas se tornam mais (ou menos) prioritários de atenção governamental ao longo do tempo” (SOUZA, 2003; CAPELLA, 2006 *apud* LOTTA, 2019, p. 13)

b) Formulação: esta etapa é de extrema importância para as potencialidades ou fragilidades das PP, pois liga-se às escolhas do que se pretende implementar por envolver a definição dos problemas mais salientes e que demandam intervenção estatal (LIMA; D'ASCENZI, 2013). Desse modo, a formulação das PP faz parte do início do ciclo, por se tratar de tomadas de decisões concernentes às possibilidades de soluções, ao erário, e aos limites (CAPELLA, 2018). Para Capella (2018), esta fase é de extrema relevância, pois impacta demais fases do ciclo e, por isso, tem sido o núcleo das preocupações dos pesquisadores.

A formação da agenda e a formulação das PP estão interligadas pelo problema ou situação que necessita de tomadas de decisões. Logo, torna-se essencial evidenciar que

Os problemas são definidos na política para atingir metas – mobilizar o apoio para um lado em um conflito. Definir um problema é fazer uma declaração sobre o que está em jogo e quem é afetado e, portanto, definir interesses e a constituição de alianças. Não existe uma definição de problema apolítica (STONE, 2002 *apud* CAPELLA, 2018, p. 18).

Os problemas precisam ser analisados quanto às suas relevâncias. Na concepção de Capella *et al.* (2018), é elementar analisar os impactos, o público-alvo, a gravidade, entre outras especificidades que designam a etapa seguinte, isto é, a implementação, da qual tratamos na sequência.

c) Implementação: é a etapa na qual se analisam as propostas de âmbito federal a serem implementadas, de maneira descentralizada, em governos locais. Lotta (2018, p. 787) contribuem com a informação de que “estudos de implementação mais recentes têm devotado sua atenção para aspectos mais sociológicos do processo e, portanto, distanciam-se do campo da Administração Pública.”

[...]a ideia de que estudos de implementação não devem ser vistos como uma fase específica e pós-formulação. A literatura passa a compreender a implementação como um conjunto de processos decisórios contínuos que passam por diversos atores e organizações como uma cadeia de tomada de decisões (LOTTA *et al.*, 2018, p. 787).

Para os autores, as PP brasileiras ainda apresentam certas fragilidades nesse sentido, por isso, ainda é necessário investir em pesquisas para que se consiga robustez, no que concerne à implementação. Ao estudar o contexto histórico, Lotta *et al.* (2018) enfatizam que, entre as décadas 1960 e 1970, houve avanços com relação ao planejamento estratégico e ao fortalecimento de governos locais, com ênfase na pauta da eficiência das PP, formulada por meio da abordagem *top-down*, que considerava as agências públicas e era formulada a partir do topo da hierarquia delas. Dito de outro modo, partiam de cima para baixo e eram legitimadas pelo grupo político que as comandava até atingir o público beneficiário. Na década de 1980 a abordagem era outra, caracterizada então como *bottom-up*, configurada como de baixo para cima, ou seja, um processo mais descentralizado, mais desordenado, com um enfoque mais amplo. Contudo, destacava-se o papel dos implementadores e considerava-se a discricionariedade, com intuito de transformar a política formulada.

No final da década de 1990, os modelos implementados eram baseados em ações que envolviam pressão para atingir resultados pré-determinados. Havia uma

contingência financeira, bem como uma maximização e eficiência dos gastos públicos. Isso acarretou uma perspectiva “gerencialista” no Estado, com a ideia de gestão privada dentro da administração pública, visando a uma maior eficiência do Estado e a melhores resultados, com processos mais enxutos e rastreáveis.

Nesse caso, os estudos de implementação estão tensionados entre a busca por melhor controle das PP, seus resultados e a melhoria dos serviços e do desempenho do Estado de maneira geral, assim como o entendimento da realidade da micropolítica entre e dentro das organizações e sua influência no processo de implementação (LOTTA *et al.*, 2018).

Ainda sobre implementação, Lotta *et al.* (2018, p. 788) reforçam que as “decisões são tomadas constantemente durante a implementação e agentes implementadores não são simples seguidores de regras, eles as interpretam, alteram e decidem.”

d) Avaliação: Avaliar as PP é essencial, visto que, a partir desse processo, podem-se vislumbrar possíveis adequações para que o público usuário se beneficie. Muitos são os planejamentos e idealizações que, na aplicabilidade, se desdobram de acordo com expectativas. As divergências são comuns até mesmo em nosso cotidiano, nas tarefas mais básicas. O ato de avaliar nos traz elementos para replanejar e melhorar.

No Ciclo das PP, embora a avaliação seja a última etapa propriamente dita, ela permeia todo o ciclo, já que se avalia para selecionar problemas, para se tomar decisões. No entanto, aqui falamos da avaliação como última etapa do ciclo das PP.

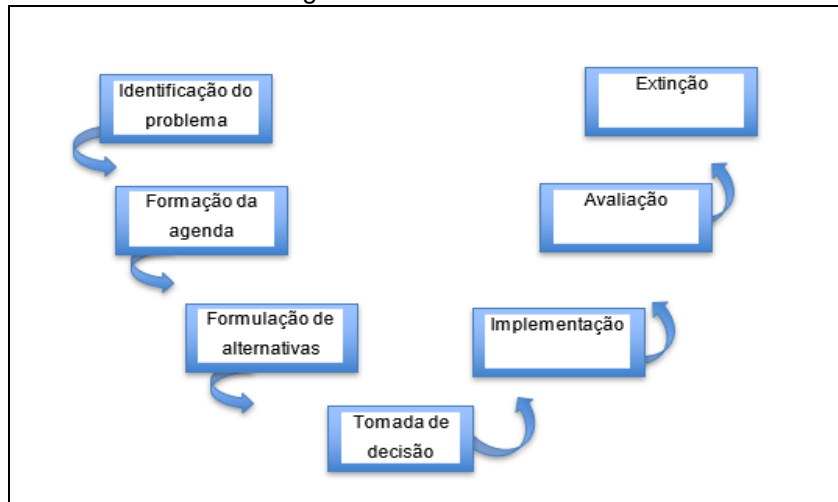
A avaliação das PP, segundo Secchi (2010, p. 51), pode se definir pela:

- Continuação das políticas públicas da forma que está, no caso em que as adversidades de implementação são pequenas;
- Reestruturação marginal de aspectos práticos da política pública, nos casos em que as adversidades de implementação existem, mas não são suficientemente graves para comprometer a política pública.
- Extinção da política pública, nos casos em que o problema público não foi resolvido, ou quando os problemas de implementação são insuperáveis, ou quando a política pública se torna inútil pelo natural esvaziamento do problema.

Nesse sentido, ela se torna decisiva e complexa em sua efetivação, uma vez que demanda análise aprofundada. Sem dúvidas, todas as etapas do ciclo das PP são interdependentes e cada uma tem sua importância. Os autores Secchi (2010), Capella (2018) e Lotta *et al.* (2018) apresentam convergências no que tange à

existência do ciclo, mas, a título de exemplo, Secchi (2010) sinaliza outras etapas, como se pode notar na figura a seguir:

Figura 1 - Ciclo de PP



Fonte: Secchi (2010).

Analisando os estudos de Secchi (2010), é possível compreender que ele promove um detalhamento maior, porém a essência em relação ao ciclo exposto por Lotta *et al.* (2018) é semelhante.

Nesta pesquisa o foco principal recai sobre as duas últimas etapas do ciclo de políticas, ou seja, a implementação e a avaliação, considerando os aspectos voltados à educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André. Vale ressaltar que a avaliação consiste em interrogar sobre o impacto da política. Assim, aprofundamos esse assunto na sequência, de modo que seja possível ter mais elementos para as nossas investigações em campo.

2.3 Avaliação de Políticas públicas

Conforme exposto anteriormente, a avaliação de PP exige estabelecimento de critérios, afinal é o ponto em que se decide se algo que é público terá continuidade, se será reorganizado ou mesmo se deixará de existir. Todavia, a avaliação, por si só, tem suas nuances de complexidades, por apresentar subjetividades mesmo em questões objetivas. Freitas *et al.* (2009, p. 7) enfatizam a ideia de que avaliação “[...] é uma categoria permeada por contradições.” Nesse sentido, as decisões podem ser boas ou causar impactos negativos, portanto, não se trata de uma ação neutra.

Trevisan e Bellen (2008, p. 535) corroboram as contradições existentes em uma avaliação, principalmente no caso das PP, por ser uma área que “[...] perpassada por uma variedade de disciplinas, instituições e executores, abrangendo diversas questões, necessidades e pessoas.” Na realidade, os autores explicitam não haver único conceito do que é avaliação de PP. Entretanto, a primícia deve-se pautar pela lógica de que “[...]proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão” (p. 536).

De acordo com Farias (2005) apud Trevisan e Bellen (2008, p. 573), a avaliação de PP foi adotada com diferentes propósitos, mas a primeira veio na “[...] perspectiva de contenção dos gastos públicos, de busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial e da capacidade de resposta dos governos [...]”. Ademais, vale ressaltar que ela contribuiu para a “[...] transparência da gestão pública e de responsabilização dos gestores, em um processo no qual o “consumidor” dos bens e serviços públicos [...]”.

Somando-se ao exposto, Farias (2005) apud Trevisan e Bellen (2008, p. 578) destaca que o segundo escopo diz respeito à “[...] reavaliação da pertinência das organizações governamentais preservarem todo o seu leque tradicional de atribuições, prevalecendo um contexto de valorização da provisão privada de bens e serviços.”

Em linhas gerais, a avaliação obviamente deve ser realizada por órgãos que não fazem parte daquele que projetou, executou ou implementou a PP. Assim, torna-se mais transparente o processo, e os dados, mais fidedignos. Quanto maior o distanciamento entre o “avaliado” e o avaliador, melhores poderão ser os resultados. “Essas avaliações, com maior grau de independência, podem contribuir para o aperfeiçoamento da política pública e fornecer à sociedade insumos para um debate mais qualificado sobre os gastos públicos” (BRASIL, 2018, p. 14).

Cabe enfatizar que a avaliação de PP é extremamente benéfica para as pessoas que utilizam determinados programas e afins, a considerar que, mediante os resultados, as PP podem ser qualificadas. Isso significa que o processo avaliativo promove melhor uso de erário público, pois os indicadores mostram as potencialidades e fragilidades, pois “[...] ao final de cada avaliação realizada, deve haver uma seção de recomendações aos tomadores de decisão, bem como aos gestores e técnicos responsáveis pela política pública” (BRASIL, 2018, p. 14).

Quanto às metodologias de análise,

A experiência internacional mostra que utilizar metodologias bem-aceitas e roteiros padronizados gera resultados confiáveis e permite maior comparabilidade entre as diferentes políticas públicas, por homogeneizar e sistematizar a linguagem e as informações. A credibilidade desses resultados é que contribui para a expansão, o reinvestimento ou a economia de recursos nas políticas públicas avaliadas (BRASIL, 2018, p.15).

Porém, para que ocorra a avaliação de modo eficiente, faz-se necessário respeitar e considerar se houve tempo suficientemente lógico para analisar os possíveis resultados e impactos, de acordo com o planejado (BRASIL, 2018). O processo também requer padrões sistemáticos de procedimentos, que se iniciam na escolha e findam-se na PP melhorada, quando a decisão corrobora sua continuidade, conforme se observa na próxima figura.

Figura 2- Processo coordenado de avaliação de políticas públicas



Fonte: Brasil (2018, p. 20).

A avaliação de PP precisa ser realmente considerada e vista como parte dos processos. Ela é altamente necessária para comprovar que determinadas escolhas não tiveram os impactos esperados, bem como para qualificar o que foi considerado bom para a população usuária.

2.4 Os burocratas de nível de rua e a implementação de Políticas Públicas

Ao tratarmos deste tema, apontamos a contribuição de Lipsky (1980), que conceitua os burocratas de nível de rua (BNR) como agentes trabalhadores que agem e interagem diretamente com cidadãos que utilizam os serviços prestados, ou melhor, aqueles que recebem diretamente os serviços, quaisquer que sejam. Acerca dessa ideia, Lima e D'Ascenzi (2013, p. 104) explanam que

[...] os trabalhadores interagem diretamente com cidadãos no curso de suas tarefas e que têm substancial discricção na execução de seu trabalho. As decisões tomadas pelos burocratas de nível de rua, as rotinas que estabelecem e os dispositivos que criam para lidar com as incertezas e pressões do trabalho efetivamente tornam-se as políticas públicas que implementam [...].

Já Lotta e Costa (2021, p. 4) os definem como

[...]agentes estatais que trabalham diretamente no atendimento aos usuários dos serviços públicos. O que os define não é a posição hierárquica, mas serem o elo de conexão e acesso entre usuários e Estado. São exemplos de BNR os policiais, professores, profissionais da saúde, assistentes sociais, entre outros.

Novamente de acordo com Lipsky (2010), cuja proposta é considerar que os BNR são agentes consideravelmente importantes ao tratarmos de políticas públicas – uma vez que representam o maior número de funcionários do Estado e conseqüentemente grande parte dos recursos públicos que acabam passando por eles –, deve-se reconhecer que, a partir desses profissionais, os cidadãos acessam diretamente os serviços ofertados pelo Estado, funcionando como “a vitrine” dele e impactando, inclusive, a qualidade dos serviços prestados. Também há de se contar estão em contato direto e constante com os cidadãos, sendo a porta de acesso (ou não) aos direitos sociais. Por fim, justamente pelo fato de estarem em contato direto com os usuários dos serviços, eles podem ser fonte importante de informações para o próprio Estado e para o desenho de novas políticas públicas.

O que a literatura demonstra, portanto, é que na tentativa cotidiana de conseguirem fazer suas ações, em um contexto crítico, durante processos interativos e carregados de discricionariedade, os burocratas são influenciados por diversos elementos que vão além daqueles gerenciais ou relacionados às políticas. E são estes vários elementos, que criam espaço para que as práticas desenvolvidas no nível da rua muitas vezes sejam permeadas de elementos não oficiais que criam sistemas de construção de

merecimento e de acesso diferenciado a determinados públicos, na medida em que é função primordial dos burocratas categorizar os usuários para decidir quem recebe o que (LOTTA; COSTA, 2021, p. 6).

Pensar em transcendências para que a educação inclusiva tenha qualidade para as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) é desafiador, porém isso se relaciona com PP, o que nos conduz à necessidade de compreender o que são essas políticas, como são planejadas, executadas e avaliadas. Por essa razão, discorreremos a respeito do assunto, a fim de elucidar os impasses em virtude dos quais algumas situações voltadas à educação inclusiva continuam estáticas. Desse modo, explanaremos as políticas públicas no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva.

2.5 Políticas públicas: Educação Especial na perspectiva inclusiva

Considerando que as PP são imprescindíveis para mudanças e conquistas visando ao bem comum, no presente ponto do nosso estudo, faz-se essencial apresentar contextualização histórica, considerando os aspectos e trajetórias sociais e educacionais com relação às pessoas com deficiência e apontando as transformações ocorridas ao longo do tempo com relação ao modo de considerar e lidar com as pessoas com deficiência, desde a eliminação até a inclusão. Para tanto, abordamos acontecimentos históricos, movimentos sociais, tanto com relação às mudanças legislativas, quanto às alterações e evoluções socioeducacionais.

A seguir traremos um ligeiro panorama histórico e legislativo sobre o percurso em torno das pessoas com deficiência, tanto do ponto de vista histórico, com os principais marcos e acontecimentos que marcaram a luta das PCD e envolvidos, bem como, das legislações, principalmente a trajetória de leis brasileiras, as quais passaram a modificar as perspectivas e desdobramentos sociais e educacionais com relação às PCD.

2.5.1 Contextualização histórica e legislativa acerca das pessoas com deficiência

Ao pensarmos nas pessoas com deficiência, do ponto de vista histórico e social, constatamos – e até podemos arriscar a dizer – que a forma como eram tratados era desumana e cruel, tendo chegado ao ponto de serem, por vezes,

extintos. A desconsideração foi tão grande, que essas pessoas chegavam a ser banidas e eliminadas da sociedade, sendo impossibilitados de qualquer aproximação, contato e muito menos convivência social, que inclusive já esteve fora de cogitação.

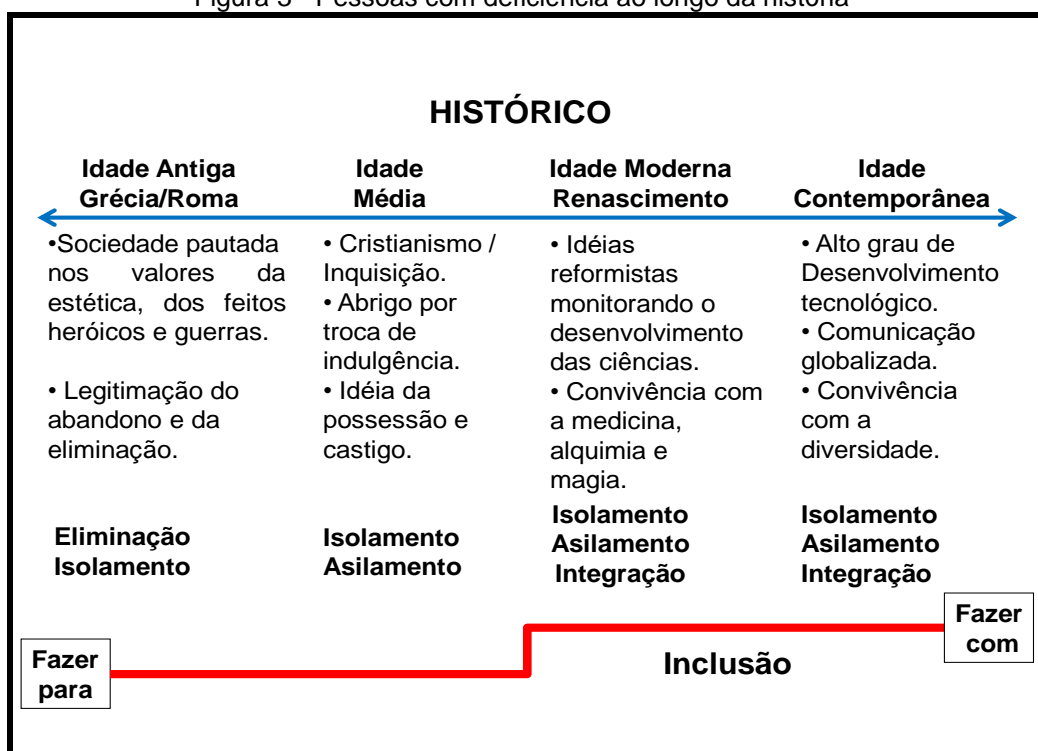
Tal fato nos leva à reflexão sobre o modo como a sociedade se constitui. Segundo Nascimento (2018), ela normalmente é formada por dois grupos: o de dominadores e o de dominados, ou ainda, de opressores e oprimidos, ocasionando em situações que colocam pessoas à margem.

Historicamente, as pessoas com deficiência compunham o grupo de oprimidos, à margem da sociedade, e vivenciaram diferentes estigmas diretamente ligados às suas características biológicas, e posteriormente, agravadas pelo ponto de vista social e econômico. O século XIX marcou a defesa pela igualdade, no entanto os séculos XX e XXI são demarcados por uma defesa mais acirrada, uma luta a favor da diversidade humana (NASCIMENTO, 2018, p. 26).

No momento histórico atual, as pessoas estão mais acostumadas com as PCD e não há contestações (ao menos explícitas e reveladas) sobre o fato de que as necessidades das pessoas com deficiência devam ser respeitadas e consideradas pela sociedade. Contudo, há de se mencionar que a trajetória delas é marcada pela luta por direitos e pela garantia deles, tanto socialmente quanto no acesso à educação. Desse modo, ao analisarmos o percurso genericamente, constatamos, de antemão, conquistas nas práticas de convivência e integração das PCD, chegando aos dias atuais com a proposta voltada à inclusão escolar.

Em uma breve linha do tempo, podemos sinalizar os principais acontecimentos, que foram alterando a concepção e a forma de lidar com relação às PCD:

Figura 3 - Pessoas com deficiência ao longo da história



Fonte: Instituto Paradigma (2008).

Na Idade Antiga, compreendida a 4000 antes de Cristo, verificamos lamentável realidade de que as pessoas com deficiência eram simplesmente banidas e totalmente impossibilitadas de viver, sendo exterminadas da sociedade e, quando não ocorria tal fato, eram totalmente isoladas e impedidas de qualquer contato ou convívio com outras pessoas. A questão é que, naquela época, as PCD não correspondiam às expectativas culturais, permeadas pelas ideias de que as pessoas deveriam ser perfeitas e ter a condição, inclusive, de usar seus próprios corpos para sobreviver (ALCOBA, 2008).

Na Idade Média, período com forte influência religiosa, deparamo-nos com uma discreta alteração na forma de lidar com a PCD, pois, em virtude do Cristianismo, tornou-se pecado exterminá-las ou eliminá-las. Entretanto, elas deveriam permanecer totalmente isoladas, com contatos restritos aos familiares e pessoas próximas (ALCOBA, 2008). Vale ressaltar que não nos manteremos atrelados a cada trecho histórico e tampouco faremos menção aos acontecimentos acerca de maneira minuciosa, pois a ideia foi apenas referir o quão foi abominável as ações e atitudes em relação às PCD e conforme foi sendo alterada a mudança de paradigma acerca delas. Nesse sentido,

Os estados reconhecem que toda criança com deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social. Os estados promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possa aprimorar os conhecimentos nestas áreas (FERREIRA, 2010, p. 4).

Com relação às mudanças referentes às nomenclaturas ou às diversas maneiras de nomear as PCD ao longo do tempo, trataremos disso posteriormente, no capítulo em que detalhamos as mudanças históricas e legislativas.

Dando continuidade aos principais acontecimentos históricos, em 1990, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos e assumiu-se que todos deveriam ter seus direitos garantidos, inclusive à educação. Entretanto, lamentavelmente, o ensino ainda não era universal, e milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário. Nesse mesmo ano, na Tailândia, ocorreu a Declaração de Jontiem, que indicou transformações nos sistemas de ensino, garantindo tanto o acesso quanto a permanência de todos. Além disso, o documento enfatiza que a educação é a principal responsável por promover um mundo mais próspero, seguro e puro, conforme pode ser constatado no trecho a seguir:

As necessidades básicas 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, 1990, p. 4).

Na Espanha, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que reforça a ideia de educação para todos os alunos com deficiência ou outras especificidades.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isso se refere ao desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Essas duas últimas declarações alavancaram as discussões que posteriormente resultaram em legislações sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, nos países signatários da ONU. No ano

2000, no Senegal, com a intenção de alcançar uma educação para todos, de forma plena e igualitária, vem a lume Declaração de Dakar. Embora não tratasse especificamente da educação para pessoas com deficiência, passou-se, a partir dela, a contemplar a educação inclusiva para pessoas com deficiências.

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 674).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da PCD (Nova York, 2007), promulgada por meio do Decreto nº 6.946 de 2009, tem como propósito: “[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006, p. 5).

A partir dos acontecimentos e marcos internacionais podemos compreender que, de um modo geral, recomendava-se um olhar diferenciado às PCD e, portanto, a necessidade de se reconhecer que as ações políticas que as envolviam precisavam ser revistas continuamente. Então, a proposta seria ponderar o que precisava ser feito para atendê-las, considerando a sua individualidade, e independente de quaisquer características e/ou condições do sujeito.

Nesse cenário global, o Brasil também foi apresentando a mudanças do ponto de vista da concepção e organização de serviços voltados às PCD, reconhecendo que crianças, jovens e adultos com deficiência poderiam acessar o sistema regular de educação. Neste trabalho, também faremos essa explanação, considerando as principais transformações.

Apesar de não nos estendermos em alongarmos acerca das minúcias e peculiaridades históricas, cabe aqui fazer referência a alguns pontos que marcaram a trajetória histórica e legislativa de nosso país, ressaltando os principais marcos e acontecimentos que deram luz às PCD, provocando alterações sobre a forma de considerá-las e, portanto, de lidar com elas. Ademais, cabe salientar que, a partir do momento que o olhar mudou com relação a isso, conseqüentemente, houve impactos e mudanças sociais e educacionais.

Do ponto de vista educacional, partimos de 1854 e 1857, respectivamente, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos e chegamos ao momento atual com a política do Atendimento Educacional Especializado, proposta desde 1998.

De modo geral, a questão de lidar e compreender as PCD era diretamente de responsabilidade dos familiares, não havendo menção ou qualquer apontamento no serviço público.

Conforme descreve Mantoan (2002), o período entre 1854 e 1956 foi constituído de ações e iniciativas privadas, ou seja, por cerca de um século, as PCD eram vistas por organizações do setor privado. Dessa forma, entendemos que, ainda naquela época, o espaço e a oportunidade para refletir e proporcionar algo em prol das PCD era significativamente tímido, talvez ainda inexpressivo. Mantoan (2002) ainda afirma que, somente a partir de 1957, pudemos contar com ações oficiais no âmbito nacional e, a partir de 1993, deparamo-nos com movimentos em defesa da inclusão. Com isso, constatamos que, assim como toda e qualquer mudança histórica, o tempo transcorreu e as situações demoraram a acontecer efetivamente.

Seguindo o curso temporal e histórico, no Brasil, promulgou-se a LDBEN, nº. 4.024 de 1961, apontando o direito dos então “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Naquele momento, familiares e pessoas que lutavam pela causa relacionadas às PCD se organizavam para que se cumprisse a lei, e acadêmicos faziam menção à normatização para permitir que essas pessoas fossem integradas à sociedade. Isso porque muitos educandos com deficiência estavam frequentando as instituições e associações com foco apenas nas pessoas com deficiência.

Dez anos depois, em 1971, a LDBEN é reformulada (Lei n.º 5.692/71), e o artigo 9º destaca que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”. Entretanto, apesar da reformulação da LDBEN, os alunos com deficiência ainda continuavam frequentando

instituições e associações, uma vez que a matrícula não se tornou, de fato, obrigatória.

Com o intuito de qualificar as questões voltadas ao estudo, bem como ao convívio social, em 1973, é criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Naquele momento, o intuito era promover expansão e evoluções no atendimento às PCD. Todavia, ainda não se efetivaria uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’.

Seguindo o percurso legislativo no Brasil, a Constituição de 1988 apresenta a educação como um direito de todos, tornando-se um marco legal da educação especial, assegurando ao aluno com deficiência o acesso preferencialmente à rede regular de ensino.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino".

Em 1996, a LDBEN percebe uma nova reformulação com a promulgação da Lei 9394/96. Aqui se apresentam perspectivas inéditas acerca da Educação Especial, com a ampliação das possibilidades educacionais aos alunos com deficiência, ao definir, no título III – Do Direito à Educação e Do Dever de Educar, artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 9).

Ainda no Capítulo V – Da Educação Especial, constatamos a ênfase dada à ideia, bem como proposta de que os educandos com deficiência devem frequentar preferencialmente a rede regular de ensino, conforme o artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (...) Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, p. 39).

Em 1999, por meio do Decreto 3.298, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que se propõe que a sua atuação seja complementar ao ensino regular.

O artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Diante do exposto, a prática segregadora passou a ser duvidosa e, aos poucos foi ficando enfraquecida. Ao mesmo tempo, a proposta inclusiva começou a aparecer, embora com medos, receios, resistências e incertezas. Podemos afirmar que tais sentimentos permeavam não somente os educadores e gestores escolares, mas também os familiares das PCD e, por óbvio, os próprios educandos. Afinal, sair de um lugar da sociedade, até então bastante restrito, e alcançar novas possibilidades, ampliando as perspectivas e passando a ter contato com a diversidade humana propriamente dita é como sair do casulo e se deparar com toda a transformação e/ou metamorfose, até chegar à situação esperada.

E por falar em situação esperada, será que agora, em pleno século XXI, após diversas vivências e situações experienciadas, podemos dizer que o pior já passou e estamos prestes a finalmente chegar à transformação final? Será que viramos borboletas? Deixadas essas questões de lado, pois esperamos ter algumas conclusões acerca disso ao final desta pesquisa, voltamos à sequência educacional e sócio-histórica de nosso país acerca das PCD.

Seguindo a LDBEN 9394/96, especificamente no artigo 59, cuja letra ressalta a importância e as necessidades dos educandos com deficiência, as PCD receberam um olhar específico às suas condições, características e obrigações pedagógicas, propondo manejos diversos para atender a cada um:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 40).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial é apresentada de modo a vislumbrar a constituição de PP com vistas a uma educação de qualidade para todos, inferindo que “um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas” (BRASIL, 2008, p. 13).

Ainda em 2008 e seguindo no ano seguinte, os decretos legislativo nº 186/2008 e executivo nº 6949/2009 reforçam, sob força de emenda constitucional, que se faz necessário “assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...]” (BRASIL, 2007, p. 4).

Em seguida, o referido decreto também menciona o duplo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar acaba receber maior destaque ressaltando que ele não substitui o ensino regular e pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Em janeiro de 2016, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LDBI oferece diversas concepções e propostas inclusivas, considerando as muitas áreas que permeiam a vida de toda e qualquer pessoa. Especificamente no capítulo 4, denominado “Do direito à Educação”, determina-se a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece-se ainda a

adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE. O artigo 7º afirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Após essa breve contextualização histórica e legislativa, conseguimos visualizar que avanços e progressos aconteceram em benefício da inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência, ampliando possibilidades de integração e educativas, de modo a reforçar que a diversidade está posta, seja qual for a condição, característica ou necessidade de cada indivíduo. Entendemos que a escola é o espaço onde a convivência, as trocas e as inúmeras aprendizagens acontecem, proporcionando a todos que fazem parte dela uma transformação singular, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Afinal, esta é a finalidade da educação: a transformar vidas e histórias, com vistas a alcançar sempre o melhor para cada sujeito.

2.6 Da Educação especial à inclusão escolar

A partir da democratização do acesso à educação como direito de todos, a perspectiva de que o direito à escolarização sempre fora privilégio de um grupo, incorporada ao longo dos anos como prática educacional reprodutora de interesses da manutenção e produção das desigualdades, foi sendo alterada e, portanto, ampliou-se o acesso à escola.

