



CAMILA DE CARVALHO TERRA

**INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
VIVÊNCIAS E ATUAÇÕES DE UMA REDE DE APOIO
ESCOLAR INCLUSIVA EM SANTOS - SP**

SANTOS

2024

CAMILA DE CARVALHO TERRA

**INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
VIVÊNCIAS E ATUAÇÕES DE UMA REDE DE APOIO ESCOLAR
INCLUSIVA EM SANTOS - SP**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador(a): Profa. Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

T324i TERRA, Camila de Carvalho

Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP. / Camila de Carvalho Terra. – Santos, 2024.
223 f.

Orientador: Professora Dra. Abigail Malavasi.
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental, 2024.

1. Educação Inclusiva. 2. Profissional de Apoio Inclusivo.
3. Ensino Colaborativo. 4. Direitos Humanos.
I. Título.

CDD:371.9

Vanessa Laurentina Maia

Crb871/97

Bibliotecária _ Unimes

Título em inglês: Inclusion, diversity and teaching practices in elementary education: experiences and actions of an inclusive school support in network in Santos-SP

Keywords: • Inclusive Education
• Inclusive Support Professional
• Collaborative Teaching
• Human rights.

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Profa. Dra. Valéria Batista – UNIFAI
Prof. Dr. Michel da Costa – UNIMES

Data da defesa: **11/12/2024**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP” e o Produto Educacional “Documento de Orientação Educacional Inclusivo” de Camila de Carvalho Terra foram apresentados e aprovados em 11/12/2024, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profa. Dra. Valéria Batista – UNIFAI	<input type="checkbox"/> Aprovado <input type="checkbox"/> Reprovado	
Prof. Dr. Dr. Michel da Costa – UNIMES	<input type="checkbox"/> Aprovado <input type="checkbox"/> Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

Aprovado(a) Reprovado(a)

Profa. Dra. ABIGAIL MALAVASI
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade E Práticas Docentes No Ensino Fundamental

Macroprojeto: Documento de Orientação Educacional Inclusivo

Data da defesa: 11/12/2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Míriam e José Luis, ao meu irmão, Rafael e a todos que me inspiram profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

Após todas as etapas vencidas e chegar neste momento de agradecer, um filme se passa em minha cabeça. Foram anos de estudo, mudanças e acontecimentos diversos, mas persisti.

Agradeço aos que foram e aos que permanecem ao meu lado nesta caminhada da vida.

Obrigada Deus por me permitir fazer o que amo e de alguma maneira mudar a realidade da nossa educação. Conviver e estar rodeada de crianças me faz lembrar da criança que vive em mim.

Agradeço imensamente aos meus pais, Míriam e José Luis pelo incentivo aos estudos, por serem a minha inspiração e me ensinarem a não desistir.

Aos meus professores de toda a vida. Após iniciar minha jornada na educação compreendi muitas coisas. Vocês têm o meu eterno respeito!

Sou grata pelo curso e corpo docente do Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Unimes que me proporcionaram um novo olhar para educação por meio de nossos encontros, aulas e discussões.

Em especial, agradeço à minha orientadora e professora Dra. Abigail Malavasi pela parceria, por me impulsionar a progredir nos estudos e todo apoio para realização desta dissertação.

Aos meus colegas de curso, especialmente às minhas amigas que admiro muito, Michelli e Giselle, que me proporcionam a vivência de grandes momentos. Agradeço também por fazer parte deste apoio e escuta das minhas aflições e ansiedades, à minha amiga da vida, Laís.

Gratidão aos participantes da pesquisa realizada nesta dissertação pela colaboração, dedicação ao responder as questões e compartilhamento de práticas que fizeram a diferença e contribuíram com as reflexões e discussões.

Por fim, obrigada a todos que contribuíram para o processo de construção desta dissertação fazendo apontamentos, dando direcionamentos, mostrando-me um mundo de conhecimentos e possibilidades.

