

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

Cacilda Oliveira da Silva

**BASES DE SUSTENTAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: A
RELEVÂNCIA DA REDE DE APOIO NA ESCOLA**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

CACILDA OLIVEIRA DA SILVA

**BASES DE SUSTENTAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: A
RELEVÂNCIA DA REDE DE APOIO NA 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 a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Cacilda Oliveira da,
Bases De Sustentação Da Escola Inclusiva: A Relevância da Rede de Apoio na
Escola
/ Cacilda Oliveira da Silva. - São Caetano
do Sul: USCS, 2023.
116 p.: il.
Orientador: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders
Dissertação (mestrado) - USCS, Universidade de São Caetano do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.
1. Educação Inclusiva. 2. Rede de Apoio. 3. Formação Docente. Bases de
Sustentação da Escola Inclusiva: A Relevância da Rede De Apoio Na Escola
. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 30/11/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof^a. Dr^a. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof^a. Dra^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof^a. Dr^a. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira (Instituição UNITAU)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua misericórdia na minha vida. A nossa Senhora das Graças, a São Miguel, a São Bento e ao meu anjo da guarda, por intercederem por mim.

Aos meus pais José Pedro e Ivanilda, pelo zelo e cuidado comigo; à minha mãe em especial, que consegue, de forma única, me encorajar para superar os desafios.

Aos meus filhos, Letícia e Leonardo, pela escuta atenciosa.

Ao meu esposo Josevaldo, que embarcou comigo nesse processo desconhecido.

Às minhas irmãs, Kátia e Célia, e irmão, Claudio, pelas palavras de ânimo e reconhecimento.

Às minhas primeiras incentivadoras para iniciar o Mestrado: Mariana, Camila e Livia, que me motivaram a trilhar esse percurso e estiveram presentes nos momentos angustiantes.

Aos colegas e amigos do PPGE pelas trocas e parceria. Às parceiras na jornada, Andreia, Fernanda, Luciana e Cinthia, que estiveram comigo e contribuíram significativamente nesse processo. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa ACESSI, que, desde o início do curso, contribuiu nas reflexões e na escrita.

Às professoras Suelene Regina Donola Mendonça, Mercia Aparecida da Cunha Oliveira e Maria de Fátima Ramos de Andrade, por participarem da banca e pelas importantes contribuições na pesquisa.

À Secretária Municipal de Educação de Santo André, por permitir que eu realizasse a minha pesquisa na rede municipal. Às participantes do questionário de sondagem e das cartas pedagógicas, que compartilharam suas experiências, enriquecendo a investigação.

Aos (às) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), por partilharem seus conhecimentos, e à gestora do curso, a Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício, que, desde o início, foi muito generosa e acolhedora.

À minha orientadora, Dr.^a Elizabete Cristina Costa-Renders, pela oportunidade de tê-la nessa jornada. Agradeço o apoio, a paciência, os conhecimentos compartilhados e o incentivo para ir até o fim.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram e me fortaleceram para eu continuar, e que conseguiram fazer parte da minha rede de apoio.

“Tudo posso naquele que me fortalece”.

Filipenses 4:13.

RESUMO

A escola necessita orientar e criar redes de apoio para que ocorra a inclusão de todos os alunos, assim como conhecer estratégias e averiguar a eficiência delas. Partindo de tal premissa, propõe-se, como objeto de estudo deste trabalho, a constituição da rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial. Diante disso, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, cuja pergunta investigativa foi: Como tem se constituído a rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial numa rede de ensino pública? Como objetivo geral, pretendeu-se identificar e analisar as estratégias de construção de uma rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial. Quanto aos objetivos específicos, elencaram-se: descrever como se compõe a rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial; interpretar a percepção da equipe escolar sobre a relevância de uma rede de apoio para a inclusão escolar; desenvolver, com a comunidade escolar, um produto educacional que apoie a construção ou consolidação da rede de apoio na escola. Partindo dos objetivos apresentados, seguiu-se uma metodologia de natureza qualitativa, que buscou compreender as experiências dos participantes da investigação, por meio de um questionário de sondagem e de cartas pedagógicas que evidenciem a construção da rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial na unidade escolar. A investigação fundamentou-se nos seguintes referenciais teóricos: educação inclusiva, ensino colaborativo e gestão democrática da escola. Os resultados apontam que cada unidade escolar constrói sua rede de apoio com os profissionais e recursos que lhe são apresentados. Nesse sentido, a constituição dessa rede deve ter como referência a educação inclusiva e o ensino colaborativo, a fim de fortalecer a comunidade escolar. Contudo, faz-se necessário que: a comunidade escolar enfrente as barreiras atitudinais; tenha políticas públicas para qualificar o atendimento nas instituições de ensino, diminuindo a quantidade alunos por sala e ampliando o investimento em profissionais da educação; promova a formação inicial e continuada; desenvolva a parceria família e escola; e disponibilize horário para planejamento e diálogos reflexivos. A partir dos achados, desenvolveu-se o produto educacional, caracterizado como um guia de orientações sobre a constituição da rede de apoio para a inclusão escolar, com vistas a orientar os profissionais nesse processo.

Palavras-chave: educação inclusiva; rede de apoio; formação docente.

ABSTRACT

The school needs to guide and create support networks so that all students can be included, as well as knowing strategies and investigating their efficiency. Therefore, the object of study is the creation of a support network for the school inclusion of students eligible for Special Education. Starting from this object of study, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research. The investigative question was: how was the support network created for the school inclusion of students eligible for Special Education in a public education network. The general objective was to identify and analyze strategies for building a support network for the school inclusion of students eligible for Special Education. The specific objectives of the research include: describe how the support network for students eligible for Special Education is made up; interpret the school team's perception of the relevance of a support network for school inclusion; develop, together with the school community, an educational product that supports the construction or descriptions of the support network at school. Based on the objectives presented, the research was then developed according to a qualitative methodology that seeks to understand the experiences of the research participants, through a survey questionnaire and pedagogical letters that highlight the construction of the support network for students eligible for education, especially in the school unit. The research was based on the following theoretical references: inclusive education, collaborative teaching and democratic school management. The results achieved showed that the school unit developed its support network with the professionals and resources presented. The creation of the support network must have inclusive education and collaborative teaching as a reference, to strengthen the school community. However, it is necessary for the school community to face attitudinal barriers; that has public policies to improve service in schools (reducing the number of students per class/increasing investment in education professionals); that promotes initial and continuing training; that develops family-school partnerships and provides time for planning and reflective dialogues. Based on these results, the educational product was developed, characterized as a Guidance Guide on the establishment of a support network for school inclusion, which will contribute to the establishment of the support network at school.

Keywords: Inclusive Education; Support Network; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico representando a rede municipal de ensino dos sujeitos participantes da pesquisa	57
Figura 2 - Gráfico representando as funções exercidas pelos participantes da pesquisa	58
Figura 3 - Onde atuam, existe uma rede de apoio?	67
Figura 4 - Modelo de elaboração do <i>e-book</i>	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	25
Quadro 2 - Trabalhos localizados no Portal de Periódico Capes	27
Quadro 3 - Trabalhos localizados na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo ..	28
Quadro 4 - Recortes da linha do tempo – educação inclusiva no Brasil.....	40
Quadro 5 - Etapas de pesquisa.....	55

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- AEE — Atendimento educacional especializado
- AIE — Agente de inclusão escolar
- AP — Assistente pedagógica
- BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEB — Câmara de educação básica
- CEFAM — Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- DUE — Diretora da unidade escolar
- ECA — Estatuto da Criança e Adolescente
- INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI — Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC — Ministério da Educação
- ONU — Organização das Nações Unidas
- PAEE — Professor de atendimento educacional especializado
- PAEI — Professor assessor de educação inclusiva
- PNE — Plano Nacional de Educação
- PPP — Projeto Político Pedagógico
- REI — *Regular Education Initiative*
- SECADI — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- TCLE — Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- TEA — Transtorno do Espectro Autista
- UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	21
2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS	25
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	32
3.1 A construção das políticas para a inclusão escolar no Brasil: em perspectiva, a Educação Especial.....	32
3.2 O novo modelo de Educação Especial e os desafios atuais para a educação inclusiva	39
3.3 O ensino colaborativo no contexto do AEE: aproximações com o tema rede de apoio	44
4 REDE DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	49
4.1 Rede de apoio: conceito e necessidade	49
4.2 A construção da escola inclusiva, com destaque ao papel da rede de apoio na comunidade escolar e os principais desafios da inclusão.....	50
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
5.1 Opção metodológica	54
5.2 Etapas de pesquisa.....	55
5.3 Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa	57
5.4 Instrumentos de pesquisa	59
6 A REDE DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	61
6.1 Experiência dos professores no processo da inclusão escolar	61
6.2 Percepções dos professores e professoras sobre rede de apoio na escola	67
6.3 Principais desafios encontrados nas escolas.....	69
7 PRODUTO EDUCACIONAL	74
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE	89
ANEXO	101

MEMORIAL

[...] Na sala de aula, é que se forma um cidadão.
Na sala de aula é que se muda uma nação
Na sala de aula, não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite, o meu professor [...].
(Leci Brandão)

Desde cedo, minha mãe me acompanha em minha trajetória. Nasci em Alagoas, no Hospital de São José da Laje. Em virtude de meus pais terem alguns desentendimentos, foi necessário que eu ficasse a maior parte de minha infância com minha avó materna. Minha mãe trabalhava na roça e não tinha como ficar comigo e com minha irmã menor, cuidada por minha avó paterna.

Meu pai veio para São Paulo, em busca de um lugar para trabalhar. Em 1981, foi a nossa vez e, na época, eu tinha três anos. Minha irmã ficou com minha avó paterna. Permanecemos na casa de um tio até encontrarmos um lugar para morar.

Iniciei minha vida escolar no município de Diadema. Fiquei dois anos na Educação Infantil; recordo-me com carinho do parque a que íamos e de um coleguinha chamado Humberto.

Posteriormente, estudei na Escola Estadual Professor Antônio Branco, onde iniciei, no ano de 1985, aos 7 anos, o 1º ano, sob a regência da professora Pascalina. Guardo na memória uma sala silenciosa, com muitos alunos, centrada na figura da docente. Algumas vezes, tinha medo de me alimentar, para evitar os gritos da professora no refeitório. Qualquer criança, ao deixar resto de comida no prato, era exposta perante todos da escola. Por isso, eu nem me atrevia.

Na sala de aula, quando se respondia a alguma questão errada, a professora usava uma régua para bater na palma da mão da criança. Recordo-me bem de quando cheguei em casa e comuniquei minha mãe que a professora usara de meios físicos para me repreender. Ela dizia que esse era o papel da docente e, se aconteceu, é porque havia motivo.

No 5º ano, tive um professor que deixou marcas positivas: Lauro, de Matemática. Eu conseguia aprender; ele tinha um jeito divertido e conduzia a turma com leveza. Os estudantes o respeitavam e compreendiam o conteúdo. Como eu queria reencontrá-lo e agradecer a troca e o envolvimento com nossa turma! Professor Lauro ficou conosco até o 8º ano. Nesse mesmo período, com muito esforço, minha

mãe começou a pagar um curso de datilografia na Instituição Assistencial Meimei e, após esse curso, iniciei o de computação.

Sempre acreditei — e continuo acreditando — que a educação transforma. Minha mãe, apesar dos desafios que encontrava, sempre foi presente e parceira da escola; mesmo trabalhando, não deixava de ir às reuniões. Ela não concluiu o Ensino Fundamental e, ainda que não tivesse conhecimento para nos ajudar nas lições de casa, cobrava nossos resultados, esforço e dedicação com os estudos.

Com 14 anos, informaram-me que havia uma escola onde podíamos trabalhar e ganhar uma bolsa. Como eu queria ajudar em casa e ter também um valor para comprar minhas coisas, fui até a unidade realizar a inscrição. A escola se chamava Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) “Tereza Delta”. Fui privilegiada e consegui passar na prova do vestibulinho. Na época, eu não tinha noção de como essa oportunidade seria um divisor de águas na minha vida.

Ao iniciar no Cefam, enfrentei desafios, e o principal foi sair de uma escola da comunidade e ir para uma no centro. Logo, tive de me adequar e me esforçar para não correr o risco de ser desligada da instituição. No primeiro ano, fui comunicada de que, se não fosse promovida, deveria sair da escola.

No primeiro semestre, minhas notas eram ruins e, das discussões em sala, pouco participava. Tinha receio de me expor; sentia-me um peixe fora d'água. Com o passar do tempo e com o esforço e apoio dos professores e colegas de turma, pude ir vencendo os desafios. Minhas notas começaram a melhorar, fui me expondo mais e entregava as atividades na data certa.

Na época, eu, minha irmã Célia, meu irmão caçula e meus pais morávamos de aluguel, em dois cômodos. Minha irmã Kátia continuava morando com minha avó paterna que, a essa altura, já tinha se mudado para São Bernardo do Campo, também em São Paulo. Nessa casa de aluguel, o espaço era pequeno, e não tinha como estudar pelo movimento das pessoas. O único lugar onde conseguia silêncio para estudar era a lavanderia da vizinha.

No Cefam, pude conhecer uma escola que estimulava a criticidades dos alunos e aprender com os professores e colegas. Como os educadores deixaram marcas de luta por uma educação de qualidade para todos, a fim de que pudéssemos transformar nossa realidade! As aulas de sociologia com o professor Cido e as discussões que realizávamos eram significativas, assim como as outras. Ele conseguia ouvir com atenção todos os estudantes; um educador inclusivo e sempre respeitoso.

Existia também o sarau das turmas. Anualmente, docentes, alunos e envolvidos no grêmio discutiam seria o tema do evento. Como eu gostava de participar das apresentações! Inclusive, houve uma peça teatral que, além de ser apresentada no sarau, foi representada para uma instituição de crianças carentes.

Recordo-me do dia em que o Ayrton Senna morreu. Nossa escola parou e ficamos muito emocionados com toda a repercussão e com o contexto. Em 1992, estivemos no *impeachment* de Collor, fomos de “cara pintada”, na luta por uma sociedade mais justa.

Momentos de aprendizado, amizades, fortalecimento e transformação foi o que presenciei nesses quatro anos. Como professor Cido comentava: “Vocês entram meninas e saem mulheres”. Que delícia recordar esses momentos! Conclui o curso em 20 de dezembro de 1996 e consegui o título profissional de “professor de pré-escola e de 1ª a 4ª séries de ensino de 1º grau”.

No ano seguinte, saí da instituição e busquei escolas para lecionar, porém não tinha pontuação para iniciar como professora. Já que não podia esperar a oportunidade, fui em busca de emprego na área comercial, na qual fiquei 17 anos.

Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade Anchieta, na cidade de São Bernardo do Campo, conhecida atualmente como Faculdade Anhanguera. Nesse período, eu já estava casada, e minha filha tinha 2 anos. Foram épocas de luta e resistência. Trabalhava também aos finais de semana, ausentando-se ainda mais do convívio com minha filha. Nesse período, meu esposo ficou a maior parte do tempo com ela, enquanto eu estava na faculdade. Por ter o Magistério, precisei fazer apenas 3 anos de faculdade. No ano de 2007, conclui minha graduação em Pedagogia.

No ano de 2012, fui convocada para trabalhar na prefeitura de Mauá como auxiliar de inclusão; foi minha primeira experiência com alunos com deficiência. No início, acompanhei um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e pude aprender muito com ele e os profissionais envolvidos da unidade escolar. Fiquei um ano na função e percebi que era isto que me despertava: estar envolvida na inclusão dos alunos com deficiência na escola.

No fim de 2013, fui convocada como professora para trabalhar na rede municipal de São Bernardo do Campo, na qual permaneci por dois meses. Isso porque a prefeitura de Santo André me convocou logo em seguida. Como não pretendia trabalhar em ambas, optei pela de Santo André.

Iniciei na prefeitura de Santo André no ano de 2014 como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, permanecendo no cargo por três anos. No mesmo período, consegui fazer dois cursos de pós-graduação: a primeira em deficiência intelectual com ênfase em educação especial, e a segunda em ciência e tecnologia. Após esse período, participei de um processo interno para a função de professora assessora de educação inclusiva (PAEI) e fui selecionada.

Desde fevereiro de 2017, estou nessa função e assessoro as professoras dos alunos com deficiência. Mais especificamente, articulo ações que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação nas escolas da rede municipal de Santo André.

Ao longo da formação acadêmica e da experiência profissional, pude contar com o apoio de familiares, professores e colegas de estudo e trabalho. Iniciei o mestrado por ter colegas que acreditavam em mim e me despertaram o interesse em iniciar a pós-graduação.

Sigo caminhando, lutando e me esforçando para concretizar esta outra etapa. Como sempre, conto com minha rede de apoio, formada por familiares, amigos e professores. No mestrado, conto com a paciência e o diálogo de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Elizabete Cristina Costa Renders, que contribui significativamente nesse processo.

Cada pessoa tem seu caminhar, particularidades, incertezas, sonhos, oportunidades e trajetórias. O respeito pelo caminhar do outro é primordial para o avanço no processo de reconstrução.

Por fim, dirijo uma carta aos professores que atuam no atendimento educacional especializado, iniciando nossa aproximação com meu tema de pesquisa.

Prezado(a) professor(a) da Educação Especial,

Desde o início da minha trajetória com os alunos com deficiência, observo a luta constante quando atuamos como profissionais do atendimento educacional especializado (AEE). Por meio desta carta, quero abordar a importância dos direitos dos indivíduos com deficiência para que possamos nos fortalecer, apesar dos desafios, algumas vezes, insuperáveis.

Iniciei como auxiliar de inclusão e, logo no meu primeiro dia, acompanhei um aluno da Educação Infantil, diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA). O estudante necessitava de apoio para realizar atividades pedagógicas, utilizava fralda e se comunicava apenas por gestos. A professora da sala regular não aceitava minha presença e foram necessários alguns meses até que ela percebesse que eu estava lá para apoiar o aluno, e não para atrapalhar seu trabalho. Com o passar do tempo, estabelecemos uma parceria, e o estudante avançou na aprendizagem. Em pouco tempo, conseguimos realizar o desfralde, o que favoreceu a autonomia da criança.

No período em que frequentei o Ensino Fundamental, não me recordo de ter colegas com deficiência na sala. Atualmente, esses alunos são matriculados na sala regular, e fazemos parte desse processo de inclusão nas escolas. Vale lembrar que essas instituições são um direito de todos, e a todos devem acolher. Segundo Sasaki (1997, p. 20): “O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva”.

Hoje, continuo trabalhando com o AEE, como professora assessora de educação inclusiva. Observo que temos uma luta diária para que os estudantes tenham seus direitos garantidos.

Com o retorno das aulas presenciais, após o fim do isolamento social decorrente da pandemia de covid-19, tenho percebido, nas escolas que acompanho, que os alunos voltaram com algumas dificuldades no desfralde, na comunicação, na interação com seus pares e na adaptação à rotina escolar. Tivemos aumento de alunos com diagnóstico e, nas turmas, o professor necessita de um período maior para conseguir que os eles sigam a rotina escolar.

Nas anamneses que realizamos, algumas famílias relataram que seus filhos já foram excluídos, e seus direitos, tirados. Logo, buscamos enfatizar a importância de

eles ocuparem os espaços e a necessidade de parceria da família para o bom desenvolvimento do aluno.

Quando recebemos um aluno que não tem comunicação verbal, mas chora e fica desorganizado quando a família o deixa na escola, depois de trabalharmos para estabelecer vínculo e darmos tempo para sua adaptação ao ambiente escolar, o estudante entra sozinho e consegue se despedir da família sem choro e com sorriso no rosto.

No entanto, em virtude da demanda nas escolas, não temos conseguido realizar uma escuta atenciosa, tampouco refletir sobre nossas estratégias. O sistema educacional precisa rever a quantidade de alunos por salas e, do mesmo modo, é importante destinar um tempo maior para o planejamento do professor. Além disso, é preciso ouvir a comunidade escolar para realizar projetos, com vistas a desenvolver as possibilidades e a autonomia dos educandos.

De acordo com Paulo Freire (1991, p. 126):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Embora haja desafios diários no processo de inclusão, sinto-me fortalecida quando participo do desenvolvimento do estudante e vejo que está avançando. Que satisfação quando o aluno da Educação Infantil consegue, com o tempo e mediações dos profissionais, a autonomia para brincar na balança com seus pares, tendo chegado à unidade escolar com dificuldade de utilizar o brinquedo.

Considerando as barreiras atitudinais que encontramos nas escolas, são necessários o diálogo e a reflexão da comunidade escolar, a fim de garantir o direito de permanência dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades. Aprendemos muito com esse movimento, ainda que, muitas vezes, seja preciso tomar distância para nos fortalecer enquanto seres humanos, bem como para refletir no sentido de buscar estratégias para que os estudantes se desenvolvam.

Inverno de 2023.

Cacilda Oliveira da Silva

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar por mim percorrido, como professora que acredita em uma educação equitativa para todos e a defende, fez-me buscar diálogos com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Em outras palavras, as experiências que tive me despertaram o interesse em pesquisar essa temática, mais especificamente, a rede de apoio aos alunos elegíveis a tal modalidade de ensino.

Assim, reconheço a importância da colaboração da comunidade escolar, como parte de uma rede de apoio para a educação inclusiva, a fim de que os estudantes possam avançar em suas aprendizagens e desenvolver suas potencialidades.