Neste momento, retomamos as alterações que foram acontecendo em termos legislativos e, em decorrência disso, as ações ocorridas em nosso país, voltadas à inclusão escolar ao longo das últimas décadas, alterando a infeliz condição da segregação e alcançando cada vez mais a proposta e o direito dos educandos com deficiência a uma educação que garante o acesso, a participação e a permanência na escola regular.

Conforme descrito anteriormente, no que tange ao percurso legislativo internacional e nacional, constatamos que as alterações foram ocorrendo rapidamente. Porém, no Brasil, as mudanças começaram a acontecer efetivamente após a constituição de 1988 e, com maior ênfase, a partir da reformulação da LDBEN 9.394/96 em 1996, que preconiza, em seu artigo 4º, o fato de que a escola se torna responsável por atender às necessidades apresentadas pelos educandos,

independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas, culturais ou, ainda, de apresentarem qualquer transtorno ou deficiência. Desse modo, possibilita-se o seu desenvolvimento integral por meio de recursos que transponham barreiras que os impeçam de progredir, considerando as questões pedagógicas.

De modo a reforçar essa ideia e atendendo ao art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o MEC promulgou o Decreto nº 6.571 de 2008, substituído pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o AEE, definindo diretrizes, objetivos e garantindo serviço de apoio especializado, financiamento, apoio técnico, acompanhamento e monitoramento, conforme art. 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 5).

Diante do exposto e com o intuito de corresponder às necessidades daquele momento histórico, que acarretava uma demanda social, cultural, política e pedagógica da sociedade contemporânea, em 2008, foi lançada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com ela, buscava-se garantir que alunos com deficiência estivessem juntos nas escolas regulares, aprendendo e participando sem que ocorresse nenhum tipo de discriminação.

Dessa forma, a ideia de equidade vem à tona, de modo que a igualdade e a diferença são indissociáveis, na busca de equiparação de condições de acesso, permanência e qualidade para todas as alunas e todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Logo, cada criança, jovem ou adulto deve ser considerado em suas especificidades, independente de quaisquer características.

Com isso, a educação precisa rever suas práticas excludentes para transformá-las, assumindo a responsabilidade de provocar uma mudança estrutural e cultural da escola a fim de que todos os alunos possam ser atendidos em suas especificidades. O AEE tem um trabalho específico, visando à minimização ou eliminação de barreiras, na perspectiva complementar ou suplementar ao ensino regular, e deve se articular com a proposta da escola. Contudo, suas propostas são diferenciadas das realizadas em sala de aula comum. Embora ainda se faça necessário reconhecer que os desafios existam em relação à inclusão educacional

de alunos com deficiência, vale referir que, no decorrer dos anos, os avanços relacionados às legislações contribuíram de forma significativa para que eles tivessem acesso à educação, de maneira que diversos progressos relacionados à qualidade da permanência já ocorreram.

Para além das conquistas e progressos em termos de legislações e avanços mundiais e nacionais, a rede municipal de educação de Santo André também conta com a lei municipal nº 8.233/2001, que “dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos Portadores de Necessidade Especial na escola mais próxima de sua residência”. A lei, já no artigo 1º, dispõe: “fica assegurada matrícula para o aluno portador de necessidade especial na unidade de ensino municipal mais próxima de sua residência, independente de vaga”. Dessa forma, há a garantia de matrícula a toda e qualquer criança, jovem ou adulto com deficiência que procura a rede municipal de educação, independentemente de vaga disponível.

Como em qualquer outra instância, há prós e contras no que diz respeito à lei. Torna-se evidente que é favorável por garantir o acesso à escola e um tanto frágil quando nos deparamos com uma unidade escolar com muitos alunos ou com necessidades específicas para oferecer a qualidade de serviços ao aluno. Posteriormente, trataremos da estrutura e dos serviços disponibilizados pela rede.

No entanto, o fato é que saímos de uma perspectiva fundamentada na integração, cujo modelo, em linhas gerais, é sustentado pela ideia da “normalização”, ou seja, o sujeito precisa receber cada vez mais intervenções para que se aproxime do que a maioria das pessoas é, com base no pífio conceito da homogeneidade. Na integração, nega-se a diferença e basta que as pessoas simplesmente convivam ou tenham a rasa oportunidade de estarem próximas fisicamente. *Grosso modo*, trata-se da concepção de ‘estar’ e não, necessariamente, de pertencer.

A definição de integração, para Mantoan (1997, p. 8), é comparada metaforicamente a um “sistema cascata”, como:

[...]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.

Em contrapartida, deparamo-nos com a proposta voltada à educação inclusiva, sustentada pelo fato de ser um direito e, portanto, incondicional. Enquanto, na perspectiva da integração, o aluno precisa se adaptar e estar cada vez mais próximo do padrão almejado e daquilo que a escola espera, a escola inclusiva é aquela que considera a todos, sem discriminação e independentemente de qualquer característica ou condição que o sujeito apresente, para além da deficiência, outros aspectos, tais como: etnia, raça, sexo, religião, idade, entre outros.

Neste trabalho, abordamos as questões voltadas à educação, porém, diante do exposto, há de se assumir que, lidar com a diversidade humana é algo complexo em todas as áreas, quaisquer que sejam. A título de exemplo, façamos um paralelo sobre o que é lidar com toda essa diversidade no âmbito da saúde: considerando que inúmeras pessoas têm diagnósticos comuns de quaisquer doenças, por vezes, a medicação nem sempre surte o mesmo efeito para todos. Por conseguinte, cabem os questionamentos do tipo: se o diagnóstico de 'x' é o mesmo que de 'y', por que a medicação faz efeito para 'x' e não para 'y'? Por que o tratamento proposto à pessoa 'a' deu certo e 'b' não teve a mesma resposta e, inclusive, veio a falecer, apesar de terem o mesmo diagnóstico e as mesmas condições de tratamento? A resposta é que cada ser tem sua particularidade, ou seja, cada um é um ser único, com características e condições peculiares e, portanto, deve ser visto como tal.

Vale frisar que refletir acerca dessas questões não deixa de ser um imenso desafio, haja vista que acessar e afetar a todos, considerando os objetivos da escola na perspectiva inclusiva é, sem dúvida, algo que ainda estamos buscando.

Tornar uma escola inclusiva implica transformar a cultura escolar, ou seja, as políticas, as práticas e inclusive as pessoas que fazem parte dela, para garantir o direito de todos à educação. Implica mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a escola de forma que seja, de fato, para todos – sem exceção. (DIVERSA, on-line).

O quadro a seguir sintetiza algumas das diferenças entre a educação e a educação especial na perspectiva inclusiva:

Quadro 1- Conceitos Fundamentais

Educação Especial	Educação Especial na perspectiva inclusiva
Sistema separado, paralelo ao regular	Faz parte da proposta pedagógica da escola. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por isso, é tida como transversal
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa ao processo de escolarização em sala de aula
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala
Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação, ou seja, à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como "normal" ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras a sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fonte: Diversa, Conceitos Fundamentais, on-line.

Diante do exposto, analisamos que, ao longo da história, foi se percebendo que a diversidade humana é o que rege toda e qualquer situação, levando-se em conta que não há igualdade absoluta e que cada ser é único em suas características, condições e/ou necessidades. Dessa forma, felizmente houve conquistas, alterações, evoluções e avanços com relação a concepção, atitudes, expectativas, conhecimentos, desdobramentos e outros. Tudo isso de maneira progressiva e com intento de efetivamente considerar o ser humano.

Em suma, o direito está posto e, como tal, não deve estar em tempo algum em discussão ou dúvida. Todavia, ele não se basta, pois os desafios ainda se fazem presentes e, indiscutivelmente, ainda há muito o que avançar. As pessoas com deficiência, os seus familiares, os profissionais que lidam direta ou indiretamente com as PCD, os governantes e a sociedade como um todo deverão continuar a busca pela continuidade de progressos e alcances ainda maiores. Para tanto, precisam considerar informações e efetivas ações que possam contribuir para o desenvolvimento e para as conquistas no fazer social e educacional, a fim de que, cada vez mais, as PCD possam estar envolvidas e usufruir dos serviços e quaisquer ações que ocorram, assim como todo e qualquer cidadão.

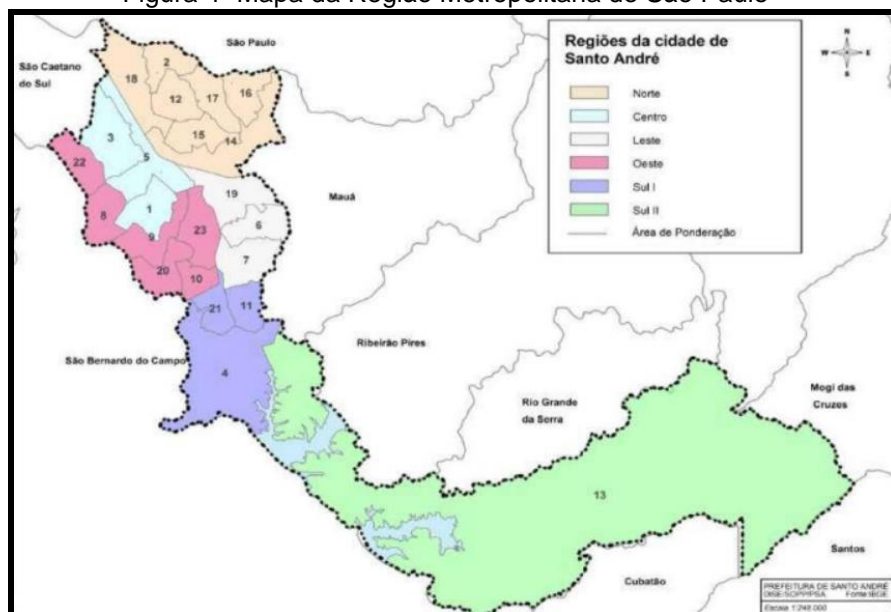
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ: O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, inicialmente, apresentamos breves informações sobre o município de Santo André, de modo a referenciá-lo dentro do Estado de São Paulo, com foco nos dados e descrições de serviços da rede municipal de educação. Em seguida, descrevemos como se dá a estrutura de serviços, profissionais e ações na rede municipal de educação, contextualizando quais são as principais atribuições que competem à Equipe de Educação Inclusiva, cuja principal função é apoiar a inclusão educacional, oferecendo serviços, profissionais e ações que favorecem a inclusão educacional, principalmente, de crianças, jovens e adultos com deficiência, desde a creche até a educação de jovens e adultos.

3.1 Santo André e as pessoas com deficiência

O município de Santo André faz parte da região metropolitana do Estado de São Paulo, e tem uma área total de aproximadamente 175 km². Está localizado na Zona Sudeste da Grande São Paulo e a sua população estimada é de 723.889 habitantes (PORTAL PSA - SIGA, 2021).

Figura 4- Mapa da Região Metropolitana de São Paulo



Fonte: Santo André (2018, p. 25).

Segundo Nascimento (2018, p. 67), no ano de 1989, em decorrência da globalização, do desemprego e do baixo crescimento econômico, houve um despertar para discussões acerca da “cidadania para educação, inclusão social, desenvolvimento econômico e participação popular”. Ainda conforme a pesquisadora, o gestor municipal da época, o prefeito Celso Daniel, assumindo uma atuação pioneira, com vistas à gestão democrática, propôs a participação da população nas discussões sobre os problemas da cidade, contribuindo para que a educação andreense tivesse um olhar que considerasse todos e iniciando uma ideia incipiente de educação inclusiva.

3.2 O Plano Municipal de Educação de Santo André

No bojo das legislações da SE, é pertinente mencionar o Plano Municipal de Santo André, com vigência de 2015 a 2025. Nele, há dezenove metas, sendo que a quarta está voltada para a educação inclusiva:

Meta 4 - Universalizar, para a população a partir de 0 (zero) ano, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ensino superior na rede regular de ensino pública e/ou privada, com a garantia de sistema educacional inclusivo e atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, submetidos a critérios rigorosos de conveniamento, que levem em consideração a perspectiva educacional inclusiva (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 24- 35).

A meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) está em consonância com o PNE, que, em seu artigo 8º, define que os PME devem garantir “[...]o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Segundo Garcia e Bizzo (2018), os PME são desdobramentos da indicação do PNE, que demandou dez anos para que estados e municípios o finalizassem até o ano de 2015. Santo André conseguiu finalizar o seu PME exatamente no prazo estipulado. Os autores explicitam que o município realizou uma pré-conferência, bem como uma conferência, porém a “[...]participação da população e de outros segmentos foi considerada baixa” (p. 348).

Garcia e Bizzo (2018, p. 348- 349) ponderam que:

Em Santo André, as metas e estratégias mais polêmicas, e que tomaram mais tempo nas discussões, foram aquelas associadas à educação infantil (1), ao ensino fundamental (2), à educação especial (4), à escolaridade média (8), à alfabetização (9) e à educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (10). No entanto, a que gerou maior controvérsia foi a 18 (Plano de Carreira Docente).

Em resumo, os autores afirmam não ter sido simples a aprovação do PME de Santo André, pois, no dia em que aconteceu a sessão na câmara, houve protestos e grande tumulto, por diferentes razões que envolviam os interesses de cada grupo. Ocorreu a aprovação e, posteriormente, haveria o acompanhamento do CME.

Garcia e Bizzo (2018) destacam que, depois da elaboração do plano, as Secretarias de Educação da cidade e o Conselhos Municipais continuaram envolvidos no processo. Além disso, criou-se um “[...] Comitê Municipal de Articulação Interfederativa”, que era “[...] composto pelos seguintes órgãos – Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação – Diretoria de Ensino, Universidade Federal do ABC, Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação” (p. 343).

Nesse sentido, o 1º Relatório De Avaliação Plano Municipal de Educação 2015-2025 enfatiza que, após sancionado o PME:

[...] definiu mecanismos e instâncias para o monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias periodicamente. Desde então todo planejamento das ações educacionais do município é projetado em consonância com as metas e estratégias do PME. É um dos principais instrumentos de política pública educacional, pois orienta a gestão educacional e referencia o controle social e a participação cidadã (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 31).

Além do Comitê mencionado por Garcia e Bizzo (2018),

A Secretaria Municipal de Educação constituiu sua Equipe Técnica com o objetivo de monitorar continuamente as metas e estratégias do Plano, a partir de levantamentos, sistematizações e análise de dados e informações referentes à execução do Plano. Essa equipe é constituída por técnicos da SE vinculados aos setores de Educação, Administração e Finanças (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 33).

Sobre o PME e sua avaliação, não podemos deixar de destacar que ela deve ser realizada a cada dois anos, conforme previsto no próprio documento.

3.3 Rede Municipal de educação e estrutura voltada à inclusão educacional

Santo André adota a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) do Ministério da Educação e se orienta frente aos princípios das legislações nacionais vigentes, entre elas a LDBI, nº 13.146/2015. Ademais, conta com a lei municipal 8.233 de 14/09/2001, que dispõe sobre a garantia da matrícula na rede de ensino municipal aos alunos com deficiência na escola mais próxima da sua residência, independentemente de vaga.

Pode-se inferir que a rede municipal de educação de Santo André assume a condição de ser audaciosa e pioneira, no que diz respeito à proposta educacional inclusiva. Isso porque, considerando o percurso histórico brasileiro, desde muito cedo, houve acontecimentos e organizações de trabalho pedagógico voltados à iniciação e promoção de uma escola inclusiva nessa rede.

Neste momento, fazemos uma breve apresentação das ações e do modo como elas aconteceram ao longo dos anos, no que tange à perspectiva da educação inclusiva.

- 1989 – primeiro concurso para Professores de Educação Especial – itinerância;
- 1993 a 1996 – desmonte da política pública instituída – criação de classes especiais de educação especial;
- 1997 – instituição da educação inclusiva na cidade;
- 1998 – criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE;
- 1997 a 2007 – doze anos de consolidação da política de educação inclusiva na cidade;
- 2007 – criação dos Núcleos de Prática de Educação Inclusiva – NUPEI e criação da função Gratificada de Professor Assessor de Educação Inclusiva – PAEI;
- 2008 - início da participação no “Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade”;
- 2009 – implantação das salas de Recursos Multifuncionais – SRM;
- 2012 – criação do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM;

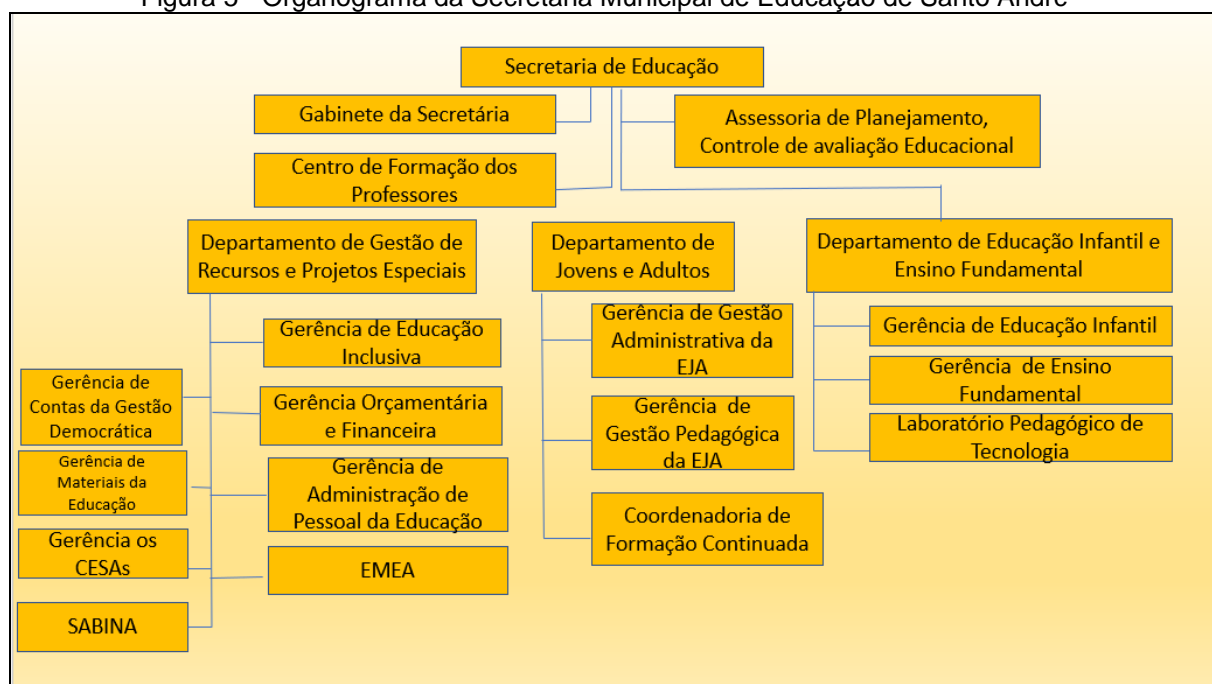
- 2015 – transferência do Núcleo de Apoio a Natação Adaptada de Santo André – NANASA para SE;
- 2016 – iniciativa do 1º Polo Bilingue – Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Português na modalidade escrita;
- 2019 – iniciativa do 1º Polo de Deficiência Visual;

3.4 Secretaria Municipal de Educação e Gerência de Educação Inclusiva

A Secretaria Municipal de Educação ocupa um lugar de destaque pela sua grandiosidade em termos de número de funcionários e equipamentos, ao compararmos às demais secretarias municipais. O contingente alcança em torno de quatro mil e quinhentas pessoas, sendo que aproximadamente dois mil e quinhentos destes são professores.

A secretaria conta com três departamentos macros, quais sejam: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais. Eles abarcam as gerências, que, por sua vez, desenvolvem um trabalho direto com as unidades escolares. A seguir, apresentamos um organograma que mostra essa organização.

Figura 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Santo André



Fonte: Geinc (2021).

De acordo com a Geinc (2021), atualmente, há noventa e nove unidades escolares em funcionamento, considerando creches, Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) com foco na educação de jovens e adultos (EJA). Há também doze Centros Educacionais de Santo André (CESA), localizados em terrenos acoplados às EMEIEF, em pontos diversos da cidade, contemplando todas as regiões. Além das escolas, fazem parte dessa Secretaria os equipamentos educacionais, entre eles: Escola Municipal de Educação Ambiental (EMEA); Escola Parque do Conhecimento- SABINA; Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM); Núcleo de Apoio à Natação Adaptada (NANASA); Centro de Formação de Professores Clarice Lispector (CFPCL)

Desde 2017, a Gerência de Educação Inclusiva (GEINC) está submetida ao Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais (DGRPE), dentro da SE da rede municipal de educação de Santo André. Até aquele momento, a referida gerência estava alocada no Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF). Contudo, com a mudança de gestão, houve essa alteração por considerar que, para além desse departamento, os serviços e profissionais que compõem a Educação Especial fazem parte de toda a organização da secretaria, ou seja, transcendem o departamento do qual faziam parte (GEINC, 2021)

A educação inclusiva é um serviço transversal, que perpassa Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Sua principal responsabilidade concerne ao apoio e gerenciamento de serviços, de profissionais e de ações diversas desempenhadas nas unidades escolares, podendo se estender para os equipamentos que compõem a SE, com vistas inclusão educacional dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Desde a criação oficial do serviço, houve alterações na organização da estrutura – desde o lugar ocupado pela gerência dentro da SE, até os serviços ofertados às unidades escolares –, bem como na composição dos profissionais que compõem a Geinc, contemplando diversas ampliações ou modificações, conforme demandas ou concepções políticas ou de gestão. Vale mencionar que, embora a organização estrutural esteja posta, em decorrência das mudanças ocorridas em relação à demanda, bem como ao que diz respeito à autonomia de decisão de cada gestão, o serviço foi submetido a organizações distintas, dependendo do momento histórico (GEINC, 2021).

Conforme relata Nascimento (2018, p. 65), “a rede municipal de educação de Santo André possui um trabalho com notoriedade na organização e planejamento educacional no atendimento aos alunos com deficiência desde 1989”. Dito de outro modo, o trabalho educacional desenvolvido na rede é proposto na perspectiva inclusiva, com foco a atender os alunos em suas necessidades, de forma a corresponder às legislações vigentes e às demandas relacionadas primordialmente aos alunos com deficiência.

3.5 Gerência de Educação Inclusiva: estruturas, serviços, profissionais e ações voltadas à inclusão educacional

Ao pensarmos em inclusão de pessoas, há de se considerar qual concepção rege as ações e todos os desdobramentos que seguem, com o objetivo de, cada vez mais, acessar as PCD, levando em conta as características e necessidades individuais.

Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias (OMOTE, 1995, p. 47).

Diante das crescentes demandas educacionais, a SE da cidade de Santo André, legitimando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e considerando os princípios educacionais da rede de ensino, oferece serviços voltados a subsidiar a inclusão educacional de alunos com deficiência, foco deste trabalho de pesquisa, que enaltece o debate acerca da necessidade de uma escola que seja, de fato, para todos.

Nessa direção, muito se tem discutido sobre a escola inclusiva, como aquela que matricula alunos com deficiência no ensino regular, em classe comum de ensino. No entanto, para além dessa abordagem, ao conceber uma escola pública como espaço de direito e pertencimento de todos indistintamente, faz-se necessário reconhecer que o acesso a ela não é suficiente para garantir a proposta inclusiva, pois é preciso buscar ações e serviços voltados à qualificação e permanência de todo e qualquer aluno, independente de qual seja. Dessa forma, avalia-se que os

alunos com deficiência também precisam ser considerados em suas especificidades e individualidade e, para tanto, a SE e, especificamente a Geinc, dispõem de serviços, profissionais e ações diversas, com o objetivo de corresponder a tais necessidades.

Segundo a Revista Estação Gente – Educação Inclusiva (2000), a partir da promulgação da Lei Orgânica do Município em 1990, o tema inclusão e escola para todos passa a fazer parte da SE de Santo André. Assim, os alunos com deficiência poderiam frequentar a rede regular de ensino municipal, porém, nos anos de 1993 a 1996, o serviço é reestruturado e eles são direcionados às salas especiais. Em 1997, o processo de inclusão volta a fazer parte das ações da SE do município, com objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na rede regular de ensino.

De acordo com essa perspectiva, houve um crescimento do número desse público e, a partir do momento que a demanda surge, a SE cria um serviço específico para a Educação Especial, visando a atender às necessidades da rede. Esse serviço foi criado em 1999 e foi denominado Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – Direitos Humanos, a partir da Lei Orgânica. A equipe era composta “por dez docentes (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).

Em 2000, o CADE torna-se uma Unidade Administrativa, em conformidade com a Lei Orgânica nº 8.144 de 22 de dezembro de 2000, declarada por Santo André. O art. 2º dessa lei descreve as competências do CADE:

- Auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentados, 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 dentro da Administração Municipal;
- Oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde;
- Estender o atendimento especializado aos demais usuários e formação aos funcionários da Unidade (SANTO ANDRÉ, 2000, p. 1).

Os profissionais da educação realizavam um trabalho de itinerância nas Unidades Escolares da rede (EMEIEF e Creches), e a equipe da saúde tinha seu fazer voltado ao atendimento terapêutico realizado no prédio do CADE. Além destes, o serviço contava com uma gerente de educação inclusiva, uma coordenadora de serviços educacionais e auxiliar administrativo (GEINC, 2021).

Segundo Batistão (2013), em 2003, os profissionais da área clínica passaram a realizar seus atendimentos na Secretaria da Saúde. Ainda naquele ano, houve ampliação do número de profissionais da educação, que compunham a equipe do CADE. Essa ampliação se deu a partir da necessidade de qualificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede, visto que os docentes passaram a sinalizar os desafios no que diz respeito às questões pedagógicas relacionadas a esses estudantes.

A Geinc (2021) explicita que os docentes que compunham a equipe do CADE faziam um trabalho de itinerância nas Unidades Escolares e atuavam organizados por deficiências, sendo que esse formato se manteve até o ano de 2006. A utilização do prédio/sede perdurou por dez anos e, depois disso, os gestores do serviço passaram a compor a equipe da SE de forma mais direta, na sede da secretaria. Por um lado, avalia-se que pode ter sido uma desvantagem ter 'perdido' um espaço físico até então conquistado e tão bem utilizado pelos envolvidos com o serviço; por outro lado, o fato de a gerência de educação inclusiva assumir seu papel dentro da SE – e, portanto, mais próxima dos demais gestores da secretaria – poderia favorecer as trocas, o convívio e as parcerias entre os outros serviços e gestores, contribuindo para o desenvolvimento de uma familiaridade e cumplicidade no que diz respeito às informações e concepções oriundas da referida gerência, que, sem dúvida, se desdobrariam para toda a rede municipal de educação.

Com o intuito de apresentar qual é a estrutura existente na rede municipal de educação, apresentamos, na sequência, uma ilustração de todos os serviços e profissionais que compõem a Geinc. Eles são abordados nas páginas seguintes, para maior detalhamento e informação de cada um.

Figura 6- Serviços da Gerência de Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como explanado na figura anterior, a estrutura da Educação Inclusiva na SE conta com equipamentos, serviços e profissionais com diferentes funções, com vistas a atender aos alunos com deficiência.

Diante do exposto, é possível observar que a concepção do serviço foi sofrendo alterações ao longo dos anos, tanto na esfera ocupada por ele na SE, quanto na própria nomenclatura. Inicialmente, o serviço era conhecido e reconhecido por todos como “CADE”; posteriormente, passou a ser designado pela nomenclatura da Geinc, que amplia o papel de mediar as ações, situações e os serviços, na perspectiva da transversalidade, junto à SE, às unidades escolares, aos demais equipamentos da secretaria e outros órgãos externos.

Vale mencionar que, no decorrer desse tempo, o número de profissionais que compõem os serviços foi ampliado consideravelmente, e a estrutura geral de gestão foi mantida com uma gerente, uma coordenadora e dois administrativos. O que fez diferença e muito colaborou foram os cargos denominados como AP da Educação Inclusiva, designados para que as gestoras pudessem compor o serviço de modo a colaborar com a sua gestão. Isso foi de grande valia para o mesmo, o que fez considerável diferença no acompanhamento dos profissionais que atuam nas unidades escolares, no CAEM e no NANASA (GEINC, 2021).

3.5.1 Professor Assessor de Educação Inclusiva

Com o objetivo principal de formalizar serviços e estruturas em prol da inclusão educacional, de forma inédita, a lei municipal nº 8.887, de 10 de novembro de 2006, aprova a criação de trinta cargos de função gratificada de PAEI. A criação dos cargos legitima o papel do Professor Assessor de Educação Inclusiva, que passa a atuar junto às equipes gestoras das Unidades Escolares em prol da inclusão educacional de alunos com deficiência. Até aquele momento, o serviço era realizado por professores que dobravam período, ou seja, em um dos períodos, permaneciam em suas respectivas salas de aula, onde eram titulares como professores efetivos, e, no outro período, estendiam a jornada para atuarem como orientadores acerca de informações e das necessidades pedagógicas que os professores do ensino regular poderiam apresentar para incluir alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

De acordo com Carvalho (2016, p. 14),

Essa função de assessoria educacional busca oferecer apoio e subsídios pedagógicos para o professor da sala regular da rede municipal de ensino e caracteriza-se como um serviço itinerante, que pretende colaborar com o processo de Educação na Perspectiva Inclusiva. Ou seja, a atuação da PAEI dá-se diretamente com alunos, professores e cuidadores no âmbito escolar e, indiretamente, com os demais atores envolvidos nesse processo: equipe gestora, demais profissionais das escolas, famílias e equipe clínica.

Vale informar que a função de PAEI configura-se como função gratificada (FG). Sendo assim, de acordo com Gonçalves (2020), esses profissionais passam a ganhar 30% de gratificação em seu salário. Da mesma forma, mas com percentuais diferentes, outras funções que fazem parte do quadro de funcionários da SE também ganham como FG, entre elas: diretor de unidade escolar; assistente pedagógico; vice-diretor; coordenador de serviço educacional e gerente. Para tanto, é necessário que os candidatos sejam professores estatutários a fim de que possam acessar as FG, após o processo seletivo aberto internamente na SE (GEINC, 2021).