“A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
Mas a Dignidade não é somente que
sejamos nós mesmos.
Para que haja Dignidade é necessário o outro.
E o outro só é outro na relação conosco.
A Dignidade é então um olhar.
Um olhar a nós mesmos que também se dirige
ao outro olhando-se e olhando-nos.
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
Reconhecimento do que somos e respeito a isto
que somos, sim, mas também reconhecimento
do que é o outro e respeito ao que ele é.
A Dignidade então é ponte e olhar e
reconhecimento e respeito.
Então a Dignidade é o amanhã.
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos,
para os que somos nós e para os que são outros.
A Dignidade é então uma casa que nos inclui
e inclui o outro.
A Dignidade é então uma casa de um só andar,
onde nós e o outro temos nosso próprio lugar,
isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
Então a Dignidade deveria ser o mundo,
um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
A Dignidade então ainda não é.
Então a Dignidade está por ser.
A Dignidade então é lutar para que a
Dignidade seja finalmente o mundo.
Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.
Então a Dignidade é e está por construir.
É um caminho a percorrer.
A Dignidade é o amanhã...”

MARCOS (sub-comandante) La Marcha del color de la tierra. (comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2001) México, rizoma, 2001.

TERRA, Camila de Carvalho. Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP, 2024. 223 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

RESUMO

Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar na rede municipal de ensino de Santos, esta pesquisa busca conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão. Apresentando o seguinte questionamento: Como criar ações e uma rede de apoio abrangendo a comunidade escolar (professores regentes, equipe gestora, atendimento educacional especializado e famílias) que possam influenciar efetivamente no processo educacional do estudante atendido pelo projeto na rede municipal de Santos? Nesta pesquisa apresento as minhas vivências e ações no projeto inclusivo do município, estudos, reflexões, embasamentos teóricos e pontos importantes de documentos relacionados à inclusão. Concluímos que para o sucesso das escolas inclusivas há que se ter um esforço e apoio de todos como: professores, profissionais da escola, colegas, famílias, voluntários, pois a reforma destas instituições sociais dependem de que haja compromisso, convicções e disposição dos indivíduos envolvidos. É considerado um fator chave para que ocorram progressos: a preparação adequada dos educadores. O produto educacional desenvolvido a partir deste estudo é um Documento de Orientação Educacional Inclusivo, idealizado com o intuito de disseminar práticas e estratégias ligadas à inclusão escolar para que de alguma maneira haja avanços e que nós, profissionais da educação ao atuar como agentes de mudança, lutemos para que a escola se torne cada vez mais um local inclusivo.

Palavras-chave: educação inclusiva; profissional de apoio inclusivo; ensino colaborativo; direitos humanos.

TERRA, Camila de Carvalho. Inclusion, diversity and teaching practices in elementary education: experiences and actions of an inclusive school support in network in Santos-SP, 2024 223 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

ABSTRACT

From the perspective of understanding how the actions of the various educational agents have been constituted in relation to school inclusion in the municipal education network of Santos, this research seeks to understand how the actions coordinated between education professionals are being implemented in order to build a work of partnership and collaboration in facing the challenge of inclusion. Presenting the following question: How to create actions and a support network covering the school community (teachers, management team, specialized educational services and families) that can effectively influence the educational process of the student served by the project in the municipal network of Santos? In this research I present my experiences and actions in the municipality's inclusive project, studies, reflections, theoretical foundations and important points from documents related to inclusion. We conclude that for the success of inclusive schools there must be effort and support from everyone, such as: teachers, school professionals, colleagues, families, volunteers, as the reform of these social institutions depends on the commitment, convictions and willingness of the individuals involved. A key factor for progress to occur is the adequate preparation of educators. The educational product developed from this study is an Inclusive Educational Guidance Document, designed with the aim of disseminating practices and strategies linked to school inclusion so that in some way there are advances and that we, education professionals, when acting as agents of change, fight so that the school becomes an increasingly inclusive place.