Na trajetória profissional até então vivenciada, como já dito, exerci a função de auxiliar de inclusão, professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e professora-assessora de educação inclusiva. Como integrante de ambientes escolares, pude vivenciar momentos e constatar olhares sob ângulos diferentes. Isso tem contribuído para a minha constituição profissional, em permanente transformação — “minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p.50).

As escolas inclusivas precisam propor ações para acolher as diferenças e fazer avançar a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, é preciso apoiá-los em suas necessidades educacionais específicas, para que se sintam motivados e acolhidos no espaço escolar, centro da educação inclusiva.

Nota-se que o mundo está caminhando progressivamente para uma sociedade mais inclusiva, configurada em um processo de construção que exige o compromisso de todos. Assim, todas as pessoas devem ter garantia de acessar o processo educacional e de permanecer, com qualidade, nele. Tal perspectiva exige o enfrentamento das desigualdades, construídas com base nas questões de gênero, etnia, condição econômica e territorial, capacidade etc.

Dentre as ações que favorecem a construção da escola inclusiva, estão as pesquisas em parcerias com a comunidade. Desse modo, o tema do presente estudo — qual seja, a construção de rede de apoio na escola — vem ao encontro dessa demanda e pode favorecer a inclusão de todos os alunos, qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da educação escolar inclusiva, no caso do aluno elegível à Educação Especial, tem-se a indicação do atendimento educacional especializado (AEE). Ele deve ser oferecido no contraturno do ensino regular, com o objetivo de complementar ou suplementar a escolarização regular, garantindo-se assim a inclusão dos educandos.

Tal modalidade de ensino integra o atendimento escolar desses estudantes e, para tanto, é preciso investir na formação do professor, com foco na diversidade humana e na aprendizagem para todos. Ademais, é necessário melhorar as estratégias de gestão escolar, em prol do desenvolvimento escolar de todo o corpo discente.

Cabe a cada um apoiar a inclusão escolar, afinal vive-se numa sociedade na qual todos são sujeitos de direito e precisam ter a educação como direito garantido e aprimorado. A nosso ver, a equipe escolar e a comunidade podem contribuir com reflexões e ações almejando uma sociedade mais justa e igualitária. Uma vez que a educação de qualidade é um direito de todos, cabe à família participar do processo escolar de seus filhos, e aos profissionais da escola, desenvolver estratégias para fortalecer a rede de apoio.

Em minha trajetória profissional em ambientes escolares, pude constatar a importância da rede de apoio para o desenvolvimento dos alunos elegíveis à Educação Especial, pois essa instituição é a porta do conhecimento. Dito de outro modo, é um universo repleto de experiências e vivências que compõem a jornada de cada indivíduo.

Portanto, os profissionais envolvidos devem cooperar com seus pares e com a comunidade escolar em prol de um ambiente motivador às aprendizagens. A escola necessita orientar e criar redes de apoio para que ocorra a inclusão de todos os alunos, bem como conhecer estratégias e averiguar sua eficiência.

Partindo de tais pressupostos, a pergunta que norteia a presente investigação é: Como tem se constituído a rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial numa rede de ensino pública?

Na busca de respostas, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as estratégias de construção de uma rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial. Com base nesse escopo, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como se compõe a rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial;
- Interpretar a percepção da equipe escolar sobre a relevância de uma rede de apoio para a inclusão escolar;
- Desenvolver, com a comunidade escolar, um produto educacional que apoie a construção ou consolidação da rede de apoio na escola.

Metodologicamente, a investigação é qualitativa e pautada na pesquisa narrativa, pois tem, como foco, o protagonismo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar neste estudo. Vale ressaltar que esses sujeitos são profissionais de uma escola pública da rede municipal de Santo André.

Teoricamente, trabalha-se com os referenciais da educação inclusiva, do ensino colaborativo e da gestão democrática da escola. Quanto aos autores, partiu-se dos pressupostos de Mantoan (2015), segundo o qual a escola é direito de todos os alunos, de Mendez, Vilaronga e Zerbato (2023), para quem todos os profissionais da escola são autores no processo de ensino colaborativo, de Freire (1996), que traz contribuições significativas da importância do diálogo e da reflexão entre os profissionais, favorecendo a gestão democrática, entre outros.

Espera-se que o presente estudo possa auxiliar e orientar a equipe escolar sobre quais estratégias utilizar a fim de fortalecer a rede de apoio, visando a uma educação equitativa para todos os alunos.

Esta dissertação organiza-se em oito seções, a partir desta introdução, na qual apresentam-se os principais aspectos que nortearam o percurso empreendido. Na segunda seção, apresenta-se o levantamento de pesquisas correlatas. Na terceira seção, discorre-se sobre as principais características da inclusão escolar no Brasil, evidenciando alguns recortes sobre o novo modelo de Educação Especial. Ademais, contempla-se o ensino colaborativo no contexto do atendimento educacional especializado.

Na quarta seção, focaliza-se a construção da escola inclusiva, com destaque para o papel da comunidade escolar e da rede apoio com vistas à inclusão escolar. Além disso, discute-se o conceito de rede de apoio, principalmente na perspectiva da educação inclusiva para os alunos elegíveis à Educação Especial.

Na quinta seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos e, na sexta seção, procede-se à análise dos dados obtidos, a fim de caracterizar e compreender a rede de apoio para a inclusão escolar. Na seção seguinte, apresenta-se o produto

educacional, que irá contribuir para a construção de uma rede de apoio na escola. Em seguida, tecem-se algumas considerações finais, retomando pontos principais do percurso investigativo empreendido.

2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS

Nesta seção, apresenta-se o levantamento de pesquisas correlatas a partir da temática proposta. Com base no interesse em investigar como tem se constituído a rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial numa rede de ensino pública, buscaram-se pesquisas correlatas utilizando as seguintes palavras-chave: “rede de apoio”; “parceria”; “escola”; “Educação Especial”.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 40 pesquisas relacionadas. Já na Biblioteca Eletrônica Científica Online — Scielo, com as mesmas palavras, não foram localizados artigos relacionados. No portal Periódico Capes, foram localizados 22.850 mil trabalhos relacionados à área de concentração “Educação”.

Realizou-se o refinamento da busca com o recorte temporal de 2017 a 2022. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 14 pesquisas. Depois numa leitura flutuante dos títulos, chegou-se a 5 produções relacionadas à rede de apoio aos alunos elegíveis à Educação Especial na escola. O quadro 1 sintetiza os títulos selecionados.

Quadro 1 - Trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Dados gerais de identificação	Título do trabalho
CALHEIROS, David dos Santos. 2019. Tese. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Naturais e Exatas	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades
BARCELOS, Zenaide Pereira. 2019. Tese. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Uma análise da articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação;
CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. 2018. Dissertação. Universidade Federal de Goiás	Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar

DOUNIS, Alessandra Bonorandi. 2019. Tese. Universidade Federal de Alagoas	Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo
SOUZA, Lucineide Moraes de . 2021. Tese. Universidade de São Paulo	Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizando as palavras-chave “rede de apoio” e “Educação Especial” no Portal de Periódicos Capes, realizou-se novo refinamento mais específico ao recorte temporal, entre 2018 e 2020. Ademais, acrescentaram-se os seguintes dados: “tipo — doutorado”; “área do conhecimento — Educação”; “área de concentração — Educação”; “nome do programa — Educação”, e foram encontrados 262 trabalhos.

Mediante o grande número de achados, refinou-se por: “Instituição no Estado de São Paulo”, encontrando-se os seguintes números: na Universidade Metodista de São Paulo — 9; na Universidade Federal de São Carlos — 44; e Universidade de São Paulo — 32. No total, foram 85 teses, porém nenhuma relacionada à rede de apoio aos alunos elegíveis à educação especial.

Na segunda tentativa no Portal de Periódico Capes, com os descritores “rede de apoio”; “Educação Especial”; e “parceria”, utilizando o recorte: “teses”; “ano de 2022”; “área do conhecimento — Educação”; “área de concentração — Educação”; “programa — Educação”, foram localizadas 162 teses. Nesse caso, localizou-se uma tese relacionada ao problema de pesquisa da presente investigação.

Realizou-se nova busca, dessa vez com o ano de 2021, encontrando 691 trabalhos. Após a leitura flutuante dos títulos, foram localizadas 4 teses. Na terceira tentativa, usando os descritores “rede de apoio”, “Educação Especial” e “parceria”, foi possível localizar uma dissertação sobre o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. O quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Trabalhos localizados no Portal de Periódico Capes

Dados gerais de identificação	Título do trabalho
ROSA, Maiandra Pavanello da. 2022. Tese. Universidade Federal De Santa Maria	Práticas Pedagógicas Articuladas Entre Ensino Comum e Educação Especial: Possibilidades de Acesso Ao Currículo
SILVA, Ana Mayra Samuel Da. 2021. Tese. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente).	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal
CASTILHO, Janaina Carrasco. 2021. Tese. Pontifícia Universidade Católica De Campinas	As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
NAZÁRIO, Claudia Roberto Soares Macedo. 2021. Tese. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte.	Articulações Entre Docentes Do Atendimento Educacional Especializado E Da Sala De Aula Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: Tecendo Redes De Diálogo E Colaboração
LOPES, Mariana Moraes. 2018. Dissertação. Universidade Federal De São Carlos	Perfil E Atuação Dos Profissionais De Apoio à Inclusão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo, realizou-se a segunda pesquisa, com novos descritores: “rede de apoio”, “educação inclusiva” e “Educação Especial”, e não foi possível localizar trabalhos. Em nova busca, apenas com o descritor “rede de apoio”, com os filtros “ano — 2017 a 2022”, “coleções — Brasil” e “idioma — português”, localizaram-se 79 produções. Na leitura flutuante, observou-se que muitos títulos estavam relacionados a área da saúde.

Procedeu-se, então, a uma nova busca, incluindo o filtro “área temática — Ciências Humanas e Educação”. Foram localizados 12 resultados e, na leitura flutuante, constatou-se que nenhum tratava da rede de apoio dos alunos elegíveis à Educação Especial. Diante disso, alteraram-se os descritores para: “ensino colaborativo”, “Educação Especial” e “educação inclusiva”. Foi possível localizar 1 trabalho com o título: “O que é ensino colaborativo?”.

Realizando pesquisa sobre rede de apoio na Educação Especial e dialogando com algumas colegas pesquisadoras, voltou-se à plataforma Scielo e foi possível encontrar literatura que pode contribuir no estudo sobre a constituição da rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial. O quadro 3 apresenta esses achados.

Quadro 3 - Trabalhos localizados na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo

Dados gerais de identificação	Título do trabalho
SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da; Revista Brasileira de Educação, v.26, n. 4, p. 779 – 780, out. 2020.	O Que É Ensino Colaborativo?
BEZERRA, Giovani Ferreira. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673 – 688, out. 2020..	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos
MANTOAN. Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez. 2018	Inovar Para Fazer Acontecer: Como Estamos Fortalecendo Redes De Apoio À Educação Inclusiva
BAPTISTA. Claudio Roberto; TEZZARI. Mauren Lúcia. Reflexão e Ação, 17(1), p. 104-118, 2009.	Construir Redes: Serviços De Apoio Em Educação Especial No Município De Porto Alegre
MARTINS, Silvia Maria. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2011	O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à educação dos alunos elegíveis à Educação Especial, a tese de Calheiros (2019) traz contribuições sobre a constituição da rede de apoio na instituição de ensino, necessária para garantir o direito aos alunos e a promoção das escolas inclusivas. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar o processo de desenvolvimento e implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. O estudo aponta que os educandos têm acesso às escolas públicas, mas encontram algumas barreiras, como materiais insuficientes, para que o ambiente

escolar possa ser inclusivo. Com isso, as famílias têm buscado instituições especializadas, porém essa ação desresponsabiliza a escola pública e enfraquece a política de inclusão escolar.

De acordo com a investigação, para constituir uma rede de apoio à inclusão escolar, devem-se articular serviços públicos da educação. Os resultados obtidos comprovam a tese de que uma política educacional de inclusão escolar que vise a garantir realmente o direito à educação desses alunos requer a implementação de uma rede de apoios diversificados. Desse modo, o autor sugere mais estudos sobre o funcionamento e composição da rede.

Partindo de tal premissa, o presente trabalho, que focaliza a constituição da rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial numa rede de ensino pública, será importante para comprovar a de rede de apoio diversificado no contexto de determinada unidade escolar.

A tese de Barcelos (2019) retrata a articulação entre o professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, trazendo evidências sobre a parceria entre esses profissionais no processo de ensino inclusivo. Foram encontradas algumas dificuldades, como a ausência de reflexões, pelos profissionais da escola, sobre o currículo eficiente para a educação inclusiva e a falta de sistematização dessa parceria. A pesquisa mostra que, para a constituição da rede de apoio aos alunos elegíveis à Educação Especial, são necessários parceria entre os envolvidos e momentos de reflexão sobre o processo da inclusão escolar.

Campos (2018), por sua vez, investigou a formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa, que viabiliza estratégias para a realidade dos alunos em foco. Os resultados apontam para a necessidade dos cursos de formação continuada vinculados à realidade vivenciada pelos profissionais das escolas e pelos alunos. O estudo indica que a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar é considerada um apoio real, reforçando a importância da referida rede de apoio.

Já a pesquisa de Dounis (2019) focaliza as contribuições da rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral, destacando as mediações de um processo colaborativo. Elas podem contribuir significativamente para transformar as práticas dos envolvidos na rede de apoio aos alunos elegíveis à Educação Especial. De modo semelhante, Rosa (2022) defende uma prática

articulada e colaborativa no contexto educacional, o que garante a acessibilidade curricular e possibilita a escolarização desses estudantes.

Silva (2021), em pesquisa sobre o AEE, relata a falta de apoio institucional e a dificuldade na parceria entre o professor da sala regular e o professor do atendimento educacional especializado. No entanto, para que ocorra a constituição da rede de apoio aos alunos elegíveis à Educação especial, essa parceria é fundamental.

Castilho (2021), em sua tese, apresenta as contribuições das redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O autor investigou a construção de relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico. A pesquisa indica que importância da constituição de redes envolvendo professores e parceiros externos instituição de ensino.

Nazário (2021) analisou as possibilidades de articulação entre professores do AEE e da sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Natal/RN. O resultado sinalizou o surgimento da rede colaborativa na escola, sendo necessário o envolvimento dos professores do AEE e da sala regular em estratégias inclusivas.

Os estudos de Lopes (2018) mostram a necessária ampliação de redes de apoio e de suportes diferenciados aos alunos com deficiência. Além disso, são feitas indagações sobre o profissional de apoio ao aluno com deficiência, chamado de profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE). O pesquisador descreve e analisa o perfil e a atuação dos PAIE em diferentes contextos municipais. Embora haja evidências da importância desse profissional contexto escolar, existe um cenário precário de como esse apoio tem sido usado pelas políticas de inclusão escolar.

Santos e Costa (2020), em seu artigo, reforçam que, com a ampliação do acesso dos alunos com deficiência à escola regular, as instituições encontram desafios para atender a todos os estudantes. Diante disso, é necessário o ensino colaborativo, em um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial. A gestão escolar tem um papel importante nesse processo, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos elegíveis à Educação Especial. Ainda sobre o profissional de apoio, Bezerra (2020) destaca sua função específica de cuidado e monitoramento a esses alunos, não sendo de sua competência as questões pedagógicas.

Mantoan (2018), em seu artigo, estuda a constituição de uma rede social de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), focando sua formação continuada e colaborativa. O projeto oferece condições para os professores trocarem informações e resolverem problemas sobre o processo da inclusão dos alunos de forma cooperativa e autônoma.

Baptista e Tezzaril (2009) trazem informações sobre a construção das redes de serviços de apoio da Educação Especial em Porto Alegre/RS. Os autores indicam que o projeto político-pedagógico da rede de ensino deve estar em sintonia com a perspectiva da inclusão escolar.

Já Martins (2011) estuda o profissional de apoio e o modo como tem sido organizado o atendimento para os alunos elegíveis à Educação Especial. Assim, destaca a problemática que envolve a atuação desse profissional. Mais especificamente, não lhe são oferecidas condições para o trabalho, sendo que, nos documentos legais, não consideram a prática docente. Os resultados apontam que o cargo costuma ser desvalorizado em relação ao trabalho do professor regente, e sua prática é orientada pelo diagnóstico dos referidos alunos.

Ainda sobre a constituição da rede de apoio a esses educandos, Mantoan (2015) ressalta a necessidade de mudanças na escola, no sentido de uma reestruturação que possibilite promover o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino. A autora diz que todas as crianças podem e devem aprender, incluindo os alunos elegíveis à Educação Especial. Para tanto, a escola precisa propor ambientes inclusivos, levando em conta a individualidade de cada um e buscando eliminar as barreiras de aprendizagem. No que tange ao ambiente escolar, Stainback e Stainsback (1990) destacam que os “ambientes educacionais inclusivos são aqueles que acolhe e estimula os alunos a aprender. A colaboração entre os profissionais pode ser um dos facilitadores para constituir a rede de apoio na educação regular”.

Como se vê, o ambiente escolar, quando busca ser inclusivo, favorece a aprendizagem de todos os alunos. Apresentado o levantamento das pesquisas correlatas, na próxima seção, discorre-se sobre a educação inclusiva no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O objetivo principal desta seção é abordar as principais características da inclusão escolar no Brasil, evidenciando alguns recortes sobre o novo modelo de Educação Especial. Ademais, discorre-se sobre o ensino colaborativo no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

3.1 A construção das políticas para a inclusão escolar no Brasil: em perspectiva, a Educação Especial

Considerando-se a inclusão escolar no Brasil, recorre-se inicialmente a Mantoan (2015), para quem a escola também é um direito do aluno elegível à Educação Especial, sendo que tanto ela quanto a sociedade devem ser transformadas para garantir esse direito. Segundo a autora, a escola necessita se reorganizar, e a equipe escolar deve estimular a aprendizagem dos estudantes, comprometendo-se coletivamente com a aprendizagens de todos. Nesse cenário, o professor precisa estar disposto a criar estratégias para que todos avancem em suas aprendizagens. No entanto, a fim de entender essa demanda, importa conhecer o processo de construção das políticas de Educação Especial do Brasil.

No país, a inclusão dos alunos em questão foi influenciada pela Europa e outras partes do mundo. Durante muito tempo, eles eram excluídos da sociedade. Segundo Junior e Martins (2010), no período colonial, não existiam instituições para pessoas com deficiência. Em 1853, as experiências médicas com essas pessoas na França começaram a influenciar o Brasil, o que levou à criação das instituições especiais.

O primeiro professor cego foi José Alves de Azevedo, que trouxe suas experiências depois de estudar em Paris, quando se deu a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim). Na época, expandiram-se as associações, os asilos e os abrigos, por exemplo, com a criação do Instituto Nacional do Surdo (atual INES). Considerando o contexto da época, Teixeira (1968, p. 171) aponta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Durante anos, a pessoa com deficiência foi esquecida e segredada em institutos, asilos e associações.

Um exemplo dessas entidades assistenciais foi o instituto Pestalozzi de Canoas, inspirado na concepção da pedagogia social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Este instituto foi pioneiro de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul (Mazzotta, 1996, p. 42).

Mesmo com a Constituição de 1824, segundo a qual a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, os alunos com deficiência continuavam segregados. No entanto, a Constituição de 1988 apresentou a educação escolar como direito de todos, sem exclusão, no seu artigo 205:

Art. 205. A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em 1989, com a Lei nº 7.853/89, passou a ser crime a recusa da matrícula do aluno elegível à Educação Especial.

Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa (Brasil, 1989).

O ECA – Estatuto da Criança e Adolescente (1990) — igualmente reforçou o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, preferencialmente nas redes regulares de ensino.

Reconheceu -se, portanto, a necessidade de garantir a inclusão dos alunos em questão na sociedade, e quem não seguir essa determinação está sujeito às penalidades previstas legalmente. Assim, com a lei que garante o acesso dos estudantes às salas regulares, o número de matriculados cresce gradativamente.

Vale ressaltar que essas mudanças acompanhavam a evolução dos paradigmas da Educação Especial no mundo. Por exemplo, no fim da década de 1980, surgiu, nos EUA, o movimento denominado Regular Education Initiative (REI), que lutava pela unificação da Educação Especial com o ensino regular nos sistemas de ensino. Ele defendia que alunos com deficiência deveriam ser matriculados no ensino regular, iniciando o paradigma da integração escolar. Para Mantoan (2003, p. 15).

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Em continuidade ao REI, ainda na década de 1980 e no início de 1990, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, iniciou-se o movimento da educação inclusiva, destacando-se algumas iniciativas, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca/Espanha.

A Declaração de Salamanca foi elaborada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais e contribuiu significativamente para a educação inclusiva em todo o mundo. De acordo com essa Declaração, todas as crianças têm direito à educação, direito de desenvolver suas capacidades e de serem atendidas em suas necessidades de aprendizagem na escola comum. Assim, cabe à escola

combater atitudes discriminatórias para que se alcance a educação para todos; a inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade” enfrentando, inclusive, o desafio da aprendizagem na sala regular de alunos com deficiência grave (Falvey; Givner; Himm. 1995, p.9).

Em 1994, com a publicação do documento, o Brasil fortaleceu seu compromisso político social de transformar os sistemas de educação em sistemas inclusivos, respeitando as diferenças e garantindo a convivência de todos e a democratização do conhecimento. Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispôs que o atendimento educacional especializado poderia ocorrer em classes regulares ou em escolas especiais, quando não fosse possível oferecê-lo nas escolas comuns.