Para acessar quaisquer desses cargos, há a premissa da confiança, bem como da competência ou condição técnica-pedagógica, avaliadas durante a seleção interna da SE. O fato é que se espera que os professores interessados em assumir quaisquer dessas FG manifestem o desejo de colaborar com as unidades escolares onde atuarão e, mesmo que não disponham dos conhecimentos específicos exigidos

pela nova função, que manifestem interesse em buscá-los, pois, dessa forma, conseguirão desenvolver o trabalho a contento (GEINC, 2021).

Segundo a Geinc (2021), quando há a necessidade de novos PAEI, a SE encaminha e-mail para ampla divulgação, a fim de que todos os professores da rede municipal de Santo André possam se inscrever. De acordo com a SE (2021), por meio do *e-mail* nº 598.12.21, no dia 2 de dezembro de 2021, foi divulgada a abertura de vagas para FG, inclusive para PAEI, no qual enfatiza-se que a seleção envolve três etapas: elaboração do currículo, elaboração de Projeto e entrevista.

Desde que os cargos foram criados, houve uma preocupação voltada à instrumentalização dos profissionais que assumiram a FG de PAEI e, no decorrer desses anos, a equipe participou de diferentes formações oferecidas pela rede, algumas delas em parceria com o Instituto Paradigma. Essa parceria também resultou na elaboração de um material denominado “Poéticas da Diferença”, que abordava assuntos relacionados às deficiências física, visual, auditiva, intelectual e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. O referido material tinha como objetivo contribuir para a formação dos profissionais e foi disponibilizado para todos os docentes da rede (PARADIGMA, 2008).

Além de discorrer sobre as deficiências, o material também tratava

[...] dos assuntos relacionados às pessoas com deficiência e sua inclusão educacional, buscando aprimorar o conhecimento dos profissionais da educação, trazendo informações que ampliem seu saber pedagógico e contribuam com a construção de estratégias pedagógicas que contemplem todos os alunos (PARADIGMA, 2008, p. 15).

A depender da gestão e da concepção dos gestores macros da SE, a organização dos Professores Assessores de Educação Inclusiva pode sofrer alterações na forma de atender a rede. Inclusive houve momentos em que, embora houvesse os trinta cargos disponíveis e previstos para assumirem a FG, por diretriz da SE, de 2009 a 2012 somente vinte professores assumiram a função. É interessante ressaltar como a concepção e diretriz política interfere nos processos e na organização que atua na ‘ponta’, ou seja, diretamente nas escolas. Naquele período, a qualidade da assessoria aos professores do ensino regular e da rede como um todo ficou prejudicada em alguns momentos, pois o número de PAEI estava abaixo do esperado e, portanto, era insuficiente para abarcar as demandas (GEINC, 2021).

Segundo a Geinc (2021), com a troca de gestão política, em 2013, os trinta cargos foram preenchidos, e uma nova organização foi feita, de modo que o grupo de PAEI foi organizado para atender à demanda da rede em duplas. Cada dupla de assessores atendia a um setor composto por aproximadamente seis Unidades Escolares.

Esse novo formato foi estruturado para que os professores assessores pudessem fazer trocas com seus pares sobre questões que permeavam a rotina de trabalho e que, por vezes, traziam desafios. Em seguida, essa estrutura sofreu alteração, e o grupo se reorganizou para atender às etapas ou modalidades de ensino, tendo sido dividido entre creche, EMEIEF e EJA. Entretanto, muito rapidamente, a estrutura por setor voltou a acontecer e, em 2015, o grupo passou a atender às Unidades Escolares individualmente, de maneira que as trocas passaram a ser feitas no coletivo pelo grupo, já que ele se reunia semanalmente (GEINC, 2021).

Em suma, é possível verificar que, durante os quatro anos de gestão, houve três tipos de organização da forma de atuação do PAEI nas unidades escolares. Inevitavelmente, as mudanças em curto espaço de tempo levam a um recomeço constante e, portanto, a uma falta de continuidade e a um não favorecimento do desenvolvimento do trabalho já iniciado. Essa organização ocorre até os dias atuais (GEINC, 2021).

Vale informar que, desde a instituição do cargo, são garantidas oito horas semanais de momentos formativos aos PAEI, independentemente de como isso possa ser oferecido. Ora por formadores externos, ora por formações internas ou até mesmo trocas de experiências entre os membros que compõem a equipe, por meio dos gestores ou entre os próprios pares, tais momentos deverão acontecer semanalmente, salvo exceções. A Geinc (2021) esclarece, ainda, que esses profissionais participam das reuniões pedagógicas semanais nas unidades escolares, conforme demanda de cada local em que atua.

Antes de tratarmos das atribuições do Professor Assessor de Educação Inclusiva, faz-se necessário ressaltar que, tanto os professores do ensino regular, quanto os demais profissionais que atuam nas unidades escolares contam com esse profissional para buscar respostas e orientações relacionadas a como lidar com os alunos com deficiência ou qual trabalho propor a eles, considerando a perspectiva inclusiva no ensino regular. Em outras palavras, a Geinc (2021) entende que o PAEI

assume o papel do parceiro mais experiente, ou seja, um profissional que levará diretrizes, orientações, sugestões ao professor de classe comum, podendo se estender a todo e qualquer funcionário que necessita de recomendações ou subsídios em prol do aluno com deficiência, a fim de inseri-lo nas propostas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Entre outras funções, o PAEI deve articular, em parceria com a equipe escolar, ações que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da rede municipal de educação de Santo André, com foco na aprendizagem e desenvolvimento integral. No momento em que o aluno com deficiência é inserido na rede municipal de educação, seja por meio de matrícula nova ou transferência, inicia-se o acompanhamento pelo PAEI responsável pela Unidade Escolar (NASCIMENTO, 2018).

Normalmente, as escolas comunicam esse profissional quando algum familiar ou responsável procura por matrícula de aluno com deficiência, para que se possa agendar uma conversa e realizar uma anamnese, cujo objetivo principal é obter informações diversas a respeito da história do estudante, desde o nascimento, considerando seu desenvolvimento, assim como sua rotina, necessidades, preferências, características gerais, tratamentos ou acompanhamentos aos quais é submetido etc. Além da entrevista e do preenchimento de anamnese, são solicitados documentos, laudos e relatórios de profissionais externos que acompanham o aluno. A junção dessas informações é compartilhada com a equipe escolar, visando a contribuir com a prática pedagógica (NASCIMENTO, 2018).

Também se faz necessária uma observação ou até mesmo uma avaliação pedagógica do aluno por esse profissional, que poderá solicitar a composição da equipe técnica para essa ação. Mais adiante, tratamos do assunto, ao focalizar a equipe técnica.

Após essas ações, o PAEI compartilha com o professor do ensino regular e com os demais gestores as informações coletadas e organiza o processo de inserção do aluno na sala regular. Quando necessário, esse profissional também realiza uma conversa com as crianças, jovens ou adultos a respeito do colega que passará a fazer parte da turma. Desse modo, as antecipações feitas podem favorecer o acolhimento do novo aluno, pois tanto os colegas quanto o professor e a equipe escolar já dispõem das informações iniciais. Em outras palavras, todos são instruídos e recebem informações acerca de como podem agir, organizar e colaborar

para que a inclusão possa acontecer desde o momento do acesso do aluno à escola. Assim, evitam-se dúvidas desnecessárias, falas ou atitudes equivocadas, entre outros (NASCIMENTO, 2018).

A partir do momento que o aluno com deficiência passa a fazer parte da sala de aula comum, o PAEI deve se organizar para oferecer todo o suporte e orientação ao professor, desde o acolhimento às dúvidas ou incertezas que aparecem, até quaisquer outras necessidades que possam surgir. Afinal, é com esse profissional que as pessoas contam para auxiliar todo o processo de inclusão (NASCIMENTO, 2018).

A Geinc (2021) afirma que a principal função desempenhada pelo PAEI é orientar pedagogicamente o professor do ensino regular sobre as necessidades que o aluno tem, principalmente quando precisa de adaptações ou adequações pedagógicas. Para tanto, o professor de classe comum deve antecipar seu planejamento, a fim de que o PAEI possa contribuir com sugestões de materiais e/ou propostas que favoreçam a participação, o envolvimento e a execução das atividades do aluno em questão. A partir das observações do ambiente escolar e de conversas com o docente, procura-se refletir sobre as habilidades e dificuldades do aluno, verificando a necessidade de elaborar objetivos específicos de aprendizagem.

Esses dados são organizados no Plano de Atendimento Educacional Especializado, um documento construído coletivamente, sobretudo pelo docente e PAEI. Caso o aluno frequente o AEE, o Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) também participa da elaboração desse documento. O objetivo é ampliar as possibilidades do desenvolvimento das aprendizagens do aluno, avaliando continuamente e em parceria, o andamento de todo esse processo.

Para além disso, o trabalho do PAEI consiste também em observar e avaliar, junto à escola, a necessidade de encaminhamento do aluno para avaliação ou acompanhamento com especialistas da área da saúde, bem como para SRM e até mesmo para outras áreas, além de ser a referência para profissionais externos, que podem requerer ou fornecer informações sobre o aluno. Esse profissional multifacetado acolhe os responsáveis pelos estudantes e realiza orientação familiar sempre que necessário (GEINC, 2021).

Outra atribuição do PAEI é o acompanhamento e orientação aos profissionais de apoio, quais sejam, os Agentes de Inclusão Escolar (AIE) e os estagiários de Pedagogia que compõem a Gerência de Educação Inclusiva. Essas orientações

permeiam tanto as atribuições desses profissionais, como o acompanhamento de alunos, a organização de seus horários e, quando possível, a confecção de materiais de suporte para a realização dos trabalhos pedagógicos sob orientação das/dos docentes (GEINC, 2021).

Para qualificar o atendimento dos alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, o PAEI estabelece parcerias com os profissionais da educação e de demais áreas que se fizerem necessárias, compartilhando informações sobre o desenvolvimento do estudante e as ações pedagógicas efetuadas.

De acordo com a demanda e a necessidade, o PAEI realiza formações para docentes e demais funcionários da rede, proporcionando discussão e reflexão sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva e ampliando as possibilidades de uma educação de qualidade para todos. Encontros entre as famílias de alunos também são realizados para troca de experiências e discussões de temas de interesse coletivo (GEINC, 2021).

O PAEI busca estabelecer parcerias entre os diversos setores da saúde, entre eles a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSI), os Centros de Especialidades, o Centro de Referência da Assistência Social (CREM) e o Centro de Reabilitação Municipal (CRAS). Ademais, há articulações com o departamento de esporte, cultura e lazer, a fim de contemplar as necessidades dos educandos (NASCIMENTO, 2018)

Mais adiante, tratamos especificamente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de maneira mais direcionada, das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), do Atendimento Domiciliar (AD) e do Atendimento Hospitalar (AH). Entretanto, neste momento, mencionamos o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), que norteia e embasa a estrutura atual do trabalho, uma vez que oficializa o AEE, pontuando, que cada município se organiza à sua maneira.

Na rede municipal de educação de Santo André, além do AEE ofertado em SRM, AD e AH, ele também é desenvolvido por meio do PAEI a partir do serviço de itinerância realizado por esse profissional, ou seja, o trabalho do PAEI configura-se em um formato de atuação com deslocamento pelas unidades escolares da rede municipal de educação, caracterizando um serviço de itinerância do AEE. Em suma, esse profissional transita entre as escolas que lhe estão designadas, a fim de assessorar o coletivo escolar diante das necessidades dos alunos com deficiências,

TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Tal formato é necessário para que seja possível contemplar todas as Unidades Escolares da rede municipal de educação (GONÇALVES, 2021).

Com o crescimento exponencial das matrículas e a expansão do número de Unidades Escolares, em 2018, foram criados nove cargos novos, correspondendo a 30% de ampliação, visto que a quantidade de 30 PAEI se mantinha a mesma desde a criação da função em 2006. Contudo, para além da questão quantitativa, a itinerância se faz necessária, uma vez que permite que o olhar da “educação para todos” circule entre as escolas da rede e se qualifique nesse movimento, colaborando para a criação de uma cultura inclusiva (GONÇALVES, 2020).

De acordo com Pletsch (2005, p. 44), o ensino itinerante [...] parece representar uma proposta viável como suporte para a educação inclusiva, principalmente nos grandes centros urbanos [...]”. A autora explana os impactos positivos da/do docente itinerante na comunidade escolar, pois promove reflexões e ações, desde a elaboração de documentos até a prática junto às equipes gestoras, docentes, funcionários, alunas e alunos e seus familiares. Segundo Pletsch (2005, p. 103), os professores que atuam de modo itinerante são agentes transformadores, já que promovem, em diferentes graus, “[...] uma sensibilização e mobilização pró-inclusão [...]”

3.5.2 Profissionais de Apoio

O trabalho educacional da Rede Municipal de educação de Santo André está pautado nas legislações vigentes, entre elas a Lei 13.146/2015 LBI (Lei Brasileira de Inclusão), que preconiza, em seu Capítulo IV art. 28 inciso XVII, a oferta de profissionais de apoio escolar.

Com o aumento gradativo do acesso de alunos com deficiência ao ensino regular e em conformidade com a legislação vigente (BRASIL, 2008), houve, em 2008, a contratação de profissionais de apoio, denominados Agentes Sociais de Inclusão (ASI). Suas atribuições eram voltadas ao apoio nas questões relacionadas à higiene, alimentação e mobilidade, tendo, como foco de atuação, os alunos com deficiência que apresentavam maior comprometimento.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Posteriormente, esses profissionais foram substituídos por funcionários concursados, AIE. Eles iniciaram na rede Municipal de educação de Santo André no mês de abril de 2013, tendo, como atribuições, segundo o Edital do concurso n.º 01/2019:

- Oferecer suporte aos alunos do ensino regular com deficiência, com foco no processo de inclusão, seguindo as orientações dos professores e da equipe pedagógica, gestora e professor assessor de Educação Inclusiva (PAEI);
- Auxiliar a mobilidade do aluno de acordo com suas especificidades (cadeiras de rodas, andador, muleta, bengalas, etc.);
- Auxiliar na higiene e nos cuidados pessoais (organizar pertences, troca de fraldas e roupas, acompanhamento ao banheiro, higiene bucal, banho quando necessário);
- Auxiliar na alimentação, supervisionando os alunos de acordo com suas especificidades;
- Auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades que permitam uma maior autonomia, atual e futura, nas suas atividades diárias na escola e na sociedade;
- Acompanhar os alunos com deficiência em aulas de educação física, seguindo a orientação do professor para execução dos exercícios, inclusive acompanhá-los dentro de piscinas, se necessário;
- Confeccionar materiais pedagógicos para os alunos, seguindo a orientação do professor da sala regular e da Professora Assessora de Educação Inclusiva;
- Acompanhar as atividades pedagógicas, frente ao processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, desde que todas as questões pedagógicas (planejamento, mediações, intervenções e avaliação) sejam de responsabilidade exclusiva do professor, em parceria com o professor assessor e assistente pedagógico;
- Participar de todas as formações continuadas oferecidas pela Gerência de Educação inclusiva;
- Participar das reuniões com a Professora Assessora de Educação Inclusiva, através de conversas, troca de experiências, sugestões e orientações, para que haja um alinhamento das ações entre todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência;
- Executar outras tarefas afins e correlatas sob orientação e designação da chefia (VUNESP, 2019, p. 42).

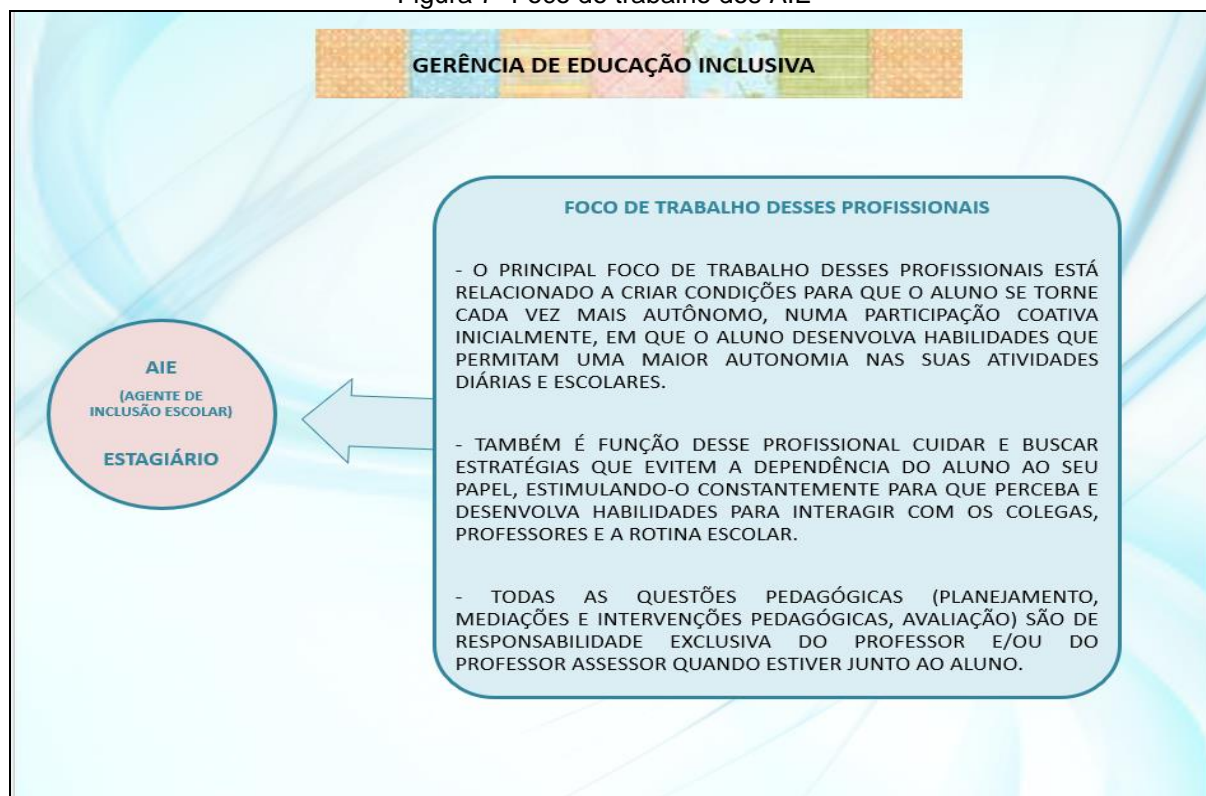
Para atender a essa demanda, entre os anos de 2017 e 2018, houve ampliação dos estagiários de pedagogia, justamente para suprir os AIE que foram saindo da rede. Segundo informações da Geinc (2021), até o final do ano letivo de 2021 a rede municipal de educação de Santo André contava com 29 profissionais que ocupam o cargo de AIE, porém os cargos vagos do concurso foram chamados para assumir a partir de fevereiro do ano corrente e, portanto, pela primeira vez na

história, o quadro será preenchido com todos os cargos criados, totalizando até 120 AIE.

Os AIE e estagiários de pedagogia são organizados de acordo com a demanda das Unidades Escolares, respeitando as atribuições do edital de contrato. O seu principal foco de trabalho é a viabilização de condições para que o aluno se torne cada vez mais independente, em uma participação colaborativa, com vistas a desenvolver gradativamente as habilidades que permitam uma maior autonomia nas atividades escolares e de vida diária.

No ano de 2017, quando a atual gestão municipal assumiu, houve o acolhimento das equipes gestoras, feito pela Geinc. Na ocasião, apresentou-se o foco do trabalho dos AIE, conforme segue:

Figura 7- Foco do trabalho dos AIE



Fonte: GEINC (2017).

Em complemento, explanou-se também que os profissionais têm acesso a formações continuadas dentro da carga horária, oferecidas mensalmente pela Geinc, com o objetivo de qualificar sua atuação frente às situações do ambiente escolar.

Os AIE e estagiários de Pedagogia contam com o acompanhamento e orientação do PAEI, em parceria com a equipe gestora, no que se refere ao trabalho

voltado aos alunos com deficiência. Já o acompanhamento relacionado à questão administrativa desses profissionais é de responsabilidade do Diretor da Unidade Escolar (DUE), no caso dos AIE, e, no caso dos estagiários de pedagogia, a responsabilidade é do Assistente Pedagógico (AP).

3.5.3 Atendimento Educacional Especializado

O AEE é um serviço da educação especial complementar ou suplementar o ensino regular para minimização ou eliminação de barreiras que inviabilizam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. O serviço atende a uma exigência legal já citada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9.394/96, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), nos decretos, resoluções e notas técnicas.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência as define como:

[...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 5).

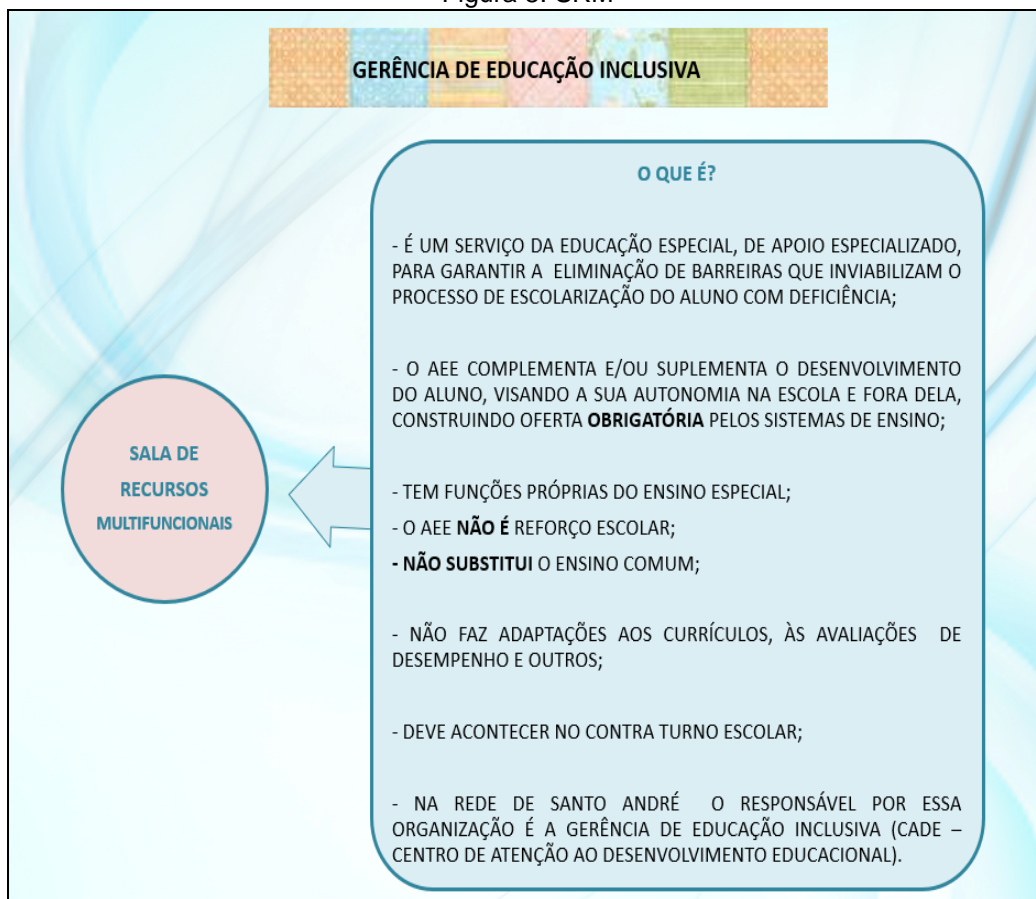
A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, tendo como público-alvo:

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Segundo a Resolução supracitada (BRASIL, 2009, p. 2), “o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutiva às classes comuns [...]”. Conforme dispõe o art. 10º dessa resolução, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da

escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo, na sua organização: identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento; atendimento às crianças; produção de materiais; aquisição de materiais e comunicação.

Figura 8: SRM



Fonte: Geinc (2017).

A SE do município de Santo André, em cumprimento às legislações vigentes avança historicamente no ingresso, permanência e qualidade de todos os alunos nas escolas municipais.

3.5.3.1 Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I

Anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a rede municipal de educação já investia na educação especial, criando, em 2005, o Núcleo de NUPEI, um serviço oferecido em polos no contraturno escolar que atendia aos alunos com TGD (nomenclatura da época), surdez e deficiência auditiva, com o objetivo de eliminar as barreiras encontradas no

ensino regular. Ainda nesse ano, o CADE firma parceria com Universidades e Instituições, por meio da qual os profissionais desse serviço recebiam formações que contribuíam para qualificar o trabalho desenvolvido na rede (GEINC, 2021).

Em 2008, o NUPEI passa a atender as seguintes deficiências: TGD, Deficiência Física, Múltipla Deficiência, Surdez e Cegueira. No mesmo ano, a SE amplia o NUPEI para a EJA, atendendo aos alunos com Deficiência Intelectual no contraturno escolar.

No decorrer do ano de 2009, institui-se o AEE com a abertura das Salas de SRM. Elas foram organizadas por áreas da deficiência, em que havia atendimento aos alunos com diagnóstico de TGD, Deficiência Física, Múltipla Deficiência, Deficiência Intelectual, Surdez e Cegueira. Entre 2010 e 2014, as SRM foram sendo ampliadas, totalizando 14 polos pelo município (GEINC, 2021).

Cabe salientar que, de acordo com o Manual de orientação: Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 3),

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

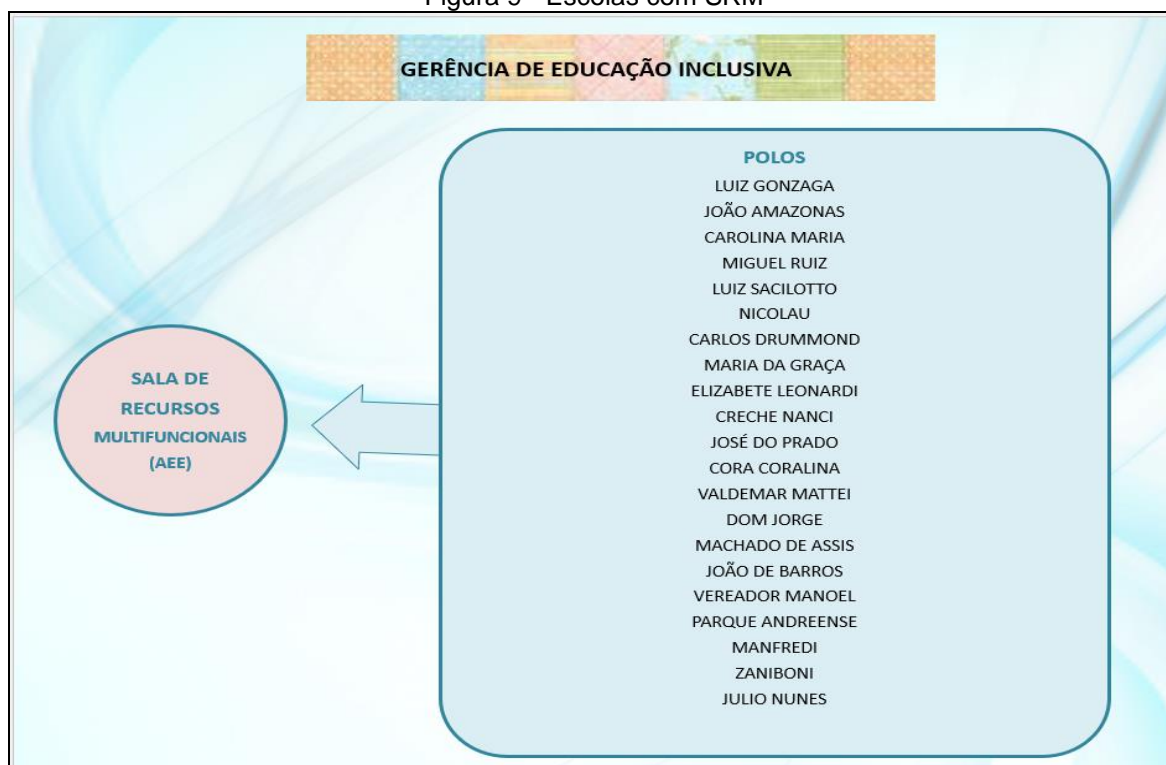
O AEE/ SRM foram organizados em polos de atendimento. Em 2018, contavam com 21 distribuídos pelo município, sendo 19 SRM - Tipo I, 1 SRM - Tipo II e 1 Polo Bilíngue (todas as especificidades serão explanadas posteriormente). Atualmente, de acordo com o MEC, para a matrícula no AEE/SRM, é necessário que o aluno tenha laudo comprobatório de deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, além de terem sido oferecidos diversos recursos e estratégias pedagógicas em sala regular, por meio de intervenções e mediações pontuais que pudessem favorecer o desenvolvimento específico de cada estudante (BRASIL, 2009).

Dessa forma, inicia-se o processo de encaminhamento por meio do docente da sala regular, do AP, do PAEI e da equipe técnica (profissionais especialistas nas áreas de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicopedagogia e psicologia). Cabe mencionar que a equipe técnica – que será contemplada mais adiante – auxilia tanto o trabalho realizado nas SRM, AH e AD, na perspectiva do

AEE, identificando, elaborando e orientando materiais e recursos de tecnologia assistiva para o desenvolvimento das atividades com o público-alvo da educação Especial, quanto o processo formativo dos docentes do AEE.

O aluno deve estar regularmente matriculado e frequentar a sala regular, para que possa ser efetivada sua matrícula no polo mais próximo da sua residência, caso não haja SRM em sua Unidade Escolar (BRASIL, 2009). Na rede municipal de educação de Santo André, os polos estão distribuídos estrategicamente, com o objetivo de atender a todos os alunos que necessitam desse serviço, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 9 - Escolas com SRM



Fonte: Geinc (2017).

A organização do trabalho em SRM ocorre com base em quatro eixos: papel de aluno, linguagem, corpo e cognição. O trabalho com os eixos, desenvolvido pelas e pelos profissionais que compõem o AEE, permite organizar os atendimentos, visando a eliminar barreiras que possam inviabilizar o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos. Após a entrada na SRM, é realizada a avaliação diagnóstica pedagógica baseada nos quatro eixos supracitados; nesse momento, busca-se identificar os conhecimentos prévios, focando as habilidades e, a partir delas, trabalhar para suprir suas necessidades (BRASIL, 2009).