Keywords: inclusive education; inclusive support professional; collaborative teaching; human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto (Construção feita pelo estudante: navio).....	32
Figura 2 – Foto (Atividade com formas geométricas).....	32
Figura 3 – Foto (Atividade adaptada com numerais).....	32
Figura 4 – Foto (Atividade para identificação das vogais).....	36
Figura 5 – Foto (Atividade para pareamento de cores).....	36
Figura 6 – Foto (Atividade de circuito com obstáculos).....	37
Figura 7 – Foto (Estudioteca de uma escola da rede).....	58
Figura 8 – Foto (Atividades para colocar as sílabas em ordem).....	58
Figura 9 – Foto (Atividades para formar palavras a partir da dica).....	59
Figura 10 – Foto (Atividade: “Qual número é o maior?”).....	59
Figura 11 – Foto (Atividade de multiplicação).....	60
Figura 12 – Foto (Atividade: roda de leitura).....	61
Figura 13 – Foto (Atividade: Loto leitura).....	62
Figura 14 – Foto (Atividade: produções artísticas).....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Blocos das UMES.....	44
Quadro 2 – Blocos das UMES para OSCs.....	49
Quadro 3 – Blocos das UMES para professores.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sondagem de Língua Portuguesa.....	65
---	----

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AMAIS** – Associação Mobilidade Acessibilidade E Inclusão Social
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CIEE** – Centro De Integração Empresa - Escola
- COFORM** – Coordenadoria De Formação Educacional
- DNEH** – Diretrizes Nacionais Para A Educação Em Direitos Humanos
- DO** – Diário Oficial
- DUA** – Desenho Universal Para Aprendizagem
- DUDH** – Declaração Universal Dos Direitos Humanos
- ECA** – Estatuto Da Criança E Adolescente
- EDI** – Educador De Desenvolvimento Infantil
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação De Jovens E Adultos
- IDH** – Índice De Desenvolvimento Humano
- LBI** – Lei Brasileira De Inclusão
- LDB** – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação
- MEC** – Ministério Da Educação
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONU** – Organização Das Nações Unidas
- OS** – Organizações Sociais
- OSC** – Organizações Da Sociedade Civil
- PAD** – Professor Adjunto
- PAEE** – Público-Alvo Da Educação Especial
- PAEI** – Profissional De Apoio Escolar Inclusivo
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEA** – Projeto Estratégico De Ação
- PEB** – **Professor** De Educação Básica
- PEI** – Plano Educacional Especializado
- PMEDH** – Programa Mundial De Educação Em Direitos Humanos
- PNDH** – Plano Nacional De Direitos Humanos

PSDB – Partido Da Social Democracia Brasileira

SEDESP – Seção De Educação Especial

SEDUC – Secretaria De Educação

SEFEP – Seção De Ensino Fundamental

SEFORM – Seção De Formação Continuada

SIGES – Sistema Integrado De Gestão Escolar

SINDSERV – Sindicato Dos Servidores Públicos Municipais

TEA – Transtorno Do Espectro Autista

UME – Unidade Municipal De Educação

UNESCO – Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura

UNIMES – Universidade Metropolitana De Santos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	MEU CAMINHO NA EDUCAÇÃO E O CONTATO COM A INCLUSÃO.....	20
2.1	Minha prática enquanto mediadora de inclusão	25
2.2	O Projeto Inclusivo Na Rede Municipal De Santos.....	39
2.3	Mudanças Ocorridas No Projeto Inclusivo.....	43
2.4	O Projeto Estratégico de Ação e minha atuação.....	52
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	68
3.1	A Inclusão Escolar No Cenário Internacional E Nacional.....	76
3.2	Um debate sobre a Inclusão X Exclusão escolar.....	81
3.3	A escola e sua função na educação inclusiva.....	85
4	A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.....	91
4.1	Educação Para, Em E Como Direitos Humanos.....	94
4.2	A Formação de Profissionais Da Educação Em Direitos Humanos.....	98
4.3	Desafios da Educação Em Direitos Humanos.....	103
5	PERCURSO METODOLÓGICO	106
5.1	Justificativa	108
5.2	Objetivo Geral.....	109
5.3	Objetivos Específicos	109
5.4	Problema da Pesquisa	109
5.5	Contexto E Realização Da Pesquisa.....	109
5.6	Participantes da pesquisa	110
5.7	Procedimentos e instrumentos para coleta de dados	111
5.8	A análise dos dados coletados.....	113
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
7	PRODUTO EDUCACIONAL.....	135
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	167
	APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A PROFESSORA REGENTE	170

APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA A PROFESSORA AEE.....	173
APÊNDICE D – PERGUNTAS PARA O PAEI.....	178
APÊNDICE E – PERGUNTAS PARA A MÃE DO ESTUDANTE.....	181
APÊNDICE F – PERGUNTAS PARA O ESTUDANTE.....	184
APÊNDICE G – PORTARIA N°6/2021 – PROJETO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVO.....	185
APÊNDICE H – EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO N°01/2021.....	190
APÊNDICE I– PORTARIA N°11/2022 – PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO.....	200
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	204
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	205
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO <i>ON- LINE</i>	208
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	211
ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	214
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	216
ANEXO G – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	220

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a exclusão de indivíduos do sistema formal de ensino tornou-se evidente. Essa exclusão ocorreu devido aos aspectos sociais, econômicos ou ainda pelos próprios padrões estabelecidos pela escola, nos quais, em muitos momentos, o estudante não é inserido e considerado ao planejar metodologias e recursos para o processo de ensino e aprendizagem.

O documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca - Espanha, no ano de 1994, teve o objetivo de embasar orientações preliminares para reformulação de políticas sociais e educacionais inclusivas no mundo inteiro. Demonstrou também a importância de inserir crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. No decorrer deste há várias passagens que reforçam a ideia de uma educação inclusiva para todos, nos fazendo refletir sobre a integração da pessoa com deficiência e que as escolas deveriam “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1997). Essa declaração é vista como um dos documentos mais relevantes para a inclusão social, assim como a Convenção de Direitos da Criança, em 1989 e a Declaração Mundial sobre a Educação para todos – UNESCO (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990); Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – ONU (2006), a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei 9.394 de 1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (lei 13.146 de 2015); entre outros.

A partir desses marcos, as reflexões a respeito da inclusão social conquistaram espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicaram no segmento educacional a necessidade de adequação das políticas públicas com vistas a atender a todos de maneira igualitária.

Na escola inclusiva há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, considerando-a capaz e incluindo aquelas que de alguma maneira possuam desvantagens severas. Ao estabelecer escolas com esta perspectiva há mudanças cruciais quanto a atitudes discriminatórias, a criação de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Incluir e participar são essenciais para que haja o exercício dos direitos humanos, a promoção da dignidade

humana e no âmbito educacional isso acontece quando estratégias são desenvolvidas a fim de se buscar a equalização de oportunidades.

Tendo em vista as informações anteriores, esta pesquisa aborda sobre minhas vivências enquanto profissional de apoio escolar inclusivo (PAEI) na cidade Santos-SP, onde a inclusão de educandos com deficiência ocorre em todas as escolas, desde as de primeiríssima infância até as de ensino fundamental nos anos finais.

Por meio dos estudos e reflexões, foram feitas análises dos embasamentos teóricos a respeito do tema, houve também o levantamento de pontos importantes por meio de documentos relacionados à inclusão. Os apontamentos presentes nesta pesquisa têm o intuito de nos fazer refletir, promover discussões, aprimorar nossas ações, demonstrando a importância de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

Para o sucesso das escolas inclusivas há que ter esforço e apoio de todos como: professores, profissionais da escola, famílias, voluntários, pois a reforma destas instituições sociais depende que haja compromisso, convicções e disposição dos indivíduos envolvidos. Tendo em vista que proporcionar uma educação inclusiva é um meio eficaz para promover a solidariedade entre as crianças com deficiência e seus colegas. É considerado um fator chave para que haja progresso ao estabelecer escolas inclusivas: a preparação adequada dos educadores.