Desse modo, a legislação educacional atual orienta que o atendimento a esses estudantes deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, devendo a escola prevê-lo e provê-lo na organização de suas classes comuns. Nos termos do Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2001:

I - Professores das classes comuns e da *educação especial capacitados e especializados*, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as

experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

[...] IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
[...] (Brasil, 2001, p. 02).

Os professores do AEE necessitam de especialização para trabalhar nesse serviço, pois devem apresentar condições para planejar, acompanhar e mediar o aluno no desenvolvimento de suas atividades educacionais dentro do espaço escolar e em outros. Os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais, por sua vez, precisam buscar parcerias e socializar informações sobre o educando, no sentido de oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem para todos.

Em 2007, veio a lume o decreto nº 6.094, que apresenta um texto sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, lançado pela União Federal, em colaboração com municípios, Distrito Federal e estados. Para tanto, faz-se necessária a participação da comunidade escolar, além de ações de assistência técnica e financeira, que busquem a qualidade na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala foram marcos históricos que abriram um divisor de águas na evolução da Educação Especial para a Educação Inclusiva, que foi evoluindo no decorrer dos anos e construindo, em 2008, uma política própria da Educação Inclusiva que norteou todo o sistema inclusivo (Oliveira; Souza, 2015. p.8).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi apresentado o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. De acordo com o documento, a educação inclusiva tem o objetivo de contemplar todos os alunos, fazendo com que aprendam e se desenvolvam coletivamente. Nesse cenário, encontra-se a nova proposta para a Educação Especial no Brasil.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

Como se vê, a Educação Especial deve constituir a proposta pedagógica da escola, articulando-se com o ensino comum e apoiando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é um aspecto desafiador no processo inclusivo, uma vez que emerge a questão de como definir que tem direito aos serviços. Na perspectiva da política educacional,

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008. p.15).

O documento traz orientações sobre o AEE, que deve complementar/e ou suplementar a aprendizagem dos alunos, buscando a autonomia deles. Nesse sentido, é importante que a escola esteja articulada com a proposta do ensino regular. Portanto, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (Brasil, 2008. p.16).

As orientações mais específicas sobre o AEE estão no Decreto nº 6.571, de 2008, com base no qual se define um conjunto de ações, como as condições de acessibilidade e a obrigação da União em prestar apoio técnico e financeiro para oferecer na modalidade. No ano de 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB trouxe uma nova orientação para os sistemas de ensino:

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprir o Decreto nº 6.571 (Oliveira; Souza, 2015, p.07).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 4, preconizou a necessidade de

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

A meta 4 demandou muitas discussões entre estudiosos da educação inclusiva. Isso porque, quando o documento cita a palavra “preferencialmente”, acaba abrindo espaços para matricular os alunos elegíveis à Educação Especial em escolas especiais, e não nas escolas regulares, contradizendo os princípios da educação inclusiva.

Após 15 anos de tramitação, no ano de 2015, foi instituída a LBI — Lei Brasileira de Inclusão/Lei nº 13.146/15. Essa legislação baseia-se na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (2006) e traz soluções para as políticas públicas.

Vale lembrar também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações da natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (Brasil, 2015, p.10).

O grupo de alunos elegíveis aos serviços do AEE, vinculado à Educação Especial, é definido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 da seguinte maneira:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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. 01).

A esse público também devem ser garantidas as condições de acessibilidade segundo o paradigma da inclusão. Sobre o professor que se pauta na educação inclusiva, Mantoan (2015) alerta:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).

O posicionamento da autora vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), segundo a qual:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 15).

O protagonismo do educador e sua mediação são de grande valia para os avanços e a parceria dos envolvidos no processo educativo. Costa-Renders (2018, p. 60) destaca a relevância da comunidade escolar:

Se a escola é uma comunidade de aprendizes, professores e professoras, como parte dessa comunidade, também são aprendizes. Se reconhecemos que o ser humano é aberto ao ser mais, em um contínuo movimento de busca do conhecimento, a aprendizagem se coloca como um valor também na atuação docente, sem se fixar em uma receita.

Vê-se que, tal qual acontece com todos os estudantes, não há uma receita pronta para trabalhar com o aluno elegível à Educação Especial. Cada educando tem suas especificidades, e o professor pode aprender com os discentes e aprimorar sua prática pedagógica.

No ano de 2021, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) promulgou a nova “Política de Educação Especial do Estado de São Paulo”, com o objetivo de favorecer o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Esse documento é a base da pesquisa, sobretudo no que tange ao termo “estudantes elegíveis à Educação Especial”, aqui utilizado. “Nesses termos, os(as) estudantes com deficiência integram o grupo elegível aos serviços da Educação Especial, que é formado também por estudantes com TGD/TEA e altas habilidades e superdotação.” (São Paulo, 2021, p. 33-34)

A partir de 2020, conforme o Censo Escolar, os indicadores apontam evolução crescente do número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica:

Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020 (Inep, 2020, p.37).

3.2 O novo modelo de Educação Especial e os desafios atuais para a educação inclusiva

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 1990, realizou a Conferência Mundial sobre a Educação para todos na cidade de Jomtien na Tailândia, com objetivo de buscar estratégias que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem. O encontro pautava-se na premissa de que a educação era um direito fundamental de todos, considerando a realidade da época.

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; - mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e - mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Unesco, 1990, p.1).

No ano de 2018, Organização das Nações Unidas (ONU) lançou seu primeiro "Relatório sobre Deficiências e Desenvolvimento". O documento relata os avanços e desafios da pessoa com deficiência, sendo necessário que as sociedades reflitam sobre a importância de ações inclusivas também para esses indivíduos.

Em 2020, a Unesco reforçou que, por mais que houvesse países caminhando e buscando ações para inclusão, alguns ainda estavam promovendo a segregação, ao passo que outros trabalhavam com o modelo de integração:

Embora alguns países estejam em transição para a inclusão, percepções equivocadas e segregação ainda são comuns. Cerca de 60% dos países da região têm uma definição de educação inclusiva, mas apenas 64% dessas definições abrangem vários grupos marginalizados, o que sugere que a maioria dos países ainda não adotou um conceito amplo de inclusão. Mais ministérios da educação na região do que no resto do mundo criaram leis voltadas para grupos individuais, por exemplo, abordando deficiência (95%), gênero (66%) e minorias étnicas e povos indígenas (64%). Mas, no caso de alunos com deficiência, as leis preveem a educação em ambientes separados em 42% dos países e a educação inclusiva em apenas 16%; o restante opta por combinações de segregação e integração (Unesco, 2020, p.10).

Estes retrocessos também aconteceram no Brasil. Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, foi promulgado o Decreto n. 9465 (2019), que criou a Secretaria de

Modalidades Especializadas de Educação, sendo extinguida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

No ano seguinte, foi promulgado o Decreto nº10.502, com a “Política Nacional de Educação Especial”, que representou um grande risco de retrocesso na inclusão dos alunos elegíveis à Educação Especial no Brasil. A legislação motivava a matrícula em escolas especiais e inibia os direitos de os estudantes em foco serem matriculados nas escolas regulares. O Instituto Rodrigo Mendes fez, no dia 3 de outubro de 2020, afirmações sobre o decreto:

A justificativa do atual governo para a promulgação de tal Política seria a de garantir o direito das famílias de escolherem o melhor para seus filhos, porém não há possibilidade de escolha quando o único sistema educacional possível é o inclusivo. O Brasil precisa de investimento em educação inclusiva para possibilitar a formação inicial e continuada de professores, a incorporação de metodologias, abordagens e estratégias de desenho universal de aprendizagem e que permitam a consideração das diferenças e singularidades de cada estudante, a eliminação de barreiras de acessibilidade e de aprendizagem, a fim de assim criar um ambiente educacional justo e profícuo para todos (Instituto Rodrigo Mendes, 2020).

No primeiro dia de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, ele revogou o Decreto nº 10.502, que segregava os referidos alunos. Esse foi um fator determinante para a continuidade da educação inclusiva no país. .

A seguir, o quadro 4 apresenta os recortes da linha do tempo da educação inclusiva no Brasil.

Quadro 4 - Recortes da linha do tempo – educação inclusiva no Brasil

1888	Constituição que complementa que é a educação direito de todos, sem exclusão.
1989	Lei nº 7.853/89, que considera crime a extinção da matrícula de aluno elegível à Educação Especial.
1990	Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que reforça o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, preferencialmente nas redes regulares de ensino.
1994	Declaração de Salamanca, por meio da qual o Brasil fortalece seu compromisso político social de transformar os sistemas de educação em sistemas inclusivos.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza que o atendimento especializado pode ocorrer em classes regulares ou em escolas especiais, quando não puder ser oferecido na escola comuns.

2000	Lei nº 10.048, que garante o atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos.
2007	Decreto nº 6.094 de 2007, que apresenta texto sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, organizado pela União Federal, em colaboração com municípios, Distrito Federal e estados.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual foi apresentado o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. No mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 6.571 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB, que traz uma nova orientação para os sistemas de ensino. O foco é orientar o estabelecimento do AEE na Educação Básica.
2012	Lei nº 12.764, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) A meta que trata do tema é a de número 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.
2015	LBI — Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, que tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com deficiência.
2023	Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos desafios atuais da escola, no que se refere à educação inclusiva, baseia-se em proporcionar ações para ter comunidades inclusivas, por meio de uma rede de apoio capaz de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento dos alunos elegíveis à Educação Especial. Trata-se de reconhecer que a instituição é uma comunidade aprendente, composta por diferentes sujeitos com potencialidade e talentos também diferentes e importantes para o coletivo.

A rede de apoio baseia-se na premissa de que cada um em suas capacidades, potencialidades, dons e talentos, inclusive os alunos classificados como pessoas com deficiência, que podem ser usados para proporcionar apoio e ajuda dos seus companheiros da comunidade (Stainback; Stainback, 1990, p.226).

Neste sentido, Silva e Klumpp (2020) reforçam que a escola, sendo inclusiva, necessita considerar as necessidades de todos os estudantes, promovendo a empatia entre os envolvidos e visando inclusive ao desenvolvimento do aluno elegível à Educação Especial. Portanto, a educação inclusiva exige o enfrentamento da estigmatização desses sujeitos.

No que se refere à parceria família-escola, ambas as instituições precisam perseguir o mesmo objetivo e ter estratégias para criar pontes de comunicação. Brito e Silva (2019) reforçam que tanto a família quanto a escola têm o mesmo objetivo, ou seja, desenvolver um trabalho de sucesso com os filhos-alunos, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento em um ambiente em que se sintam felizes.

A pesquisa realizada por Ribeiro (2019), por meio de entrevistas com estudantes com deficiência, famílias, gestores escolares e professores do AEE, reconheceu as implicações da participação da família dos alunos em foco. Logo, afirmou-se que a escola necessita criar estratégias para envolver a família.

É primordial o acolhimento das famílias nas unidades escolares, pois, quando isso ocorre, elas se sentem seguras e pertencentes à comunidade escolar. Nas reuniões de turma ou reuniões pontuais, esse acolhimento e essa escuta atenciosa são fundamentais. Por conseguinte, as famílias vão estabelecendo uma relação de confiança com a escola.

No início do ano, por exemplo, observa-se que, entre as famílias dos alunos ingressantes, existe certa desconfiança em relação ao grupo escolar. Isso costuma ocorrer, pois estão iniciando e não conhecem os profissionais, tampouco a unidade escolar. Com a vivência, o acolhimento, o sentimento de segurança no ambiente escolar, a confiança nos profissionais e o diálogo com a instituição, ocorrem uma diminuição nesse sentimento.

A fim de potencializar a participação da família na escola, é essencial que a unidade e seus profissionais tenham compromisso e estejam abertos a esse movimento participativo. De acordo com Chiaradia (2018), é primordial estreitar as relações entre ambas as instituições e, para tal, é necessário que todos os envolvidos — sujeitos da escola e da família — conheçam as especificidades de cada educando. Ademais, é primordial garantir o direito à inclusão de todos os alunos, com recursos, infraestrutura e redes de apoio.

Compreende-se, portanto, que é preciso um movimento intenso para a gestão democrática da escola. Nesse sentido, “Freire sempre entendeu a escola como um

espaço de referência para a comunidade na qual estava inserida” (Barcelos; Azzolin, 2021, p. 3). Desse modo, as instituições podem intervir nessa realidade excludente, mas isso demanda uma gestão que promova a participação da comunidade.

Nos termos de Freire (1996, p. 77), trata-se de uma “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. O diálogo entre a comunidade escolar se faz necessário para realizar intervenção na prática escolar. Entretanto, é preciso observar, refletir e buscar estratégias para lutar diante dos desafios encontrados.

O diálogo entre os profissionais envolvidos se faz necessário para que ocorra a gestão democrática nos espaços escolares. Todos devem trocar informações sobre os desafios e realidades existentes, por meio de uma gestão que conduza à cidadania e à democracia. Todavia, esse não é um processo harmônico, ou seja, há tensões nele.

A gestão democrática em uma pedagogia do conflito deve enfrentar toda forma de autoritarismo e submissão e subserviência ao poder estabelecido, onde o educador ou gestor assuma a educação com um papel predominantemente crítico do contexto histórico-social onde está inserido na busca sua autonomia e na construção de uma sociedade mais democrática, livre, justa e solidária (Alcântara; Borges; Filipak, 2018, p. 3).

Os envolvidos nesse processo têm o papel maior de reconstrução e de modificação, no sentido de garantir as bases democráticas para gerar um ambiente escolar inclusivo. Deve-se buscar fonte de experiências e aprendizagens significativas, reforçando o desenvolvimento dos educandos como cidadãos dotados de direitos e deveres.

Acredita-se que, por meio da educação, pode ocorrer uma transformação social, reconhecendo que todos os alunos têm o direito à educação gratuita e com qualidade. Segundo Mantoan (2015, p. 22), “A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”.

Se, desde muito tempo, a exclusão se fez presente no desenvolvimento da civilização, é preciso que a sociedade busque estratégias e práticas inclusivas. Nos termos de Sasaki (1997, p. 41-42):

A inclusão social, na prática, apresenta alguns princípios que até então eram tidos como incomuns “tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Desse modo, a educação inclusiva no Brasil necessita que toda a sociedade busque equiparar os direitos dos cidadãos. Quando o poder público não tem leis que favoreçam seus deveres, a sociedade precisa se fortalecer e lutar por uma educação que efetivamente promova a inclusão.

3.3 O ensino colaborativo no contexto do AEE: aproximações com o tema rede de apoio

Desde a década de 1990, estudiosos reconhecem a importância da educação inclusiva para a sociedade:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida da comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (Stainback; Stainback, 1990, p. 21).

O ato de estar junto contribui para que todos se reconheçam como parte de uma comunidade e desenvolvam a habilidade da cooperação. A partir dessa percepção, o ensino inclusivo busca, nas suas práticas, atender também aos alunos elegíveis à Educação Especial. No passado, como já mencionado, esses sujeitos não pertenciam à comunidade escolar, porém, atualmente, o direito de de pertencimento à escola deve ser garantido a todos. Ou seja, toda a comunidade escolar precisa cooperar para que os estudantes sejam incluídos e tenham seus direitos concretizados.

A pesquisa de Vilaronga e Mendes (2014) aponta um crescimento no número de matrículas desses estudantes nas unidades escolares. Entretanto, no que tange ao seu avanço no processo de aprendizagem e à sua real inclusão naquele ambiente, há poucos dados.

Noutra perspectiva, segundo as pesquisas relacionadas aos sistemas de apoio no cotidiano escolar, percebe-se que são poucos os momentos de troca entre o professor da sala regular e professor do AEE. Ambos normalmente têm suas demandas e não conseguem planejar colaborativamente o ensino para todos os educandos.

Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para

esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola. (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 4).

As autoras Christo e Mendes (2019) trazem contribuições sobre as experiências em outros países, a respeito da colaboração entre o professor do AEE e o da sala regular. Os resultados são satisfatórios quando, na prática, existe a colaboração, levando ao avanço da aprendizagem dos alunos elegíveis à Educação Especial.

Os achados da pesquisa dessas autoras indicam que, no Brasil, o ensino colaborativo está desarticulado. As experiências encontradas nas escolas são realizadas pelas universidades, por meio dos pesquisadores que desejam a concretização do ensino colaborativo entre o professor do AEE e da sala regular.

Em suma, as pesquisas mostram que o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Do mesmo modo, as pesquisas apontam o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar práticas colaborativas nas escolas. Todavia, salientam que esse trabalho é um processo e que é preciso condições para realiza-lo, como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares (Christo; Mendes, 2019, p. 10).

Assim, com as pesquisas, espera-se que haja avanço nesse processo, e que o poder público realize alterações nas políticas que favoreçam o ensino de qualidade para todos.

Em 2020, Mendez, Vilaronga e Zerbato (2023) iniciaram uma pesquisa cujos resultados mostram que, nos últimos dez anos, a aprendizagem colaborativa oferece vantagens, pois, quando os profissionais estão em grupo, podem refletir, dialogar e criar um grau mais significativo da aprendizagem para os alunos. As autoras reforçam a importância da qualificação do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens com deficiência, que não devem ter apenas acesso às escolas, mas ser acolhidos e respeitados em suas diferenças. Ademais, os profissionais que fazem parte do processo precisam concordar em colocar o ensino colaborativo em prática, uma vez que, se isso não estiver claro, será inevitável que o público-alvo da educação especial não consiga avançar na aprendizagem.

O Atendimento educacional especializado (AEE) vem ao encontro desse desafio e demanda estabelecimento de parcerias para sua efetivação na escola. Nesse sentido, alguns estudos têm identificado a relevância do trabalho e do ensino

colaborativos construção da educação inclusiva. Entretanto, a proposta da rede de apoio para a educação inclusiva vai além dessa perspectiva.

O AEE, muitas vezes, acontece em um espaço a ele destinado. Todavia, o ensino colaborativo volta-se para a parceria entre o professor generalista (da sala de aula) e o professor de AEE (da sala de recursos multifuncionais) fora deste último espaço. Portanto, nos termos da construção de uma rede de apoio para a inclusão:

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior (Brasil, 2010, p. 18).

As salas de recursos multifuncionais são o espaço onde devem estar disponíveis todos os recursos necessários para o oferecimento no AEE na escola. Contudo, é preciso que a comunidade entenda qual é o seu papel no contexto da inclusão. Elas não podem se tornar uma classe especial exclusiva para os estudantes elegíveis à Educação Especial. Do mesmo modo, a rede de apoio não pode se reduzir ao ensino colaborativo.

Logo, é lícito destacar como se define o ensino colaborativo. Segundo Capellini (2008, p. 10):

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula .

Santos e Costa (2020) reforçam que a gestão tem um importante papel na busca de ações para favorecer a parceria entre os profissionais envolvidos. Afirmam, ainda, que o professor da sala regular e o professor de Educação Especial devem ser parceiros e dividir suas atribuições a respeito do aluno elegível à Educação Especial para que, assim, favoreçam sua aprendizagem.

Gomes e Simas (2022) destacam que, no ambiente escolar, é necessário reinventar e ressignificar as práticas pedagógicas a fim de concretizar a constituição dos diferentes sujeitos. A prática do ensinar exige que os profissionais se permitam a

retomada das memórias dos percursos profissionais, o ir e vir do processo de ensino-aprendizagem, com o fito de conseguirem, com a interação e as trocas entre seus pares, dar sentido aos saberes profissionais.

Quando se considera uma rede de apoio para a inclusão, a família tem um papel importante na comunicação com os profissionais sobre aspectos relacionados ao aluno, como a rotina domiciliar, a medicação utilizada, os acompanhamentos com terapeutas e as dificuldades e habilidades observadas cotidianamente. A parceria se faz necessária para que ações possam ser concretizadas, por exemplo, o encaminhamento do educando, no contraturno, à sala de recursos multifuncionais.

Silva (2007), em suas pesquisas, reforça a importância da comunicação com a família. Segundo a autora, os profissionais sentem falta disso, o que dificulta o ensino colaborativo.

No que diz respeito à categoria “comunica-se com os profissionais”, os participantes destacaram que a comunicação pode ser efetivada por meio de caderno de comunicação ou pessoalmente. Houve também concordância em relação aos objetivos de comunicação dos familiares dirigidas aos profissionais, indicando que tanto os familiares quanto os profissionais acreditam que família pode colaborar fornecendo sugestões e que devem pedir opiniões e esclarecer dúvidas com os profissionais (Silva, 2007, p. 98).

Assim, ao trazerem informações sobre o estudante, bem como sugestões de estratégias utilizadas, as famílias favorecem a colaboração e a parceria no processo de inclusão. No entanto, vale ressaltar que as questões relativas à falta de comunicação na comunidade escolar não se reduzem às famílias; trata-se de um desafio para todos. Esse também é um fator que revela a necessidade de ampliação dos processos colaborativos na comunidade escolar. E aqui, novamente, observa-se a relevância da presente investigação.

A parceria com os familiares é considerada importante porque, entre outros motivos a família pode se dedicar à criança mais do que o professores ou outros profissionais da escola, ela tem influência direta no ambiente estimulador imediato e pode ser, portanto, a melhor fonte de suporte para o desenvolvimento de seu membro com deficiência (Silva, 2007, p. 11).

Sendo assim, o trabalho próximo à família é considerado parte importante em uma rede de apoio. Isso contribui para que a os profissionais conheçam a rotina do aluno fora da escola, assim como suas dificuldades e habilidades. Conforme afirma Silva (2007), o professor espera que as famílias possam se comunicar por meio de agenda e reuniões, informando faltas, trocas de medicação, acompanhamento com

especialistas e rotina diária (sono, alimentação). Ademais, essa interlocução não deve ser apenas para falar das dificuldades do estudante na escola, mas também para tratar dos avanços atingidos.