Os dados dessa avaliação são sintetizados em uma planilha e utilizados para a elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado, que é realizado em parceria com o PAEI, o docente da Sala Regular e o PAEE. Nesse plano, são levantados os objetivos do trabalho a ser desenvolvido com o aluno em SRM, bem como objetivos específicos e adequações de estratégias a serem trabalhadas em sala regular, visando à eliminação de barreira para o acesso ao currículo.

O planejamento é realizado em um semanário por dias de atendimento que pode ser individual, em duplas ou pequenos grupos, a depender da especificidade e dos objetivos estabelecidos. Esse registro subsidiará o relatório individual e o de grupo, elaborados semestralmente, que detalham o trabalho pedagógico realizado. Quanto à duração dos atendimentos, eles apresentam certa flexibilidade de organização, podem ser realizados de 1h a 1h30, e variam de uma a duas vezes por semana, de acordo com a necessidade e condições dos alunos.

3.5.3.2 Sala de Recursos Multifuncionais –Tipo II

Considerando que algumas deficiências requerem um trabalho extremamente específico no que se refere à minimização ou eliminação de barreiras, os alunos com cegueira e baixa visão progressiva ou que necessitam de Braille, recursos ópticos, orientação e mobilidade devem ser matriculados na SRM - Tipo II, de acordo com sua necessidade e avaliação da equipe. Do mesmo modo, as matrículas dos alunos com surdez devem ser efetuadas no Polo Bilíngue.

O princípio específico do trabalho do AEE/SRM - Tipo II é o incentivo à equidade em sala regular, ou seja, busca-se oportunizar ao aluno com deficiência visual as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de sua aprendizagem. Há uma especificidade com relação ao trabalho baseado em eixos para o público-alvo dessa SRM. Quanto ao eixo corpo, tanto alunos com cegueira quanto alunos com baixa visão necessitam de um trabalho voltado às Atividades de Vida Autônoma e Orientação e Mobilidade.

Com relação ao eixo da linguagem, os alunos com cegueira deverão se apropriar do código Braille, e os alunos com baixa visão farão uso de caracteres ampliados e/ou demais recursos. Os alunos com cegueira deverão se apropriar do uso de ferramentas de tecnologia assistiva, tais como: bengala longa, máquina Braille, Soroban, entre outros. Já os alunos com baixa visão deverão se apropriar do

uso dos recursos ópticos (lupas e telelupas) e não ópticos (plano inclinado, caderno de pauta larga e engrossada, lápis 4B/5B/6B) ao trabalharem o eixo do papel de aluno. E, finalmente, quanto ao eixo da cognição, os alunos com cegueira devem desenvolver, em especial, as habilidades de percepção e discriminação tátil, enquanto os alunos com baixa visão precisam desenvolver, em específico, habilidades de percepção e discriminação visual.

3.5.3.3 Atendimento Educacional Especializado Domiciliar e Atendimento Educacional Especializado Hospitalar

De acordo com a LDBEN 9394/96, todos os alunos devem ter acesso à educação. Entretanto, há crianças, jovens ou adultos que, por diferentes razões, não conseguem frequentar a escola. Nesse sentido, a referida lei, em seu artigo 4º, dispõe que:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 1996, p. 10).

A LDBEN 9394/96 garante o atendimento alternativo a todos os alunos, independentemente se têm ou não alguma deficiência. Em complemento, o artigo 59 delibera que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 40).

Nessa perspectiva, em decorrência dos seus direitos, os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede municipal de educação de Santo André, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola temporária ou permanentemente por problemas de saúde cuja gravidade, comprovada por relatório médico, exija seu afastamento das aulas regulares no âmbito da Unidade Escolar ou em ambiente hospitalar, são atendidos no AEE/AD e AEE/AH. Tais atendimentos objetivam o complemento ou suplemento do ensino regular, ou seja, não podem substituí-lo. Ademais, visam à manutenção do vínculo

escolar por meio de trabalho colaborativo com a escola regular, favorecendo sua inclusão durante o atendimento e no seu retorno, quando possível.

O atendimento hospitalar foi devidamente regulamentado pela lei 10. 112, de 8 de novembro de 2018. De acordo com Zanei (2018), a referida lei beneficiou 13 alunos da rede municipal, logo que aprovada.

O acompanhamento educacional e pedagógico acontecerá no local onde o aluno recebe tratamento e o programa regulamenta o formato deste atendimento, como por exemplo a garantia de construção, quando necessário, de parâmetros mínimos para atendimento às necessidades do aluno hospitalizado ou enfermo, incluindo currículo flexibilizado ou adaptado de acordo com as especificidades de cada um. Isso, paralelamente ao fortalecimento dos vínculos dos alunos com as unidades escolares, com foco no retorno do aluno à escola (ZANEI, 2018, on-line).

A rede municipal de educação de Santo André também presta atendimento domiciliar aos alunos que, por motivo de doença, não podem frequentar o ambiente escolar. Para receber esse atendimento, o afastamento do aluno deve ser superior a 60 dias e a família encaminha o relatório médico para a escola, a qual se organizará para atendê-lo. No caso dos alunos com deficiência o procedimento inicial é o mesmo, contudo ele tem garantido também o AEE domiciliar (GONÇALVES, 2020, p. 54).

O público-alvo do AEE/AD e AEE/AH compreende alunos que fazem uso constante de respiração mecânica, comprovem ter doenças degenerativas em fase avançada, estejam acamados e/ou impossibilitados de deslocarem-se até a Unidade Escolar, apresentem condições clínicas que justifiquem sua permanência em hospital e/ou afecções de natureza contínua ou de longa duração, assim como aquelas cujas manifestações sejam descontínuas e intermitentes, as de caráter não repetitivo e as de cunho circunstancial.

Todas as justificativas supracitadas são empecilhos para que os alunos frequentem as aulas regulares por um período superior a dois meses e devem estar devidamente comprovadas por relatório médico. Os alunos cujo afastamento das aulas seja em período igual ou inferior a dois meses terão direito à compensação de ausência, de acordo com as orientações da Geinc.

A indicação para AEE/AD e AEE/AH é realizada pelo docente do atendimento regular que atua em classe domiciliar ou hospitalar, em parceria com o PAEI, mediante a necessidade de complementação ou suplementação do ensino com

vistas à autonomia e independência, garantindo o acesso ao ensino regular ao eliminar barreiras que impeçam a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esses atendimentos devem ser realizados em espaço que considere as necessidades do aluno e os objetivos traçados pelo docente. Em razão das características e especificidades de cada tipo de atendimento, faz-se necessária, durante as aulas em domicílio, a presença permanente de um familiar e/ou de um responsável pelo aluno, devidamente indicado pela família. No ambiente hospitalar, faz-se necessária a presença de um profissional da saúde para realização de procedimentos específicos de cuidado do aluno (GONÇALVES, 2020).

Tanto o AEE/AD como o AEE/AH iniciaram no município de Santo André, no ano de 2009. Em 2018, houve um grande avanço, pois esses atendimentos passaram a ocorrer em parceria com o AD e o AH da sala regular, sendo realizados por um docente com jornada ampliada (flexibilização) específica para tais atendimentos.

O desenvolvimento de ações pedagógicas, programadas pelo docente no AEE/AD, deve se ajustar às condições, possibilidades e demandas apresentadas pelo aluno em seu contexto domiciliar. O planejamento se concentra na especificidade de cada estudante, considerando sempre suas habilidades e interesses.

O desligamento dos trabalhos desenvolvidos tanto no AEE/SEM como no AEE/AD e AEE/AH ocorre a partir da verificação pelo PAEE, em parceria com o PAEI e o docente da sala regular, sempre que os objetivos forem atingidos, ou seja, sempre que as barreiras que motivaram o encaminhamento forem superadas ou por opção dos familiares e/ou responsáveis (GEINC, 2021).

3.5.4 Polo Bilíngue

A Libras foi instituída língua oficial para pessoas surdas, regulamentada em 2002, por meio do Decreto nº 5.626/2005 que regulariza a Lei nº 10.436/2002.

A Educação para alunos surdos da rede municipal de educação de Santo André ocorria em sala regular e o instrutor oferecia um trabalho realizado semanalmente na sala de alunos surdos, com o objetivo de favorecer o seu contato com a Libras. Além disso, o instrutor realizava formações para aquisição da Libras

pelos familiares e profissionais da Educação. Os alunos da EJA contavam com um instrutor e com um intérprete em sala regular. Também era oferecido o AEE/SRM no contraturno.

Dessa forma, após a realização de estudos e a observação da defasagem apresentada pelos estudantes, foi criado o Polo Bilíngue em 2016, visando ao melhor atendimento e ao desenvolvimento integral dos alunos surdos. Com isso, valoriza-se sua cultura e potencializa-se a aquisição da língua materna em convívio diário com seus pares comunicativos, tendo em vista que a educação bilíngue é direito garantido no decreto nº. 5.626 de 22/11/2005, que também determina, em seu artigo 23:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

É admissível afirmar que a rede municipal de educação está se aproximando cada vez mais das legislações, pois o Polo Bilíngue envolve Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA, e seu principal objetivo é a apropriação da Libras e a aquisição do Português escrito, além de oportunizar ensino bilíngue aos demais alunos. Aos docentes, funcionários e familiares também é disponibilizado curso de Libras.

Com a criação do Polo, ofereceu-se aos alunos com surdez a transferência da Unidade Escolar, oportunizando transporte, devido à localização do Polo em relação às suas residências. Assim, todos os alunos são beneficiados em sala regular com instrutores e intérpretes, além de se reconhecerem enquanto pares, o que favorece a aprendizagem da Libras e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. O AEE é oferecido no contraturno com os instrutores e docentes bilíngues.

Em 2017, houve uma avaliação acerca do desenvolvimento discente, feita, em Conselho de Ciclo, pelos docentes e pelos profissionais que compunham a equipe do polo bilíngue e participavam da proposta. Essa avaliação resultou na reestruturação do serviço. Portanto, em 2018, inicia-se um projeto-piloto baseado em

estudos e experiências de outros municípios, bem como na legislação referente à educação bilíngue, cujo intento é garantir um aprendizado mais eficiente.

O atendimento aos alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental está organizado de forma integrada com a sala regular e a sala bilíngue, com a mediação do docente bilíngue e do instrutor. Para garantir que esse aluno seja contemplado com todos os conteúdos, os docentes bilíngues realizam planejamento em Reunião Pedagógica Semanal (RPS) e nas aulas de Educação Física, com o docente da sala regular, a fim de estabelecer e efetivar os objetivos e conteúdos do ano/ciclo, além de realizar, quando necessário, as suas devidas adequações. Vale ressaltar que, em todos os projetos e nas aulas de Educação Física, Informática, Arte, passeios e outras ações pedagógicas, os alunos surdos acompanham a sala regular.

Ainda naquele ano, os demais alunos com surdez, matriculados na Educação Infantil e nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e EJA, permaneciam nas salas regulares com a presença dos intérpretes e realizavam AEE no contraturno com a PAEE, para ampliação de repertório e/ou aquisição do Português escrito. E, no caso dos instrutores, para aquisição de Libras. Porém, avaliou-se que a organização das salas bilíngues foi bastante positiva e a mesma estrutura foi planejada e implantada para a Educação Infantil e EJA nos anos seguintes.

Para consolidar esse trabalho e garantir a sua eficiência, é preciso que os docentes bilíngues tenham acesso aos cursos e projetos oferecidos pela rede.

3.5.5 Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André

O NANASA foi assumido pela SE em setembro de 2015. A partir de então, iniciaram-se as atividades com aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. 70% das vagas são disponibilizadas aos alunos da rede municipal de educação, desde que residam na cidade, e os outros 30% são destinados a munícipes. Vale ressaltar que o público-alvo para as aulas de natação adaptada são pessoas com deficiência, com idade igual ou superior a quatro anos.

As inscrições para participar dessas aulas ocorrem mediante lista de espera. Anualmente, abre-se uma nova lista de espera e, de acordo com o surgimento de vagas, convocam-se pessoas de acordo com sua classificação na referida lista. Em

2017, houve ampliação do quadro de estagiários, o que possibilitou a ampliação de atendimentos.

Figura 10 - Aula no NANASA



Fonte: Geinc (2021).

Ao iniciar as atividades no NANASA, os alunos permanecem por um período que vai de, no mínimo, seis meses a, no máximo, dois anos. Durante esse período, são avaliados pela equipe por meio de critérios técnicos. As aulas são ministradas por docentes de Educação Física da rede municipal de educação de Santo André e por estagiários da área de Educação Física. Esses profissionais têm reuniões semanais, destinadas a formação, planejamento e discussões de casos. Por meio delas, é possível qualificar a prática pensando na especificidade de cada aluno.

O atendimento é oferecido individualmente, pois cada estagiário é responsável por um aluno a cada aula, com supervisão, mediação e participação direta e constante dos docentes de Educação Física de cada um dos períodos. Cada aula tem duração de 40 minutos e, nesse período, pretende-se que o aluno conquiste maior autonomia e consiga transferir esses ganhos para as atividades no seu dia a dia. Em alguns casos, em decorrência do maior comprometimento do aluno, é necessário o acompanhamento durante as atividades por dois profissionais, um estagiário e um docente.

As avaliações são diárias para que o planejamento possa ser readequado, com o intuito de que os alunos conquistem maior independência no meio líquido.

3.5.6 Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar

Para além dos alunos com deficiência, devido a uma necessidade apresentada pelas Unidades Escolares no que diz respeito aos alunos que apresentavam dificuldades acadêmicas e/ou comportamentais, em 2007, foi estabelecida uma parceria com a Fundação do ABC (FUABC) – à época coordenada pelo setor de neuropediatria da Faculdade de Medicina do ABC, mantida pela FUABC – segundo a qual esses alunos passariam por uma avaliação interdisciplinar com os profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia, além de uma avaliação médica. Ao final dessa avaliação, a família, o PAEI e o AP da Unidade Escolar recebiam a devolutiva e um relatório com a hipótese diagnóstica acerca do caso.

Vale destacar que o levantamento, por prioridade, daqueles que seriam encaminhados para esse serviço era de responsabilidade dos profissionais da Unidade Escolar, pois tinham visão global da escola e conheciam as necessidades dos estudantes.

Em 2009, houve ampliação do serviço; além da avaliação feita pela equipe interdisciplinar, passou a atuar a equipe de intervenção clínica terapêutica junto aos alunos da rede municipal, abarcando as áreas de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. Concomitantemente à equipe de intervenção, passou a fazer parte do serviço a equipe de apoio à inclusão, com os profissionais técnicos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e psicologia. Nesse período, também ocorreram formações para os AP com temáticas voltadas aos TFE. A sigla TFE corresponde a Transtornos Funcionais Específicos e envolve a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão infantil, transtorno de linguagem, entre outros (BRASIL, 2008).

Em 2012, é criado o CAEM, o qual se manteve com a mesma estrutura de serviço, contudo, naquele momento, alocava-se em um espaço físico subsidiado e de responsabilidade da SE. Entre 2015 e 2016, dois marcos importantes aconteceram nesse serviço. Um deles diz respeito à ampliação do espaço físico (ampliação do número de salas para atendimento, criação do parque, ampliação e organização da secretaria, nova recepção, nova sala de jogos e materiais), o que contribuiu significativamente para a qualidade do atendimento oferecido aos alunos e suas famílias. O outro concerne à coordenação do espaço e das equipes de

avaliação e intervenção realizada por docentes da própria rede, o que também repercutiu de forma positiva, pois aproximou o trabalho realizado no CAEM à realidade da rede.

3.5.6.1 Atendimento Terapêutico

A equipe de intervenção realiza atendimento terapêutico aos alunos da rede municipal de educação que apresentam TFE, pertencentes às Creches, EMEIEF e CPFP.

Atualmente, o atendimento clínico terapêutico acontece uma vez por semana, de acordo com a indicação para a idade cronológica e/ou de acordo com a especificidade e a necessidade de cada aluno/paciente. Os atendimentos envolvem as seguintes áreas: fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e terapia ocupacional, podendo ser individualmente, em duplas, trios ou em pequenos grupos.

O ingresso para a intervenção pode ser feito de três formas:

1. Indicação das Unidades Escolares de alunos que já têm diagnóstico acerca dos TFE, com vagas garantidas para os atendimentos. Esses casos são discutidos pela equipe e incluídos nos atendimentos. Alguns deles podem passar por uma triagem com os profissionais, para melhor definição das necessidades e da área de atendimento.

2. Encaminhamento pela Equipe de Avaliação de alunos / pacientes que passam por Avaliação Multidisciplinar no CAEM e necessitam de intervenção em alguma das áreas de atendimento.

3. Estimulação precoce para alunos das Creches e da Educação Infantil das EMEIEF, entre dois e cinco anos, sem diagnóstico, mas que apresentem características de atraso nos marcos do desenvolvimento e/ou no desenvolvimento global. O objetivo é preventivo, estimulando esses alunos de maneira mais específica, visando ao seu desenvolvimento e à superação de dificuldades. A avaliação e possíveis encaminhamentos são feitos durante o processo de estimulação, a partir da evolução de alunos/pacientes diante do trabalho realizado.

Os profissionais reúnem-se semanalmente para estudo de casos, compartilhamento de informações sobre alunos/pacientes, reorganização dos horários de atendimentos e informes administrativos. Além dessa demanda semanal,

elaboram relatórios, planejam as sessões, estabelecem objetivos terapêuticos, elaboram formações para os profissionais e familiares dos alunos atendidos.

Figura 11 - SRM



Fonte: Geinc (2020).

Em suma, cabe enfatizar que o CAEM é um serviço que atende aos alunos que não apresentam deficiência.

3.5.6.2 Avaliação Multidisciplinar

A equipe realiza avaliação diagnóstica em alunos encaminhados pelas Unidades Escolares que apresentam, segundo os docentes e equipe escolar, questões que envolvem a aprendizagem acadêmica, o comportamento e/ou a esfera emocional. Essa avaliação abrange o mapeamento das dificuldades e potencialidades no que diz respeito a fala, linguagem, aspectos psicoafetivos, cognitivos, processos atencionais, funções executivas e habilidades escolares.

A avaliação é composta de relatório de encaminhamento elaborado pela/pelo docente, escala de sintomas Benczik, escala de comportamento Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e possíveis exames complementares. A equipe é composta por profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia, neurologia/psiquiatria e coordenação.

As famílias dos alunos encaminhados passam por anamnese, e os estudantes, por consulta médica e sessões com os profissionais da equipe

multidisciplinar envolvidos. A avaliação culmina com a discussão dos casos pelas/pelos profissionais e com a elaboração de relatório, do qual constam o nome dos materiais padronizados utilizados, o desempenho do aluno/paciente em cada área avaliada, a conclusão, o diagnóstico ou o levantamento da hipótese diagnóstica e os encaminhamentos para cada aluno/paciente.

3.5.7 Equipe Técnica de Apoio

Essa equipe é composta por profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia e psicopedagogia, aos quais são designadas diferentes atribuições, entre elas:

- Realizar formação para profissionais da educação da Rede Municipal de educação de Santo André;

- Acompanhar o trabalho desenvolvido acerca da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo suporte técnico aos profissionais envolvidos;

- Contemplar, com suporte técnico, alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Deficiência Auditiva, Cegueira, Baixa Visão, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades / Superdotação, matriculados na rede municipal de educação;

- Realizar trabalho de itinerância para acompanhar alunos com deficiência matriculados no AEE da rede municipal de educação e orientar os profissionais envolvidos;

- Realizar, quando necessário, visita técnica para observar alunos com deficiência, matriculados nas salas regulares da rede municipal de educação e orientar os profissionais envolvidos.

- Propor ações para viabilizar Tecnologia Assistiva/adaptações diversas, com foco na acessibilidade, eliminação de barreiras e qualidade do atendimento aos alunos com deficiência.

Nessa direção, entende-se que muito tem sido discutido sobre a escola inclusiva como aquela que matricula alunas e alunos com deficiência na sala regular de ensino. No entanto, para além dessa abordagem, ao conceber uma escola pública como espaço de direito e pertencimento de todos indistintamente, a equipe PAEI, nos processos de debate interno e de formação direcionada à rede, procura-

se analisar o papel das PP de educação e educação especial, a função social da escola (junto às alunas e aos alunos com e sem deficiência) e suas finalidades.

Portanto, em 2018, ao propor e criar condições para formação em RPS, as reflexões apresentadas aos coletivos das escolas, durante os encontros dos PAEI com as equipes de gestão e seus docentes, recebem a contribuição do conjunto de saberes e experiências decorrentes do percurso do CADE, instituído em 2000. Com isso, evidencia-se a importância de se levar em conta a constituição dos profissionais da educação, a favor de uma escola pública de qualidade, apontando que ela precisa cumprir sua finalidade, qual seja, a mediação do conhecimento elaborado historicamente pelo homem e criando possibilidades para o desenvolvimento de todos os alunos.

Considerando a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência na rede municipal de educação, avalia-se que, por vezes, os profissionais que compõem o sistema educacional se sentem sozinhos nas ações voltadas aos alunos, principalmente com relação aos que têm deficiência. Isso porque eles necessitam de um olhar, de ações e serviços que possam contribuir com o seu desenvolvimento.

Diante da estrutura apresentada, que proporciona uma gama de ações ofertadas na rede municipal de educação de Santo André, seguimos com a pesquisa, a fim de coletarmos dados sobre a qualidade dos diversos serviços apresentados, cujo objetivo essencial é a inclusão educacional de alunos com deficiência, considerando a rede regular de ensino.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, pretende-se explicitar quais os procedimentos metodológicos utilizados, bem como os seus desdobramentos no decorrer da pesquisa. Para tanto, partimos do problema, seguido pelos objetivos, o método utilizado e as fases percorridas ao longo do estudo.

Considerando a educação especial na perspectiva inclusiva, esta pesquisa tem como problema central verificar como os profissionais que atuam no ensino regular avaliam a estrutura e os serviços oferecidos para favorecer a educacional de alunos com deficiência. Para tanto, este estudo apresenta como objetivo geral analisar os serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola. Diante do exposto, de maneira mais específica, tencionamos verificar quais serviços de educação inclusiva são mais bem avaliados e mais mal avaliados pelos diretores de escola. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola.

4.1 Universo da pesquisa

Atualmente, a rede municipal de educação de Santo André é composta por 99 unidades escolares, sendo: 43 Creches que atendem crianças de 0 a 3 anos; 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atendem da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental; e 5 Centros Públicos de Formação Profissional, que atuam com Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, há exatamente 99 diretores de escola, cada qual respondendo por uma unidade.

O contingente de alunos matriculados, considerando todas as escolas, é de aproximadamente 37 mil, dos quais, segundo o levantamento de agosto/2021, 1235 apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, cerca de 3,5%. Para além dos alunos diagnosticados com alguma deficiência, também há de se considerar a contribuição da literatura no que se refere a dificuldades ou problemas relacionados à aprendizagem, seja de ordem relacionada ao desenvolvimento de linguagem, emocional, comportamental, seja da própria aprendizagem. Nesta pesquisa, abordamos prioritariamente os aspectos relacionados diretamente aos alunos com

deficiência e podemos afirmar que ao menos um aluno com deficiência já acessou todas as Unidades Escolares da rede municipal de educação em algum momento, ou seja, tanto para os gestores quanto para os professores ou quaisquer outros funcionários, lidar com tais alunos faz parte da rotina escolar.

4.2 Abordagem da pesquisa

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que supõe contato direto com o ambiente e com a situação investigados e envolve a obtenção de dados descritivos. Trata-se de pesquisa que responde a questões muito particulares no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Tal como a pesquisa acadêmica tem vários conceitos, a abordagem qualitativa traz consigo diversas características que não se excluem; ao contrário, se complementam. Entretanto, concordamos com Creswell (2014) ao afirmar que, embora a abordagem qualitativa seja aparentemente descomplicada, alguns autores de livros introdutórios sobre a temática não trazem uma definição que possa ser facilmente identificada. Isso, por vezes, dificulta sobremaneira a vida do pesquisador, especialmente, os novatos como o caso desta pesquisadora. Por isso, torna-se necessário fazer alguns esclarecimentos sobre o assunto.

De fato, as definições de pesquisa qualitativa variam significativamente, porém, mais uma vez concordando com Creswell (2014), elas podem ser vistas como uma abordagem de investigação que deve começar com pressupostos, “uma lente interpretativa e o estudo dos problemas de pesquisa [...]”. Além disso, são basilares os significados atribuídos pelos participantes a um determinado problema para que ele seja explorado.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo fato de esse tipo de estudo ser classificado como descritivo-analítico, pois utiliza técnicas de coleta de dados por meio de entrevista diretiva-seletiva.

Ainda sobre a opção pela pesquisa qualitativa, ela se deu porque essa abordagem de pesquisa é um método que vem proporcionando, há várias décadas,

grandes contribuições para o avanço do conhecimento em educação, na medida em que permite

[...] melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Considerando-se que esta pesquisa analisou a concepção dos diretores escolares de Santo André acerca da estrutura e oferta dos serviços organizados e propostos pela equipe de Educação Inclusiva, realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, oportunizou melhor entendimento da avaliação dos envolvidos.

Assim, além do roteiro utilizado para a coleta de dados, foram reunidas informações, impressões, observações do contexto da pesquisa, pois, por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador torna-se “um instrumento-chave” (CRESWELL, 2014, p. 50), que se aproxima das pessoas, interagindo tanto com elas quanto com o ambiente investigado.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (2007), população é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum, e amostra é um subconjunto da população. Assim, a população que fez parte deste estudo foram as diretoras de escolas da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos da rede municipal de educação de Santo André- SP.

Participaram da roda de conversa 3 diretoras de creches e 4 diretoras de EMEIEF, sendo que 3 delas têm SRM para o AEE e apenas 1 delas oferece EJA. Dessas 4 unidades escolares, duas não têm nem SRM e nem EJA, e a opção por mesclar escolas com realidades distintas foi justamente para a obtenção de informações dos serviços, apesar de alguns deles não existirem de maneira fixa ou alocada em todas as escolas.

Em outras palavras, a questão é que nem todos os serviços ofertados compõem diretamente algumas escolas, por exemplo: das 99 escolas existentes, o AEE é oferecido em 23 polos de SRM, ou seja, em um $\frac{1}{4}$ da rede. Assim como há diferenças no número de profissionais de apoio ao compararmos uma escola com

outras, pois ele está relacionado diretamente ao número de alunos com deficiência frequentes em cada escola.

Mais do que isso, há de se considerar cada indivíduo para avaliar sua real necessidade de apoio. Somente uma parte dos alunos com deficiência acessa os serviços no Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André (NANASA) ou o Transporte Escolar Gratuito (TEG), pois o acesso a eles depende de diversas questões, desde as relacionadas às vagas disponíveis e interesse da família, no caso do NANASA, até a condição do próprio indivíduo no que se refere à prioridade para ter o TEG ou não, pois ele prioriza os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida.

4.4 Coleta de dados

O início deste estudo se deu pela pesquisa bibliográfica, que subsidiou reflexões e aprofundamento nos vieses da temática abordada. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”

Nessa ótica, para o constructo desta pesquisa, utilizamos diversas fontes, com destaque para dissertações de mestrado e teses de doutorado de professoras/pesquisadoras que enveredaram seus estudos para compreender questões da rede municipal de educação de Santo André, em especial as voltadas para a educação inclusiva. Ademais, foi fundamental o acesso às publicações das legislações, decretos e normativas de âmbitos federal e municipal, devido às abordagens que envolveram os direitos das PCD.

A pesquisa bibliográfica nos oportunizou aprofundamento significativo para fundamentar as hipóteses e ratificar conceitos. Isso posto, concordamos com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), que dissertam sobre esse tipo de pesquisa quanto à sua finalidade principal, que “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

De modo geral, para Lakatos e Marconi (2003, p. 154), “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.” As autoras salientam a necessidade de o pesquisador se encorajar,

debruçar-se na busca de uma diversidade de fontes e, quanto maiores forem os conhecimentos sobre o assunto, maior poderá ser a abrangência.

Muitos são os escritos sobre a educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André, porém diversos deles ainda não foram publicados. Também há fontes que são próprias das organizações internas da rede, por isso, foi necessário acessá-las para dar mais consistência ao estudo. Esse tipo de pesquisa é denominado pesquisa documental. Nas palavras de Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica e a documental são similares.

Para subsidiar nossos estudos, a Geinc foi essencial para fundamentar principalmente dados mais recentes e que não foram divulgados externamente. Por exemplo, alguns dados estatísticos como quantidade de crianças atendidas no CAEM, número de funcionários, entre outros estavam desatualizados em relação à pesquisa de Gonçalves (2020). Isso se deve ao crescimento da rede municipal de educação de Santo André e às ações da gestão municipal, as quais vêm em uma prerrogativa de qualificar os serviços prestados pela Geinc.

A esse tipo de pesquisa Lakatos e Marconi (2003, p. 174) nomeiam fontes primárias, por estar “[...] restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” As autoras clarificam que os departamentos públicos geralmente dispõem de muitos documentos interessantes para pesquisadores, porém estão restritos aos servidores. Nesse sentido, a fonte documental fez toda a diferença para os alinhamentos deste estudo.

A terceira fonte de coleta de dados foi a Roda de Conversa, cujo objetivo é a criação de um espaço, um ambiente no qual predomina o exercício do diálogo, da comunicação, da expressão, do ouvir e ser ouvido, estimulando a autonomia, em um momento importante da troca de informações. Nos dizeres de Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

Além disso, promove e estimula o alicerce para a autonomia, proporcionando a troca de informações e reflexões entre os sujeitos do cotidiano pedagógico, ou

seja, o ato de socializar com vistas a um conhecimento contributivo.

As ações desenvolvidas nas Rodas de Conversa vão ao encontro do que defende Warschauer (2002, p. 47) a respeito dessa técnica de coleta de dados, ou seja, “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor por exemplo [...]”