Quanto a rede de apoio contínua às crianças com deficiência, o texto cita que esta "...deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo" (Brasil, 1997).

Muitas escolas optaram por inserir um profissional para que houvesse o desenvolvimento desse trabalho com o professor regente da sala, surgindo assim, o mediador escolar.

Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, este trabalho buscará conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

Esta pesquisa apresenta como problema o seguinte questionamento: Como criar ações e uma rede de apoio abrangendo a comunidade escolar (professores

regentes, equipe gestora, atendimento educacional especializado e famílias) que possa influenciar efetivamente no processo educacional do estudante atendido pelo projeto na rede municipal de Santos?

Os objetivos específicos deste estudo são: divulgar experiências e dificuldades encontradas neste caminhar; apresentar o histórico do projeto de inclusão na rede municipal de Santos, analisando-o para o aprofundando do debate sobre as concepções políticas de inclusão escolar que estão sendo implementadas no município atualmente; compreender em que medida a atuação e função desempenhada pelos professores de apoio escolar inclusivo (PAEI) tem apoiado o processo de escolarização da criança com deficiência numa perspectiva de ensino colaborativo e discutir sobre a educação e a diversidade na perspectiva dos direitos humanos.

Logo após este, apresento o segundo capítulo desta pesquisa iniciando com um relato sobre a minha vida, trazendo vivências desde a infância, ao ir para a escola até a entrada no Mestrado Profissional na área educacional. Há também como aconteceu o primeiro contato com a inclusão escolar, trazendo apontamentos sobre a Portaria relacionada ao projeto inclusivo na rede municipal de Santos, ao qual pude atuar nos anos de 2019 a 2021, bem como as mudanças ocorridas em virtude da terceirização deste e o edital de chamamento de Organizações da Sociedade Civil para também realizarem este atendimento. Devido à impossibilidade de continuar atuando no projeto de mediação escolar, ingressei no projeto estratégico de ação no ano de 2022 e descrevo as minhas práticas desenvolvidas nele também. Vale mencionar que ambas as práticas foram pautadas na proposta de ensino colaborativo, então há embasamentos teóricos relacionados à temática nesta dissertação.

No terceiro capítulo abordo sobre as políticas públicas de inclusão escolar, apresentando um histórico da inclusão, por meio de um levantamento de documentos internacionais e nacionais que foram implementados a fim de tornar a inclusão possível no mundo e no Brasil. O movimento em torno da inclusão ressalta um impulsionamento na década de 1990 quando nos referimos à inserção de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular e tem ocorrido de modo acelerado em determinados países desenvolvidos. Há também um debate sobre a inclusão versus exclusão escolar, trazendo o termo integração para refletirmos sobre seu sentido, o capítulo é finalizado pontuando sobre a escola e sua função na educação inclusiva.

Já no quarto capítulo há a discussão sobre educação e diversidade na perspectiva dos direitos humanos, descrevendo as expressões educação “para”, “em” e “como” direitos humanos que apesar de estarem interligadas e por vezes usadas como semelhantes é necessário distingui-las de acordo com as autoras Candau e Sacavino (2013). Para complementar as ideias citadas no texto também é abordado sobre a formação dos profissionais da educação em direitos humanos, bem como os desafios da educação neste aspecto.

O percurso metodológico desta pesquisa encontra-se no quinto capítulo. Este se deu de forma qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com seis participantes: Coordenadora Pedagógica, Professora Regente, Professor do Atendimento Educacional Especializado, Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, a mãe de um educando com deficiência e seu filho atendido pelo projeto inclusivo. Carvalho (2008) ressalta que é necessário no trabalho de inclusão o envolvimento de toda a equipe, tendo em vista que o comprometimento com a escolarização destas crianças faz com que os profissionais assumam uma ação educativa atendendo a diversidade. Constando também como se deram os procedimentos e instrumentos para coletas de dados desta pesquisa e para finalizar, há a apresentação da análise e discussão dos dados no sexto capítulo.

O produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa como proposta de intervenção está no capítulo sétimo. É um documento de orientação educacional inclusivo que foi idealizado com o intuito de disseminar práticas e estratégias ligadas à inclusão escolar para que de alguma maneira haja avanços e que nós, profissionais da educação, ao atuarmos como agentes de mudança, lutemos para que a escola se torne cada vez mais um local inclusivo.

2 MEU CAMINHO NA EDUCAÇÃO E O CONTATO COM A INCLUSÃO

Para contar meu caminhar na educação devo citar minha história de vida e enquanto estudante. Minha família e eu somos de Minas Gerais, nascemos em uma cidade do interior com pouco mais de 68 mil habitantes chamada Formiga. Viemos morar no Guarujá devido ao trabalho do meu pai, José, que foi transferido para cá. Por não ter parentes aqui, como primos para brincar, meu irmão e eu sempre fomos muito próximos e fazíamos tudo juntos.

Antes de entrar para a escola, tenho recordações da minha mãe comprando cadernos para nós, aqueles de brochura e quadriculados. Lembro-me da gente aprendendo as letras dos nossos nomes, números, colorindo desenhos feitos para nós, pois ela tem a facilidade de olhar uma figura e reproduzi-la ampliando-a ou diminuindo-a. Fazíamos também dobraduras com revistas e recortávamos, era muito divertido ter esse momento em família.

Meu primeiro contato com o ambiente escolar foi em 1996, aos cinco anos de idade, quando entrei para a turma do Pré-A. Foi uma adaptação difícil, creio que por estar acostumada a ficar em casa com a minha mãe Míriam e meu irmão Rafael um ano mais novo, que iria para a escola somente no ano seguinte.

Apesar de ficar apenas meio período na escola, demorei para me acostumar, entrei chorando por dias, na verdade, meses. A professora auxiliar ia até a porta me buscar, chamava-me de “Cá”, conversava comigo com total atenção e quando eu percebia, já estava na sala de aula junto com os meus novos amigos. Com o passar do ano, me acostumei com a nova rotina, com o ambiente escolar e já via tudo com outros olhos, foi então que percebi que estar na escola se tornou prazeroso.

Ao final do pré, tínhamos uma cerimônia no colégio chamada “Meu primeiro livro”, que marcava a nossa passagem para o ensino fundamental. Ensaíamos uma dança para apresentar, mas o que me deixou mais ansiosa foi ser escolhida para ler um trecho de um poema na frente de todos e entregar flores para a dona da escola.

Conforme fui me apegando à escola, as brincadeiras em casa mudaram, os ursos e bonecas viraram meus estudantes e meu irmão também. Meus pais perceberam meu gosto pela escola e nesta época me deram o presente mais especial, uma lousa com kit de giz. Desde então não me recordo de pensar em outra profissão, sempre gostei muito de crianças, de ensinar e do ambiente escolar, com certeza meus professores aos quais recordo com muito carinho influenciaram de forma positiva na

minha escolha. A escola e o estudo sempre foram valorizados em casa e na minha família, principalmente do lado paterno, pois tenho alguns familiares que atuam como professores e gestores escolares no estado de Minas Gerais.

Na sala de aula, amava quando as professoras me pediam para ler, ajudar a distribuir materiais ou organizar a sala ao final do período, acabava indo embora alguns minutos depois dos meus colegas, mas isso não era um problema para os meus pais que achavam legal eu ajudar.

Quanto às disciplinas, as relacionadas à Língua Portuguesa eram as minhas preferidas, uma delas se chamava “Organização do Pensamento”, aprendíamos a organizar ideias, pontos mais importantes, reescrevíamos textos e percebo que fazer isso me ajuda até hoje nas minhas produções.

Ao finalizar a oitava série, minha vontade de me tornar professora era enorme, tanto que planejava ingressar no curso de Magistério, porém em 2006 o curso foi extinto pelo Ministério da Educação (MEC), então continuei no mesmo colégio até finalizar o ensino médio e poder prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Pensando na temática desta pesquisa e em toda a minha vida escolar, não me recordo de ter alguma criança com deficiência em nenhuma das turmas que frequentei e muito menos na escola, posteriormente contarei onde ocorreu meu primeiro contato.