Na próxima seção, focaliza-se o significado da rede de apoio, destacando-se com ela pode contribuir para que todos os alunos consigam avançar em seus estudos.

4 REDE DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção, propõe-se uma reflexão sobre a relevância da rede de apoio na escola. Para tal, apresenta-se o conceito, com destaque para a sua importância e as estratégias para sua construção. De saída, é lícito dizer que ela é constituída de acordo o contexto e a necessidade da realidade escolar, sendo o ensino colaborativo uma das consequências da constituição das redes de apoio à inclusão escolar de todos os alunos, e não apenas dos elegíveis à Educação Especial.

4.1 Rede de apoio: conceito e necessidade

A rede de apoio se faz necessária quando se considera a vida do indivíduo em sociedade. Isso porque as relações interpessoais são inerentes ao desenvolvimento das pessoas.

Construir e consolidar redes são processos intimamente ligados à convivência. Conviver com outros seres humanos, significa interagir de forma recíproca, a partir de trocas, principalmente afetivas, que possibilitam o desenvolvimento na diversidade de papéis, alteração e equilíbrio de poder, conjugação de olhares, contato físico, respeito mútuo, entre outros elementos a depender da situação (Juliano; Yunes, 2014, p. 03).

Quando se fala de rede de apoio, Alexandre *et al.* (2020) reforçam que o vínculo será um ponto forte nas relações dos indivíduos, sendo a palavra “apoio” o sinônimo de “sustentar algo”. Não há um padrão definido para tal rede; ela pode ser construída a partir das relações afetivas e das necessidades dos envolvidos.

Desse modo, podemos falar que uma rede de apoio social é formada por pessoas, grupos, comunidades e instituições que estão sempre “ali” quando precisarmos. A partir da convivência e de trocas afetivas é que construímos e consolidamos nossas redes de apoio. Sendo assim, não há um padrão. A sua rede de apoio pode ser diferente da minha, que é diferente de outra pessoa, e assim seguimos construindo as nossas redes (Alexandre *et al.*, 2020, p. 34).

A rede de apoio pode estar presente desde a infância do indivíduo, uma vez que o ser humano vive em grupo e necessita do outro para se desenvolver, desde a primeira infância. Assim, os bebês exigem que as pessoas do seu convívio forneçam cuidados básicos, como alimentação, higienização, vacinação e o principal: os vínculos afetivos para seu desenvolvimento.

Os “Cadernos de Atenção Básica – Saúde da Criança: Crescimento e Desenvolvimento” apontam que, durante os dois primeiros anos do indivíduo, o vínculo é muito importante para seu desenvolvimento. Nesse período, um aspecto importantíssimo do seu desenvolvimento é o desenvolvimento afetivo, caracterizado pelo apego, que é o vínculo afetivo básico.

Na estrutura fisiológica humana, o que é inato não é suficiente para produzir um indivíduo sem a participação do meio ambiente. Tudo em um ser humano (suas características, seus modos de agir, pensar, sentir, seus valores etc.) depende da sua interação com o meio social em que vive. Portanto, o desenvolvimento da criança será sempre mediado por outras pessoas, pelas famílias, pelos profissionais de saúde, da educação, entre outros, que delimitam e atribuem significados à sua realidade (Brasil, 2014, p 121).

Portanto, as redes de apoio se fazem necessárias, desde o nascimento, na infância, no período escolar e quando o indivíduo é idoso. Cauduru (2013) indica que o idoso, quando tem uma rede de apoio para ajudar, consegue ter mais avanços na qualidade de vida.

Feitas essas considerações, importa refletir sobre a rede de apoio no contexto da educação inclusiva, tema central desta pesquisa.

4.2 A construção da escola inclusiva, com destaque ao papel da rede de apoio na comunidade escolar e os principais desafios da inclusão

No processo de construção da escola inclusiva, a comunidade tem um papel muito importante, a fim de que os estudantes elegíveis à Educação Especial tenham seus direitos garantidos. Desse modo, devem ocorrer reformulações de ensino-aprendizagem, num movimento educacional inclusivo.

Por essa razão, é importante estabelecer uma parceria entre escola e família. Segundo Szymanski (2011, p. 4):

O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

A autora ainda ressalta que essas duas instituições são os primeiros espelhos e os primeiros mundos com os quais as pessoas têm contato. Tanto na escola quanto na família, aprendem-se comportamentos socialmente aceitos, posturas, etc.

No movimento da construção da escola inclusiva, portanto, deve-se igualmente buscar acessibilidade atitudinal, para, assim, haver menos desigualdades. As instituições de ensino devem proporcionar um ambiente que estimule a interação e colaboração entre os educandos, fomentando acessibilidade em todas as suas dimensões e diminuindo as barreiras.

Acessibilidade diz respeito a locais, produtos, serviços ou informações efetivamente disponíveis ao maior número e variedade possível de pessoas independente de suas capacidades físico-motoras e perceptivas, culturais e sociais. Isto requer a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (Brasil, 2005, p. 257).

Sasaki (2009) aponta que comunidade escolar tem papel fundamental nesse processo, garantindo as condições de acessibilidade para todos, isto é, alunos elegíveis à Educação Especial ou não. Nas palavras do autor:

Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (Sasaki, 2009, p. 2).

Nesse sentido, segundo Carvalho (2014), a comunidade escolar deve se responsabilizar pela educação dos estudantes e, para tal, é essencial existir uma rede de apoio à inclusão escolar.

Posto que essa aprendizagem não é de responsabilidade de um ou de outro profissional, mas de todos, supõe-se que o alcance da aprendizagem dos alunos exige o desenvolvimento de uma rede de colaboração na escola (Anjos; Vasconcelos, 2021, p. 6).

Uma escola inclusiva deve se pautar pelos princípios democráticos e equitativos, buscando qualidade e equidade na educação, conforme asseveram Stainback e Stainback (1990). Sobre a colaboração no ambiente escolar, os autores destacam o seguinte:

Foi observado que uma peça fundamental na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os defensores da mudança no ambiente escolar (Stainback; Stainback, 1990, p.135).

O ambiente escolar deve ser colaborativo, o que remete a um dos aspectos da rede de apoio na escola. Stainback e Stainback (1990) evidenciam que, para ocorrer

a inclusão, é necessário desenvolver o sentido de comunidade. Isso porque, com o apoio aos outros e com o reconhecimento de que todos os envolvidos são importantes no processo, contribui-se para a construção das comunidades inclusivas.

Conforme afirmam os autores, os princípios da rede de apoio são:

- 1- Cada um tem sua potencialidade, inclusive os alunos elegíveis a educação especial, que também podem contribuir na ajuda com seus companheiros da comunidade;
- 2- Todas as pessoas fazem parte da rede de apoio e os relacionamentos são recíprocos;
- 3- O apoio é natural e influencia no estabelecimento de vínculos e estimula os profissionais envolvidos que oferecem apoio;
- 4- Cada indivíduo tem suas habilidades e dificuldades e mudam o tempo todo, a rede de apoio não podem pensar em ser mudadas por conta das particularidades de um indivíduo;
- 5- Com a diversidade dos alunos e profissionais envolvidos na rede de apoio, faz com que tenha recursos necessários;
- 6- O apoio deve focar em quem precisa de auxílio;
- 7- Proporcionar apoio visando que o outro possa ter autonomia e apoiar também seus pares;
- 8- Os profissionais envolvidos nas situações administrativas da escola, devem proporcionar que os membros da comunidade escolar possam prestar apoio mútuo (Stainback; Stainback, 1990, p.226).

Na perspectiva dos autores, para constituir uma rede de apoio, todos os profissionais devem estar envolvidos no processo. Mais especificamente, necessitam colaborar uns com os outros, considerando as habilidades e dificuldades dos alunos, partindo da concepção de cultura compartilhada, relativa à inclusão. A convivência é um fator importante para que se construa e consolide a rede de apoio, devendo haver trocas, parceria e colaboração dos envolvidos.

A rede de apoio pode contribuir para o desenvolvimento de todos, não limitando, e, sim, possibilitando os avanços dos alunos.

A educação inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta reconhecer e aceitar as diferenças. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças (Alves, 2008, p. 105).

Logo, a constituição da rede de apoio exige refletir sobre as interações sociais, considerar o papel das parcerias e respeitar as diferenças.

Na escola regular, alguns alunos precisam de apoio para alimentação, higienização, locomoção e mediações pedagógicas pontuais. Nas atividades

pedagógicas de sala de aula, o professor pode utilizar como estratégias as duplas produtivas.

Os estudantes que apresentam dificuldade podem trabalhar com os colegas e, a partir daí, ocorrem proporcionais situações de troca e aprendizado. Os autores Stainback e Stainback (1990) afirmam que os alunos podem auxiliar todos os colegas que precisam, e não apenas os elegíveis à Educação Especial. Desse modo, não se caracteriza uma situação de apoio apenas a educandos diferentes.

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis (Stainback; Stainback, 1990, p.74).

Quando os alunos se tornam atuantes no processo da inclusão, isso os favorece e os estimula a serem adultos mais colaborativos e humanizados, em uma sociedade com equidade.

Alguns distritos escolares, a fim de possibilitar a constituição de uma rede de apoio, buscam designar profissionais para facilitar a inclusão dos alunos elegíveis à Educação Especial. São apresentados como professores de Educação Especial itinerante e podem assessorar as unidades escolares e/ou realizar um trabalho colaborativo com os demais docentes.

Stainback e Stainback (1990) caracterizam esses profissionais como facilitadores da inclusão, estimulando situações com vistas a oportunizar e encorajar a participação ativa dos alunos. “A rede de apoio pode incluir vários tipos de equipes e outros sistemas de apoio da missão da escola, de efetivamente satisfazer às necessidades de todos os alunos” (Stainback; Stainback, 1990, p.76).

Em suma, as escolas vão se adequando à sua própria realidade e buscando constituir a rede de apoio a fim de proporcionar o desenvolvimento discente. Finda esta parte do referencial teórico, na seção seguinte, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos, detalhando-se as etapas da pesquisa em campo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos estabelecidos para realização da pesquisa. Mais especificamente, contemplam-se a opção metodológica, as etapas e os instrumentos da pesquisa, bem como a caracterização de seus participantes e do campo.

5.1 Opção metodológica

Os procedimentos metodológicos aqui adotados se baseiam na pesquisa narrativa. Como proposta metodológica de natureza qualitativa, buscou-se garantir o direito de expressão dos sujeitos participantes desta investigação. Posteriormente, realizou-se uma reflexão sobre as experiências destes sujeitos.

Vilela, Borego e Azevedo (2021, p. 04) ressaltam que a pesquisa narrativa, como proposta metodológica de natureza qualitativa, busca compreender as experiências dos sujeitos. Seu principal objetivo é a geração de conhecimento, com metodologia descritiva e exploratória. Portanto, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 1999, p. 27).

Na pesquisa narrativa, as histórias são narradas por participantes que estão sempre em interação e inseridos no contexto social escolar. Assim, o diálogo com os profissionais sobre os desafios de sua prática oportuniza trocas de ações favoráveis. Nesse tipo de investigação, o pesquisador acolhe as experiências educativas dos professores, interpretando suas percepções acerca da experiência profissional.

Considerando que os textos de campo são de forma de falar sobre o que é considerado como dados na pesquisa narrativa e tendo em vista que os dados tendem a carregar uma ideia de representação objetiva de uma experiência de pesquisa, é importante notar quão imbuídos de interpretação são os textos de campo (Clandinin; Connelly, 2011, p.134).

Desse modo, o pesquisador reconstrói as experiências de campo e realiza o processo da interpretação. Para os autores Geraldi e Lima (2015), “as narrativas das vivências dos participantes da pesquisa constituem material para investigar a prática” (p.24). Portanto, a pesquisa não deve ter apenas a interpretação do pesquisador; inclui também o olhar dos participantes.

Na interpretação dos dados, o diálogo com os autores se faz necessário. Nessa pesquisa, relacionaram-se as experiências dos participantes e refletiu-se a partir do referencial teórico apresentado.

5.2 Etapas de pesquisa

A investigação desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento bibliográfico de pesquisas correlatas. Na segunda, procedeu-se a uma sondagem aberta com os profissionais da rede municipal de ensino. Na terceira e última, realizou-se uma pesquisa de campo com profissionais de uma unidade escolar da rede municipal de Santo André.

Quadro 5 - Etapas de pesquisa

Etapa	Atividades	Estratégias
I	Revisão bibliográfica/levantamento de pesquisas correlatas.	<p>Busca nos portais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); ● Biblioteca Eletrônica Científica Online — Scielo; ● Portal Periódico Capes.
II	Sondagem inicial com profissionais da rede pública municipal.	Questionário aberto no Google Forms sobre a rede de apoio, na perspectiva da educação inclusiva. Com 7 questões, sem a necessidade da identificação.
III	Carta pedagógica aberta aos profissionais de uma unidade escolar na rede municipal de Santo André	Solicitou-se aos sujeitos participantes que, na carta, evidenciassem a construção da rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial na unidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo ocorreu em uma unidade escolar na rede municipal de Santo André. O primeiro encontro se deu em visita à escola, com o tempo de duração de 1 (uma) hora, para a apresentação do projeto aos professores, gestores e a solicitação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição. Com isso, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Um participante convidado preferiu não participar da investigação, porém conseguiu-se que outro profissional entrasse em seu lugar, totalizado 9 (nove) TCLE assinados.

No segundo encontro, com o tempo de duração de 30 (trinta) minutos, foi solicitada, a cada um, a escrita de uma carta pedagógica aberta. Esse gênero textual apresenta argumentações do participante sobre o tema e não necessita de destinatário específico. A carta pedagógica deveria evidenciar o processo de construção da rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial na unidade escolar. Seria redigida pelos professores no momento que fosse mais adequado, devendo ser entregue no prazo máximo de 15 (quinze) dias após esse encontro.

Contudo, houve uma alteração no cronograma e foi necessário um tempo maior para a entrega da carta, devido à demanda de trabalho dos participantes e a questões de saúde de um dos envolvidos. A intenção era a de que os 9 (nove) profissionais participassem da pesquisa, mesmo com tempo superior ao combinado. Todavia, dois docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) não entregaram a carta.

Sendo assim, 7 (sete) professores deram prosseguimento à pesquisa e escreveram as cartas pedagógicas (ANEXO A). Desse total, 5 (cinco) foram digitadas em World, e 2 (duas), em PDF. Elas foram enviadas por *e-mail* e evidenciaram experiências dos profissionais com a educação inclusiva e suas indagações sobre a rede de apoio no contexto escolar.

No último encontro, com o tempo de duração de 1 (uma) hora, foi apresentado o protótipo do resultado desses levantamentos, a fim de que os participantes pudessem contribuir com sugestões antes da finalização da pesquisa. Além disso, foi entregue, a cada um deles, um caderno impresso com orientações sobre a constituição da rede de apoio para a inclusão escolar.

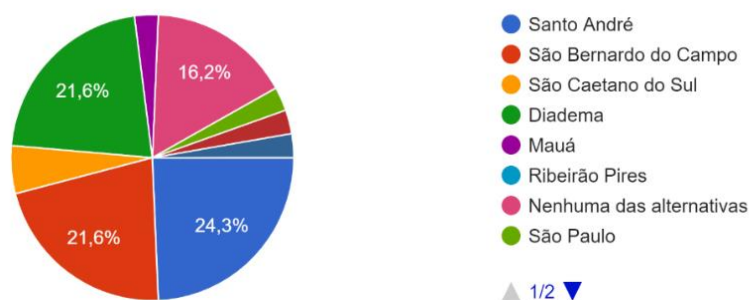
5.3 Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa

Na sondagem inicial, foi disparado um questionário via *Google Forms* (Apêndice A), com o objetivo de interpretar como os profissionais da educação identificam a composição da rede de apoio para os alunos elegíveis à Educação Especial. Os respondentes totalizaram 37 (trinta e sete), sendo 9 (nove) profissionais da rede de Santo André, 8 (oito) profissionais da rede de Diadema, 8 (oito) profissionais da rede de São Bernardo do Campo, 2 (dois) profissionais da rede de São Caetano do Sul, 1 (um) profissional da rede de Mauá, 1 (um) profissional da rede municipal de São Paulo, 1 (um) profissional da rede estadual do Rio Grande do Norte e 1 (um) profissional que atuava nas duas redes municipais – Mauá e São Bernardo do Campo. Também houve 6 (seis) profissionais que preferiram não identificar a rede em que atuavam.

A figura 1 ilustra o vínculo dos respondentes com as redes de ensino na região do grande ABC paulista, apontando para uma sondagem sobre a percepção dos professores da região sobre o tema pesquisado.

Figura 1 - Gráfico representando a rede municipal de ensino dos sujeitos participantes da pesquisa

1) Qual a rede municipal de ensino que você trabalha?
37 respostas



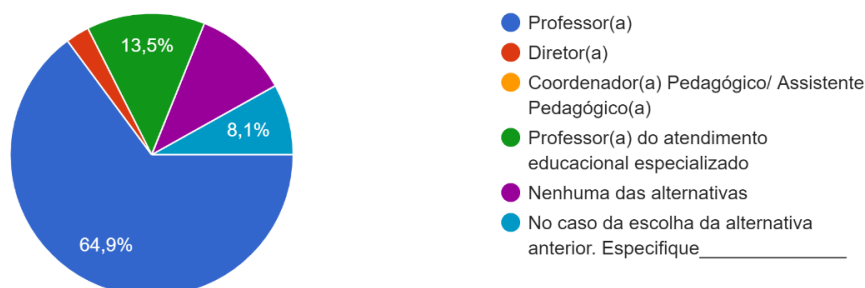
Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda questão, inquiriu-se a função exercida pelos respondentes. Houve a predominância do seguinte perfil: 24 (vinte e quatro) professores generalistas, 5 (cinco) professores do atendimento educacional especializado, 7 (sete) sem identificação do perfil e 1 (um) diretor. A figura 2 ilustra os resultados.

Figura 2 - Gráfico representando as funções exercidas pelos participantes da pesquisa

2) Função que exerce?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os demais resultados do questionário de sondagem são oportunamente retomados na próxima seção.

Voltando à rede de ensino pesquisada — a rede pública de ensino do município de Santo André —, ela apresenta atualmente 189 (cento e oitenta e nove) escolas, com 74.636 (setenta e quatro mil, seiscentos e trinta e seis) alunos matriculados e 4.377 (quatro mil, trezentos e setenta e sete) professores (Inep, 2021). Dentre as unidades escolares do município, uma escola foi selecionada. Trata-se de uma unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A instituição escolhida conta com 253 (duzentos e cinquenta e três) estudantes matriculados, com 27 (vinte e sete) elegíveis à Educação Especial. Desse total, 19 (dezenove) são educandos com diagnóstico de TEA. A unidade escolar é um dos polos da sala de recursos multifuncionais e atende inclusive aos alunos de outras escolas municipais localizadas nas proximidades.

Para atingir os objetivos da pesquisa, os participantes da investigação inicialmente foram: 3 (três) professoras da sala regular; 1 (uma) professora de Educação Física; o PAEE (professor de atendimento educacional especializado); e a equipe gestora da escola, constituída por DUE (diretora da unidade escolar), vice-diretora, AP (assistente pedagógica) e PAEI (professor assessor de educação inclusiva), totalizando 09 (nove) participantes. Todavia, como já dito, dois profissionais não entregaram a carta e, conseqüentemente, desistiram de participar, totalizando 7 (sete) missivas — mais especificamente, a assistente pedagógica e a professora de Educação Física.

Assim, os participantes foram: a DUE, com 11 (onze) anos na função; a vice-diretora, com 9 (nove) meses na função; o PAEI, com 6 (seis) anos na função; o PAEE, com 2 (dois) anos e meio na função; 1 (uma) professora com 10 (dez) anos na função; 1 (uma) professora com 18 (dezoito) anos na função; e 1 (uma) professora com 22 (vinte e dois) anos na função.

Os critérios de inclusão foram: que todos fossem profissionais da unidade escolar selecionada e aceitassem participar da pesquisa e assinar o TCLE. Logo, foram excluídos os que não aceitaram, desistiram de participar ou não assinaram o referido Termo.

5.4 Instrumentos de pesquisa

Como instrumentos de pesquisa, utilizaram-se o questionário de sondagem e as cartas pedagógicas. Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Portanto, com a aplicação desse instrumento aos profissionais das redes públicas municipais, tencionou-se recolher informações sobre o que estava sendo observado na realidade desses profissionais. Ademais, procurou-se conhecer as implicações da rede de apoio no andamento da rotina da instituição educacional.

As cartas pedagógicas, por sua vez, apresentam o registro das experiências dos participantes da pesquisa sobre o assunto investigado. No caso do presente trabalho, os sujeitos se debruçaram sobre a rede de apoio na escola.

Nesta dissertação, optou-se por apresentar também uma carta pedagógica escrita pela pesquisadora ao fim do seu memorial. A missiva discorre sobre suas experiências com a inclusão escolar e foi socializada com o Grupo de estudos ACESSI, em 2023.

No que tange às cartas pedagógicas dos participantes da pesquisa, uma das cartas inicia a partir das memórias significativas para a participante e está repleta de amorosidade. Com isso, percebe-se a aproximação afetiva que se pode proporcionar com tal forma de registro.