A principal finalidade é poder se desenvolver e construir relações mais estreitas, com coesão e cunho educacional pedagógico, o que resulta em um maior aprimoramento do ensino e aprendizagem. Assim, tem-se a possibilidade de compartilhar pensamentos, posicionamentos e respectivas percepções sobre o cotidiano escolar, sem a preocupação com opiniões que podem tanto convergir ou divergir sobre determinado assunto do processo educacional.

A Roda de Conversa é uma prática dinâmica, viva, totalmente usual, muito propícia a atingir com coesão todas as áreas do cotidiano escolar. Trata-se de um instrumento interativo, integrado, que coleta dados e informações de grupos de trabalho e pode ser utilizado e adaptado para entender melhor a realidade dos fatos, até mesmo o próprio contexto a que se propõe esta pesquisa. É um tipo de técnica de coleta que nos dá a alternativa de realizar adequações diante de trocas de experiências em grupos.

4.4.1 Organização da Roda de Conversa

Como já informamos, a Roda de Conversa foi a estratégia ideal para a consolidação do diálogo com os sujeitos da pesquisa. Contudo, é importante destacar que fizemos uso de videoconferência, uma alternativa bastante interessante por facilitar os encontros, pois cada diretora pôde participar do local onde estava no dia do encontro.

As videoconferências têm sido muito utilizadas para diversas finalidades e isso se fortaleceu devido ao contexto pandêmico que nos exigiu alternativas para a realização de reuniões, considerando a necessidade do distanciamento social. Escolhemos o *Meet*, por ser uma tecnologia dominada pelas diretoras e pelos pesquisadores.

4.4.2 Condução da Roda de Conversa

A Roda de Conversa foi conduzida pelo professor orientador desta pesquisa, considerando o fato de ser uma pessoa que desconhece a realidade e as organizações da rede de educação de Santo André. Cabe mencionar que a pesquisadora é uma profissional que atua na rede há muitos anos e, por isso, é muito conhecida. Atualmente, desempenha a função de gerente da educação inclusiva, assim sendo, não seria interessante que conduzisse a Roda de Conversa.

4.4.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentação

Visando a preservar a identidade das participantes que aceitaram e colaborar para a presente pesquisa, adotamos a troca dos nomes pela referida função que ocupam no momento, ou seja, Diretora de unidade escolar. Como tivemos 7 pessoas, nomeamos por Diretora 1EL, Diretora 2S, Diretora 3C, Diretora 4A, Diretora 5F, Diretora 6P e Diretora 7ES. Cabe ressaltar que todas assinaram o Termo de Livre Consentimento.

- Diretora 1EL:** Está na FG há 17 anos, e há 32 anos ~~que~~ ingressou na Rede.
- Diretora 2S:** Está na rede há 21 anos e há 10 na direção escolar.
- Diretora 3C:** Está na rede há 25 anos e há ~~7 anos~~ na direção escolar. Esteve por 6 anos como assistente pedagógica e por 3 meses como vice-diretora.
- Diretora 4F:** Tem 21 anos de rede e 8 na gestão.
- Diretora 5A:** Está na rede há 17 anos, sendo 15 deles na função.
- Diretora 6P:** Ingressou há 22 anos e está há 6 na direção. Esteve por 3 anos como assistente pedagógica.
- Diretora 7ES:** Está há 20 anos na rede de educação de Santo André. Dese 2019 desempenha FG em uma das creches, mas já atuou na mesma FG por 4 anos em outra creche. Também teve experiência como AP, na qual ficou por 4 anos e atuou por 2 anos como Coordenadora de Serviços Educacionais, totalizando 12 anos em FG.

4.5 Análise de depoimentos das diretoras

Os depoimentos das diretoras foram gravados, transcritos e analisados na perspectiva do referencial teórico e da Análise de Prosa. Esse recurso é compreendido como uma forma de investigação dos significados dos dados qualitativos. Portanto, em vez de categorias prévias ou *a posteriori*, os tópicos e temas foram gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização neste estudo (ANDRÉ, 1983).

4.6 Ética em Pesquisa

A presente pesquisa, em fase de projeto, foi submetida à Plataforma Brasil, uma base nacional que analisou criteriosamente a metodologia, o termo de livre consentimento, o roteiro da Roda de Conversa, termo de anuência, dentre outros. Mediante ao atendimento dos critérios, a Plataforma gerou o número do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 53359421.4.0000.5510 (anexo 1).

A etapa que envolveu a participação das 7 das participantes da pesquisa foi apresentada à SE e devidamente autorizada. Nesse sentido, as participantes receberam o convite para contribuir para o estudo e assinaram o Termo de Livre Consentimento.

5 CONCEPÇÕES DAS DIRETORAS DE ESCOLA SOBRE OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos dos depoimentos das sete diretoras convidadas a participar da Roda de Conversa com a pesquisadora e com o orientador deste estudo. A proposta inicial era fazer uma reunião com todas em um dos equipamentos da SE, contudo, optamos por utilizar os recursos digitais para a promoção da reunião e condução das propostas. Dessa forma, conforme já dito, o encontro aconteceu de maneira virtual, pelo Google Meet, com a condução do orientador, devido ao fato de a pesquisadora conhecer as participantes voluntárias.

5.1 Dos serviços prestados pela educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André

O início da roda de conversa se deu com a apresentação dos serviços prestados e a estrutura geral oferecida pela educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André, cuja premissa é contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência e, portanto, para a inclusão no ensino regular.

Diante dos relatos, percebeu-se que o CAEM foi o que mais se destacou, pois as participantes foram unânimes ao reconhecer que os serviços prestados nesse local são imprescindíveis para os alunos, bem como para o apoio aos docentes e gestores.

Segundo Nascimento (2018), o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM) é um local bastante significativo, destinado a crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas da rede de Santo André. Isso se deve ao estreitamento dialógico dos profissionais que atendem as crianças com a escola. Enfatizamos a importância desses profissionais em relação ao diagnóstico, considerando as dificuldades dos familiares e responsáveis em ter acesso a especialistas que possam identificar os motivos nos atrasos de aprendizagem.

Nesse sentido, o 1º Relatório de Avaliação Plano Municipal de Educação 2015-2025 explana:

Por meio de Termo de Colaboração firmado entre a Secretaria de Educação Municipal e a Fundação do ABC, o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEM) é um espaço dedicado à avaliação multidisciplinar de alunos com suspeita de deficiência ou que apresentam baixo rendimento escolar. Oferece, também, tratamento terapêutico aos alunos que possuem

diagnóstico de Transtorno Funcional Específico, além de apoio/orientação aos familiares e às equipes da Secretaria de Educação. Trata-se de serviço pioneiro na região voltado ao suporte às necessidades voltadas à inclusão educacional dos alunos da Rede Municipal de Ensino, incluindo os profissionais que atuam diretamente junto aos alunos com surdez, alunos com cegueira e demais deficiências, dentre eles instrutor surdo, intérprete de LIBRAS, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 20).

Nos depoimentos das participantes, também identificamos o quão eficiente é o CAEM para as especificidades das crianças pequenas e bem pequenas que são atendidas nas creches da rede municipal de educação. Na opinião da Diretora 7ES:

Uma outra questão também, trabalhando com as crianças pequenas e até a questão do diagnóstico, o CAEM, porque as crianças são encaminhadas e passam por uma avaliação. E também, depois, por uma organização de continuidade desse trabalho e por ser muito pequenos, o atendimento multidisciplinar faz uma grande diferença, principalmente para aquela família que tem seu pequeno e às vezes acabam não tendo a dimensão do que está por vir. Então esse acolhimento, esse trabalho, é extremamente importante. Neste ano não temos nenhuma criança com deficiência diagnosticado aqui na unidade. Mas temos vários que estão sendo acompanhada pelo CAEM. Eles fazem uma grande diferença, principalmente nas devolutivas.

A Diretora 7ES nos trouxe importantes elementos para reflexão, uma vez que até mesmo as crianças sem laudo de transtorno ou deficiência têm atendimento no CAEM, e isso reverbera, inclusive, a articulação com a família que, segundo a Diretora 7ES, recebe apoio paralelo dos profissionais. De acordo com Nascimento (2018, p. 115), “a atuação do CAEM em parceria concomitante com o trabalho desenvolvido na sala de aula regular, tem trazido resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência [...]”.

Ademais, a pesquisadora complementa que os serviços prestados pelo CAEM são um diferencial das escolas municipais da rede de ensino, porém eles se estendem até o fim do ensino fundamental dos anos iniciais. Isso causa grande preocupação aos professores e familiares quanto ao destino das crianças quando saem da rede municipal de educação e, obrigatoriamente, migram para a rede estadual de ensino e ou escolas privadas. Cabe salientar que esse tipo de serviço de apoio deveria existir em todas as esferas, seja municipal, estadual ou privada (NASCIMENTO, 2018).

As exposições da pesquisadora Nascimento (2018) convergem com as explicações da Diretora 6P:

[...] o município não consegue fazer o atendimento de todas as crianças do 1º ano dos anos iniciais. Então nesse momento as crianças de 5º anos, nessa época do ano, a gente faz a divisão de demanda. Isso é o momento que causa uma situação, principalmente das crianças que são atendidas por esses serviços sabem que quando vão para a rede estadual não tem o mesmo atendimento. Elas querem ficar de qualquer jeito, pelo atendimento. A gente percebe isso, nesse momento, principalmente.

Nessa perspectiva, ratifica-se que os serviços ofertados pela Geinc infelizmente não estão disponíveis na rede estadual de ensino. Assim, a Diretora 6P evidencia que é um transtorno para as famílias quando seus filhos, principalmente com deficiência, precisam migrar para a referida rede.

No mesmo sentido, a Diretora 5A enfatizou que os serviços que envolvem a educação inclusiva na rede municipal de educação de Santo André também não estão disponíveis nem mesmo nas escolas particulares da região. Entretanto, na perspectiva das legislações nacionais, acreditamos que a realidade exposta poderá ser transformada, pois, recentemente, foi promulgada a Lei nº 14.254, de 31 de novembro de 2021, que normatizou, em seu artigo 3º, algo que já temos disponibilizado no CAEM, conforme segue:

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (BRASIL, 2021, p. 5).

A lei 14.254 delibera também a necessidade de que as intervenções que dizem respeito ao processo de intervenção precoce sejam oferecidas nas redes públicas e privadas de ensino, conforme dispõe em seu artigo 2º:

As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (BRASIL, 2021, p. 5).

Salientamos também que a referida lei, em seu artigo 4º, dispõe sobre a garantia da articulação dos equipamentos e profissionais da saúde com a educação.

Nascimento (2018) conclui que Santo André sempre se destacou nas PP

acerca da educação inclusiva, pois, mesmo antes da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, havia uma “[...] formulação e implantação de uma nova agenda de gestão pública, que desde 1989 já garantia em sua lei orgânica a oferta de educação a estudantes com deficiência” (p. 127). Portanto, ressalta-se o vanguardismo que foi se fortalecendo com amparos das legislações brasileiras e internacionais.

Ainda acerca do CAEM, durante a Roda de Conversa, a Diretora 5A enfatizou que ele, além de prestar serviços voltados para as crianças, nos dois últimos anos em que passamos pelo contexto pandêmico, houve a atuação dos profissionais, voltada à formação continuada dos professores e gestores.

As formações era uma coisa que a rede pedia muito, os professores pediam muito. Nesses dois anos de pandemia foram ofertadas muitas formações, atendendo as expectativas que os professores traziam no dia a dia. Eu considero um leque, todos acabam compondo (DIRETORA 5A).

A fala da Diretora 5A foi corroborada pela Diretora 4F, que atualmente está na gestão de creche: *“Eu avalio que, hoje, para os professores o que auxilia muito é a formação. Nesses dois últimos anos foram as formações excelentes, principalmente para a faixa etária a qual hoje estou, creche. Elas foram muito boas”*.

Torna-se pertinente evidenciar que está no escopo dos objetivos da Gerência da Educação Inclusiva da Rede, conforme exposto no *site* eletrônico da Prefeitura de Santo André (2013, s/p) “realizar assessoria pedagógica ao professor da sala regular, orientação e formação aos profissionais das Unidades escolares.”

Mediante a valorização das formações oferecidas pela Geinc, é pertinente destacar o quadro com algumas delas que atenderam especialmente às creches. De acordo com a Geinc (2021), as escolas são comunicadas via *e-mail* quando há disponibilidade de profissionais para atuarem na formação continuada dos servidores da rede municipal de educação. Em decorrência do contexto de pandemia, houve a possibilidade de ampliar o rol de formações, pois as plataformas digitais como *Meet* e o *Teams* foram utilizadas para aproximar os profissionais do CAEM aos demais trabalhadores da rede.

Quadro 2 - Formações do CAEM

UNIDADE ESCOLAR:	TEMA	FORMADOR	HORÁRIO DA FORMAÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	DATA
C. Angela Masiero	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	9	16/08/2021
C. Angela Masiero	O que eu preciso saber sobre o desenvolvimento de fala do meu aluno? Auxílio para prática escolar.	Mariana	19h	8	19/10/2021
C. Angela Masiero	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	4	29/11/2021
C. Beth Lobo	O que eu preciso saber sobre o desenvolvimento de fala do meu aluno? Auxílio para prática escolar.	Mariana	19h	12	21/09/2021
C. Beth Lobo	Autonomia nas atividades de vida diária.	Tamires	19h	12	19/10/2021
C. Brasil Marques do Amaral	Neurociência e os processos de aprendizagem.	Natália	19h	14	16/08/2021
C. Brasil Marques do Amaral	Autonomia nas atividades de vida diária.	Tamires	19h	14	04/10/2021
C. Brasil Marques do Amaral	Busque o movimento: Prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens.	Natália	19h	14	25/10/2021
C. Brasil Marques do Amaral	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	14	22/11/2021
C. Cata Preta	Sinais de alerta na Educação Infantil: indicativos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.	Elisabete	19h	40	18/08/2021
C. Cata Preta	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	40	13/09/2021
C. Cata Preta	Autonomia nas atividades de vida diária.	Tamires	19h	40	25/10/2021
C. Demercindo da Costa Brandão	Autonomia nas atividades de vida diária.	Tamires	19h	14	17/08/2021
C. Demercindo da Costa Brandão	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	14	21/09/2021
C. Demercindo da Costa Brandão	Sinais de alerta na Educação Infantil: indicativos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.	Elisabete	19h	14	07/10/2021
C. Demercindo da Costa Brandão	O que eu preciso saber sobre o desenvolvimento de fala do meu aluno? Auxílio para prática escolar.	Mariana	19h	14	07/12/2021
C. Dom Décio Pereira	Autonomia nas atividades de vida diária.	Tamires	19h	20	17/08/2021
C. Dom Décio Pereira	Sinais de alerta na Educação Infantil: indicativos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.	Elisabete	19h	20	07/10/2021
C. Dom Décio Pereira	Confecção de materiais para crianças de 0 a 5 anos.	Tamires	19h	20	26/10/2021
C. Dom Décio Pereira	O que eu preciso saber sobre o desenvolvimento de fala do meu aluno? Auxílio para prática escolar.	Mariana	19h	20	07/12/2021
C. Eloá Cristina Pimentel da Silva	Consciência fonológica na prática – facilitador da alfabetização.	Mariana	19h	19	11/08/2021
C. Eloá Cristina Pimentel da Silva	A Deficiência Múltipla e os desafios do desenvolvimento Neuropsicomotor na	Renato	19h	19	08/09/2021

Fonte: CAEM (2021).

Como visto, o CAEM, dentre os serviços oferecidos pela Educação Inclusiva na rede de Santo André, foi o que ganhou destaque por estar muito articulado na realidade das escolas e no atendimento aos alunos. Entretanto, como o nosso foco é a avaliação, torna-se fundamental observar o que não está a contento sob a ótica das participantes e elas apontam para a necessidade de haver mais vagas para além daquelas que já são ofertadas.

A Diretora 6P concordou com as colegas sobre as qualidades e benefícios do CAEM, todavia, trouxe um dado muito importante ao afirmar que ainda são insuficientes as vagas disponíveis. Ademais, mencionou a importância da articulação com uma profissional, que, segundo as participantes, é a pessoa que faz o elo entre a escola e a educação inclusiva, conforme segue:

[...] ainda precisaria de mais atendimentos. A gente precisaria encaminhar mais do que tem vagas. E a PAEI também, assim como a Fernanda falou dela fazer parte da equipe gestora, o ideal era que a gente tivesse a PAEI por escola (DIRETORA 6P).

O que eu penso que o CADE poderia melhorar é na questão do CAEM, de ter mais centros do CAEM, em mais lugares. [...] Embora eu “sei” que isso gera um custo, eu sei que tem um custo para que isso se mantenha, mas seria interessante (DIRETORA 3C).

Nesse sentido, entendemos a existência de uma lacuna a respeito do CAEM, que não está diretamente ligada à qualidade dos serviços prestados, mas sim ao aumento de atendimento. Por isso, citamos o Plano Municipal de Educação e sua

meta 4. De acordo com o 1º Relatório de Avaliação Plano Municipal de Educação 2015-2025 (SANTO ANDRÉ, 2018), essa meta foi uma das que foram mais bem avaliadas. Assim sendo, entendemos que, progressivamente, que a ampliação do atendimento estará cada vez mais próxima do que as diretoras julgam ideal.

De acordo com a Geinc (2021), atualmente o CAEM atende cerca de 1200 alunos da rede municipal de educação de Santo André e conta com 25 profissionais especialistas, incluindo um neuropediatra. As atividades propostas são bem diversas e têm como objetivo atender as necessidades individuais de cada aluno, com foco no desenvolvimento e avanço pedagógico. É elementar destacar que o CAEM não parou nem mesmo em contexto pandêmico, haja vista que os atendimentos continuaram via videoconferência, semanalmente.

Analisando as exposições das diretoras, percebemos o CAEM como um forte aliado na garantia do desenvolvimento pleno das crianças com transtornos. Ainda houve ponderações sobre transporte adaptado do qual alguns alunos fazem uso, dada a mobilidade reduzida. O NANASA também foi citado como um serviço muito importante para as crianças, por se tratar da oferta de natação adaptada. Contudo, as diretoras, em sua maioria, disseram que seus alunos não usam tal benefício.

A respeito do NANASA e das observações feitas pelas diretoras, compreendemos que, de fato, o serviço conta com número limitado a 205 vagas (GEINC, 2021). Sendo assim, não são todos os alunos da rede que conseguem ser matriculados. Ainda cabe destacar que as atividades desenvolvidas no espaço demandam a articulação com os familiares dos usuários e, desse modo, os gestores e professores não atuam diretamente com os profissionais do local.

Durante a Roda de Conversa, houve uma provocação para as participantes. O professor Nonato conjecturou: *“Se vocês tivessem que tomar uma decisão difícil, mas você tivesse que excluir dessa lista, encerrar o atendimento, o serviço [...] de todos esses, ele vai sumir, vocês terão que fazer uma escolha: “Esse eu tiraria”.*

Esse questionamento deixou as diretoras desconcertadas, afinal, durante a Roda de Conversa, elas demonstraram, em seus depoimentos, que os serviços ofertados pela Geinc são importantes para o desenvolvimento integral das crianças com algum TFE ou mesmo deficiência.

“Não dá para fechar, seria o corte na carne, como diria” (DIRETORA 4F).

“A gente tira de um e coloca em outra secretaria, e aí tudo certo” (DIRETORA 6P).

Houve instabilidade perceptível na fala, nas expressões faciais e até mesmo momentos de esquivamento por parte de algumas, no entanto, o professor insistiu na pergunta e a primeira resposta foi a da Diretora 4F: “O que eu tenho menos conhecimento, eu vivenciei menos, é o NANASA. [...]eu acredito que por ser um núcleo de apoio a nataçãõ, ela poderia estar vinculada ao esporte. Mas eu conheço a necessidade [...]. Tendo que fechar seria a NANASA”.

A partir do posicionamento da Diretora 4F, na sequência, a Diretora 6P complementou que também teve a mesma ideia. Não obstante, ponderou que tal decisão hipotética se deu em decorrência de se tratar de um serviço de apoio “[...] que menos aparece ali dentro da escola.” Ao mesmo tempo, a participante lamentou a necessidade de pensar no fechamento de um serviço de apoio aos alunos com deficiência.

No mesmo sentido, a Diretora 2S refletiu que:

Fica muito difícil, eu estou aqui pensando, pensando. E ao mesmo tempo então tiraria a NANASA para fechar [...] Diante da importância que tem esse equipamento para as crianças. Seria uma coisa assim... eu não sei, eu ia buscar outro tipo de recurso para não fechar nenhum. Se eu pudesse optar assim, posso dar a resposta nenhum, eu diria nenhum. Mas se falar assim: tem que ser um. A gente fala NANASA, mas com uma dor no coração porque sabe da grande importância. Eu não saberia dizer. É porque você está forçando a dizer um. Mas eu não falaria nem NANASA de forma nenhuma. Não colocaria ela para fechar.

Obviamente, elas não queriam excluir nenhum dos serviços. Fato interessante foi a fala da Diretora 3C que, de forma muito estratégica, respondeu:

Então, fechar alguma coisa seria o NANASA porque passaríamos para o esporte. Seria atendido pelo esporte. Aí sairia da verba da educação e iria para a verba do esporte. [...] . O transporte adaptado poderia também ser fechado, mas desde que ele fosse oferecido por um subsídio que poderia ser dado aos transportadores escolares, ou aos ônibus, alguma coisa. Colocar alguma coisa no lugar. Então assim, para tirar de imediato seria o NANASA, mas seria pensado alguma coisa para assumir. O esporte assumiria.

A Diretora 3C apresentou uma excelente alternativa para que o erário público que subsidia o NANASA não saísse dos cofres da educação, mas sim da secretaria de esporte. Tal estratégia poderia garantir a permanência dos serviços de nataçãõ adaptada.

Conforme podemos perceber, as diretoras depuseram a favor de todos os serviços e não fechariam nenhum deles, tendo em vista os benefícios que agregam

à vida dos alunos que os utilizam. No entanto, o NANASA é visivelmente pouco divulgado na rede, isto é, o referido serviço não tem linha direta com as unidades escolares. Por isso, assim como o CAEM, ele também poderia manter diálogo com as equipes gestoras. Aprofundamo-nos no assunto no capítulo 6, no qual deixamos nossas contribuições para qualificar os serviços oferecidos pela Geinc.

5.2 Dos recursos humanos na educação inclusiva

No decorrer da Roda de Conversa, a discussão foi bastante pautada nos recursos humanos que fazem parte da Geinc e evidenciou-se que o PAEI é a pessoa mais importante na efetivação e na garantia da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de educação. Neste sentido, notamos que esse profissional foi múltiplas vezes mencionado, principalmente por ser o agente que está muito próximo das equipes gestoras, por contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência e por ser o parceiro que discute, que busca por respostas ou possibilidades de trabalho visando à inclusão e faz reflexões junto aos docentes, alunos e familiares, conforme se confirma na sequência na exposição da Diretora 5A.

PAEI faz uma articulação muito importante compondo com a equipe gestora, fazendo a ponte com os professores na questão de orientação dos estagiários, a articulação junto às famílias. [...] É um membro que faz toda diferença no dia a dia para nós.

A Diretora 4F também enfatiza que esse profissional faz toda a diferença na escola, acrescentando que o fato de esses profissionais terem sido incluídos como parte da equipe gestora foi um grande ganho. A Diretora 4F evidencia que a equipe gestora da creche atualmente é composta de diretor, assistente pedagógico e um PAEI, diferente das EMEIEF, onde há também o vice-diretor escolar. Para a Diretora, o PAEI: “[...]auxilia bastante a gente nas decisões, na condução, com foco na inclusão, mas também em diversas outras questões que a creche trabalha” (DIRETORA 4F).

Muitas foram as mudanças que dizem respeito à organização dessa FG. Em análise à pesquisa de Nascimento (2018, p. 119), uma das entrevistadas, que estava na FG de AP, mencionou que, num passado pouco distante, “não participavam das

reuniões, decisões e planejamento com a equipe gestora das Unidades Escolares”. Atualmente trabalham em conjunto, o que qualifica as ações ligadas à educação inclusiva.

Sobre a atuação do PAEI, a Diretora 6P chama atenção para a quantidade insuficiente desta profissional que há na rede de educação. Na sua concepção, deveria haver uma por escola. Embora ainda não exista tal possibilidade, ela reconhece que, desde que inseriram esse profissional na rede, houve um significativo aumento do número de cargos que esta profissional ocupa. Por isso:

agora conseguem vir mais, estar mais conosco. Eu ainda tenho o privilégio da minha estar bem pertinho, quase todo dia ela está comigo, a creche que ela atende também é do lado. Então está bem prático. Mas o ideal do gestor é que a gente tivesse, de fato, mesmo. Acho que nas creches ainda mais, como não tem a vice, de ter esse apoio da PAEI junto, na escola mesmo. Eu sei que é tão difícil manter esse equipamento no formato que está dividindo as nossas PAEI com outras unidades, com a EMEIEF, às vezes com duas EMEIEF, mas se tivesse um para cada unidade seria perfeito. Seria perfeito (DIRETORA 6P).

Segundo a Diretora 7ES: *Nós sempre tivemos a PAEI muito próxima, até nessa conversa, nesse diálogo, com a secretaria, com a educação inclusiva. Eu vejo também que a PAEI faz uma diferença para o nosso trabalho.”*

Na opinião da Diretora 2S, esse profissional contribui muito na formação continuada dos professores e, por isso, a presença do PAEI nos momentos de reuniões coletivas é importante:

[...] a participação das RPS nas reuniões pedagógicas semanais que acontecem, o suporte que a PAEI, o fortalecimento a equipe gestora, nesse momento de reunião é fundamental. Então eu vejo o desdobramento da nossa PAEI, ela estar junto com a gente, ela estar com a EMEIEF, que nós somos uma creche, mas o momento da participação dela é fundamental nas reuniões semanais. Porque muitas coisas acontecem ali na reunião e a presença da PAEI é fundamental (DIRETORA 2S).

A Diretora 2S considera que o PAEI é até mais importante que o CAEM para a rede de Santo André, pois dá muito suporte para todos na escola: *“Ela está ali de bate-pronto, já dá aquela resposta. E sempre muito bem-preparada, tanto no atendimento das famílias, como dos professores em reunião.”*

Analisando as proposições das Diretoras, todas são muito conscientes de que os seus desejos de ampliação de serviços e pessoas da Geinc, inevitavelmente, demandam verbas e isso ficou claro em vários momentos da Roda de Conversa. Isto é, todas têm noção de que a SE tem enorme desejo de qualificar cada vez mais os

serviços, contudo, sabem que as verbas não são distribuídas de acordo com o querer da SE.

Os AIE também são profissionais importantes que compõem o cotidiano escolar em prol do atendimento qualificado. Entretanto, assim como foi pontuado a respeito dos PAEI, eles ainda são poucos em vista das necessidades, pois ajudam os professores no acompanhamento diário das crianças com deficiência.

A Diretora 5A destaca a importância dos AIE no cotidiano escolar e afirma: *“Nós temos crianças que têm uma necessidade muito grande, necessitam desse apoio, desse acompanhamento enquanto estão dentro da escola. Então faz a diferença tanto para criança, quanto para o professor, para o grupo”*. Para Carvalho, (2016) “o AIE, não se pode negar, é figura central nas escolas regulares, justamente para maximizar o papel do professor junto a todos os seus alunos” (p. 54).

Segundo explicações de Gonçalves (2020), o AIE é um profissional imprescindível nas escolas em que há crianças, jovens e adultos com deficiência. Acerca do pequeno número de funcionários, ela se dá em virtude de exonerações e da falta de concurso para novas contratações.

Carvalho (2016) explica que, na rede de Santo André, anteriormente ao cargo de AIE, havia outros profissionais que atuavam junto às crianças com deficiência. A primeira nomenclatura utilizada para reportar-se ao profissional de apoio, em 2007, foi Agente Social de Inclusão (ASI). O perfil desses profissionais, que não entraram por concurso público, e sim por análise de currículo, era de um profissional que tinha ao menos o Ensino Médio completo e experiências prévias na área da saúde ou da educação, ou em ambas. Esses profissionais tiveram formação inicial e encontros periódicos também formativos.

Analisando as Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015), as escolas precisam oferecer um profissional de apoio para atendimento às crianças com deficiência que apresentam mobilidade comprometida, assim como àquelas que não têm autonomia para alimentar-se e ou fazer sua higiene pessoal básica. Nesse sentido, Gonçalves (2020, p. 51) alerta que: “[...] o papel desse profissional está atrelado aos cuidados das necessidades específicas dos alunos, não à deficiência”.

Em suma, há crianças, jovens e adultos com deficiência que não requerem os cuidados do AIE, pois apresentam autonomia nas questões mencionadas. Há situações em que a criança requer apoio somente em momentos específicos, tais

como alimentação, locomoção ou higiene. Ou seja, a necessidade varia de acordo com cada caso e vale enfatizar que o AIE está em função dos estudantes com deficiência.

Contudo, cabe ressaltar que tanto para os profissionais que compõem a escola quanto para os familiares, o objetivo primordial é sempre investir na autonomia de cada aluno, independentemente de sua condição ou característica. Dessa forma, embora o AIE esteja a serviço do aluno com deficiência, há de se esclarecer que, embora ele auxilie esse estudante, é preciso ter cautela para que não faça as coisas em seu lugar, tolhendo-o de conquistar o seu espaço e realizar o que consegue.

Aos familiares, é preciso desenvolver um trabalho formativo e de orientação contínua para que tenham consciência de que esse profissional está para mediar situações e estimular os alunos que podem desenvolver habilidades de se locomover, alimentar-se e fazer sua própria higiene com mais autonomia. Para os que realmente necessitem de um apoio mais substancial, sem dúvida, eles farão a diferença, colaborando com a sua inclusão.

Nos diálogos da Roda de Conversa, a Diretora 5A especificou que o AIE apoia uma criança para que possa embarcar no transporte adaptado. Em contrapartida, a Diretora 6P evidenciou que, em sua escola, não há AIE. Apesar disso, Gonçalves (2020) afirma que tais profissionais são alocados nas escolas de acordo com a demanda.