Prezada Pesquisadora Cacilda Oliveira da Silva. Há quanto tempo não escrevo uma carta!!! Talvez, a última tenha sido na minha infância, quando me correspondia com a vovó e o vovô, que moravam no interior do Paraná... As palavras simples e repletas de erros de português, características de quem havia acabado de se alfabetizar, não deixavam de transmitir amor e emoção. Guardo em minhas memórias afetivas, os papéis de carta, escolhidos à dedo para realizar as escritas (Professora Denise, Relato 1).

Noutra perspectiva, ao escrever uma carta, relatam-se experiências, indagações e dúvidas, mas também é possível aprender com os interlocutores. Partindo dessa premissa, buscou-se incluir nesse gênero as necessidades dos contextos escolares nas pesquisas, neste caso, em prol de uma educação com qualidade para todos. Na próxima seção, focaliza-se o conteúdo das cartas pedagógicas redigidas pelos participantes da presente investigação.

6 A REDE DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Estabelecido percurso investigativo, passa-se a relatar e refletir sobre a compreensão dos professores e professoras sobre a relevância da constituição de uma rede de apoio para a inclusão escolas. Para tal, consideraram-se tanto os relatos registrados no questionário de sondagem quanto as experiências educativas registradas nas cartas pedagógicas. Uma vez que há avanços e desafios no que diz respeito à rede de apoio na realidade escolar em que atuam, optou-se por refletir sobre os relatos a partir dos principais temas relativos às experiências educativas dos participantes.

6.1 Experiência dos professores no processo da inclusão escolar

A partir das respostas encontradas em ambos os instrumentos de pesquisa utilizados, observa-se o processo de construção da escola inclusiva, com qualidade e para todos. Nesse sentido, todos os sujeitos da pesquisa fizeram o relato de, pelo menos, uma experiência com o processo de inclusão escolar.

Nota-se que acreditam que os alunos elegíveis à Educação Especial têm o direito de frequentar as escolas regulares, em consonância com a política de educação inclusiva no Brasil. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, 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” (Brasil, 2015, p.32).

Assim, entende-se que “a escola comum deve buscar meios para combater a discriminação” (MEC, 2005, p. 21). Um dos meios para tal é o investimento nas escolas como comunidades acolhedoras.

Uma das professoras, em seu relato na carta pedagógica, destacou o fato da mudança da escola desde quando era estudante. No contexto atual, tem-se acesso e acolhimento, mas isso não acontecia quando ela era criança.

Não me recordo de ter na minha história, enquanto estudante, um aluno com deficiência. A gente percebia que algumas crianças eram “diferentes”, porque não conseguiam acompanhar o conteúdo pedagógico programado, mas ninguém dizia nada. Os professores, diretores, pais. Nada. Cresci, me tornei adulta, e pensar nas pessoas com deficiência não era algo tão presente na minha vida. Até que um dos meus alunos se tornou uma pessoa com deficiência, e isso fez meu olhar mudar completamente. Hoje trabalho na

educação, e há alguns anos na Educação especial, vi muitas situações que reforçam que o olhar inclusivo deve ser uma preocupação de todos (Maria, PAEI, Relato 2).

Quando se considera o processo de inclusão escolar, um dos temas estudados tem sido o ensino colaborativo, como já mencionado. Todavia, no questionário de sondagem, quando se apresentou a pergunta sobre a experiência com o ensino colaborativo, dos 37 (trinta e sete) respondentes, apenas 9 (nove) declaram que não tiveram experiência com o ensino colaborativo ou o desconheciam. Dito de outro modo, o conceito é aparentemente conhecido, mas vale indagar como essa prática se efetiva na escola. Diante disso, passa-se a destacar algumas das experiências com o ensino colaborativo no contexto da inclusão escolar.

Eu como professora de educação especial ensino sempre com parceria entre os professores de educação regular, na qual trabalhamos juntos compartilhando objetivos, expectativas, frustrações e sempre fazendo as adaptações para atender o nosso público com necessidade especial (QS, Recorte 1).

Ainda sobre o tema, um dos respondentes do questionário relacionou o desenho universal para aprendizagem com o ensino colaborativo. É interessante refletir sobre esta relação:

Em primeiro lugar as pessoas devem estar dispostas não só de trabalhar em conjunto mais acima de tudo deve haver uma soma de olhares e fazeres na ação pedagógica com a criança pensando no desenho universal de aprendizagem, ou seja, só dá certo quando temos clareza das reais necessidades, não para criar barreiras mais sim para criar uma aprendizagem das crianças com crianças, adultos com adultos, e adultos crianças (QS, Recorte 2).

No que diz respeito à interação colaborativa entre adultos e crianças, importa destacar um relato sobre a relevância da busca do apoio da família no contexto de inclusão escolar: *“Na minha escola temos uma pessoa que faz uma pesquisa com o familiar da criança primeiro, para depois com o apoio deles, iniciar uma programação que atenda a criança, com uma educação lúdica e com sentido para que aprender”*. (QS, Recorte 3)

Ao realizar o levantamento do questionário de sondagem, verificou-se que a maioria dos participantes relatou que não ter experiência com o ensino colaborativo. Além disso, muitos apontaram que contribuem pouco para tal ensino: *“Contribuo pouco, apenas tento garantir o bem-estar e o direito da educação da pessoa especial mediante a sociedade”* (QS, Recorte 4).

Lima (2002) enfatiza o quanto a formação de professores é imprescindível e afirma que muitos profissionais da educação se sentem inseguros e ansiosos diante das práticas que envolvem os alunos, principalmente com deficiência, por não terem uma boa formação.

“É preciso profissionais capacitados para cada grau de deficiência. A minha experiência é no dia a dia conhecendo os alunos e percebendo suas necessidades na convivência e seu modo de agir e aceitação do modo de conviver” (QS, Recorte 5). Nesse recorte, nota-se o relato de uma professora que, embora busque perceber as suas necessidades e proporcionar soluções inclusivas, em nenhum momento, menciona a intenção de aprofundar-se mais no assunto a fim de procurar estratégias e inserir o ensino colaborativo em sua prática.

Winton (1993) aponta a falta de conhecimento acerca dos componentes que devem estar presentes na parceria colaborativa entre família e profissionais da educação. Para o autor, a implementação de uma parceria colaborativa é difícil porque muitos profissionais não sabem sua função ou o que se espera deles, sentindo-se inseguros e dificultando a prática. No questionário de sondagem, observou-se que muitos não sabiam, de fato, o que era o ensino colaborativo, pois suas respostas eram ambíguas ou sem conhecimento teórico ou prático.

Marchesi (2004) também ressalta que as dificuldades em avançar no ensino colaborativo se devem, em grande parte, à dificuldade dos profissionais da educação em adquirirem competências suficientes para realização de propostas educacionais efetivas. O autor defende que essas competências não são exclusivas dos especialistas da educação especial e é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias, superar os desafios e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para tal acesso.

No questionário de sondagem, na pergunta sobre descrever a experiência com o ensino colaborativo, a maioria dos participantes relatou não ter tal experiência. Algumas respostas indicaram que esse ensino é exclusivo ao aluno elegível à Educação Especial.

Vale lembrar que o ensino colaborativo pode ser incluído na prática pedagógica, como uma dimensão da rede de apoio para a comunidade escolar. Logo, ele não é destinado apenas aos estudantes elegíveis à Educação Especial, mas a todos, mesmo aqueles com hipótese diagnóstica ou outras características.

De modo geral, os estudos sobre o trabalho colaborativo têm-se multiplicado muito, a partir da constatação de sua efetividade para o enfrentamento de problemas dos mais diversos (administrativos, pedagógicos e comportamentais). Além disso, esse tipo de estratégia foi também comprovado como muito eficaz para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de educadores (Silva, 2007, p. 24).

Os autores Stainback e Stainback, (1990, p. 72), reforçam que a escola fortalece práticas da sociedade, comparando-a a um microcosmos. São locais que estimulam e desenvolvem boas práticas e atitudes, que podem ser usados durante a vida. A escola e a sociedade são locais em que se encontra a diversidade de pessoas e, na primeira, é possível estimular e promover culturas que acolham e acomodem a diversidade.

Rebeca apresenta, em sua carta pedagógica, um relato sobre as contribuições da cultura do acolhimento para todos os alunos no contexto de inclusão escolar:

Hoje, por exemplo, sabemos que o acolhimento é fundamental (independente do indivíduo ser ou não “portador” de um laudo/ CID): fazemos parte de um todo e cada pessoa precisa ser olhada nas suas singularidades e especificidades (Rebeca, DUE, Relato 3).

Nesse mesmo intento, a professora Kátia comenta sua experiência e prática pedagógica:

A proposta do meu trabalho em sala de aula é proporcionar uma aula inclusiva para todos. Planejar e preparar uma aula que atenda a todos e a cada um respeitando as necessidades e especificidades individuais (Kátia, Professora, Relato 4).

Ao responder sobre como se define a rede de apoio para inclusão, a maioria dos participantes mencionou que são outros profissionais que a compõem. Observa-se, nas respostas, que menos de 5 participantes apontaram o seu envolvimento e o seu papel na rede de apoio: *“Profissional que compõe com o professor pra atender as necessidades do aluno no ambiente escolar”* (QS, Recorte 6). Percebe-se, em diversos trechos, que o professor não se reconhece como um profissional atuante na rede de apoio para a inclusão.

Ao longo da leitura do questionário de sondagem, verifica-se o quanto os docentes necessitam de formações e orientação para a compreensão de seu papel, apresentando-se também possibilidades e estratégias para exercer a sua função como parte da rede de apoio. Entende-se que a mediação exercida pelo profissional

de apoio é uma ferramenta primordial para garantir a efetivação de uma educação de qualidade.

A constituição do humano não seria possível sem a mediação, pois o homem não nasce homem: ele se torna homem pela mediação dos grupos sociais em que está inserido. Sentir, agir e pensar no mundo perpassam as relações estabelecidas no e pelo mundo, pois o sujeito é ele mesmo uma unidade de contrários, expressão tanto do social como do individual, apropriadas nas e pelas interações estabelecidas em sua sociedade. A sociedade, portanto, medeia conhecimentos (Carvalho, 2016, p. 27).

Outro relato aponta o seguinte sobre a rede de apoio: *“eu a entendo como uma equipe que orienta e auxilia o professor que atende ou tem aluno com deficiência”* (QS, Recorte 7). Diante de tal afirmação, vale questionar por que a rede de apoio deve se reduzir ao suporte para aluno com deficiência. Isso porque as interações entre o estudante e os profissionais de apoio são importantes para o desenvolvimento social e pedagógico de cada sujeito na escola.

Estudos comprovam que o apoio é a chave para um bom desenvolvimento cognitivo. Por esse motivo, é essencial que os sistemas educacionais ofereçam profissionais de apoio comprometidos com o desenvolvimento do aluno, extrapolando os limites do sistema educacional e perpassando por órgãos da saúde, assistência social e responsáveis, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Na educação, o docente precisa ter ciência de que faz parte desse quadro de profissionais de apoio. Ademais, deve se conscientizar de que é a principal referência e um combatente na eliminação de barreiras e nas mediações na equipe escolar. Do mesmo modo, deve observar, com máxima atenção, os educandos nas atividades de sala de aula e em diferentes espaços escolares, buscando identificar a necessidade e especificidade de cada um. No questionário de sondagem e nas cartas, é notório que muitos profissionais da educação buscam exercer tal papel, mesmo diante de suas dúvidas e necessidades formativas.

Em todas as cartas recebidas, há relatos sobre a importância da inclusão escolar para todos e das práticas inclusivas no ambiente escolar, de forma a cooperar com a formação de cidadãos e cidadãs. A vice-diretora Larissa ressalta que *“a inclusão escolar promove uma ampla reflexão sobre diversidade e respeito, que são temas importantes para a construção da democracia e para o desenvolvimento de cidadãos saudáveis”* (Larissa, VD Relato 6). Assim, são necessários a diversidade e

o respeito nos ambientes escolares, para se construírem comunidades inclusivas, diminuindo as barreiras para todos os alunos.

Soodak (2003) apresenta estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente escolar a fim de acolher os alunos com deficiência. Elas contemplam a organização de um ambiente acolhedor, promovendo o sentimento de pertencimento. Os responsáveis pela realização de tais estratégias são professores, alunos, equipe diretiva e todos os envolvidos na comunidade escolar.

Na escola inclusiva, muitos professores, ao lado das famílias e equipe pedagógica, acreditam que a educação pode acontecer. Nesse processo, as velhas práticas se transformam em diferentes oportunidades de ensino aprendizagem. Para o maior aproveitamento no ensino-aprendizagem, a escola inclusiva deve contar com planejamento e recursos, espaços acessíveis, materiais didáticos adequados e profissionais com formação continuada. Além disso, o PPP deve ser elaborado pela equipe pedagógica, em conjunto com os profissionais da escola, apresentando as diferentes experiências e olhares inclusivos. Em uma das cartas, Cátia comenta a diferença entre uma escola onde todos se envolviam em prol da educação inclusiva e uma em que não sente tal envolvimento:

Até o ano passado atuava em uma escola que a equipe gestora apoiava demais a educação inclusiva. Muitas vezes a diretora deixou seus afazeres administrativos para apoiar um professor em alguma atividade ou até mesmo socorrer um aluno em crise. Assim também eram a vice-diretora e o Assistente Pedagógico, principalmente, nos momentos em que a PAEI (Professora Assessora da Educação Inclusiva, não estava). Nesta escola, o “fardo era mais leve” as pessoas num geral se importavam uns com os outros e com a qualidade do aprendizado dos alunos (Kátia, Professora, Relato 4).

A escola reflete a sociedade, trazendo para dentro de si todas as contradições. Por essa razão, é fundamental que a educação inclusiva tenha caráter transversal, e não se pode esquecer dos bons relacionamentos e da empatia para um bom ambiente escolar, que garanta segurança e parceria aos profissionais da educação. Paulo Freire (1996) confirma isso ao enfatizar a importância de os profissionais atuantes nos espaços escolares não deixarem de lutar por seus direitos, pelo respeito à dignidade de sua prática e pela qualidade na aprendizagem dos estudantes.

A parceria entre os profissionais da educação é primordial para que haja um ambiente de trabalho acolhedor, refletindo-se também aos alunos. É um embate

educacional, mas também essencialmente humano oferecer parcerias, condições e trabalho em equipe para todos da comunidade escolar.

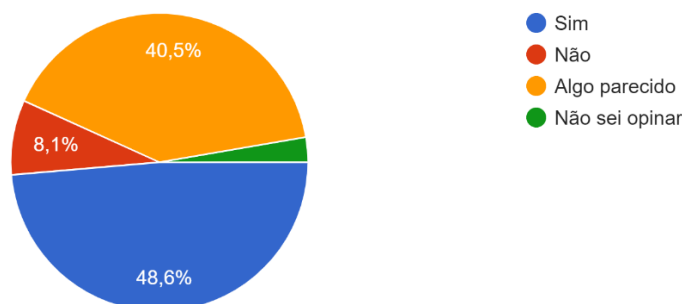
6.2 Percepções dos professores e professoras sobre rede de apoio na escola

A maioria dos respondentes do questionário de sondagem indicou que, no seu local de atuação, existe uma rede de apoio para a inclusão dos alunos elegíveis à Educação Especial. De 37 (trinta e sete), 18 (dezoito) profissionais apontaram que, sim, há uma rede de apoio na escola. 15 (quinze) responderam que há algo parecido, 3 (três) responderam que não há, e 1 (um) profissional não sabia opinar. A figura 3 ilustra os dados.

Figura 3 - Onde atuam, existe uma rede de apoio?

3) Na sua escola existe uma rede de apoio para inclusão do aluno com deficiência?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas cartas pedagógicas, dos 7 (sete) profissionais que atuam na escola pesquisada, 1 (um) profissional falou da importância da rede de apoio, mas não especificou se ela existe na sua unidade escolar. Em suas palavras, “*sendo assim, para além da escola inclusiva, é fundamental uma rede de apoio na escola, que é tão diversa quanto a nossa sociedade*” (Larissa, VD, R5).

Duas cartas não citaram “rede de apoio”, tampouco mencionaram se ela existe na unidade escolar. Todavia, Diego reforça, em sua carta, que existe a troca entre os profissionais: “*A troca de ideias e possibilidade de ações construtivas é constante entre os educadores aqui presentes, os profissionais se completam de modo a oferecer aos alunos a mais completa estrutura possível*” (Diego, PAEE, Relato 7).

A professora Rebeca foi a única profissional que relatou a existência da rede de apoio no contexto escolar, categorizando-a por três vezes.

Observo que os esforços no investimento em ações de acolhimento por parte de todos que atuam na escola têm nos trazido gratas conquistas: são olhares de afeto, práticas afetivas de respeito, são ações de apoio ao longo do cotidiano escolar e o fortalecimento da rede de apoio que temos disponível na escola (Rebeca, DUE, Relato 3).

Entretanto, as 3 (três) professoras que estão atuando na sala de aula sinalizaram não terem identificado uma rede de apoio concretizada no contexto escolar atual.

Há, ainda, profissionais que mencionam a rede de apoio entre os professores:

Mas, para isso a rede de apoio se torna imprescindível porque pode tornar a aprendizagem dos alunos com deficiência possível e legível. Com a parceria e o apoio na execução de propostas que exigem a colaboração de outras pessoas para que ela se torne possível e real. Neste momento, a rede de apoio da unidade escolar, que atuo, está pautada muito mais no apoio entre os professores e profissionais de apoio (Kátia, Professora, Relato 4).

Nas respostas, os participantes indagam que a rede de apoio teria como objetivo ser apenas um apoio para o professor. Contudo, segundo Stainback e Stainback (1990), todos os profissionais da escola são considerados redes de apoio e podem colaborar coletivamente.

No contexto da inclusão escolar, a rede de apoio é formada por um grupo de pessoas que tem atitudes inclusivas com todos que fazem parte do ambiente escolar. A família, por exemplo, deve proporcionar à criança com deficiência um ambiente estável para seu desenvolvimento e, ao lado dos profissionais da educação, favorecer a sua formação social. Em suma, a harmonia entre escola e família é essencial para que ambas facilitem o desenvolvimento da criança. De acordo com Declaração de Salamanca:

Art. 60 - Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos.
Art. 61 - Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (ONU, 1994, p. 43).

No decorrer desta pesquisa, a família foi citada como parceira da escola, sendo que a rede de apoio deve apoiá-la quando necessário. De todo modo, a família pode ser considerada, no contexto escolar, como um dos principais componentes das redes de apoio. Quando escola e família trabalham em conjunto, o ambiente torna-se mais propício ao desenvolvimento dos alunos. Nas palavras de Silva (2007, p. 29):

[...] identificar e descrever os comportamentos dos profissionais que trabalham na escola e dos familiares de crianças com deficiência, que são propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa bem sucedida, na perspectiva dos parceiros (familiares e profissionais).

Logo, ambas precisam ter ações colaborativas. A família deve acompanhar a criança e a escola, ao passo que esta última precisa oportunizar a participação ativa da família nos processos escolares, favorecendo uma comunidade escolar colaborativa e diversificada.

6.3 Principais desafios encontrados nas escolas

No contexto educacional, os profissionais relataram, no questionário de sondagem e nas cartas pedagógicas, seus maiores desafios a respeito da rede de apoio para a inclusão dos alunos com deficiência.

No questionário, ao responderem sobre como se define a rede de apoio para inclusão, os participantes mencionaram que são os profissionais que auxiliam os professores e apoiam os alunos com necessidades específicas, confundindo a rede de apoio com o profissional que apoia esses estudantes. Nas cartas, o mesmo se evidenciou. Na carta de relato 4, a professora reforça tal concepção.

Sempre é possível? Não! Mas, para isso a rede de apoio se torna imprescindível porque pode tornar a aprendizagem dos alunos com deficiência possível e legível. Com a parceria e o apoio na execução de propostas que exigem a colaboração de outras pessoas para que se torne possível e real (Professora Kátia, R4).

As professoras e pesquisadoras Costa-Renders e Mantoan, especialistas em educação inclusiva no Brasil, participaram de uma entrevista na TV Cultura sobre o cuidador. Segundo elas, ele é um profissional que não substitui o professor, mas apoia os estudantes com necessidades específicas. Quando se tem um profissional que fica no espaço escolar exclusivamente com um aluno, podem-se criar barreiras e oferecer

pouca possibilidade de o aluno estar com seus pares e realizar suas próprias escolhas com autonomia.

Mantoan (2015) destaca o papel das políticas públicas de orientação às escolas, para que haja, de fato, uma educação inclusiva:

Espera-se que o ensino comum se defina inteiramente pela inclusão e que políticas públicas possam orientar, como o faz a educação especial, a reviravolta que se espera da escola e da formação inicial e continuada dos professores, tornando o ensino acessível a todos os alunos (p. 83).

Ao interpretar as cartas pedagógicas, nota-se que os maiores desafios encontrados pelos profissionais que participaram da pesquisa são: aumento de números de alunos por sala; falta de profissionais; excesso de demandas; falta de espaço e tempo para reflexão sobre as práticas de ensino; falta de formação inicial e continuada; pouca ou nenhuma parceria com a família e falta de acesso ao Sistema de Saúde. Segue o relato da professora Denise:

Escrever uma carta sobre inclusão não é tarefa fácil, e o desafio é ainda maior se considerarmos o cenário na qual estamos imbuídas, carregado pela construção de uma mentalidade autoritária, racista, misógina, preconceituosa e eugenista em nosso país. Pensamento que pressupõe que as desigualdades são naturais e que a diversidade deve ser combatida. Assim, querida Cacilda, veja como é grande e importante, a construção de seu estudo (Denise, professora, Relato 1).