Junto ao AIE ou em escolas nas quais não há esse profissional, destaca-se também a figura do estagiário de Pedagogia, que, de acordo com Gonçalves (2020, p. 51), não são pessoas com vínculos empregatícios direto com a PSA. “Os estagiários que atuam nas Unidades Escolares são estudantes de Pedagogia contratados em parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).” A pesquisadora elucida ainda que o desempenho das suas funções “[...] é auxiliar nas atividades pedagógicas, desde que elas sejam planejadas pelo professor do aluno em parceria com a Professora Assessora de Educação Inclusiva e/ ou o Assistente Pedagógico”. No que tange às formações, os estagiários devem participar, assim como os AIE, das propostas ministradas pela Geinc, as quais são realizadas com temas acerca das deficiências e do dia a dia escolar, a fim de subsidiá-los no fazer pedagógico junto aos alunos com deficiência.

A Diretora 3C, com muita pertinência, referiu que seria mais interessante que se fizesse concurso para a contratação de mais AIE e menos estagiários, pois, atualmente, a rede vivencia o contrário.

Além desses profissionais, as participantes mencionaram a equipe técnica, que caracterizam como muito importante para a escola e destacam o trabalho do terapeuta ocupacional, da fonoaudióloga, bem como suas possibilidades de atuação.

A equipe técnica, por exemplo, vem o TO olhar o espaço, às vezes eu tenho uma questão de ergonomia ali e a gente precisa de uma orientação. Nós já tivemos crianças cadeirantes, aí a gente estudou algumas possibilidades para essa criança, porque cansava demais a criança o tempo todo na cadeira, como explorar outros espaços. A gente tem criança que se batem muito, então precisou também do apoio do TO. Foi um diferencial. A equipe técnica também, nós temos às vezes a presença da fonoaudióloga que vai compor o leque de possibilidades para que a gente consiga fazer o atendimento mais adequado possível (DIRETORA 5A).

Como visto, muitos são os profissionais que atuam na rede e que dão suporte tanto aos alunos com deficiência quanto àqueles que têm transtornos do neurodesenvolvimento. Analisando os depoimentos das sete diretoras, todos são essenciais para o desenvolvimento deles. Assim, concluímos não haver mais ou menos importante e, por isso, destacamos a fala da Diretora 1, que arrematou o assunto com suas ponderações:

Eu vejo que na verdade esse leque é um grande combo. E nós precisamos de todos eles. Porque as matrículas são constantes. Eu sou diretora de uma EMEIEF, a maior EMEIEF de Santo André, EMEIEF Carolina de Jesus. E nós temos um grande número de alunos atendidos. Alunos que chegam, alunos que saem. Hoje eu posso dizer para você que eu não tenho aluno de baixa visão, mas amanhã eu posso ter. Então quando você pensa em deficiências e necessidades, e efetivação de um serviço, de um atendimento, o melhor possível para essas crianças, jovens e adultos, você tem que pensar no todo (DIRETORA 1EL).

Por esse prisma, compreendemos que a educação inclusiva da rede de Santo André se destaca perante outras redes de ensino, por ser composta por várias pessoas, diversos equipamentos e serviços direcionados à qualidade de ensino das crianças. Assim, a Diretora 1EL elege todos como essenciais:

[...] quando eu olho para esse leque, eu [...] não gostaria de desmembrá-lo, no sentido de dizer: “Esse item é prioritário. Esse vem no segundo plano, esse no terceiro.” Porque tudo aí se conectam o tempo todo. A PAEI é fundamental, eu tenho estagiários que são imprescindíveis, meu AIE é imprescindível, minha sala de recursos é imprescindível. O polo bilingue se

eu tivesse criança nessa condição, também seria imprescindível. E todos os demais integrantes. Então eu, [...] não gostaria de eleger algumas situações. Porque tudo isso compõe o nosso dia a dia, nos fortalece enquanto equipe, qualifica o trabalho com a criança, dá segurança à família, ao professor e permite que as coisas caminhem, se desenvolva da melhor forma possível. Para mim isso é um combo que forma uma grande ação de atendimento.

Traçando um paralelo com a fala da Diretora 1EL, torna-se indispensável mencionar os grandes ganhos que a rede de Santo André teve ao ter criado e desenvolvido as propostas do Polo Bilíngue e do Polo de Deficiência Visual. Isso porque ambos ampliaram as oportunidades de aprendizagens para os alunos surdos e cegos, que, antes, ficavam nas outras escolas, porém não tinham os recursos suficientes, tampouco os profissionais que pudessem atender às suas necessidades no dia a dia escolar, em virtude das especificidades que apresentam com relação à comunicação, no caso da Libras e do. Atualmente, esses alunos estão mais amparados, no sentido de desenvolverem competências para atuar na vida em sociedade com mais autonomia, bem como no desenvolvimento pedagógico e com relação à aprendizagem.

5.3 Considerações

Ao analisarmos a estrutura ofertada pela rede municipal de Santo André, considerando os serviços apresentados e relacionando-os aos estudos e legislações vigentes, muito atentamos para o que as participantes informaram na Roda de Conversa. No entanto, como pesquisadores, precisamos nos ater ao que não foi dito, pois isso também nos traz elementos valiosos para pensar.

Nesse sentido, somente em um momento muito vago, houve menção à SRM. O fato nos fez pensar os motivos pelos quais isso ocorreu, visto que duas das participantes estão na gestão de unidades escolares que contam com um espaço destinado ao AEE em SRM para o atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência.

Vale destacar que, na rede municipal de educação de Santo André, atualmente, há 23 SRM, e o profissional responsável por encaminhar as crianças com deficiência para esse atendimento é o PAEI, junto ao AP e ao professor da sala regular, que analisam as necessidades e possibilidades da inserção das crianças, jovens ou adultos na SRM. Os profissionais que trabalham diretamente com os

contemplados são os PAEE, que, por sua vez, pertencem ao quadro do magistério da rede (GEINC, 2021).

Tendo em vista a importância do AEE para os alunos com deficiência – não somente porque a legislação preconiza e garante, mas principalmente pelo fato de que o principal objetivo do AEE em SRM é minimizar ou eliminar barreiras do aluno com deficiência para a aprendizagem, de modo a complementar o ensino regular – chama-nos a atenção esse serviço não ter sido ressaltado durante a Roda de Conversa nem mesmo pelas diretoras que dele dispõem nas escolas onde são dirigentes. Isso porque eles são ofertados no contraturno escolar e acabam provocando certo movimento na unidade, considerando que há o profissional específico para tal, o espaço físico destinado, materiais específicos, a ida e vinda dos alunos e familiares etc.

Diante das explicações sobre as SRM, acreditamos que, em virtude de as participantes não as terem mencionado na Roda de Conversa, persistem algumas indagações: as equipes gestoras conhecem e validam esse serviço? Está funcionando plenamente e não é uma preocupação para os gestores? Ele não faz falta para as unidades onde ainda não está instalado? Tais inquietações poderão ser elucidadas em um momento oportuno com uma pesquisa voltada somente para elas. Uma vez que o presente estudo se deu em nível de mestrado, uma tese de doutorado poderá emergir dele, em um viés complementar.

Considerando os elementos trazidos pelas diretoras participantes, *a priori*, precisamos compreender que o NANASA – que por sinal foi o serviço votado hipoteticamente para ser erradicado –, apesar de ter sido caracterizado pelas participantes como um serviço excelente para o desenvolvimento das crianças, jovens ou adultos, em nossa concepção, não subsidia diretamente o cotidiano escolar, ou seja, acaba sendo elementar perante os demais e apresenta menor relação com as equipes gestoras e professores.

A pesquisa revelou que o NANASA, apesar de ser um equipamento – tanto quanto o CAEM –, que presta serviços para a rede, está mais distante das escolas, pois as diretoras afirmaram não obter informações sobre quais alunos fazem uso dele ~~serviço~~, ou até mesmo outros dados acerca do desenvolvimento desses estudantes, que possam colaborar para o desenvolvimento pedagógico ou global, ao contrário do CAEM, cuja informação é enviada mensalmente às unidades escolares.

Em outras palavras, foi possível constatar que, apesar dos dois equipamentos

fazerem parte da mesma gestão e, portanto, estarem subordinados à mesma gerência, há diferentes condutas nas informações disparadas para a rede. Como consequência, há a proximidade ou o distanciamento de alguns dos serviços prestados pela educação inclusiva: o CAEM está bastante próximo e sua parceria é fluente, e o NANASA está muito distante e com restritas informações.

Para além dos equipamentos e serviços, ao pensarmos em recurso humano, ou seja, na pessoa ou profissional que possa estar diretamente à frente das questões relacionadas à concepção da inclusão educacional, a pesquisa revelou que a PAEI é a parceira reconhecida pelas diretoras como alguém que faz a diferença nas unidades escolares quando o assunto é educação inclusiva. Ela é a referência para todos os serviços e desdobramentos possíveis que possam favorecer os alunos com deficiência e também pode colaborar para as ações acerca de encaminhamentos aos demais alunos que não têm diagnóstico, mas que necessitam de apoio e olhar diferenciado.

A pesquisa mostrou que a rede é composta por 99 unidades escolares, cada qual com um diretor responsável. As PAEI são profissionais itinerantes que somam 39 no total e, portanto, atuam em mais de uma escola. Tal como apontou a diretora 6P, a sugestão é haver ampliação do número de profissionais como essas pelos motivos já descritos. Para validar ainda mais essa proposta de ampliação, há de se elucidar sobre a importância do aumento dessas funções a cada inauguração de nova Unidade Escolar; caso contrário, o déficit ficará cada vez maior. Em virtude do número insuficiente, inevitavelmente a qualidade do trabalho exercido pode ficar comprometida.

Sabemos que a relação com a educação inclusiva no contexto escolar é relativamente nova, e a expectativa por respostas rápidas tem sido notória. A SRM atua com os alunos já diagnosticados, visto ser uma das exigências do MEC para se efetivar a matrícula do aluno. Ou seja, diferentemente do CAEM que, inclusive, atua com alunos que não têm diagnóstico ou explicações substanciais para a falta de rendimento.

O CAEM tornou-se uma política pública que agregou à rede de ensino municipal de Santo André e isso foi destacado na fala das participantes. No entanto, algo que somou e podemos notar no pronunciamento da Diretora 5A foram as formações voltadas para os professores e gestores das creches, bem como o atendimento às crianças que as frequentam. Tais atendimentos são voltados para a

estimulação precoce das crianças a partir de dois anos de idade.

Sob essa ótica, a autora Mantoan (2003) disserta sobre a inclusão escolar e afirma que, de todas as modalidades da educação básica, a mais afetada é o ensino fundamental, principalmente porque envolve o processo de alfabetização, algo em que os pais depositam muitas expectativas.

Os professores, por sua vez, tendem a corresponder a essas expectativas e, mediante as lacunas na aprendizagem, buscam incessantemente por respostas. Por isso, Mantoan (2003) menciona que buscam apoio nos especialistas para que possam compreender e até mesmo ratificar que a fala não está no sistema. Ademais, enfatiza a urgência de se romper com a fragmentação das disciplinas, das matérias dispostas em “caixinhas”, pois, só assim, a inclusão poderá acontecer no contexto escolar.

Diante do exposto – e considerando a transversalidade, que é o eixo central da Educação Inclusiva, bem como as crescentes alterações ocorridas ao longo dos anos no que se refere à perspectiva dialógica, legislativa e propositiva, inclusive no viés das PP para a inclusão educacional –, podemos considerar que a expectativa da autora vem sendo contemplada na rede municipal de educação, pois a intersetorialidade e o trabalho em conjunto, de modo a levar em conta a transdisciplinaridade, vem ocorrendo. Afinal, para além do saber pedagógico, há outros saberes tão importantes e necessários. Eles fazem diferença na vida das pessoas, principalmente daquelas que necessitam de um olhar e de uma atuação pedagógica específica, com o objetivo de corresponder às necessidades individuais e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento global dos alunos. Dessa forma, com base no referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, assim como na análise dos diretores que dela participaram, entendemos que há serviços que demandam novos investimentos e ampliações para que mais alunos possam ter acesso e oportunidade de usufruir deles. Da mesma forma, os profissionais envolvidos na organização e no desenvolvimento dos serviços de educação inclusiva do município investigado precisam passar por processos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional.

6 O PRODUTO: TUTORIAL DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ

A presente seção trata da etapa que envolveu os estudos ancorados nos autores, legislações, assim como os indicativos e as contribuições das participantes do processo. É um Tutorial sobre os serviços oferecidos pela Geinc de Santo André. O seu objetivo é informar as ações e os serviços propostos pela educação inclusiva, além de orientar o modo de acessar cada um deles. Cabe mencionar que a Tutoria dos serviços de educação inclusiva de Santo André será exposta na íntegra em um *e-book* que será a consolidação da proposta do produto da pesquisa de mestrado.

6.1 Tutorial de acesso aos serviços da educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André

Conforme explanado no início desta pesquisa, ao final da análise da Roda de Conversa, o propósito era organizar um tutorial de acesso aos serviços da educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André.

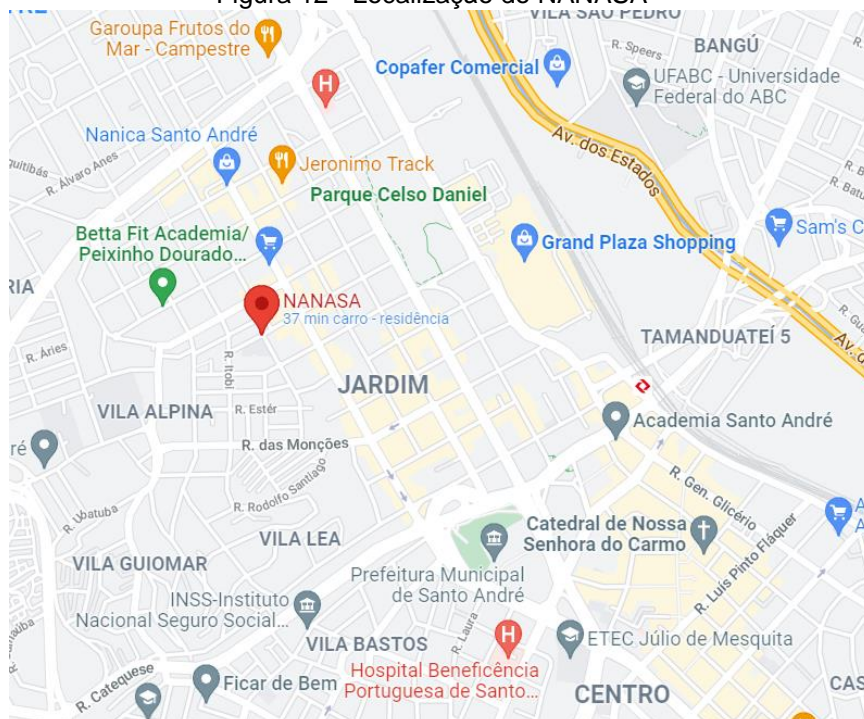
As sete diretoras que participaram da Roda de Conversa, nossa escolha metodológica para coleta de dados do presente estudo, afirmaram que já conheciam todos os serviços oferecidos pela educação inclusiva e que o acesso se dá por meio dos PAEI que atuam nas unidades escolares. Todavia, ponderamos que as participantes evidenciaram saber, de forma menos aprofundada, do atendimento no NANASA (Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André). Por essa razão, no momento da problematização feita pelo professor orientador Nonato Assis de Miranda: “Qual dos serviços poderia ser retirado da rede”, mencionaram que o único seria o NANASA.

Todas as participantes foram unânimes ao afirmar que nenhum dos serviços poderia ser retirado do rol dos que são oferecidos para as crianças, jovens e adultos ~~que~~ matriculados nas escolas da rede. No entanto, dentre todos, é o que menos faz parte do cotidiano escolar.

Assim sendo, constatamos que há lacunas no que diz respeito ao sentido e significado do NANASA para os profissionais da rede. Por isso, este tutorial inicia-se por esse equipamento localizado no Bairro Jardim, em um local de fácil acesso para as pessoas que fazem uso de transporte público ou particular.

Na próxima figura, é possível observar que o NANASA está em um local privilegiado da cidade de Santo André. Além disso, o equipamento funciona das 7h às 22h e, quando contemplada, a pessoa com deficiência é atendida duas vezes por semana, e a aula tem duração é de 40 minutos. É pertinente ressaltar que a pessoa contemplada com uma vaga no NANASA lá permanece por dois anos e, posteriormente, é desligada para que outros possam fruir dos serviços.

Figura 12 - Localização do NANASA



Fonte: Google Maps (2022).

Conforme explanado anteriormente, o NANASA é um serviço direcionado para qualquer pessoa com deficiência, a partir de 4 anos de idade, sendo 70% alunos da rede e 30%, municipais. A inscrição deve ser feita por telefone ou diretamente no local. Quando chamados, deverão ser entregues os documentos solicitados para efetivação da matrícula.

No caso do NANASA, é comum o PAEI orientar a família das crianças com deficiência para que busque os serviços. Todavia, de certa forma, também é essencial que os gestores saibam que, no equipamento, se oferece natação adaptada, que muito contribui para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

Neste estudo, observamos que os gestores do NANASA não encaminham às unidades escolares o comunicado de que a criança, jovem ou adulto foi contemplado. Assim, entendemos que não há como os gestores saberem, salvo por intermédio da família. Essa prática é comum em outro equipamento como o CAEM, e isso viabiliza a troca de informações entre terapeutas, gestores, professores e PAEI.

Uma pesquisa acadêmica tem como principal objetivo contribuir para que lacunas acerca do objeto de ensino sejam erradicadas. Por isso, deixamos nossa contribuição para a rede municipal de educação de Santo André:

Como proposta, sugerimos que, assim que o aluno da rede for contemplado com a vaga no NANASA, imediatamente o equipamento comunique o ocorrido à Unidade Escolar, para que a equipe gestora possa ter conhecimento e, portanto, tenha acesso ao serviço quando considerar necessário para obter ou trocar informações acerca do desenvolvimento do aluno. Também é interessante que o NANASA informe mensalmente a situação de todos os alunos frequentes.

6.2 Demais serviços da educação inclusiva da rede municipal de educação de Santo André

A rede municipal de educação, quanto à composição das equipes gestoras, se organiza da seguinte forma: professores em efetivo exercício que já cumpriram seu período probatório e candidatam-se para desempenhar os trabalhos em funções gratificadas, por meio de um processo seletivo, no qual se avalia o desempenho profissional do candidato, bem como seu currículo.

Ocorre que a rede está envelhecendo, e muitos dos gestores considerados experientes estão gradativamente se aposentando. Desse modo, novos gestores estão acessando as FG. Mesmo sendo professores da rede, nem sempre sabem exatamente como os serviços da educação inclusiva podem ser acessados; logo, torna-se interessante para este tutorial evidenciar as minúcias. A seguir, explanamos o funcionamento do CAEM e, posteriormente, apresentamos um quadro com os serviços e o modo de acesso.

Considerando que a educação na rede municipal de educação perpassa a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, com a perspectiva da educação inclusiva, a Secretaria de Educação oferece o CAEM para

subsidiar as unidades escolares com relação ao apoio e ao trabalho específico, no aspecto da multidisciplinaridade e para além dos conhecimentos que abrangem a pedagogia e o dia a dia escolar. Assim, os profissionais que compõem o referido equipamento têm formações distintas das apresentadas pelas equipes gestoras de modo que possam complementá-las, orientando-as acerca dos alunos, a partir do momento que são atendidos.

Para acessar o CAEM, os alunos devem ser encaminhados pelas unidades escolares, a partir da abertura de vagas ou por meio de encaminhamentos contínuos, considerando a saída de algum aluno por falta ou desistência. Quando isso ocorre, a escola pode automaticamente inserir outro aluno no lugar do que desistiu ou foi desligado.

Vale ressaltar que, mensalmente, o CAEM informa a rede municipal de educação sobre a situação e o *status* de cada aluno com relação ao atendimento, enviando uma planilha nominal, com informações relacionadas ao atendimento pelo qual o aluno está passando, com a identificação da escola, bem como, se ele foi desligado ou desistiu da vaga. O profissional escolar referência para o CAEM é o Assistente Pedagógico, pois ele quem faz a mediação diretamente com os professores, no que tange aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou diagnósticos de Transtornos do Neurodesenvolvimento.

A seguir apresentamos os serviços da Geinc de modo simplificado, mas posteriormente, no *e-book*, todos estarão especificados detalhadamente.

Quadro 3 - Tutorial simplificado

Serviço profissional ou	Finalidade	Acesso
PAEI	Contribuir para o desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência, por meio de orientação pedagógica ao professor do ensino regular, com sugestões de adaptações e adequações necessárias para que o mesmo possa ser incluído e atendido em suas necessidades, independente sua condição ou características. As orientações podem ser estendidas aos demais profissionais que compõem a escola, assim como os familiares do aluno.	Constante e a qualquer momento. Toda a equipe escolar, assim como os alunos e familiares podem solicitar a colaboração do PAEI sempre que necessário. Espera-se que o professor antecipe o seu planejamento ao PAEI, para que ele possa propor sugestões e propostas com foco no aluno com deficiência que necessitar de objetivos específicos ou mesmo de adaptações ou adequações pedagógicas. Dessa forma, ele terá mais chance de participar das atividades
PROFISSIONAL DE APOIO	Auxiliar os alunos com deficiência nas questões que envolvem a locomoção, alimentação e higiene, podendo colaborar também com o apoio durante as propostas	O professor, o PAEI e os demais componentes da equipe gestora avaliam a necessidade do referido apoio. Devido à demanda ser flutuante, esses profissionais são requisitados conforme

	<p>pedagógicas, elaboradas, supervisionadas e avaliadas pelo professor.</p> <p>O apoio pode acontecer em quaisquer espaços da unidade escolar, bem como em espaços externos que o aluno possa acessar com o seu grupo em atividade escolar.</p>	<p>necessidades apontadas pelas unidades escolares, considerando a diferença entre AIE, que é um profissional concursado. Por isso, a rede conta com o número de profissionais absorvidos no concurso que ainda estão atuando, podendo a quantidade ser ampliada em concursos futuros. No caso dos estagiários, conforme necessidade, pode-se solicitar a ampliação do quadro de contratação.</p>
AEE	<p>Minimizar ou eliminar barreiras que o aluno com deficiência possa apresentar. É ofertado no contraturno escolar, de acordo com a sua necessidade, em sala de recursos multifuncionais na própria escola onde estuda no ensino regular ou em outra unidade, conforme diretrizes do Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Há também o AEE Domiciliar e Hospitalar, destinado aos alunos com deficiência que apresentam impedimentos de frequentar a escola por motivos de saúde.</p>	<p>Avaliação da PAEI, com equipe escolar. Em seguida, o serviço é ofertado à família do aluno para que ela possa fazer a adesão.</p>
POLO BILÍNGUE	<p>Ofertar educação bilíngue aos alunos com surdez, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória, somando-se ao trabalho pedagógico da sala regular, auxiliando na aquisição de Libras (primeira língua - L1) e na construção do processo de alfabetização, português na modalidade escrita (segunda língua - L2) por meio de aprendizados significativos e vivenciais. Unidades Escolares que compõem o polo Bilíngue: CFPF Valdemar Mattei (Educação de Jovens e Adultos); Creche Professora Yonne Cintra de Souza (Educação Infantil); EMEIEF Professor Nicolau Moraes Barros (Educação Infantil e Ensino Fundamental). No contraturno escolar, é oferecido o AEE de terça a sexta-feira, de modo que, nesses dias, os alunos permanecem na escola por oito horas consecutivas.</p>	<p>Assim que um aluno com surdez for notado em qualquer unidade escolar da rede, a PAEI deverá fazer uma avaliação prévia e concomitantemente solicitar uma avaliação da AP do Polo Bilíngue, assim como dos instrutores e intérpretes de Libras.</p> <p>Uma vez comprovada a surdez e a funcionalidade para os objetivos do Polo Bilíngue, o aluno é transferido automaticamente para a unidade escolar compatível ao ano/ciclo em que está inserido no momento. Ademais, é oferecido o transporte para que acesse a escola, uma vez que estudará mais distante de sua residência.</p> <p>Em suma, uma vez comprovada a surdez e a funcionalidade do aluno para Libras, o ingresso no Polo Bilíngue é automático.</p>
EQUIPE TÉCNICA	<p>Oferecer apoio técnico com o objetivo de complementar o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência, por meio de avaliação e acompanhamento dos discentes. A equipe é composta por fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e</p>	<p>O PAEI, o PAEE ou professor do ensino regular podem solicitar o apoio da equipe técnica, mas a própria equipe também realiza o trabalho de busca ativa. Ou seja, uma vez que se conheceu o aluno e se detectou a necessidade de um acompanhamento</p>

	fonoaudiólogo, que realizam avaliação e acompanhamento junto aos alunos com deficiências, que, por sua vez, necessitam de adaptações ou adequações físicas, motoras, sensoriais ou que envolvem tecnologia assistiva, contribuindo para a inclusão escolar e com o desenvolvimento educacional dos estudantes.	contínuo ou mais sistemático, os profissionais podem elaborar um plano de trabalho para acessá-lo e acompanhá-lo.
POLO DV	Ofertar um trabalho específico ao aluno cego ou com uma deficiência visual que necessite do uso do Braille ensino, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória, somando-se ao trabalho pedagógico da sala regular e auxiliando na aquisição do código Braille e Soroban, na orientação e mobilidade, no reconhecimento da audiodescrição, na utilização de recursos de tecnologia assistiva, entre outros, por meio de aprendizados significativos e vivenciais. Unidades Escolares que compõem o Polo de Deficiência Visual: CFPF Valdemar Mattei (Educação de Jovens e Adultos); Creche Professora Yonne Cintra de Souza (Educação Infantil); EMEIEF Carlos Drummond de Andrade (Educação Infantil e Ensino Fundamental). No contraturno escolar, é oferecido o AEE de terça a sexta feira, de modo que, nesses dias os alunos permanecem na escola por sete horas consecutivas. O diferencial deste serviço é que há o ensino colaborativo, junto ao professor da sala regular, do professor do AEE, de modo que, constantemente o primeiro é orientado e instrumentalizado sobre como desenvolver as propostas de modo a atender as necessidades do aluno que compõe o Polo DV.	Assim que um aluno com cegueira, com baixa visão progressiva ou que necessite de recursos ópticos for notado em qualquer unidade escolar da rede, a PAEI deverá fazer uma avaliação prévia e concomitantemente solicitar uma avaliação da PAEI do Polo DV, assim como da TO especialista que compõe o polo. Uma vez comprovada a necessidade de o aluno receber o trabalho específico no Polo DV, ele é transferido automaticamente para a unidade escolar compatível ao ano/ciclo em que está inserido no momento, e o TEG é oferecido para que ele acesse a escola, uma vez que estudará mais distante de sua residência. Em suma, uma vez comprovada a cegueira ou baixa visão elegível para o Polo DV, o ingresso é automático.
CAEM	Oferecer atendimento multidisciplinar aos alunos que não têm-deficiência, entretanto apresentam dificuldades de aprendizagem, questões comportamentais ou emocionais que prejudicam o desenvolvimento pedagógico. Os serviços oferecidos são: - Avaliação com equipe multidisciplinar para alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EMEIEF e Centros	O acesso é via unidade escolar municipal, por meio do Assistente Pedagógico. A partir do mapeamento dos alunos da unidade escolar. o AP elege aqueles que mais necessitam dos serviços e os encaminha conforme abertura de vagas ou a partir de encaminhamento automático para substituir vaga desistente da própria escola. No caso dos alunos que apresentam diagnóstico de Transtornos do Neurodesenvolvimento, o acesso à vaga

	<p>Públicos), sem diagnóstico, mas que apresentam baixo rendimento escolar e/ou questões comportamentais que possam prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento Terapêutico para alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos (Creches, EMEIEF e Centros Públicos), com diagnóstico de Transtorno do Neurodesenvolvimento, com diagnóstico (CID e/ou hipótese diagnóstica laudada por médico ou outro profissional da saúde, desde que não de deficiência). - Estimulação Precoce para alunos da educação infantil (Creches e EMEIEF), sem diagnóstico, mas que apresentam característica de atraso no seu desenvolvimento pedagógico e/ou global, tais como dificuldades na fala, na socialização/interação, brincadeira simbólica, choro excessivo, compreensão, expressão, entre outros. O objetivo é preventivo, estimulando esses alunos de maneira mais específica, visando ao seu desenvolvimento e à superação de dificuldades. 	é automático.
NANASA	<p>Oferecer aulas de natação adaptada às pessoas com deficiência, independente de qual seja, residentes em Santo André, no intuito de estimular suas habilidades sociais e cognitivas, reconhecendo seus interesses e reais possibilidades, por meio das aulas individualizadas, promovendo a sua autonomia para que essa nova competência contribua para o desenvolvimento integral da pessoa, ampliando suas possibilidades de convívio social e bem-estar geral. As vagas destinadas são 70% aos alunos da rede municipal e 30% aos munícipes andreenses.</p> <p>As aulas acontecem das 7h às 22h, ou seja, nos três turnos.</p>	O acesso é livre, ou seja, qualquer pessoa pode fazer a inscrição via telefone ou pessoalmente. Há uma lista pública, por ordem de inscrição, que vai sendo contemplada conforme condição de cada aluno.
TEG ADAPTADO	Oferecer transporte adaptado aos alunos com deficiência que dele necessitam, tendo como prioridade os alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.	Uma vez detectada a necessidade, a PAEI faz a solicitação e encaminha à gerência de educação inclusiva, que, por sua vez, solicita a avaliação do fisioterapeuta ou do terapeuta ocupacional que compõe a equipe técnica de apoio, para classificar o nível de dificuldade e encaminhar a demanda à gestão responsável pelo TEG.
FORMAÇÕES	Contribuir para a formação contínua dos profissionais da rede municipal,	O acesso pode acontecer de várias formas, a depender do momento ou dos

	na perspectiva inclusiva.	objetivos da Secretaria de Educação.
--	---------------------------	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em época não muito remota, pais ou responsáveis por crianças com deficiência viviam solitariamente em seus lares. Muitos deles nem mesmo buscavam escolarização, pois sabiam que as instituições pouco ou nada faziam para recebê-las, por diferentes motivos como despreparo técnico dos profissionais e infraestrutura precária e insatisfatória para acesso e permanência do alunado PCD. Em suma, as PP e legislações voltadas para a inserção dessas pessoas na sociedade eram escassas e falhas.