A participante comenta a importância de combater as desigualdades e afirma que a pesquisa irá contribuir para isso. Ademais, ela questiona o estado da inclusão escolar e reforça que se sente sozinha e sem apoio.

Emboraoubessem vários questionamentos a partir da citação acima, me apoiarei em apenas um: Estaríamos nós, educadores, lutando pelo apoio às diferenças quando superlotamos uma sala com 28 estudantes, sendo 3 TEAS, 5 permanentes, 4 possíveis transtornos de conduta/ aprendizagem/ comportamento, e tantas outras características peculiares que cada sujeito carrega em sua história de vida sob a responsabilidade de uma professora atuando de modo solitário? (Denise, professora, Relato 1).

A professora Kátia, por sua vez, menciona uma experiência anterior, em outra unidade escolar, onde o “fardo era mais leve, as pessoas num geral se importavam uns com os outros e com a qualidade do aprendizado dos alunos.” Ou seja, no coletivo, uma rede de apoio facilitava o processo inclusivo. Isso vem ao encontro do que assevera Mantoan (2015), pois o professor inclusivo propõe o diálogo e a

colaboração entre os pares, considerando as diferentes possibilidades no coletivo colaborativo.

Tal como o questionário de sondagem, as cartas pedagógicas trouxeram relatos das professoras indicando que o sistema escolar não tem um olhar para a quantidade de alunos elegíveis à Educação Especial por sala. Elas sentem que é desafiador ter, em uma sala, 5 alunos com tais características, que precisam de apoio para higienização e alimentação, bem como para acompanhar a rotina e realizar as atividades propostas.

Por mais que haja um profissional para apoiar, o educador se sente frustrado porque não consegue a qualidade do acesso tão desejada para todos os alunos. A carta da PAEI também narra tal realidade escolar:

Na realidade da nossa unidade hoje, a falta de mais profissionais de apoio pode ser considerado uma fragilidade, pois eles são de extrema importância para que a inclusão seja qualificada. E quando eu digo qualificada me refiro ao número de crianças com as mais variadas necessidades específicas sendo atendidas, incluindo as intervenções pedagógicas (Maria, PAEI, Relato 2).

A rede de Santo André disponibiliza, no seu quadro de profissionais, o agente de inclusão escolar (AIE) e o estagiário de pedagogia. Ambos apoiam os discentes em questão, no que se refere à locomoção, higienização, alimentação e ao auxílio nas atividades pedagógicas, mediante orientação do professor. Todavia, importa questionar o fato de se reduzir o trabalho das estagiárias de Pedagogia a esta função.

Na proposta curricular da rede municipal, no volume 1, lê-se o seguinte sobre a Educação Especial:

Ainda é primordial destacar que, para que o documento curricular da Rede Municipal, no viés da Modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se efetive, faz-se necessário garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com SECRETARIA DE EDUCAÇÃO 16 qualidade, equidade e acessibilidade em todas as Etapas e Modalidades de ensino. O respeito à diversidade deve permear o trabalho pedagógico, levando em consideração a singularidade desse público em questão. (SANTO ANDRÉ, 2019, p.16)

No relato das cartas, a categoria “barreiras atitudinais” também foi citada no contexto escolar. Segundo a professora Rebeca, *“muitos são os desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas e entre eles, as posturas dos adultos certamente são as maiores”*. A LBI considera esse problema, dispondo que “as barreiras

atitudinais são comportamentos que dificultam a participação dos alunos elegíveis à educação especial.” (BRASIL, 2015).

Ainda a esse respeito, a professora Andressa diz: “O processo educativo é amplo e complexo, pois envolve vários atores e infelizmente nem todos estão atentos ou dispostos a buscar o melhor para o atendimento das crianças no aspecto da inclusão escolar”. Ela menciona que são muitas as falhas relativas ao que seria uma rede de apoio à inclusão escolar. Além disso, aponta para dificuldade com a rede de apoio externa — o Sistema de Saúde Municipal —, que não realiza os encaminhamentos necessários no tempo esperado, afetando o direito das crianças.

Por fim, vejo a rede de apoio com falhas a negação, a falta de atendimento e a falta de avaliação são fatos que vão contra os direitos das crianças e uma lacuna no espaço educacional. Muito triste. Continuamos na luta por conscientização e atendimento (Andressa, Professora, Relato 5).

As cartas pedagógicas sinalizam que os profissionais buscam ensinar de forma inclusiva e lutam com os recursos existentes para que os alunos tenham acesso ao desenvolvimento de suas potencialidades.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente no processo de inclusão escolar, a professora Rebeca afirma que se “*torna mais nítida a importância, mesmo com todos os avanços citados, da continuidade no investimento da formação dos profissionais, para que possamos estabelecer um caminhar contínuo e sistematizado com nossos alunos*”.

Nesse cenário, certamente a prática do ensino com pesquisa faz com que se conheça melhor a realidade escolar e se possa transformá-la. Nas palavras de Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e me comunicar ou anunciar a novidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu Art. 59, aponta a garantia de “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Infelizmente essa legislação não apresenta a relevância da formação do professor para a inclusão das crianças com deficiência, citando apenas a integração delas.

Não podemos negar o fato de que a formação continuada não trará soluções imediatas para o professor, porém a importância dessa formação torna-se indiscutível quando se almeja a construção de uma educação humana, de qualidade, inclusiva e que atenda às diversas características individuais dos alunos. Para que a educação inclusiva aconteça, a escola necessita compreender qual o seu papel no processo, além de buscar aplicar os pilares da educação, que lhe darão subsídios para que o processo seja eficaz.

Assim, é fundamental haver reuniões formativas para a partilha de experiências, dúvidas, frustrações, soluções, reflexões e ideias, favorecendo novas aprendizagens e auxílio aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, bem como a recepção desses estudantes com necessidades específicas.

Ferraresi (2017) destaca, como fundamentais, alguns elementos a serem inseridos para uma educação de fato inclusiva e parceira: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Na perspectiva do autor, quando esses pilares conseguem se equilibrar, é possível garantir a aprendizagem de crianças e jovens, apesar de suas especificidades. Para isso, contudo, são necessários o estudo, as formações e as parcerias entre escola, família, saúde e os demais envolvidos no processo da rede de apoio.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

A educação inclusiva tem sido um tópico de crescente relevância no campo da Educação, visando a garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, estratégias eficazes de apoio desempenham papel fundamental, e este produto se concentra no desenvolvimento de um Caderno com orientações para promover a inclusão educacional.

Visto isso, o material é destinado a apoiar professores e profissionais da educação nesse processo, fornecendo orientações práticas e recursos relevantes para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos elegíveis à Educação Especial. Ademais, para fazê-los compreender como essas redes de apoio funcionam e como podem ser fortalecidas para qualificar a inclusão educacional.

Desse modo, considerando os resultados e a natureza da pesquisa, relacionados à área de concentração “Formação de Professores e Gestores”, a sistematização desse material, no formato de *e-book*, será realizada por meio do levantamento de informações presentes nas cartas pedagógicas redigidas pelos sujeitos desta investigação. Mais especificamente, os aspectos concernentes às suas experiências na constituição da rede de apoio para os alunos elegíveis a Educação Especial na unidade escolar investigada. Isso porque:

Cartas são escritas para alguém com a expectativa de uma resposta. Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmo, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências e outros (Clandinin; Connelly, 2011, p. 149).

Vale lembrar que o trabalho aqui apresentado partiu da hipótese de que, quando a rede de apoio não está constituída no ambiente escolar, a inclusão escolar é dificultada. Logo, o Caderno tem como objetivo principal orientar a equipe escolar sobre os principais fatores para a constituição da referida rede, com base nos princípios das escolas inclusivas, que propõem ações para acolher e garantir o direito dos alunos.

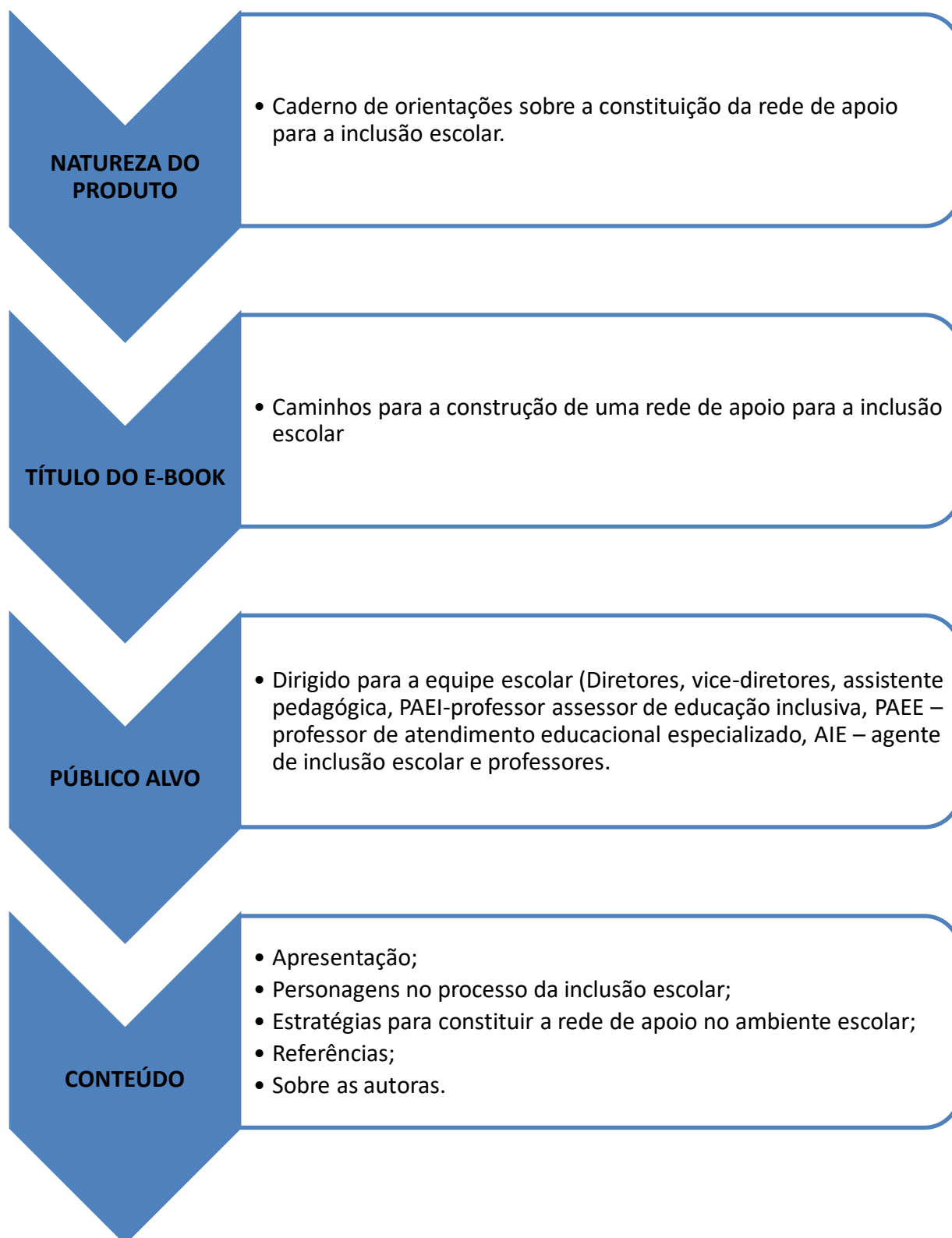
Em suma, visa a contribuir para a aprendizagem discente e facilitá-la, bem como a fortalecer as parcerias da comunidade escolar e otimizar a rotina escola com base nos referenciais teóricos. Vale ressaltar que todos fazem parte do processo da construção das escolas inclusivas e, por esse motivo, é importante reconhecer que

todas as pessoas têm suas potencialidades, como reforça Costa-Renders (2007) em uma das suas pesquisas.

A rede de apoio, para se constituir, necessita que os profissionais da escola busquem colaborar e desempenhem atitudes inclusivas com todos.

Os relatos dos professores de educação especial que participaram do curso de ensino colaborativo, e que olharam as suas práticas como professores colaboradores, demonstram que a conquista pelo trabalho nesse modelo é um processo, caminho que começa pela definição de papéis que cada profissional (de ensino comum e especial) desempenha em sala de aula (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 9).

Ao contribuir para a formação de profissionais inclusivos, o material tem um impacto positivo na sociedade, pois ajuda a formar uma geração de profissionais que valoriza a diversidade presente no contexto escolar. Portanto, o Caderno não só é relevante, mas também desempenha papel crucial na melhoria da educação e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A seguir, apresenta-se o desenho para a elaboração referido e-book.

Figura 4 - Modelo de elaboração do *e-book*

Fonte: Elaborado pela autora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tencionou elucidar os caminhos para que a comunidade escolar possa promover a qualidade no trabalho oferecido a todos os alunos, considerando-se a construção de uma rede de apoio para a inclusão escolar dos estudantes elegíveis à Educação Especial. Nesse sentido, a investigação orientou-se pela seguinte pergunta: Como tem se constituído a rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial numa rede de ensino pública? Partindo de tal questionamento, o objetivo geral foi identificar e analisar as estratégias de construção de uma rede de apoio para a inclusão escolar dos alunos elegíveis à Educação Especial.

De modo geral, verificaram-se, nos ambientes escolares, desafios para a concretização da rede de apoio, o que mostra que ainda é necessária uma educação equitativa para todos. Por meio da leitura do questionário de sondagem e das cartas pedagógicas, observou-se que cada contexto escolar constrói sua rede de apoio com os profissionais e recursos disponíveis no momento. Além disso, identificou-se que as unidades escolares têm alta demanda de quantidade de alunos por sala, mão de obra desfasada, impedimento ao atendimento à saúde, necessidade de formação iniciada/continuada e sobrecarga de profissionais.

Nas narrativas, nota-se que os participantes confundem rede de apoio com o profissional de apoio. Todavia, a primeira é composta por um grupo de profissionais da unidade escolar que têm atitudes inclusivas e colaborativas visando ao desenvolvimento de todos os alunos. Ademais, é vista como referência da educação inclusiva e do ensino colaborativo, fortalecendo a comunidade escolar.

Logo, são necessárias políticas públicas que possam sanar os problemas encontrados. Dentre as ações possíveis, destacam-se: diminuir a quantidade alunos por sala; investir em mão de obra, formação inicial e continuada; disponibilizar horário de planejamento e diálogos reflexivos etc. Em contrapartida, diminuir a quantidade alunos por sala; investir em mão de obra, formação inicial e continuada; disponibilizar horário de planejamento e diálogos reflexivos. Espera-se que este trabalho possa auxiliar os profissionais que buscam ações inclusivas e lutam pela educação equitativa para todos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha. Algumas palavras... sobre rede de apoio. **Revista Espacios**, v. 39, n. 43, . 2018. Vol. 39, n.43.

ALEXANDRE, Camilla; BORGES, Gabrielle; JOBIM, Luísa; MEIRELLES, Luísa. Algumas palavras...sobre rede de apoio. **Instituto Federal de Brasília**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/24798-algumas-palavras-sobre-rede-de-apoio>. Acesso em: 07 dez. 2023.

ALVES, Cristina Nacif. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. *In*: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANJOS, Rita de Cassia Araújo Abrantes dos; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; CALIMAN, Geraldo. A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 280–305, 2021.

BAPTISTA. Claudio Roberto; TEZZARI. Mauren Lúcia. (2009). Construir Redes: Serviços de Apoio em Educação Especial No Município De Porto Alegre. **Reflexão E Ação**, v. 17, n. 1, p. 104-118, 2009.

BARCELOS, Valdo Hermes; AZZOLIN, Maria Aparecida. Gestão democrática da escola: Mais Freire, nunca menos. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 37, n. 2, p. 770–786, 2021.

BARCELOS, Zenaide Pereira. **Uma análise da articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação**. 2019. 144f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020.

BRANDÃO, Leci. Anjos da Guarda. *In*: BRANDÃO, Leci. **Anjos da Guarda**. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 15 ago.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Cacilda/Downloads/1766-Texto%20do%20Artigo-5014-1-10-20140710.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Coord. / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência **Acessibilidade** Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/43/Livro%20-%20Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 01 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 02 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Inclusão.** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação. Especial/ Ministério da Educação, n.1, out./2005.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. MEC. **Decreto legislativo nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 1. ed., 2. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014c. 272 p.: il. – (Cadernos de Atenção Básica, n. 33).

BRASIL. **Plano nacional de Educação 2014-2024**. 2014a. Brasil [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1824). **Lex: Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019.

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.** 2019. 205f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar.** 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho *et al.* . Práticas educativas: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira . *In:* CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, Rosita Édler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTILHO, Janaina Carrasco **As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2021. 184. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

CAUDURU, Maria Heloisa Fialho. **Relação da rede de apoio social e a qualidade de vida em idosos longevos.** 2013. 102f. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica) – Instituto de Geriatria e Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CHIARADIA, Anna Paola Xavier. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado.** 2018. 153F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, 2018.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. Compendo textos de campo. *In:* CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Trad.ução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COSTA -RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 47-66, 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Tolerância e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 16, n. 30, jun./2007.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral**: mediações de um processo colaborativo. 2019. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FALVEY, Mary A.; GIVNER, Christiane C.; KIMM, Christina. What Is an Inclusive School? *In*: VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Creating an Inclusive School**. Internet Archive: Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. p. 1-12.

FERRARESI, Silvia. As contribuições da BNCC para uma educação inclusiva. **Instituto Inclusão na Escola**, 11 nov. 2017. Disponível em: <https://inclusaonaescola.com.br/as-contribuicoes-da-bncc-para-umaeducacao-inclusiva/>. Acesso em: 8 set. 2023.

FERREIRA, Felipe. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?. **PROESC Blog**, 3 nov. 2022. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-aescola-precisa-fazer/>. Acesso em 07 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Luciana Marolla. 2020. 57f. **Relação Família e Escola**: desafios em contexto inclusivo. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

GERALDI, João Wanderley; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro Lima. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, jan./mar. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas; SIMAS, Rita de Cássia Oliveira. Reflexões Acerca da Identidade Docente em Contextos de Formação Colaborativa em Contextos de Formação Colaborativa na Educação Infantil em Tempos de Pandemia. *In*: FRENHAM, Adriana Maria Biaggio; SILVA, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da. (Orgs.). **Formação Permanente e Colaborativa**. Possibilidades e Inspirações. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Instituto Rodrigo. 2020. Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial. **Instituto Rodrigo Mendes**, 3 out. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso em: 11 set. 2022.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar.; Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 3. p. 135-154, jul./set. 2014.

JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa; RENDERS, Elizabete. TV CULTURA. Educação Brasileira 149 - Maria Teresa Mantoan e Elizabete Renders. [Entrevista concedida a] Tatiana Bertoni. **TV Cultura**, 20 mar. 2014. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/videos/35040_educacao-brasileira-149-maria-teresa-mantoan-e-elizabete-renders.html. Acesso em: 21 set. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar Para Fazer Acontecer: Como Estamos Fortalecendo Redes De Apoio À Educação Inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez. 2018.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação. – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande**, MS, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2011.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil, histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo. **Articulações entre docentes do atendimento educacional especializado e da sala de aula nos anos finais do ensino fundamental: tecendo redes de diálogo e colaboração**. 2021. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

OLIVEIRA, Sandra Cristina de; SOUZA, Fernanda. **Conhecendo os Direitos Educacionais da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Sandra-Cristina-de-Oliveira.pdf> 2015. Acesso em: 10 ago.2022.

REDE DE APOIO. **Conceito.de**. 1 jan. 2016. Disponível em: <https://conceito.de/rede-de-apoio>. Acesso em: 23 set. 2022.

RIBEIRO, Carla Cassiana Lima de Almeida. **A participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola: implicações no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação, 2019.

ROSA, Maiandra Pavanello da. 2022. 202f. **Práticas Pedagógicas Articuladas Entre Ensino Comum e Educação Especial: Possibilidades de Acesso Ao Currículo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de nº 9.723/2015 de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2**. 2015. Disponível em: <http://santoandre.educacoon.com.br/wp-content/uploads/2020/08/OFICIAL-VOLUME-1.pdf>. _Acesso em: 15 set. 2023.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da; O Que É Ensino Colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 779 – 780, out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Política de educação especial do estado de São Paulo**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 15 set 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Aline Maira da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. 2021. 181f. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2021.

SILVA, Camila Ramos Brandão da; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.4611- 4629, may./jun. 2020.

SILVA, Suzanli Estef da. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SOODAK, Lucas. Classroom Management in Inclusive Settings. **Theory into Practice**, v. 42. 2003.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado.** 2021. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão.** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1990.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola.** 2011. Disponível em:
http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

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

UNESCO. 2020. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos.** Paris, UNESCO. 2020. Disponível em:
<https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/INCLUSAOEDUCACAO1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios, MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139–151, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios, MENDES, Enicéia, Gonçalves, ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. Documento Eletrônico. São Carlos: EDUFSCAR, 2023.

VILELA, Elaine Gomes, BORREGO, Cristhiane Lopes. AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul/SP, v.6, n. 12, p. 75-84, 2021.