Aos poucos, com o passar dos tempos, algumas PP foram emergindo em decorrência das necessidades e da movimentação de representantes que buscaram por direitos. O Brasil, especificamente, precisou adequar-se às legislações que surgiram em alguns países como na Espanha, com a Declaração de Salamanca. A lógica das PP é o desdobramento em cascata, uma vez que legislações mundiais estimulam o país, que, por sua vez, obriga os estados e municípios a acompanharem as diretrizes macros.

No que concerne às PP municipais, este estudo versou sobre os serviços prestados pela Geinc e evidenciou, ao longo da dissertação, os recursos de infraestrutura, assim como os agentes que neles atuam na busca de efetivar os direitos das crianças, jovens e adultos que estudam nos diferentes equipamentos educacionais da rede municipal de ensino da cidade de Santo André. É importante destacar que tivemos acesso a algumas dissertações que discutiram sobre a educação inclusiva de Santo André e, para complementar, todas as autoras são ou foram professoras na rede, como é o caso de Batistão (2013), Carvalho (2016), Nascimento (2018) e, a mais recente, Gonçalves (2020).

Dessa forma, todas foram elementares para a análise da Roda de Conversa. Analisar as políticas públicas de educação inclusiva em Santo André foi o objetivo geral deste estudo, que coletou os dados por meio da Roda de Conversa, envolvendo sete diretoras de diferentes escolas da rede municipal de educação do município de Santo André.

Na derivação da Roda de Conversa, foi possível analisar que as sete diretoras conhecem e valorizam todos os serviços oferecidos pela educação inclusiva da rede

de educação, tal qual os agentes que desempenham suas funções, especificamente, focalizadas para as PCD.

O serviço com maior destaque na Roda de Conversa foi o CAEM, um centro de atendimento educacional multidisciplinar que atende exclusivamente crianças, jovens e adultos que estudam na rede municipal de ensino. Nesse sentido, as participantes consideraram os serviços do CAEM elementares por algumas razões, entre elas: discentes que, no cotidiano escolar, apresentam déficits na aprendizagem são encaminhados para avaliação multidisciplinar e, além disso, recebem atendimentos de especialistas como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, neuropsicólogos e neuropediatra que atuam nas necessidades detectadas, bem como articulam seus trabalhos com as escolas nas quais os atendidos estudam e, ainda, orientam os familiares dos alunos sobre como lidar com as dificuldades existentes.

No contexto pandêmico, segundo as participantes, o CAEM ofertou formações para os profissionais da educação da rede de municipal de Santo André, e isso agregou muitos conhecimentos específicos aos que quiseram participar. Ainda sobre o assunto, as Diretoras enfatizaram que tais formações eram pertinentes e necessárias para ampliar o repertório dos profissionais, visto que a formação inicial e mesmo as continuadas não são tão abrangentes no que se refere às especificidades com relação às dificuldades ou desvios dos parâmetros esperados ao consideramos o desenvolvimento pedagógico e de aprendizagem dos alunos.

Na visão das sete diretoras, o único ponto negativo em relação ao CAEM diz respeito à capacidade de atendimento. No entanto, é crucial elucidar que, no decorrer dos anos, as vagas foram significativamente ampliadas. Nesse sentido, o CAEM está nas PP de Estado – isto é, está incorporado à rede de ensino – desde 2012 quando foi inaugurado e, embora tenha ocorrido ampliação de profissionais para qualificar os atendimentos, ainda assim, foi apontado que o serviço precisaria ser ampliado para abarcar um número maior de alunos, colaborando para o seu desenvolvimento, e subsidiar ainda mais as unidades escolares, no que tange ao apoio para além das questões pedagógicas.

Outro serviço que se destacou durante as falas das participantes foi o de assessoria pedagógica promovido pela PAEI, pois muitas delas mencionaram a importância de essa profissional compor a equipe escolar no que concerne à perspectiva inclusiva. Um aspecto a ser considerado como a melhorar é o número

destas profissionais, para o qual foi sugerida uma ampliação, pois, dessa forma, é possível qualificar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares com relação aos alunos com deficiência e ao apoio aos profissionais que atuam no ensino regular.

Este estudo nos levou a uma constatação muito importante: o NANASA, o Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André, ainda não é divulgado como deveria ser. Por isso, fundamentamo-nos nas organizações e práticas do CAEM para fazer duas proposições para a rede municipal de ensino: inicialmente, sugerimos que, assim que o aluno da rede for contemplado com a vaga no NANASA, imediatamente o equipamento deve comunicar o ocorrido à Unidade Escolar, para que a equipe gestora possa ter conhecimento e, portanto, acessar o serviço quando considerar necessário, a fim de obter ou trocar informações acerca do desenvolvimento do aluno. Ademais, é interessante que o NANASA informe mensalmente a situação de todos os alunos frequentes.

Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo, que foi o de contribuir para que os serviços da Geinc sejam mais divulgados e amplamente conhecidos por todos, a fim de que as crianças, jovens e adultos com deficiência ou àqueles que estão em processo de investigação diagnóstica, bem como suas famílias, possam ter mais acesso e permanência ao que lhes é de direito.

Em linhas gerais, analisando o objetivo geral que nos propusemos a alcançar, certamente foi concluído com êxito, visto que as participantes ponderaram questões que, de fato, são importantes e, além disso, somente o tempo, a disponibilidade de verbas públicas e as decisões acerca de políticas de governo poderão suprir e validar as ampliações apontadas como necessárias. Em paralelo e de modo bastante significativo, cabe ainda enfatizar que, a partir da análise feita, considerando o ciclo de políticas apresentado neste estudo, podemos validar que, em termos de políticas públicas, estão postos os serviços e profissionais que necessitam de mais investimentos, independentemente das concepções ou decisões de governo. Na mesma direção, Nascimento (2018) destaca que Santo André historicamente é vanguardista no quesito 'respeito' à PCD.

Este trabalho revelou algumas hipóteses iniciais, mas abriu outras possibilidades de estudo, afinal, o nosso objeto foi amplo. A princípio, havia pretensão de avaliar as PP oferecidas pela Geinc, porém o CAEM ganhou foco. Mais especificamente, uma vez identificada sua relevância social, torna-se interessante dissertar sobre o equipamento de modo mais profundo. Além disso, destacamos a

possibilidade de traçar uma linha histórica desde a inauguração, apresentar as minúcias da infraestrutura e analisar o seu atendimento ao longo dos anos. Em suma, tais assuntos são significativos e substanciais para uma tese de doutoramento.

Para a pesquisadora, vale ressaltar que o presente estudo agregou muito conhecimento à sua vida profissional e pessoal, pois muitos saberes adquiridos a partir desta pesquisa foram potencializados por meio das disciplinas cursadas e da orientação cuidadosa recebida, que, por muitas vezes, foi a mola propulsora para o seu crescimento pessoal e acadêmico.

Ademais, no processo de qualificação, os doutores que participaram deste trabalho foram excepcionais no que tange aos seus conhecimentos técnicos e às considerações para a finalização. Mais do que isso, suas palavras de incentivo e de respeito fizeram a diferença.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, S. de A. C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 373-388, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, maio, 1983, p. 66-71.

BATISTÃO, S. P. S. Da. **Educação inclusiva ou educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961

BRASIL. **Lei nº 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: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 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 nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Portaria nº 948/2007. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>: Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post**, v. 2. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em 11 jan. 2022.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas**. Brasília: Enap, 2018.

CARVALHO, A. M. F. de. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra M. da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIVERSA. **Transformar a Cultura Escolar**, online. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>. Acesso em 20 ago. 2021.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. Disponível em: http://redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo3/mod_3_3, v. 3, 2010. Acesso em: 20. ago.2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, P.S; BIZZO, N. O processo de elaboração dos planos municipais de educação na região do Grande ABC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 337-362, jan./mar. 2018.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2010. Petrópolis: Vozes, 2010

GOOGLE MAPS. **NANASA**. Santo André, 2021. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/NANASA/@-23.6507738,-46.5403449,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x93b0c46c34fae1ea!8m2!3d-23.6507869!4d-46.5403372>. Acesso em: 11 jan./2022.

GONÇALVES, L. J. de. **Os saberes necessários à formação e atuação das professoras assessoras de educação inclusiva no Município de Santo André**. 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

INSTITUTO PARADIGMA. **A Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP).** Balanço Social. 2008. Disponível em: <http://www.iparadigma.org.br/biblioteca/livros/publicacoes-ip/365-balanco-municipio-santo-andre>. Acesso em: 20 jun./2021.

KASSAR, M.de C. M. *et al.* Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Cadernos Cedes**, v. 38, p. 299-313, 2018.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**, v. 21, p. 101-110, 2013.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service.** 1st ed. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service.** 30th Anniversary Expanded Edition. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. S. *et al.* Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, v. 69, n. 4, p. 779-810, 2018.

LOTTA, G. (Org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019

LOTTA, G.; COSTA, M. I. S. Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: contribuições teóricas e analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 28, 2021.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso em 10 jun.2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-polo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 45-64, 2009.

NASCIMENTO, A.S. B. 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 (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. **Temas em psicologia**, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.

ONU. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. 13 de dezembro de 2006.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SÁ, A. K. L. de. **Educação inclusiva: uma avaliação de implementação**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

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/lei-8144-2000-santo-andre-sp.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8233 de 14 de setembro de 2001**. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699206/lei-8233-01>. Acesso em 20 mai. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Educação inclusiva**. 2013. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>. Acesso em 12 dez 2021.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André. Santo André: **Diário do Grande ABC**, n. 16219, 2015.

SANTO ANDRÉ. NANASA, Núcleo de Natação Adaptada de Santo André, volta a funcionar. **Prefeitura de Santo André**. 2017. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/11075-nanasa-nucleo-de-natacao-adaptada-de-santo-andre-volta-a-funcionar>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

TREVISAN, A. P; BELLEN H. M.V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública** – Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha. UNESCO, 1994.

VUNESP. Prefeitura Municipal de Santo André secretaria de inovação e administração concurso público n.º 01/2019. **Edital de abertura de inscrições**. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTQzMzE4OQ%3d%3d>. Acesso em 15 jan. 2022.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

ZWETSCH, P. **Políticas de Educação Inclusiva**: Cenas da Implementação a partir da Voz dos Gestores Municipais de Pelotas/Rs. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pelotas, 2011.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÕES DA RODA DE CONVERSA

Professor Nonato	<p><i>Eu sou o professor Nonato, eu sou aqui do programa de pós-graduação em educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A minha orientanda é a Sandramara, que eu acredito que vocês, não deveriam, mas vocês já conhecem. Qual é a nossa intenção aqui? A pesquisa dela vai versar sobre a questão da educação inclusiva no município de Santo André, que é o município que vocês fazem parte. O que nós estamos buscando nessa entrevista, dentre outras coisas, é compreender, identificar e analisar quais são as concepções dos usuários da educação inclusiva, mas na perspectiva dos gestores. Só para fazer um panorama de uma forma mais ampla a gente quer saber quais são os serviços que vocês conhecem, quais são os que mais utilizam e assim por diante. A gente vai falar um pouco a respeito disso. A ideia de uma roda de conversa, do grupo de discussão, evidentemente, a gente propõe as indagações e vocês falem à vontade. Não tem certo ou errado, é o que pensa, o que sabe, o que acha. A gente espera que vocês fiquem bem à vontade e falem tudo que vocês sabem e pensam a respeito do assunto. Não tem segredo. Porque se você forjar uma resposta não faz o mínimo sentido, então a gente nunca vai ter ideia exatamente do fato. Geralmente quem faz essas indagações é o orientando, mas como a Sandra é do município, eu falei para ela que eu iria participar junto e de alguma forma eu estarei meio que conduzindo esse bate-papo, mas ela, evidentemente, estará junto comigo participando, estarei aqui, evidentemente, fazendo as interações, tirando algumas dúvidas de modo geral. Está certo? Para iniciar, agradecemos imensamente todas vocês pela disponibilidade de estar aqui. Eu conheço muito bem o trabalho de diretores de escola. Conheço, de fato, por ter sido diretor durante muitos anos. Eu só não tive o privilégio de ser diretor de escola de educação infantil, nunca trabalhei em escola de educação infantil. Sempre trabalhei no fundamental e no médio. Mas sei muito bem que o trabalho de diretor é extremamente desafiador. Pensar na possibilidade de vocês estarem aqui conversando conosco, sem dúvida, para nós é uma satisfação muito grande. Agradecemos imensamente a todas vocês, antecipadamente, por estarem aqui conversando conosco. não vai ser algo tão demorado, mas eu sei que vocês estão abrindo mão de outras coisas para estar conosco. Eu vou pedir para Sandra, ela tem um leque, na verdade, o portfólio de serviços de educação especial, que são ofertados pela gerência de educação de Santo André. E aí eu gostaria que ela pudesse projetar. E aí a gente vai querer saber o que vocês sabem a respeito delas.</i></p>
Sandramara	<p><i>Já estou projetando aqui, só um minuto, por favor. Vocês veem a tela?</i></p>
Professor	<p><i>Ainda não. Agora vai. Você precisaria escolher uma janela...</i></p>
Sandramara Gerbelli:	<p><i>O que vocês estão vendo aí, por favor. Eu estou com minha tela aberta, já é a projeção dos serviços. Ainda não?</i></p>
Professor	<p><i>Não.</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>Eu vejo vários quadradinhos cinzas, com o nome de cada integrante.</i></p>
Professor Nonato	<p><i>Só um minutinho...</i></p>
Sandramara	<p><i>Eu vou abrir por outro arquivo, professor. Aqui. Agora acho que vai.</i></p>

Professor Nonato	<i>Agora, sim. Esses são os serviços. Tem a gerente de educação inclusiva e tem um conjunto de serviços, vamos assim dizer, vai desde a professora assessora da educação inclusiva, tem os profissionais de apoio que é o agente de inclusão escolar, estagiários, tem o AEE – atendimento educacional especializado, o polo bilíngue, equipe técnica, o polo de deficiência visual, centro de atendimento educacional multidisciplinar, o núcleo de apoio à natação adaptada de Santo André, transporte adaptado e a questão da formação. Então a gente gostaria de saber, desse conjunto de serviços que Santo André oferece, qual vocês avaliam como sendo mais significativo, o mais importante para a unidade escolar? E por que isso é importante ou não? Se vocês pudessem tentar, na medida do possível, estabelecer até mesmo uma... não precisa falar de todos: “Eu escolheria esse, esse e esse.” E por qual motivo? Quem poderia começar? Pode ser a Diretora 2S?</i>
Diretora 2S	<i>Pode, sim. Boa tarde a todos. Eu sou diretora de creche, a Creche Nancy Andreoli. Desses tópicos, o que a gente tem mais contato, o mais próximo nosso é PAEI – professora assessora de educação inclusiva, que a gente estabelece uma parceria muito grande. Ela dá um apoio muito importante para os nossos professores e tem uma troca muito grande também com a equipe gestora. A mais próxima nossa é a PAEI. E também tem o CAEM. É o que mais a gente tem usado, o mais próximo mesmo. Nós não temos estagiários. O polo bilíngue a gente também não faz uso dele. NANASA também, a questão da natação. O transporte adaptado na necessidade, sim, que não é o caso na nossa unidade escolar. E formação que a gente teve recentemente, o CADE nos passou formações excelentes. Eu só tenho elogios para a equipe do CADE quanto as formações, porque vem sempre muito de encontro com as necessidades da nossa unidade escolar, a creche. O mais próximo da gente, de todos eles, é a PAEI, que sempre está</i>
Professor	<i>Você conhece todos esses serviços, Diretora 2S?</i>
Diretora 2S	<i>Conhecer, sim. Fazer uso aqui, na creche, não de todos. Mas conhecimento, sim.</i>
Professor Nonato	<i>Se você pudesse atribuir uma nota de melhor, ou fazer um comentário, qual você acha que... é o PAEI mesmo?</i>
Diretora 2S	<i>O PAEI, mas [ininteligível] muito importante. [ininteligível].</i>
Professor Nonato: Assis	<i>Eu não sei se só eu estou vendo, mas deu uma picotada. Você pode repetir, por favor.</i>
Diretora 2S	<i>[ininteligível] importância. [ininteligível]. O maior contato mesmo, com as PAEIs. E o CAEM também. Não sei se caiu a conexão.</i>
Professor Nonato	<i>Agora melhorou um pouquinho. Então na verdade você avalia melhor porque é o que você mais utiliza?</i>
Diretora 2S	<i>O que eu mais utilizo. Sim. Que seriam as PAEIs e também o CAEM.</i>
Professor Nonato:	<i>Está certo. Diretora 3C, você poderia falar um pouco para nós? Fica à vontade, gente, eu não vou ficar chamando, não.</i>
Diretora 3C	<i>Eu conheço todos esses serviços oferecidos pela educação inclusiva. Mas eu tenho conhecimento... Vocês conseguem me ouvir? Conseguem me ouvir?</i>
Sandramara	<i>Sim.</i>

Diretora 3C	<i>O meu retorno está bem ruim. Por isso, achei que vocês não estavam me ouvindo. Eu conheço todos esses serviços oferecidos pela educação inclusiva de Santo André. Porém, eu não fiz uso de todos enquanto eu estou na direção, ou quando eu fui AP. O que eu avalio hoje, dentro da realidade que estou, da escola que eu sou gestora, como mais importante para as crianças e para os professores é o CAEM, a PAEI que faz essa ponte entre o CADE e a escola, as crianças, e a formação oferecida. Eu acho que esses três pilares, eles têm ajudado bastante nós da escola. Dentro das nossas necessidades. Porque eu não tenho uma necessidade de uma criança para o polo bilíngue, eu não tenho uma necessidade para uma criança para natação adaptada. Também não tenho necessidade do transporte adaptado. Por enquanto, dentro da minha necessidade, eu avalio esses três. Embora eutambém ganhei umas estagiárias esse ano, que são umas pérolas de meninas. Elas também são muito boas. Mas essas três são as que eu avalio de melhor: Formação, PAEI e o CAEM.</i>
Professor	<i>Obrigado, Diretora 3C!</i>
Diretora 5ª	<i>Dentro da realidade que estou na escola que sou gestora, eu analiso que tem um conjunto de segmentos que são fundamentais. PAEI faz uma articulação muito importante compondo com a equipe gestora, fazendo a ponte com os professores na questão de orientação dos estagiários, a articulação junto às famílias. É um membro que faz toda diferença no dia a dia para nós. AIEI, o estagiário também, dando esse suporte para o professor, esse acompanhamento. Nós temos crianças que têm uma necessidade muito grande, necessitam desse apoio, desse acompanhamento enquanto estão dentro da escola. Então faz a diferença tanto para criança, quanto para o professor, para o grupo. Nós temos a sala de recursos, também essas professoras dão apoio, suporte, extremamente importante para as nossas crianças e para as crianças de outras EMEI. A equipe técnica também tem nos apoiado bastante com os casos que temos na unidade escolar, então a PAEI junto com a equipe técnica tem feito um papel bem... trazendo um diferencial para algumas crianças.</i>
Professor	<i>Quem seria a equipe técnica?</i>
Diretora 5ª	<i>A equipe técnica, por exemplo, vem o TO olhar o espaço, às vezes eu tenho uma questão de ergonomia ali e a gente precisa de uma orientação. Nós já tivemos crianças cadeirantes, aí a gente estudou algumas possibilidades para essa criança, porque cansava demais a criança o tempo todo na cadeira, como explorar outros espaços. A gente tem criança que se batem muito, então precisou também do apoio do TO. Foi um diferencial. A equipe técnica também, nós temos às vezes a presença da fonoaudióloga que vai compor o leque de possibilidades para que a gente consiga fazer o atendimento mais adequado possível. Então eu tenho o AIE, eu tenho o estagiário, a equipe técnica vem compondo ali, até para a gente melhorar o atendimento, fazer um atendimento com bastante... tentar fazer um atendimento de qualidade para essa criança. O CAEM que faz o atendimento multidisciplinar, eu acho que todas são unânimes em falar do CAEM aqui. NANASA, algumas crianças. As formações era uma coisa que a rede pedia muito, os professores pediam muito. Nesses dois anos de pandemia foram ofertadas muitas formações, atendendo as expectativas que os professores traziam no dia a dia. Eu considero um leque, todos acabam compondo. É isso.</i>
Professor	<i>Na verdade, você nem faria uma eleição classificando?</i>
Diretora 5ª	<i>É difícil aqui.</i>
Professor	<i>Na verdade, você entende que eles se somam, é mais ou menos isso?</i>

Diretora 5A	<i>Exatamente. Porque dentro de cada necessidade ali, tem várias crianças com deficiências. Por exemplo, eu tenho um aluno que usa transporte adaptado, então para ele é condição básica. Para outros, às vezes, eu preciso, sim, da equipe técnica periodicamente fazendo uma visita para gente ir ampliando, qualificando o atendimento da criança. O e o estagiário naquele trato do dia a dia, a condição básica, até para o professor AIE conseguir fazer um trabalho com mais qualidade com a criança. Então eu vou avaliar o bolo, a equipe toda como essencial. A gente precisa ter toda essa articulação para que a gente tenha um trabalho de qualidade, consiga atender essas crianças da melhor forma.</i>
Professor	<i>Muito bem. Muito obrigada, Diretora 5A. Oi, Diretora IEL.</i>
Diretora IEL	<i>Eu sou dessa mesma linha da Diretora 5A. Eu vejo que na verdade esse leque é um grande combo. E nós precisamos de todos eles. Porque as matrículas são constantes. Eu sou diretora de uma EMEIEF, a maior EMEIEF de Santo André, EMEIEF Carolina de Jesus. E nós temos um grande número de alunos atendidos. Alunos que chegam, alunos que saem. Hoje eu posso dizer para você que eu não tenho aluno de baixa visão, mas amanhã eu posso ter. Então quando você pensa em deficiências e necessidades, e efetivação de um serviço, de um atendimento, o melhor possível para essas crianças, jovens e adultos, você tem que pensar no todo. Então mesmo hoje eu não tendo uma criança com baixa visão, se amanhã eu tiver, eu preciso do polo de deficiência visual. Então quando eu olho para esse leque, eu, na minha intenção, não gostaria de desmembrá-lo, no sentido de dizer: “Esse item é prioritário. Esse vem no segundo plano, esse no terceiro.” Porque tudo aí se conectam o tempo todo. A PAI é fundamental, eu tenho estagiários que são imprescindíveis, meu AIE é imprescindível, minha sala de recursos é imprescindível. O polo bilíngue se eu tivesse criança nessa condição, também seria imprescindível. E todos os demais integrantes. Então eu, nesse momento, não gostaria de eleger algumas situações. porque tudo isso compõe o nosso dia a dia, nos fortalece enquanto equipe, qualifica o trabalho com a criança, dá segurança à família, ao professor e permite que as coisas caminhem, se desenvolva da melhor forma possível. Para mim isso é um combo que forma uma grande ação de atendimento. Então eu elejo todos.</i>
Professor Nonato:	<i>Muito bem, Diretora IEL. Faz muito sentido. Na verdade, a sua fala mostra que é um conjunto de serviços que se somam. Na verdade, o fato de você não ter uma demanda de um determinado serviços naquele momento não significa que você não venha a tê-lo oportunamente.</i>
Diretora IEL	<i>Sim. Exatamente. E nesse momento, quando essa criança surgir, eu tenho que ter amparo. Eu tenho que ter profissionais que me subsidiem e também aos meus professores, as famílias. Então tudo isso é imprescindível. Hoje eu não utilizo, neste momento, o NANASA, grupo de apoio à natação; o polo de deficiência visual; e o bilíngue. Mas eu não posso destacá-los desse leque de possibilidades de apoio que eu preciso enquanto unidade escolar.</i>
Diretora 4F	<i>Eu sou professora da rede Santo André desde 2020. E eu vivenciei a construção do CADE como ele foi aumentando e melhorando o seu atendimento, e expandindo. Hoje nós temos esse leque de atendimento que está aí exposto. E já passei por várias escolas, enquanto professora, hoje, como diretora. Já precisei de vários desses recursos. Eu avalio que, hoje, para os professores o que auxilia muito é a formação. Nesses dois últimos anos foram as formações excelentes, principalmente para a faixa etária a qual hoje estou, creche. Elas foram muito boas. O que também foi um avanço foi a inclusão das PAEIs na equipe gestora. Porque antes elas ficavam como uma ponte entre professor e a equipe gestora, hoje elas fazendo</i>

Professor Nonato:	<i>O que você chama de fazer parte da equipe gestora?</i>
Diretora 4F	<i>Ela é mais um membro da equipe gestora, seria a diretora, assistente pedagógica e PAEI hoje. Ela é mais um membro. EMEI tem duas vices, duas APs, creche é uma diretora, uma AP e hoje a PAEI. Nisso ela auxilia bastante a gente nas decisões, na condução, com foco na inclusão, mas também em diversas outras questões que a creche trabalha. Eu não vi aí especificado a sala de recurso. Eu não sei, Sandramara, se entra na equipetécnica.</i>
Sandramara Gerbelli:	<i>Não, ela está no AEE. Diretora 4F, só uma dúvida, você falou que está como professora desde quando?</i>
Professor Nonato:	<i>Eu entendi 2020, parece.</i>
Diretora 4F	<i>Desculpa. Então, foi 2000. A sala de recurso, enquanto eu estava como professora de EJA, eu pude vivenciar a sala de recurso, faz parte do AEE. Muito boa, excelente. A proposta de trabalho da sala de recurso, enquanto EJA, que eu pude vivenciar, ela é excepcional, é um trabalho fora de série. A equipe técnica também, que eu já vivenciei também enquanto professora e enquanto gestora, no auxílio ao professor e ao aluno na questão da ergonomia. O CADE, a evolução que ele teve nesses 21 anos que eu estive na rede, ela foi muito grande, ela passou de um simples professor assessor, que andava uma vez por semana, hoje nós temos vários recursos, várias possibilidades de encaminhamento, e isso auxilia bastante no nosso trabalho enquanto gestor, enquanto professor.</i>
Professor Nonato	<i>Está certo. Obrigado, Diretora 4F. Diretora 6P.</i>

Diretora 6P	<p><i>Eu só corroboro com as meninas, eu acho que é isso mesmo. Também estou na rede há bastante tempo, a gente percebe o quanto avançou nas possibilidades desse atendimento. Eu destacaria nesse conjunto a PAEI. A PAEI é o nosso canal, enquanto gestor, diretora, mesmo enquanto AP também, é o nosso primeiro contato, nossa primeira conversa lá dentro da escola. Vamos pensar nessa criança. Ou quando a criança já chega, a gente já sabe, já tem laudo, é uma situação. Entretanto, quando a gente já está com o atendimento com a criança e não tem fechado um diagnóstico, ou que encaminhamento a gente vai dar, a PAEI é o nosso porto seguro quanto a isso. Depois a gente faz os encaminhamentos. Na escola que estou a gente tem bastante alunos atendidos. A gente ainda precisaria de mais, não é, Sandramara? Por exemplo, não só os alunos com deficiência, os alunos com transtorno, que hoje é um número bem grande que tem dentro da escola e às vezes os desafios são muito maiores que a gente tem com os alunos com transtorno, do que os exclusivamente com deficiência. A equipe da educação inclusiva tem conseguido atender. Mas não tanto quanto precisaria atender, porque é um número bem grande. O foco sempre é no aluno com deficiência. Mas o CAEM tem atendido os alunos com transtorno, mas ainda precisaria de mais atendimentos. A gente precisaria encaminhar mais do que tem vagas. E a PAEI também, assim como a Fernanda falou dela fazer parte da equipe gestora, o ideal era que a gente tivesse a PAEI por escola.</i></p>
Professor Nonato	<p><i>Eu ia perguntar isso. Quantas são?</i></p>
Diretora 6P	<p><i>Eu não sei exatamente, mas é pela quantidade de serviços com deficiências. Então elas são subdivididas em duas, três escolas, dependendo da quantidade de crianças. Já foi ampliado esse número. É o que a Fernanda falou, elas atendiam várias, às vezes conseguia vir uma vez por semana, só, na escola. E agora conseguem vir mais, estar mais conosco. Eu ainda tenho o privilégio da minha estar bem pertinho, quase todo dia ela está comigo, a creche que ela atende também é do lado. Então</i></p>