WINTON, Piter. **Providing family support in integrated settings**. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing. 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

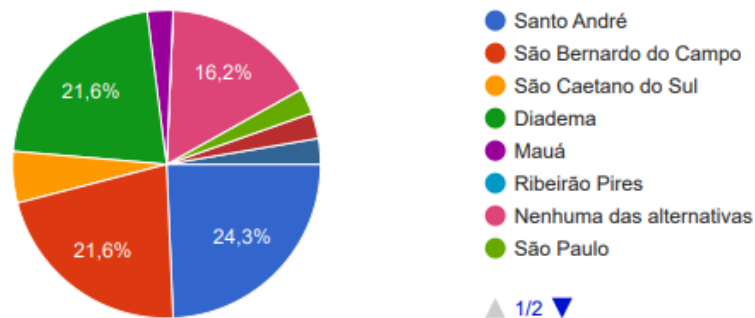
Questionário - Rede de Apoio na Perspectiva da Ed. Inclusiva

37 respostas

[Copiar](#)

1) Qual a rede municipal de ensino que você trabalha?

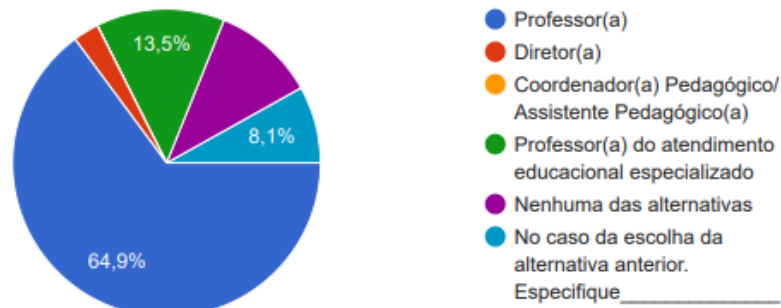
37 respostas



2) Função que exerce?

[Copiar](#)

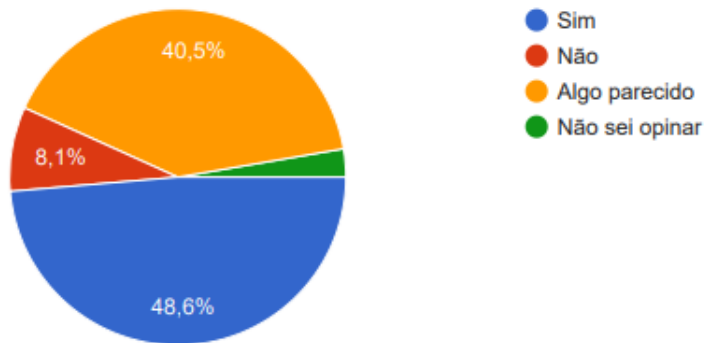
37 respostas



3) Na sua escola existe uma rede de apoio para inclusão do aluno com deficiência?

 Copiar

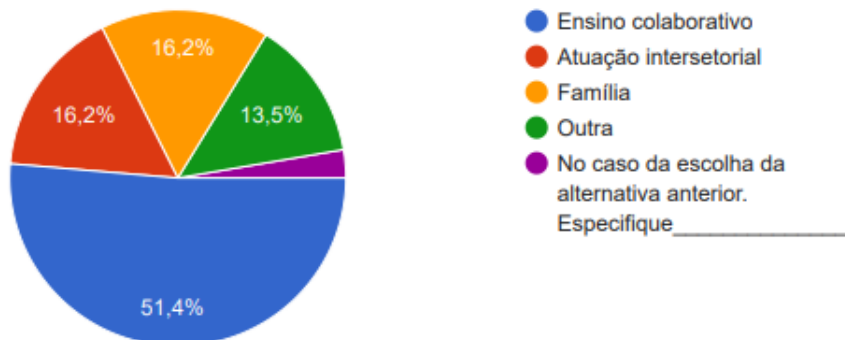
37 respostas



4) Qual a rede de apoio para o aluno com deficiência a unidade escolar utiliza?

 Copiar

37 respostas



5) Como você define o que é rede de apoio para inclusão?

37 respostas

Especialistas voltados para atenção ou métodos de ensino e aprendizagem que busquem atender as necessidades individuais de cada criança e auxiliem os professores e educadores que trabalham diretamente com a criança no dia a dia

Compreender, analisar, apoiar.

Pessoas especializadas para garantir a inclusão de maneira eficaz dentro do ambiente escolar.

Entendo que todos os setores interligado que apoiam a inclusão da criança com necessidades especiais dentro e fora da escola.

Criar possibilidades para que o aluno consiga demonstrar seus saberes e com isso a possibilidade de criar estratégias para que o aluno aprenda de forma potente.

Todos que apoiam em alguma coisa na sua educação

Profissional que compõe com o professor pra atender as necessidades do aluno no ambiente escolar .

Eu entendo como uma equipe que orienta e auxilia o professor que atende ou tem aluno com deficiência.

A rede de apoio é um grupo de pessoas que estão dispostas a ajudar sempre que necessário.

Defino como um grupo Inter ou extra escola que se disponibiliza a ajudar a pessoa com deficiência e sua família.

São profissionais especializados na área que atuem na escola, junto ao orofessor do aluno, bem como fira da unidade escolar atendendo o aluno e dando suporte ao professor e à família.

Uma importante forma de apoiar a família e aluno nas suas dificuldades e saberes, apoiando assim o professor que por vezes não sabe como fazer com que o aluno avance o melhor que puder.

Família, especialista - Fono/Psicóloga/ TO, Professor e auxiliar com formação em inclusão.

Acompanhamento da aprendizagem, saúde física e mental de todos os envolvidos no processo

Defino como uma pessoa que vem nos auxiliar na sala com a criança de inclusão e que ajuda



no desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para este público de aluno.

É a participação de todos q estão na escola

É o trabalho integrado entre escola e família

Assistência multidisciplinar

Péssima

Acompanhamento de profissionais diversos de forma integrada

Pessoas que dão suporte ao professor

As diferentes atmosferas nas quais a criança vive.

Professores especializados, família, estagiários

Rede de apoio.... é algo onde podemos buscar soluções....para resolver qualquer questão sobre inclusão

Qualquer trabalho pedagógico ou não que ajudem a criança ou estudante a se sentir incluído dentro das atividades e propostas escolares.

Rede de apoio a apoio à inclusão são parcerias que precisamos que precisamos estabelecer para melhor acompanhamento e atendimento dos alunos com deficiência em diversos setores da sociedade como : saúde , educação , cultura e a validação dos direitos das pessoas com deficiência

Pessoal sempre presente para prestar auxílio as crianças, seja no aspecto educativo ou de necessidades pessoais, como alimentação, banheiro..

Equipe formada por profissionais de diversas áreas para auxiliar no desenvolvimento social e pedagógico do aluno, bem como da família.

Acredito que rede de apoio se estende a todos os profissionais que trabalham direta e indiretamente com o aluno de inclusão. Sendo fundamental para a inclusão de todos e cada um dos alunos, com ou sem inclusão. Essa rede deve ter um olhar e trabalho colaborativo em prol do bem estar cognitivo, emocional, nas adaptações necessárias.

É a fonte de informações para o professor sobre as necessidades específicas da criança. É essencial que se estabeleça uma relação de confiança e cooperação entre a escola e a família, pois esse vínculo favorecerá o desenvolvimento da criança.

Profissionais preparados para atender as crianças com necessidades especiais e deficiências específicas na escola.Familiars orientados para apoio e atendimento às crianças, suprindo



as necessidades básicas como atendimento médico e orientação as necessidades medicamentosa.

Rede de apoio é ter pessoas que possam acompanhar, amparar, fazer os cuidados básicos, proteger e dar condições para a criança se desenvolver plenamente.

E a fonte de informações para o professor sobre as necessidades específicas do aluno.

Primeiramente, um trabalho em conjunto de vários profissionais, capacitados para dar suporte ao aluno, a família e ao professor. Além de adaptações e previsões no projeto pedagógico, é preciso que a comunidade escolar esteja adaptada. Juntos, todos poderão entender, respeitar e apoiar o aluno e o professor. Reconhecer os limites e respeitar a individualidade é algo fundamental e que deve ser capacitada em toda essa rede de apoio. Afinal, garantir, continuamente e não apenas a formação da equipe, é um grande passo para o sucesso e desenvolvimento real dos alunos.

A equipe escolar e a família em parceria com a vida escolar do aluno

Ainda falta mudar muitas coisas

Equipe preparada para assegurar a equidade de conhecimento entre pessoas com diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem.

6) Descreva sua experiência com o ensino colaborativo?

37 respostas

Não tenho

Infelizmente no segmento que trabalho que é a educação de 0 a 3 anos não temos essa contribuição pois a maioria das crianças que apresentam alguma necessidade especial estão ainda em estudo de caso

Dentro de um contexto constitucional , ou seja, possui força legal e que deve ser aplicado sempre.

Como atuo no Laboratório de Informática, tenho pouco contato com os colaboradores, porém estes estão sempre dispostos a auxiliar com as crianças que apresentam alguma deficiência.

Acho que é necessária, pois a professora trabalha com a criança de inclusão com atividades diferenciadas dentro do conteúdo do professor, bem como dentro da sala de aula com atividade envolvendo todos os alunos.

A criança cria vínculo com os professores demonstrando seus saberes e tendo a possibilidade de aceitarem novas intervenções para desenvolvam novos conhecimentos. Assim os adultos trocam conhecimento e estratégias tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Experiências, atividades e trabalhos realizados em conjunto com o especialista de inclusão

Não tive.

Não tenho ensino colaborativo

Sempre busquei desenvolver minhas propostas dentro de um trabalho colaborativo, atendendo as necessidades individuais dos estudantes.

O ensino colaborativo contribui para que a pessoa com deficiência tenha qualidade no acesso à aprendizagem e ensino.foi positivo e desafiador.

Infelizmente a experiência não poderia ser de excelência porque o número de profissionais é sempre muito aquém do necessário e o "peso" maior é sempre do professor da sala. Mas, havendo atendimento, a colaboração é sempre muito boa.

Tenho como experiência meu filho que é Autista. As atividades que fiz com ele foi com base em pesquisa e palestras sobre as particularidades dos Autistas. Cursos online. Livros e observações.

Apoio psicopedagógico ao educando, bem como apoio e orientação nas intervenções que os profissionais que lidam com o aluno utilizaram



Tenho tido uma experiência positiva; pois tenho uma sala de aula com três inclusões e ao ter este tipo de ensino, meu trabalho ficou menos sobrecarregado e com uma maior qualidade.

Ressignifica as nossas práticas e trazer resultados eficientes.

Não passei por está experiência de ensino colaborativo, ou talvez saiba exatamente o que é.

Aqui na pmsbc temos a equipe Equipe de orientação técnica EOT(Psicóloga, Fonoaudióloga, Fisioterapeuta, assistente social) que atendem às unidades escolares quando são solicitadas, porém como tem poucos profissionais na rede, nem sempre somos atendidos.

Talvez porque eles dão preferência de atendimento para faixa etária das crianças maiores, e aqui nosso atendimento é para crianças de 0 a 3 anos.

Nunca tive apoio

As orientações das professoras especialistas do CAIS são fundamentais para compreender as características do aluno

Não tenho experiência com este ensino

Nada a declarar.

Falha. Falta suporte técnico, estagiários, formação continuada.

É um ensino democrático

Trazer propostas que deixem a criança cada vez mais protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Não tive ainda a oportunidade de acompanhar diretamente o ensino colaborativo

Na minha escola temos uma pessoa que faz uma pesquisa com o familiar da criança primeiro, para depois com o apoio deles, iniciar uma programação que atenda a criança, com uma educação lúdica e com sentido para que aprender .

Sala AEE

Em primeiro lugar as pessoas devem estar dispostas não só de trabalhar em conjunto mais acima de tudo deve haver uma soma de olhares e fazeres na acção pedagógica com a criança pensando no desenho universal de aprendizagem ou seja só dá certo quando temos clareza das reais necessidades, não para criar barreiras mais sim para criar uma aprendizagem das crianças com crianças, adultos com adultos, e adultos crianças.

Eu como professora de educação especial ensino sempre com parceria entre os professores de educação regular , na qual trabalhamos juntos compartilhando objetivos, expectativas , frustrações e sempre fazendo as adaptações para atender o nosso público com necessidade especial.



É preciso profissionais capacitados para cada os grau de deficiência . A minha experiência é no dia a dia conhecendo os alunos e percebendo suas necessidades na convivência e seus modo de agir e aceitação do modo de conviver

E 7ma forma a qual o aluno deixa de receber apoio do conhecimento só do professor .

Devo confessar, que o trabalho, ao meu ver, não está se concretizando. Vejo escritas bonitas, mas práticas falhas. O professor, vivencia salas lotadas, mais de uma inclusão por sala e muitas vezes sem auxiliar e demais suportes.

Oriento os professores dos anos finais do ensino fundamental para o processo de inclusão escolar (ações pedagógicas) dos alunos elegíveis a educação especial. Acompanho o processo de ensino e aprendizagem e a construção da escola inclusiva eliminando barreiras que dificultam o acesso.

Eu aplico para toda sala , mas não meu ver tem momentos que o professor do aee necessita ficar só com a criança do atendimento para entende lo melhor suas necessidades.

Contribuo pouco, apenas tento garantir o bem estar e o direito da educação da pessoa especial mediante a sociedade.

7) Para você, quais as fragilidades/desafios encontrados para a efetivação da Constituição da Rede de Apoio, na perspectiva inclusiva?

37 respostas

A falta de preparo dos professores e demais colaboradores; a ausência de infraestrutura; a carência de tecnologia assistiva, a prática de bullying; o excesso de alunos.

Profissionais qualificados e com atenção especial a um grupo específico de crianças e a política de inclusão efetiva

Irá depender do caso, mas acima de tudo atender o aluno em todas as dimensões : pedagógicas, de infraestrutura e de apoio psíquico.

Acredito que seria necessária a oferta de cursos livres e gratuitos para aqueles que trabalham com diferentes formas de inclusão.

Deixar de selecionar o aluno que tem ou não direito a esse atendimento. Acaba que a lei dá direito a todos, mas o município acaba selecionando os casos que devem ou não ser atendidos. Em alguns casos consideram a deficiência se é severa ou não para dar o atendimento. Acredito que isso ocorre por falta de funcionários especializados para o atendimento.

Falta de conhecimento e comprometimento das famílias e profissionais em relação à criança.

Capacitação dos profissionais da educação no geral

Falta de políticas públicas.

Políticas públicas mais claras, fortalecimento das políticas públicas já existentes, formação significativa e efetiva aos docentes

Apesar de tentar realizar minhas propostas colaborativas ainda é muito distante essa realidade. Para mim o maior desafio é efetivar o trabalho colaborativo.

Desafios são muitos desde barreiras estruturais quanto atitudinais, mas vejo como maior fragilidade a falta de ajuda do recurso humano.

Basicamente a contratação de profissionais especializados.

Não tenho

Minha dificuldade foi a falta de parceria com a escola.

Fragilidades, falta de apoio de equipe multidisciplinar envolvendo a área da saúde e serviços sociais. Famílias sem direcionamento efetivos rotineiros e eficientes. Número excessivo de



alunos em sala de aula regular sem apoio ao professor regente. Isso é também desafios serem superados e pontuados

Acredito que as fragilidades estão em não entender a real necessidade da criança de inclusão, um desafio é o de romper com preconceitos formados que acabam por impedir com que o aluno possa avançar mais em seu desenvolvimento.

É a falta de conhecimento e de pessoas

A qualificação profissional

Falta de profissionais capacitados

O professor está sozinho em sala de aula e é cada um por si.

Maior aproximação entre os profissionais da área de saúde e educadores

Falta de investimento de recurso público

Fazer uma educação realmente inclusiva, inclusive, quanto ao número de alunos por sala, e as diferentes dificuldades que a turma apresenta.

Inclusão com apoio específico para o aluno se desenvolver globalmente

Adequar ambiente e funcionários

Falta de auxílio e apoio profissional.

Falta de recursos humanos e apoio das demais áreas da sociedade em prol dos alunos com deficiência

Um maior interesse, que venha de cima, para disponibilizar mais pessoas nas escolas.

Acompanhante pedagógico é um elo frágil nessa rede de apoio

A resistência de alguns profissionais em efetivar as ações pedagógicas, a falta de parcerias com as famílias, mais acima de tudo a falta de abertura em aprender sobre a inclusão na essência da palavra.

Os desafios são muito grandes, aceitação dos familiares, escolas preparados com espaços e brinquedos apropriados para as deficiências específicas e profissionais habilitados

Pessoal não qualificado, ou realmente falta destas pessoas.

Como citado anteriormente, se fazer cumprir o que é amplamente divulgado e está na lei. Pois, a realidade nas escolas está bem distinta do necessário para que a inclusão realmente aconteça.

A parceria efetiva de todos (equipe escolar e famílias) e mais profissionais envolvidos.

Muitas vezes o apoio da SE

Recursos e preparação de equipe.



Comentários

13 respostas

Relevância e necessário para todas as unidades escolares.

Estamos recebendo auxiliares que não tem formação, são pessoas despreparadas e que não dão apoio pedagógico. É complexo pensar o que temos necessidade, qual o papel desse auxiliar.

É evidente que a inclusão da pessoa com deficiência avançou em comparação com anos anteriores, porém precisa qualificar mais, tanto no que diz respeito sobre a estrutura quanto a rede de apoio efetiva.

A escola atual do meu filho não interage. Não conversa sobre propostas para incluí-lo.

A rede de apoio é ilusória fica só no papel, que aceita tufo e sr cala. O que acontece é a boa vontade e envolvimento das guerreiras professoras tentando dar o seu melhor para ajudar alunos e familiares. O poder público é muitíssimo omissivo e as políticas públicas implantadas muitíssimo falhas e insuficiente. Tornando-se meramente lindas no papel e ineficaz nas práticas reais cotidianas nas escolas. Ficando mais uma vez nas costas dos professores, funcionários e gestores o peso de lidar com situações limitantes e algumas vezes insanas.

A inclusão caminha a passos lentos na escola, muitas vezes o professor que não se atualiza fica com muitas dúvidas, o número de inclusões ao longo dos anos aumentou muito e por isso novas ações se fazem necessárias.

A educação inclusiva já temos avanços mas faltam mais políticas públicas q atendam as necessidades diárias, ou seja recursos humanos, salas com número reduzido de alunos.

Resposta da questão 04: A escola e o professor luta com as próprias forças neste caso, visto que em muitos casos a criança não possui laudo ou está em processo para obter o mesmo. E os apoios contratados por falta de qualificação não conseguem permanecer exercendo a função.

A inclusão ainda não acontece de fato, apenas se adequa para se encaixar nas estatísticas.

A inclusão é algo maravilhoso...se praticado corretamente

A rede de apoio ainda é frágil com critérios que precisam ser revistos para uma efetivação do processo de inclusão , investimento e capacitação para todos os envolvidos e também mais pessoas nos cotidia das escolas

As escolas e os profissionais não estão preparados para estes desafios e necessários preparar os profissionais para atender os alunos.

É importante mesmo que sabemos que ainda engatinhando, mas já temos pessoas comprometidas com a educação inclusiva e que possam preparar esses educandos para se



18/09/2023, 15:07

Questionário - Rede de Apoio na Perspectiva da Ed. Inclusiva

inserir em escolas convencional mediante a integração de pessoas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

ANEXO A – CARTAS

Carta Convite

Caro Participante,

Muito obrigada por participar da pesquisa. Ao finalizar, compartilhe neste e-mail: cacilda.silva@uscsonline.com.br até dia 16/06/23.

CONVITE PARA A ESCRITA DE UMA CARTA PEDAGÓGICA

Foi observado que uma peça fundamental na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os defensores da mudança no ambiente escolar. (STAINBACK; STAINBACK, 1990, p.135).

São Caetano do Sul, 01 de junho de 2023.

Caro colega,

Sabemos que uma das características da escola inclusiva é ser uma comunidade onde todos os sujeitos sintam-se pertencentes e participantes do processo de inclusão escolar. Neste sentido, convido-o a escrever uma carta pedagógica com as suas experiências sobre como tem se dado a rede de apoio para a inclusão dos alunos elegíveis à educação especial na unidade escolar.

Fique à vontade para escrever esta carta da maneira que desejar.

Grata,

Cacilda Oliveira da Silva

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão. Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

Denise – Relato 1

Santo André, 18 de junho de 2023.

Prezada Pesquisadora Cacilda Oliveira da Silva

Há quanto tempo não escrevo uma carta!!! Talvez, a última tenha sido na minha infância, quando me correspondia com a vovó e o vovô, que moravam no interior do Paraná... As palavras simples e repletas de erros de português, características de quem havia acabado de se alfabetizar, não deixavam de transmitir amor e emoção. Guardo em minhas memórias afetivas, os papéis de carta, escolhidos à dedo para realizar as escritas...

Hoje o momento é outro! Carregado de seriedade e compromisso frente a sua Pesquisa, intitulada **"Bases de sustentação da escola inclusiva: a relevância da rede de apoio na escola"**. Mesmo assim, sabendo da seriedade que envolve esta escrita, decidi escolher uma **"arte"** e deixar a carta mais leve.

Escrever uma carta sobre inclusão não é tarefa fácil, e o desafio é ainda maior se considerarmos o cenário na qual estamos imbuídas, carregado pela construção de uma mentalidade autoritária, racista, misógena, preconceituosa e eugenista em nossos países. Pensamento que pressupõe que as desigualdades são naturais e que a diversidade deve ser combatida. Assim, querida Cacilda, veja como é grande e importante, a construção de seu estudo.