	<i>está bem prático. Mas o ideal do gestor é que a gente tivesse, de fato, mesmo. Acho que nas creches ainda mais, como não tem a vice, de ter esse apoio da PAEI junto, na escola mesmo. E as estagiárias também faltam, é sempre difícil manter os estagiários. Eu também sempre tive estagiários bons. Porque no dia a dia quem está lá para ajudar é o estagiário e o agente de inclusão escolar. Na escola que estou, por exemplo, estou há 3 anos, há dois e meio eu não tenho a AIE, eu só tenho estagiário, que é um cargo que está sendo extinto, não teve chamada de concurso se eu não me engano, não tinha mais para repor.</i>
Professor	<i>O agente?</i>
Diretora 6P	<i>O agente, isso. Não teve reposição.</i>
Professor	<i>Você tem...</i>
Diretora 6P	<i>Estagiária, só.</i>
Professor	<i>Só o estagiário?</i>
Diretora 6P	<i>Só o estagiário. E aí o estagiário faz esse apoio nos casos... têm casos que demandam acompanhamento constante, dependendo da deficiência, dependendo da necessidade da criança demanda atendimento consta...</i>
Professor	<i>O estagiário está estudando o quê?</i>
Diretora 6P	<i>É estudante de pedagogia. O transporte adaptado também, lá na escola utiliza bastante. A equipe técnica também com frequência, são vários casos. A fono para questão de disfagia de alimentação, de orientação, é um serviço bem interessante. Mas quem faz todo esse apoio, esse suporte para a gente na escola é a PAEI. Então esse contato: “Olha, precisa, vamos voltar... É periódico. É daqui 15 dias...” então esse movimento todo acontece com a PAEI. Eu elegeria, nesse momento, a PAEI, porque é o que faz a gente seintegrar com todos os demais serviços.</i>
Professor	<i>Está certo.</i>
Diretora 7ES	<i>Para finalizar. Eu acho que eu concordo com a Diretora 6P, quando ela traz a importância da PAEI. E assim, que teve sempre um trabalho muito próximo com as unidades... pelo menos aqui na unidade. Nós sempre tivemos a PAEI muito próxima, até nessa conversa, nesse diálogo, com a secretaria, com a educação inclusiva. Eu vejo também que a PAEI faz uma diferença para o nosso trabalho. Uma outra questão também, trabalhando com as crianças pequenas e até a questão do diagnóstico, o CAEM, porque as crianças são encaminhadas e passam por uma avaliação. E também, depois, por uma organização de continuidade desse trabalho e por ser muito pequenos, o atendimento multidisciplinar faz uma grande diferença, principalmente para aquela família que tem seu pequeno e às vezes acabam não tendo a dimensão do que está por vir. Então esse acolhimento, esse trabalho, é extremamente importante. Neste ano não temos nenhuma criança com deficiência diagnosticado aqui na unidade. Mas temos vários que estão sendo acompanhada pelo CAEM. Eles fazem uma grande diferença, principalmente nas devolutivas. Nós acabamos de ter uma conversa com essas famílias, a Tereza que é a nossa PAEI, junto com a Mari, comigo e as famílias, e o relato deles: “Olha, está fazendo a diferença para o nosso conhecimento, estudo e busca para melhorias.” E não posso deixar de falar[ininteligível], porque ela também não foi só apenas para os professores, no caso da creche [ininteligível]. Ele também teve a possibilidade de fazer essas formações. E isso acaba acrescentando nesse</i>

	<i>processo formativo, e no trabalho também com os pequenos. Então eu acho que são os</i>
Professor	<i>Diretora 7ES, obrigada.</i>
Diretora 2S	<i>Professor, eu gostaria de fazer uma complementação.</i>
Professor	<i>Claro.</i>
Diretora 2S	<i>Quando eu falei da importância da PAEI, eu vi como um grande ganho, como a diretora Fernanda falou que ela agora faz parte da equipe gestora, a participação das RPS nas reuniões pedagógicas semanais que acontecem, o suporte que a PAEI, o fortalecimento a equipe gestora, nesse momento de reunião é fundamental. Então eu vejo o desdobramento da nossa PAEI, ela estar junto com a gente, ela estar com a EMEIEF, que nós somos uma creche, mas o momento da participação dela é fundamental nas reuniões semanais. Porque muitas coisas acontecem ali na reunião e a presença da PAEI é fundamental. Complementando o que a Fernanda falou da questão da equipe gestora, ela comendo com a equipe gestora, ela fortalece também. E as respostas vem mais de imediato, não precisa a gente aguardar. Ela está ali de bate-pronto, já dá aquela resposta. E sempre muito bem preparada, tanto no atendimento das famílias, como dos professores em reunião. Era por isso que eu tinha elencado a PAEI, depois CAEM e as formações, e os demais nas necessidades. Eu vejo todos</i> <i>como importantes. Mas a creche em si faz mais uso desses três equipamentos.</i>
Professor Nonato	<i>Está certo, Diretora 2S. Obrigada. Seu acréscimo foi muito importante. Eu farei uma outra provocação para vocês. Se vocês tivessem que tomar uma decisão difícil, mas você tivesse que excluir dessa lista, encerrar o atendimento, o serviço... Eu já percebi que a PAEI não será. Que todos elogiam muito, esse está em primeiro lugar pelo que percebi nas falas de vocês. De todos esses, ele vai sumir, vocês terão que fazer uma escolha:</i>
Oradora não identificada	<i>Que difícil.</i>
Diretora 6P	<i>A gente tira de um e coloca em outra secretaria, e aí tudo certo.</i>
Professor Nonato	<i>Não, você vai abrir mão dele. É um que você fala: “Eu tiraria porque é o menos importante. É o que menos colabora.”</i>
Diretora 4F	<i>Não dá para fechar, seria o corte na carne, como diria.</i>
Professor Nonato:	<i>Mas você vai ter que fechar. Você não tem recurso. Você é a gestora. Você vai dizer assim: “Eu, Fernanda, enquanto gestora, sinto muito, mas vou ser obrigada a mandar fechar.”</i>
Diretora 4F	<i>O que eu tenho menos conhecimento, eu vivenciei menos, é o NANASA.</i>
Professor Nonato:	<i>Você não vai dizer de menos conhecimento, você vai dizer que vai fechar e por quê?</i>
Diretora 4F	<i>Aproveitando que a Diretora 6P falou, eu acredito que por ser um núcleo de apoio a natação, ela poderia estar vinculada ao esporte. Mas eu conheço a necessidade[ininteligível]. Tendo que fechar seria a NANASA.</i>
Professor	<i>Eu não tenho dinheiro para pagar o pessoal.</i>
Diretora 6P	<i>Eu ia junto, no sentido de pensar dentre as prioridades de atendimento que vão compor na escola, tem isso mesmo, a gente não tem essa visão, eu pelo menos... eu acho que eu tenho um aluno que utiliza, ou utilizava. Mas nem tenho esse dado na mão. Mas eu</i>

	<i>prioridade em questão de aprendizagem, de atendimento, das pessoas estarem formadas. Enfim, é o que menos aparece ali dentro da escola.</i>
Professor	<i>Então você também fecharia o NANASA, Diretora 6P?</i>
Diretora 6P	<i>Acredito que sim. Ai que difícil.</i>
Professor	<i>Não é que eu acredito. Você fecharia.</i>
Diretora 6P	<i>É, sem analisar muito os contextos, eu acredito que sim. É o olhar de um lugar. Mas no gestor, por exemplo, de tudo isso talvez tenha outros dados que pudesse</i>
Professor	<i>Está ótimo, Paula.</i>
Diretora 2S	<i>A mesma coisa, fica muito difícil, eu estou aqui pensando, pensando. E ao mesmo tempo então tiraria a NANASA para fechar, [ininteligível] equipamento que eu fecharia. Diante da importância que tem esse equipamento para as crianças. Seria uma coisa assim... eu não sei, eu ia buscar outro tipo de recurso para não fechar nenhum. Se eu pudesse optar assim, posso dar a resposta nenhum, eu diria nenhum. Mas se falar assim: tem que ser um. A gente fala NANASA, mas com uma dor no coração porque sabe da grande importância. Eu não saberia dizer. É porque você está forçando a dizer um. Mas eu não falaria nem NANASA de forma nenhuma. Não colocaria ela para fechar.</i>
Professor Nonato	<i>Obrigado, Diretora 2S. Não adianta esconder, a gente vai chamar Quem não se manifestar, a gente chama. Não é, Sandra?</i>
Diretora 5ª	<i>Se eu fosse gestora, estivesse encabeçando tudo isso, eu fecharia o NANASA, apesar da importância dele, eu já tive alunos que frequentaram, mas eu considero que os outros dão um atendimento mais na ponta, diretamente na escola. Então essa seria a minha opção.</i>
Professor	<i>Obrigado, Diretora 5A.</i>
Elsa Lopes	<i>[ininteligível] o que a Ana falando, talvez da questão do NANASA, mas aí também de ter um compromisso com o esporte, dizendo assim: "Fecha aqui, mas você abre aí."</i>
Diretora 4F	<i>Tipo assim: alguém assume.</i>
Diretora 7ES	<i>Ou então uma conversa com todos os outros serviços dizendo assim: "Olha, a gente tem que tirar um pouco daqui, um pouco dali, para manter todos e fazer uma melhor gestão de recursos." Eu acho que toda vez que nós pensamos em avanços e facilidades, aqui várias vezes foi falado sobre isso, a questão de quanto a educação inclusiva tem uma crescente no nosso município, eu penso em nunca tirar, sempre acrescentar. Quando a Paula falou assim, a gente precisa de mais do PAEI, a gente precisa de outros recursos, de outras escolas que [ininteligível] eu penso em nunca tirar, sempre acrescentar, para fazer valer o nosso trabalho.</i>
Professor	<i>Obrigado, Diretora 7ES. Diretora 3C.</i>
Diretora 3C	<i>Eu estou aqui olhando fixamente para esse slide, eu fico pensando que formas podem ser dadas para você tirar recursos de um local e colocar em outro. E não...</i>
Professor	<i>Ou fechar mesmo.</i>
Diretora 3C	<i>Então, fechar alguma coisa seria o NANASA porque passaríamos para o esporte. Seria atendido pelo esporte. Aí sairia da verba da a para a verba do esporte. O transporte</i>

	<i>fechado, mas desde que ele fosse oferecido por um subsídio que poderia ser dado aos transportadores escolares, ou aos ônibus, alguma coisa. Colocar alguma coisa no lugar. Então assim, para tirar de imediato seria o NANASA, mas seria pensado alguma coisa para assumir. O esporte assumiria. O transporte adaptado, nós temos uma rede grande de transportadores, não transportadores escolares, empresa de ônibus que poderia ter o subsídio de impostos para poder assumir esse transporte. Ele não ficaria sem ser oferecido, mas a empresa de ônibus oferece e teria um subsídio. Nada sumiria, outras pessoas assumiriam esses valores e continua sendo. Só sairia da educação. A verba não sairia mais da</i>
Professor	<i>O serviço não fecharia?</i>
Diretora 3C	<i>Não. É difícil falar para gente fechar um serviço. É muito difícil. Eu fico pensando, por exemplo, a gente está aqui: profissionais da educação, a gente tem agente de educação e temos os estagiários. O ideal seria que fosse a maior parte o agente de educação, que são as pessoas de carreira, que trabalha na nossa rede. E é um número muito pequeno de estagiário, hoje a gente vive o inverso disso. Isso deveria ser assim, concurso para eles e a menor quantidade dos estagiários. Então penso eu, se eu fosse a gestora, eu pensaria em criar mecanismos para que eu pudesse dar subsídios e impostos e tiraria isso da verba da secretaria da educação, e ofereceria para outras pessoas, empresas, onde eles teriam um subsídio. Mas os serviços continuariam sendo oferecidos para as crianças.</i>
Professor	<i>Obrigado, Diretora 3C. A Diretora 7ES tinha levantado a mão.</i>
Diretora 7ES	<i>Eu levantei porque eu não tinha entendido o que a Diretora 3C estava falando. E aí eu queria dizer o quanto o transporte adaptado aqui para a nossa região é importante, porque nos anos anteriores nós tivemos uma criança cadeirante. E aqui, não sei se as pessoas conhecem a região, não é muito bom, 50 minutos andando até a residência das crianças, muito íngreme. Então muito difícil. E o transporte adaptado faz uma grande diferença para que essa criança pudesse estar aqui na creche. Então a gente fica assim: “Será que são alguns?” Mas para alguns faz uma grande diferença, porque essa família não tinha recurso nenhum. Se não fosse pelo transporte adaptado a criança não estaria na unidade. Então só marcar bem: que faz uma diferença esse item para o trabalho lá na ponta.</i>
Professor	<i>Obrigado, Diretora 7ES. Diretora 1EL.</i>
Diretora 1EL	<i>Eu estava torcendo para você não me ver, para não ter que responder. Como eu disse, eu penso que esse combo se completa e se efetiva de uma forma muito brilhante. Então ter que excluir algo é muito doloroso, porque agente se coloca no lugar daquela família, daquela criança, daquela pessoa que se utiliza. É o que a Elsa acabou de explicar. São imprescindíveis algumas questões em determinados locais. É muito complicado mesmo. Talvez, uma boa possibilidade seja a sugestão que a Diretora 3C deu, de tentar readequar essa oferta de serviço em outros locais, para diminuir gastos de um lado e criar gasto em outra. É muito doido ter que dizer. Mas de todos, talvez, talvez, o NANASA. Mas também fico me colocando no lugar daquelas famílias que têm esse espaço como uma condição única. Minha opção era não fechar nenhuma, manter todos.</i>
Professor Nonato	<i>Obrigado, Diretora 1EL. Para fechar, vocês vão fazer de conta que a Sandra não está aqui. Vão falar para mim. Eu gostaria que vocês pudessem, objetivamente, falar... eu já ouvi isso de uma forma ampla, vocês foram pontuando, mas se vocês pudessem falar o seguinte: vamos imaginar esse conjunto de serviços como a política de educação inclusiva de Santo André,</i>

	<p><i>faz dela, objetivamente? De uma forma objetiva o que você diria do todo?</i></p> <p><i>De uma forma bem sintética, o que você diria? Fale o que você quiser. Umabreve avaliação</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>Eu vejo que essa política pública, na verdade, ela assegura um direito, um direito que é reconhecido pela sociedade, um direito que é reconhecido dentro das legislações. E, na verdade, a cada momento ele tem que ser mais e mais ampliado para uma parcela de pessoas que ainda não tem acesso a ele porque não estão vinculadas à rede municipal.</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>Diretora 1EL, só para eu poder entender, você pensa que esse serviço é importante, mas ele ainda não atende a todos.</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>Ele precisa ser ampliado. No sentido assim, ele atende as crianças da rede municipal, então ele é uma política pública do município, para as crianças que estão na rede municipal. Só enquanto política pública ele poderia ser ampliado também para as escolas públicas estaduais. Porque são crianças</i></p> <p><i>que também se utilizam de uma educação pública. Nesse sentido. Então a política pública que</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>E aí me diga um pouco mais, eu vou te provocar um pouco mais, você diria, a qualidade desses serviços?</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>a qualidade é crescente. A cada momento que novas possibilidades se instalam, ela é crescente. Mas ela ainda não atende a todas as crianças do município porque ela é focada na rede municipal.</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>E a rede municipal em si, se você pensar na rede?</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>Na rede?</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>O atendimento é para a rede. Ele atende a rede. Fala pela rede, você acha... como você avalia a qualidade desses serviços?</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>Só que você entende que teria que ser para todos.</i></p>
Diretora 1EL	<p><i>Teria que ser ampliada para todo município, não só para as crianças da rede municipal.</i></p>
Diretora 6P	<p><i>Eu avalio que esse conjunto de serviços é primordial. Primeiro que ele é um direito das crianças. Aí quando o senhor me pergunta quanto a qualidade desse trabalho, eu vejo que ele vem crescendo a cada dia. E vejo uma equipe empenhada, como se a Sandramara não estivesse aqui, agora. Estou vendo enquanto diretora nesses 10 anos que eu estou à frente de gestão dentro de creche. Eu trabalhei sempre em creche. O crescente, o comprometimento, isso faz a diferença em cada um deles. Então eu não consigo... Claro que ele pode ser melhorado, eu acho que ele tem que ser melhorado. Quando a gente fala em PAEI, aí a gente pode inserir uma PAEI por escola, seria primordial. Quando nós falamos em atendimento especializado, o quanto seria importante ter uma fonoaudióloga dentro de cada escola, uma fisioterapeuta. É um sonho de consumo. E não dá para dizer que esse equipamento dá para tirar alguma coisa ou não. Ele é fundamental, essencial. É de uma importância fundamental dentro das unidades. Eu puxaria a sardinha assim: cada unidade precisaria ter um profissional desse dentro da unidade, exclusivo, 8 horas de trabalho se pudesse. Eu sei que é tão difícil manter esse equipamento no formato que está dividindo as nossas PAEIs com outras unidades, com a EMEIEF, às vezes com duas EMEIEF, mas se tivesse um para cada unidade seria perfeito. Seria perfeito.</i></p>
ProfessorNonato	<p><i>Obrigado, Diretora 2S.</i></p>

Diretora 4F	<p><i>Eu avalio que o CADE, hoje, é essencial para nós. Ele veio numa crescente. Hoje ele tem um trabalho excelente, de excelência. Mas sempre precisa pensar que ele precisa melhorar. Ele tem questões a serem melhoras. Eu sou diretora de creche há vários anos, e foi sempre uma questão muito discutida do atendimento do CADE, desde 2012, com as crianças da creche. As crianças da creche foram abraçadas nesses últimos 5 anos, elas passaram a ter um olhar mais diferenciado. Por isso que eu falo que esse atendimento do CADE foi crescendo aos poucos. Hoje ele atende crianças menor de 3 anos, mas ainda precisa avançar. A questão de psicólogo, questão de fono. Porque a educação quer abraçar todo mundo, ela precisa de muitos, muitos recursos. Ela precisa da área da saúde com a gente. A educação precisa da área da saúde, precisa da inclusão, precisa de vários outros equipamentos. Então a gente quer, a gente quer mudar, a gente precisa muito. E por isso eu avalio que o CADE ainda tem muito a avançar. Mas hoje é um trabalho, em comparação com outras redes de outros locais,</i></p> <p><i>é um trabalho de Excelência.</i></p>
Professor	<p><i>Obrigado, Diretora 4F. Ana.</i></p>
Diretora 5ª	<p><i>Eu estou na rede, professor, desde 2004. Eu acompanhei uns bons anos da evolução do CADE. Ele foi progressivamente, ano a ano, ampliando e melhorando o atendimento, garantindo o direito dessas crianças com deficiência. O que eu acho, até complementando a fala da Fernanda, sempre tem mais a fazer, o leque é muito grande, as necessidades são muito grandes. Algumas coisas já foram assumidas ali, enquanto direito, a oferta de alguns profissionais. Porém, a gente tem ainda uma questão bem... eu acho que as colegas de EMEIEF vão concordar comigo, nós temos uma parcela significativa de crianças com transtornos, são muitos os transtornos, alguns transtornos severos, e a gente precisa do apoio de profissionais, também, atendendo essa apatia, que acaba ficando sem o apoio devido porque não é considerado uma deficiência. Mas é uma situação muito próxima e que a gente também precisa ter os profissionais, seja psicólogos, como a Fernanda falou, fonos e ampliar esse leque de atendimento. Então a minha avaliação é: faz um trabalho de excelência que não se encontra na rede estadual e também não tem na rede particular. A família que está na rede municipal, nesse sentido que necessita desses serviços, ela é privilegiada. Porém, lógico, sempre é possível fazer mais. Mas vem numa crescente progressiva, bem acelerada.</i></p>
Professor	<p><i>Muitíssimo obrigado, Ana.</i></p>

Diretora 6P	<p><i>Eu acho que é isso mesmo até o que a Diretora 5A falou. Eu já tinha comentado no início, o serviço é excelente, não tem... do que é oferecido, do que a gente tem de atendimento, a avaliação é superpositiva. Tem uma lacuna no atendimento das crianças com transtorno, eu acho que até pela questão da legislação, ainda não está consolidada nesse sentido. Porque a legislação ajuda a consolidar os atendimentos. Mas o desafio dos alunos com transtorno e as necessidades que a gente encontra de atendimento dessas crianças são... lógico, cada caso é um caso, mas são muito mais desafiadoras em algumas situações, do que as vezes uma criança com deficiência. Cada um na sua proporção, mas o entender de tudo isso, o apoio do dia a dia. Eu acho que há lacuna ainda dos profissionais, tanto de apoio, quanto da PAEI. Lógico, a gente já ampliou, mas a questão da PAEI ter uma por unidade, no máximo no combo EMEI e creche, mas unidades que tem EMEIEF e creche junto, vizinhas, seria um ganho extremamente positivo. Porque elas conseguiriam focar, quais são os problemas da escola, quem são as crianças. Não que elas não façam, mas imagina a cabeça da PAEI tendo que saber quem é a diretora de uma escola, a diretora da outra, diretora da outra. A AP da outra, AP da outra. A mãe que falou da criança tal, a mãe da criança tal. É um [ininteligível] para elas bastante difícil. Qual foi a comanda que aquela escola coloca, a organização que a escola definiu. E ainda elas ajudam com os profissionais, orienta os estagiários.</i></p>
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>Que orientação vamos dar para aquele estagiário no contexto daquela escola. Sabe? Então fica uma demanda grande. Não só pelo número, porque são equipes diferentes pensando junto. Então eu acho que essa lacuna. Eu sei que é difícil, entendo que é... Assim como tem faltado professor de sala também, está muito difícil. Os colegas aí talvez possam dizer. Mas manter esse quadro de apoio completo seria superinteressante e necessário.</i>
Professor Nonato	<i>Esse segundo quadro, profissionais de apoio, AIE..</i>
Diretora 6P	<i>Isso. AIE e os estagiários.</i>
Professor Nonato	<i>Aqui poderia ter mais alguém, que vocês falam?</i>
Paula Preto:	<i>Na verdade, no meu caso específico, por exemplo, AIE, na escola que estou não tem AIE. A AIE saiu e não teve reposição porque não...</i>
Professor Nonato	<i>Não conseguiu?</i>
Diretora 6P	<i>Não tem mais, acho que do concurso, teve uma questão legal. E os estagiários, é o que as meninas falaram, até o ano passado tinha um quadro, aí o estágio termina, o contrato de estágio termina.</i>
Professor Nonato	<i>Aí tem que chamar outros.</i>
Diretora 6P	<i>Isso demora para entrar, enfim. Mas as crianças estão lá, os professores estão lá. Enfim, a demanda está lá.</i>
Professor Nonato	<i>Obrigado, Paula. Quem poderia acrescentar?</i>

Diretora 3C	<p><i>Eu posso. Como as meninas já falaram: eu endosso que realmente a educação pensa na questão da igualdade. E com mecanismos para poder propiciar a equidade para essas crianças, para que elas tenham verdadeiramente mais chances de alcançar a educação. Se não da forma plena, mas pelo menos um pouco. O que eu penso que o CADE poderia melhorar é na questão do CAEM, de ter mais centros do CAEM, em mais lugares. Desdobrar, ter mais aqui onde estou, que é dolado da Linha, mais lá no fundo, onde a Elizete está, que é mais longe. Ter mais polos do CAEM espalhado, eu acho que facilitaria bastante a vida das pessoas. Embora eu sei que isso gera um custo, eu sei que tem um custo para que isso se mantenha, mas seria interessante. Seria também bastante interessante se nós pudéssemos ter uma parceria com a assistência social. Por que eu penso na assistência social? Porque muitas vezes eu vejo mãe chegando na escola e elas desconhecem completamente os direitos delas, são bastante perdidas. não precisaria ter uma assistente social para cada escola, mas que dentro desse núcleo do CAEM pudesse ter uma assistente social, ou uma profissional de apoio, onde iria acolher essa família que está um pouco perdida, em busca dos direitos. Porque a assistência social tem bem essa função de trabalhar os direitos. Elas facilitam bastante isso. Então eu acho que seria interessante. Não só para o CADE, para toda rede. A rede toda precisa. Mas como a gente está falando do CADE, eu pensei</i></p> <p><i>nesse trabalho conjunto com a assistência social, seria para qualificar ainda mais.</i></p>
Professor Nonato	<p><i>Com certeza. Muito bem pensado, Diretora 3C. Muito interessante essa questão aí. Trazer a assistente social para escola é uma coisa enriquecedora. Seria um profissional que viria somar na escola. Bem pensado. Obrigado mesmo. Tem alguém que gostaria de acrescentar?</i></p>
Diretora 7ES	<p><i>Eu penso na própria avaliação que cada serviço faz. O quanto é importante qualificar, e o que ainda falta. Eu acho que cada serviço tem a sua avaliação de melhorias e aí buscar esse atendimento. Todas aqui somos unânimes</i></p>

	<p><i>em dizer que o serviço que a educação inclusiva vem numa crescente ao longo dos anos. Mas como a gente sempre fala, sempre há o que fazer mais, sempre há o que melhorar. Eu acho que cada serviço tem, dentro da sua avaliação, o que precisa ser qualificado. Acho que é isso.</i></p>
<p>Professor Nonato</p>	<p><i>Muito obrigado, Diretora 7ES. Eu acho que todo mundo conseguiu falar. Pessoal, nós passamos até do tempo do que foi estabelecido, a gente imaginou que seria uns 40 minutos. A gente falou 1 hora e 10 mais ou menos. Quero agradecer muito a todas vocês pela disponibilidade. Foi um bate-papo muito rico. Eu acho que... Eu, particularmente, não conheço os serviços prestados de educação em Santo André, mas com a conversa de vocês eu tive uma impressão muito rica, muito boa do que acontece aí. Mas do que isso, vocês conseguem fazer uma análise muito criteriosa dos serviços prestados, vocês conseguem observar com coerência. Ninguém quis fechar, de jeito nenhum, nada. Vocês me enrolaram. Mas tudo bem, era uma provocação. Eu percebi claramente, a gente vai fazer uma análise de tudo isso, porque isso são dados de pesquisa para nós. Mas para mim ficou muito obvio que vocês não fechariam nada. Pelo contrário, vocês concordam, em caráter excepcional, de transferir os serviços para uma outra secretaria desde que esses serviços estejam à disposição de vocês. Se eu entendi é mais ou menos isso. Me corrijam se eu estiver errado. Estou muito feliz com tudo isso. Mais interessante ainda é a forma como vocês vêm as coisas, vêm a temática. Vocês são educadoras, vocês são professoras. Nós estamos falando de algo muito importante que é a educação especial. A inclusão é quando você pensa como ela acontece. Em momento algum as falas de vocês são falas exclusivas. Todas com preocupação de inclusão. Quem falou, não sei se foi a Diretora 5A, ela inclusive... eu não deveria nem falar nesse momento, mas inclusive ela gostaria que os serviços fossem expandidos. Se o prefeito de vocês ouvir, ele vai ficar bravo. Vocês querem ampliar os serviços para o estado. É o Dória que tem que garantir esses serviços. Vocês estão preocupadas com as outras crianças também. Esse é um pensamento inclusivo. Essa perspectiva de pensar os serviços público para todos, uma perspectiva democrática. A gente nem tinha essa ideia, mas vocês têm esse olhar muito correto, adequado, inclusivo, pensando em todos. Interessante assim: “Eu não abro mão desse porque eu posso não ter, mas eu posso necessitar dele.” Vou até sugerir, Sandra, depois, para a gente resgatar, eu peguei uma alteração da legislação da educação inclusiva, muito recente, eu não sei exatamente o quê, é do governo federal, que ela coloca que você só vai ter um determinado atendimento se a escola tiver necessidade, se não tiver não vai ter. Uma coisa mais ou menos assim. Uma coisa mais ou menos assim. Eu vou resgatar isso. Eu dei uma olhada rapidamente no sábado ou domingo. Vocês começaram a falar isso, eu comecei a resgatar. Eu vou buscar essa lei. Porque curiosamente o pensamento de vocês [ininteligível]: “Eu não necessito nesse dado momento, mas eu não posso não ter esse serviço porque se eu vir a necessitar o que eu vou fazer? Como eu vou acolher essa criança? Como eu vou incluir essas crianças sem esse serviço?” Interessante, a fala de vocês me levou a revisar aquela</i></p>
<p>Diretora 6P</p>	<p><i>legislação. Nós vamos recuperar para a gente estudar. Até depois vocês batem</i></p> <p><i>Eu não lembro quem falou essa questão do estado. Para nós, agora, de EMEIEF, isso é muito forte, professor, porque, por exemplo, o município não consegue fazer o atendimento de todas as crianças do 1º ano dos anos iniciais. Então nesse momento as crianças de 5 anos, nessa época do ano, a gente faz a divisão de demanda. Isso é o momento que causa uma situação, principalmente das crianças que são atendidas por esses serviços sabem que quando vão para a rede estadual não tem o mesmo atendimento. Elas querem ficar de qualquer jeito, pelo atendimento. A gente percebe isso, nesse momento principalmente.</i></p>

Professor Nonato	<i>Foi um prazer imenso estar com vocês, conhecer vocês todas. Com exceção da Diretora 6P, essa não conta realmente, ela também é minha orientanda. Eu sou um professor que gosta de estar junto com vocês. Um prazer enorme conhecer vocês todas. Vamos encerrar. Gente, muito obrigado mesmo. Vou interromper a gravação.</i>
-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE B- TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: Avaliação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva de Santo André

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Sandramara Morando Gerbelli

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo deste estudo é analisar as políticas públicas de educação inclusiva em Santo André. Para tanto, faremos uma roda de conversa com outros 6 diretores da Rede Municipal de Santo André, será algo simples e, se nos conceder a autorização, gostaríamos de fazer a gravação dos áudios no transcorrer dos diálogos, para que possamos transcrevê-los posteriormente, a fim de sermos fidedignos às suas colocações. Os dados serão armazenados em um dispositivo eletrônico (computador) e não serão compartilhados com outras pessoas e nem mesmo armazenados em qualquer plataforma digital.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas em alguns casos os entrevistados se sentem inseguros ou envergonhado ao se expor, contudo ressaltamos se tratar de algo que poderá ficar à vontade e podemos pausar ou cancelar em caso de qualquer incômodo. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/16.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto 99735-3043, ou pelo e-mail

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante



sandramara_mg@yahoo.com.br. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre para que as políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva de Santo André e de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa beneficiar as crianças com deficiência, no que diz respeito à educação.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante



Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, _____

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE C- ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Roteiro para diálogo com diretoras da rede municipal de Santo André, a ser realizado em 15.09.21, com Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e mestrandas Sandramara M. Gerbelli

1. Quais serviços vocês conhecem?

Primeiramente faremos esta pergunta mais abrangente e aberta para depois apresentar o leque de serviços e seguir com as questões abaixo?

2. Dos serviços que a Educação Inclusiva oferece, qual (is) você avalia ser mais significativo ou importante para a unidade escolar? Por quê?
3. Qual(is) você avalia que é(são) mais utilizado(s)?
4. Qual(is) você avalia que é (são) menos utilizado(s)?
5. Qual(is) é (são) mais útil(eis) para a escola e para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular?
6. Qual(is) é(são) o que menos contribui e que até poderia ser 'excluído'?

ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA (Elaborado de acordo com a Resolução 510/16-CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora **Sandramara Morando Gerbelli**, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS pesquisa intitulada **Avaliação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva de Santo André**, sob orientação do Professor **Nonato Assis de Miranda**.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº510/16 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Santo André

Local

16.11.2021

data


 Erica Aparecida Fátima de Silva
 Diretora do Departamento de Gestão
 de Recursos e Projetos Especiais
 Secretaria de Educação

Assinatura e carimbo disponível pela Instituição