Tendo como eixo disparador a afirmação **"Sabemos que uma das características da escola inclusiva é ser uma comunidade onde todos os sujeitos sintam-se pertencentes e participantes do processo de inclusão escolar"**, cuja reflexão foi proposta quando do convite a participar da Pesquisa, sinto-me provocada a olhar com maior amplitude para o conceito inclusão. Compreendo, entretanto, que o recorte de seu estudo foi definido para os estudantes elegíveis à educação especial na unidade escolar, então, farei um esforço para tentar alocar minhas percepções no recorte delineado. Ah!!! Usarei o termo estudante contrapondo-me a utilização do conceito **"a-luno"** (sem luz).

Gostaria de mencionar Boaventura de Souza Santos para começar a organizar meu pensamento. Autor de uma frase bem conhecida no meio acadêmico "Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize", Boaventura poderá me auxiliara descrição de minhas percepções sobre a rede de apoio oferecida pela Prefeitura Municipal de Santo André.

Emboraoubessem vários questionamentos a partir da citação acima, me apoiarei em apenas um: Estaríamos nós, educadores, lutando pelo apoio às diferenças quando superlotamos uma sala com 28 estudantes, sendo 3 TEAS, 5 permanentes, 4 possíveis transtornos de conduta/ aprendizagem/ comportamento, e tantas outras características peculiares que cada sujeito carrega em sua história de vida sob a responsabilidade de uma professora atuando de modo solitário? Explicarei meu olhar sobre o termo "modo solitário" relacionando-o à rede de apoio oferecida pelo município de Santo André.

A composição da "rede de apoio" pode ser assim caracterizada: 1 PAEI, que atua em várias outras unidades escolares; 1 psicóloga, que visita a escola para "cuidar da saúde mental" de todos os professores e funcionários de uma mesma unidade -1 vez por mês na RPS e periodicamente nos espaços da escola - eu, como docente em total dedicação aos estudantes, raramente a encontro nestes espaços; a Equipe Gestora composta por Diretora da Unidade, Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica, todas tomadas pela excessiva demanda burocrática que interfere diretamente no apoio efetivo aos professores e estudantes, visto que muitas vezes nem as encontramos na escola tamanha demanda de trabalho; 1 assistente social, cuja presença na efetividade das ações é precária (um exemplo foi a transferência de um estudante em situação de alta vulnerabilidade social que demorou mais de 90 dias a ser realizado); 2 AIE para atender ... estudantes deficientes; 2 estagiárias do curso de Pedagogia, recém-chegadas na unidade, em processo de formação inicial, ambientação ao espaço escolar e ao desenvolvimento do trabalho *com* e *para* os estudantes deficientes; 1 professor atuante da sala de recursos multifuncional, cujo público alvo são estudantes deficientes da unidade referência e de outras unidades escolares do entorno.

A partir dessa caracterização, certamente é possível perceber a precariedade do sistema de atendimento, tanto aos estudantes elegíveis da educação especial na escola, como aos demais, que também deveriam estar efetivamente inclusos. Por isso, do meu ponto de vista, com uma pequena observação mais atenta, facilmente é percebido o funcionamento de um mecanismo bem formulado de exclusão.

Cacilda, há ainda muito a ser realizado no que se refere a inclusão. A começamos pela quantidade de estudantes matriculados nas salas regulares. Acredito na escola como um potente local para que todos sejam efetivamente incluídos. Entretanto, há de se **CUIDAR**, considerando a grandiosidade que essa palavra carrega, de todos os sujeitos. É inadmissível um sistema escolar não ter regras quantitativas para aceitar a matrícula de estudantes deficientes em uma mesma sala. E não estou dizendo que eles não tem que estar lá. Ao contrário, devem estar, mas em dignas e humanas condições de atendimento. É humanamente impossível, um professor atuar sozinho com 5 ou mais alunos deficientes e mais outros 20 estudantes regulares matriculados em uma mesma sala, cada qual com objetivos de aprendizagem tão diferentes. Mesmo que se "ofereça" uma estagiária para acompanhar o grupo, lembre-se que esta também está em processo formativo, e várias delas, estão realizando seus cursos na configuração EaD, fragilizando ainda mais a formação inicial.

Espero ter sido clara em minhas observações, e que essas sejam importantes reflexões para ajudá-la no levantamento dos dados que farão a composição da sua Pesquisa.

Um beijo carinhoso,

Maria – Relato 2

Não me recordo de ter na minha história, enquanto estudante, um aluno com deficiência. A gente percebia que algumas crianças eram "diferentes", porque não conseguiam acompanhar o conteúdo pedagógico programado, mas ninguém dizia nada. Os professores, diretores, pais. Nada. Cresci, me tornei adulta, e pensar nas pessoas com deficiência não era algo tão presente na minha vida. Até que um dos meus alunos se tornou uma pessoa com deficiência, e isso fez meu olhar mudar completamente. Hoje trabalho na educação, e há alguns anos na Educação especial, vi muitas situações que reforçam que o olhar inclusivo deve ser uma preocupação de todos.

Em 2017 iniciei minha jornada na educação inclusiva, parece pouco tempo, mas tantas coisas mudaram de lá para os dias de hoje. O número de alunos com deficiência aumentou de maneira impressionante e rápida. Organizar o planejamento pedagógico junto ao professor não é uma tarefa fácil, pois para que o que foi planejado se concretize, fazendo com que o aluno avance depende de inúmeros fatores, em alguns casos a intervenção pontual é primordial, e nessa hora precisamos contar com os profissionais de apoio que nem sempre conseguem auxiliar nesse momento devido as demandas.

Atuo em quatro unidades e em uma delas tenho vinte e sete alunos, sendo treze no período da manhã e quatorze no período da tarde. Para esse atendimento o nosso serviço de apoio conta com dois Agentes de Educação Inclusiva que trabalham em período integral e duas estagiárias meio período, uma de manhã e outra a tarde.

No período da manhã temos necessidade de atendimento para proteção e cuidados em tempo integral de cinco crianças, pois caso não sejam acompanhadas acabam por fugir dos ambientes e se colocam em risco. A maneira que muitas vezes encontramos para garantir o atendimento necessário é reduzir o horário dos alunos, pois assim os profissionais conseguem se dividir para acompanhá-los. Essa organização nem sempre se efetiva, pois ainda assim há faltas e afastamento médico dos funcionários. Nesse caso a criança com atendimento prioritário permanece em sala ficando aos cuidados do professor tanto para o pedagógico quanto para o cuidado e proteção.

Na realidade da nossa unidade hoje, a falta de mais profissionais de apoio pode ser considerado uma fragilidade, pois eles são de extrema importância para que a inclusão seja qualificada. E quando eu digo qualificada me refiro ao número de crianças com as mais variadas necessidades específicas sendo atendidas, incluindo as intervenções pedagógicas.

Mas tudo tem seus pontos e contrapontos, afinal não são todas as crianças que necessitam de um profissional para que ela avance. É preciso entender que, por vezes, a criança precisa desenvolver

autonomia, portanto dosar esse cuidado com a proteção, que em alguns momentos é muito necessário, não é uma tarefa fácil.

Hoje percebo que as diversas barreiras estão sendo percebidas pela sociedade e, de certa forma, estão sendo superadas, ainda em passos lentos, é verdade, mas quando o impedimento para que o processo de inclusão de uma pessoa com deficiência não acontece devido as atitudes das pessoas o trabalho não flui, pois não há profissional de apoio que consiga dar suporte para essa necessidade que depende de cada individualmente.

Rebeca – Relato 3

Santo André, 16 de junho de 2023.

Cara colega Cacilda,

É com grande satisfação que escrevo esse breve relato para dialogarmos sobre impressões acerca do processo de inclusão escolar.

Ao longo dos anos, observo que muito se tem avançado nas discussões e no aprofundamento sobre a escola inclusiva. Nossa Rede tem amadurecido sobremaneira na compreensão de que algumas questões se tornam fundamentais na efetivação de práticas inclusivas de fato. Hoje, por exemplo, sabemos que o acolhimento é fundamental (independente do indivíduo ser ou não *“portador”* de um laudo/ CID): fazemos parte de um todo e cada pessoa precisa ser olhada nas suas singularidades e especificidades. Temos investido muito em estratégias para fortalecer nossa comunidade inclusiva com uma filosofia comum, abordando temas como cultura de paz, cultura de acolhimento, gentileza, empatia e apreciação/valorização da diversidade e isso se intensificou | ainda mais em 2023, após nos depararmos com grande mudança no quadro de funcionários da escola.

Observo que os esforços no investimento em ações de acolhimento por parte de todos que atuam na escola têm nos trazido gratas conquistas: são olhares de afeto, práticas afetivas de respeito, são ações de apoio ao longo do cotidiano escolar e o fortalecimento da rede de apoio que temos disponível na escola. Considerando momentos anteriores de nossa Rede, é possível verificar o quanto essas estratégias básicas que hoje já se mostram presentes em nosso cotidiano amadureceram o conceito de comunidade inclusiva: hoje, é de conhecimento de todos que os alunos são da escola e não de um docente específico. Fazemos parte de uma comunidade escolar e todos possuem papel importante nessa caminhada. Nesse sentido, conquistar os alunos, acolhê-los, torna-se fundamental, pois quando a criança se sente bem, se sente respeitada e gosta da escola, seu processo de desenvolvimento flui com muito mais tranquilidade.

Muitos são os desafios para o fortalecimento das práticas inclusivas e entre eles, as posturas dos adultos certamente são os maiores. Neste primeiro semestre, tivemos uma breve conversa com uma turma sobre regras e combinados. O grupo queria entender se um aluno com autismo teria sua atenção chamada por ter desenhado no caderno de um coleguinha, visto que nos dias anteriores outra criança havia feito isso de forma proposital e foi chamada sua atenção. A reflexão sobre a intencionalidade das ações e as consequências de cada atitude foi bem interessante, pois a turma compreendeu que não se trata de ter “flexibilização” nos combinados por conta da especificidade da criança autista, mas sim sermos *flexíveis* para compreender a intencionalidade das ações, independente de laudo: embora ambos os alunos tenham desenhado em cadernos alheios, a intenção nitidamente foi diferente, sendo que em um caso isso se deu por equívoco e no outro, não. Nesse sentido, as crianças entenderam com mais tranquilidade e menos rigidez que um adulto, mais afeito às regras e combinados previamente estabelecidos. Esse exemplo torna mais nítida a importância, mesmo com todos os avanços citados, da continuidade no investimento da formação dos profissionais, para que possamos estabelecer caminhar contínuo e sistematizado com nossos alunos.

Ainda sobre os desafios e a rede de apoio, em nossa escola felizmente já contamos com a parceria de todos os que nela atuam: equipe gestora, serventes gerais, servidores administrativos, merendeiras e docentes. Contamos também com um docente da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), com dois ~~AIEs~~ (Agentes de Inclusão Escolar) e três estagiárias de Pedagogia. A chegada das estagiárias foi um momento de grande alegria, pois temos número considerável de alunos e alunas com deficiência que precisam de apoio específico (inclusive para locomoção) e a falta desses profissionais prejudicou muito o atendimento das crianças, pois com apenas dois agentes de inclusão isso não se dava de maneira satisfatória. Sabemos do esforço da Rede para chamar esses profissionais, mas nos últimos anos temos visto uma demanda para atendimento muito maior que a procura de profissionais. Se por um lado as famílias estão vencendo barreiras e levando as crianças para as escolas, por outro lado a falta de profissionais tem dificultado nas ações de acolhimento. Soma-se a isso o absenteísmo dos funcionários estatutários. Toda ausência faz falta num quadro

que já é tão restrito. Por esse motivo, prosseguimos investindo no grupo como um todo, fortalecendo nossa equipe como rede de apoio e acolhimento, tentando assim minimizar os prejuízos ao atendimento em casos de ausências de funcionários.

Enfim, nessa jornada de muitos anos em nossa querida Rede, observo nossa trajetória com olhos otimistas e de realização: foram muitos avanços em reflexão, tecnológicos e em nossas redes de apoio. Sinto que fazemos parte de uma grande caminhada e que avançamos sempre. Sinto-me feliz por fazermos parte dela.

|

Um grande abraço,

Diretora de Unidade Escolar

Katia – Relato 4

Santo André, 13 de junho de 2023

Querida Pesquisadora,

Venho por meio desta compartilhar um pouquinho das minhas vivências profissionais neste espaço tão mágico que se chama escola.

Sou professora há 20 anos e atuo na rede de Santo André desde o ano de 2009. Neste ano de 2023 estou trabalhando com uma turminha de 5ºano e tenho 25 alunos.

Retornei para a unidade escolar atual neste ano após 5 anos atuando em outras unidades.

A minha turma é uma turma super graciosa, mas muito desafiadora. Apresenta muitas questões que ainda respingam da pós pandemia da COVID-19, tanto questões emocionais quanto questões de aprendizagem.

Pensar em lidar com tudo isso é um dos maiores desafios profissionais dos últimos tempos.

O meu grupo estuda junto desde a Educação Infantil, porém ao longo dos anos, alguns alunos saíram da composição e outros vieram de escolas diferentes para compô-lo.

A proposta do meu trabalho em sala de aula é proporcionar uma aula inclusiva para todos. Planejar e preparar uma aula que atenda a todos e a cada um respeitando as necessidades e especificidades individuais.

Sempre é possível?

Não! Mas, para isso a rede de apoio se torna imprescindível porque pode tornar a aprendizagem dos alunos com deficiência possível e legível. Com a parceria e o apoio na execução de propostas que exigem a colaboração de outras pessoas para que ela se torne possível e real.

A falta desta parceria, por sua vez, tem adoecido cada dia mais os professores que atuam no ensino regular. A doença vem decorrente de diversos fatores: a falta da formação inicial, a falta de formação continuada para lidar com o aluno com deficiência, a falta de formação para os profissionais que acompanham o aluno com deficiência nos diversos momentos da rotina.

Neste momento, a rede de apoio da unidade escolar, que atuo, está pautada muito mais no apoio entre os professores e profissionais de apoio

(Agente de Inclusão Escolar AIE e estagiários de pedagogia) quando possível, do que na equipe gestora ou demais funcionários.

Até o ano passado atuava em uma escola que a equipe gestora apoiava demais a educação inclusiva. Muitas vezes a diretora deixou seus afazeres administrativos para apoiar um professor em alguma atividade ou até mesmo socorrer um aluno em crise. Assim também eram a vice-diretora e o Assistente Pedagógico, principalmente, nos momentos em que a PAEI (Professora Assessora da Educação Inclusiva, não estava). Nesta escola, o "fardo era mais leve" as pessoas num geral se importavam uns com os outros e com a qualidade do aprendizado dos alunos.

Já neste ano, com a mudança de escola, não consigo perceber esta articulação da equipe gestora e nem da PAEI. Pelo contrário, por já ter passado pela Educação Especial e por ter experiência e acreditar de fato em uma escola inclusiva, muitos professores e até profissionais de apoio me procuram para pedir ajudar ou orientação, justamente porque se sentem só ou perdidos na conduta do trabalho com as crianças.

Outro exemplo da falta de organização da rede de apoio, no início do ano, solicitei a PAEI que organizasse na escala um horário do dia para que o profissional de apoio pudesse acompanhar o meu trabalho em sala. Dessa forma, poderia qualificar o planejamento e as estratégias das atividades a serem apresentadas e trabalhadas com todos os alunos garantindo o acesso ao currículo ano/ciclo a toda a turma. Entendo que tendo alguém para me auxiliar a atividade pode ser realizada com intervenção pontual e direcionada para cada criança. Quando o quadro veio, o horário estabelecido foi justamente, o que eu não pedi porque seria o horário dos professores especialistas.

Ao indagar a PAEI do quadro a mim apresentado, ela alegou que não tinha o que pudesse ser feito, mas em nenhum momento propôs uma conversa para alinhamento ou uma reunião para que toda a rede ou parte dela pudesse pensar junta e qualificar o quadro.

O horário infelizmente ficou como foi a vontade dela, sem discussões, e meus alunos saíram prejudicados, no quesito qualificação da aprendizagem, no espaço da sala regular.

Envolver a rede de apoio no planejamento do tempo e espaço escolar não seria pertinente e importante?

A rede como um todo não se sentiria, de fato, unida a uma rede?

Não me importo de ajudar, pelo contrário, ajudo contribuindo com muitas ideias e colaborando com propostas que de fato podem favorecer a inclusão de todos em determinadas atividades ou aprofundamentos de conteúdo, mas destaco que a parceria entre os pares, apenas, se torna cansativa em alguns momentos porque o fardo fica em cima de uma parte da rede e se pensarmos que o mesmo fardo poderia ser dividido, o prazer seria maior e o êxito do trabalho seria garantido. Assegurando, de fato, a legibilidade dos sujeitos com deficiência na ocupação de todos os espaços dentro da escola.

No livro "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?" de Maria Tereza Égler Mantoan este trecho retrata bem o que seria ideal confrontado com a minha realidade atual, na página 33:

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Destaco aqui, a parceria com a professora de Educação Física do meu período, que muitas vezes planeja junto comigo para que os alunos com deficiência possam avançar nas habilidades motoras e na sala regular. Discutimos juntas a importância da ocupação destes estudantes nas aulas e o protagonismo de cada um em cada aula que planejamos.

Juntas temos conseguido que alunos TEAS participem ativamente das aulas da sala regular e de Educação Física com apresentações, exposições de trabalhos em forma de seminários e interagido nos jogos e brincadeiras que ambas as professoras promovem no dia-a-dia.

Encerro esta carta reafirmando que a educação inclusiva é possível e que mesmo com todos os percalços e falhas de rede de apoio eu saio da minha casa, acreditando que todos os dias eu posso tornar por meio da inclusão a pessoa com deficiência legível.

Posso mudar a vida de cada uma delas que passam pelas minhas mãos assegurando o direito ao acesso e a permanência ao espaço escolar.

Para finalizar encerro esta carta com um trecho do livro "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?" de Maria Tereza Égler Mantoan, página 30:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos

Andressa – Relato 5

Santo André, 10 de junho de 2023

Querida Cacilda

O processo educativo é amplo e complexo, pois envolve vários atores e infelizmente nem todos estão atentos ou dispostos a buscar o melhor para o atendimento das crianças no aspecto da inclusão escolar.

Nos últimos anos tenho encontrado grandes dificuldades em lidar com as famílias. Tenho observado a recusa das famílias em fazer os primeiros atendimentos, em vir aqui na escola conversar com a professora, para conhecer a maneira como a criança realiza as propostas pedagógica e quais as características apresenta nesse processo. Percebo a negação dos familiares quando falamos de encaminhamentos para o pediatra e outras ações.

Percebo também uma grande dificuldade de conseguir encaminhamentos para uma avaliação neurológica ou multidisciplinar, faço os encaminhamentos descrevendo as ações aqui na escola e o comportamento e participação das crianças, contudo, o Sistema de Saúde Municipal não realiza o atendimento no tempo esperado. Há uma morosidade nos encaminhamentos que dificultam o atendimento das crianças.

Por fim, vejo a rede de apoio com falhas a negação, a falta de atendimento e a falta de avaliação são fatos que vão contra os direitos das crianças e uma lacuna no espaço educacional. Muito triste. Continuamos na luta por conscientização e atendimento.

Beijos

Larissa – Relato 6

CARTA ABERTA PEDAGÓGICA

Venho manifestar minha satisfação em participar da pesquisa Bases de sustentação da escola inclusiva: a relevância da rede de apoio na escola, da Sr.^a: Cacilda Oliveira da Silva.

Compreendendo que os procedimentos metodológicos da pesquisa são de natureza qualitativa, com investigação, para que possamos ter uma rede de apoio aos alunos efetivamente. Vale ressaltar que a inclusão escolar promove uma ampla reflexão sobre diversidade e respeito, que são temas importantes para a construção da democracia e para o desenvolvimento de cidadãos saudáveis. Sendo assim, para além da escola inclusiva, é fundamental uma rede de apoio na escola, que é tão diversa quanto a nossa sociedade.

Além de todos os percursos seguidos pela pesquisadora, é gratificante saber | que o público elegível é de escolas públicas da cidade onde nasci. Por esse motivo coloco-me à disposição para colaborar com essa pesquisa.

Atenciosamente,

Santo André, 07 de junho de 2023.

Diego – Relato 7

Santo André, 16 de junho de 2023.

A educação especial vem se tornando cada vez mais essencial nas escolas em virtude do crescimento da sociedade e da ampliação de suas possibilidades. Sendo assim aqui no município de Santo André mais especificamente na escola Luiz Sacilotto a inclusão se realiza de forma estrutural com funções específicas de cada componente da equipe inclusiva.

Contamos com uma PAEI professora assessora de educação inclusiva e também temos o PAEE professor de atendimento educacional especializado. A PAEI realiza a indicação de crianças com necessidades especiais para a atuação na Sala De Recursos Multifuncionais além de se reunir com as famílias quando necessário a intervenção no processo inclusivo, organizando o horário dos estagiários e também dos agentes de inclusão escolar. Já o PAEE recebe as crianças indicadas pela PAEI e realiza o trabalho na SRM junto ao ensino regular, sempre de forma lúdica, de modo a potencializar as habilidades e diminuir as limitações consequentes da deficiência dos alunos. A relação cotidiana dos profissionais incluídos no processo na escola Luiz Sacilotto se faz de forma mútua com a parceria entre estagiários, AIE e professores do ensino regular. A troca de ideias e possibilidade de ações construtivas é constante entre os educadores aqui presentes, os profissionais se completam de modo a oferecer aos alunos a mais completa estrutura possível. A gestão pedagógica incluindo diretora, assistente pedagógica e vice-diretora quando solicitados estão sempre presentes dialogando com a equipe inclusiva e ampliando as condições de trabalho de todos os envolvidos.

Grato pela atenção.