Após prestar vestibular e passar em primeiro lugar, recebi a notícia que devido ao número insuficiente de estudantes matriculados, a faculdade não iria abrir turma naquele semestre. Recebi então uma carta de recomendação para levar em outra faculdade e em 2008 ingressei no curso de licenciatura plena em Pedagogia com bolsa de estudos. As aulas eram muito satisfatórias, mas a minha ansiedade mesmo era iniciar os estágios e poder vivenciar como seria estar do outro lado.

Na primeira experiência, tive a confirmação de estar no caminho certo. O curso e os estágios supervisionados me proporcionaram um período de muitas descobertas e aprendizados. Ao estagiar, passei por salas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ONGs e gestão escolar. A fim de obter mais conhecimentos e aproveitar as oportunidades, realizei estágios em escolas particulares, municipais e estaduais de Guarujá.

Em agosto de 2008 até dezembro de 2009 realizei meu primeiro estágio remunerado em um colégio conhecido da cidade de Guarujá, onde atuava auxiliando as professoras das salas de Maternal e Jardim nas diversas demandas das turmas. Estaguei em 2010 no Projeto "Saber em Ação" da Prefeitura de Guarujá, em que

aprendi muito ao procurar meios diversificados de ensino para ensinar estudantes com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática.

Após me formar em Pedagogia, trabalhei como Instrutora Técnica Educacional, cargo no qual aprendi outras habilidades referentes a planejamento e organização de cursos de formação para os professores da rede municipal de Guarujá. Após esta experiência, fui buscar novos desafios, lecionei para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do mesmo município.

Voltando aos estudos, prossegui e em 2013 ingressei na minha segunda graduação, Letras - Português, tendo em vista o meu gostar da Língua Portuguesa e querer aprofundar meus conhecimentos. A primeira pós-graduação realizada foi em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior em 2014, mas atuando em escolas e sentindo a necessidade de aprimoramento, em 2018 ingressei no curso de pós-graduação em Educação Infantil e em 2020 a minha terceira pós foi em Alfabetização e Letramento.

Estou sempre em busca de novos conhecimentos, experiências, partilhas do saber e como educadora, acredito que o conhecimento jamais se esgotará, pois vejo nosso caminho no mundo educacional como um processo contínuo em que conforme novos elementos vão se incorporando, outros questionamentos vão surgindo e assim vamos traçando nossa busca pelo saber. Como cita Freire, "Na verdade, o inacabamento do ser ou de sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2000, p.55).

Senti que mesmo após os cursos realizados no decorrer da minha trajetória profissional, era o momento de ir em busca de mais conhecimentos, foi quando me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental na Unimes e escolhi a linha de pesquisa "Inclusão e diversidade no Ensino Fundamental".

É difícil explicar a sensação que senti ao ver meu nome na lista de aprovados do mestrado. No início há aquela ansiedade, mas conforme o curso vai acontecendo e os professores nos acolhendo, estes nos mostram que podemos ir além. Juntamente a realização do curso, vieram outras oportunidades para minha vida profissional, em que os conhecimentos, as experiências, as discussões em sala de aula e os compartilhamentos de práticas durante o mestrado, incidem positivamente sobre a minha prática.

Ao iniciar o curso tive muita convicção do meu tema e meu interesse pela pesquisa se dá em função das minhas inquietações em relação à minha prática profissional, meu interesse em compreender e contribuir para que a inclusão escolar seja num futuro próximo uma realidade. E também conforme a realização das disciplinas, principalmente quando o tema envolvia inclusão, minha vontade se aprofundava mais, pois era muito interessante quando falávamos sobre políticas públicas, práticas escolares e até que ponto estas são inclusivas.

Realizar o mestrado mostrou-me que sou capaz de ir além, de levar a minha experiência enquanto profissional da área até para outros países. Foi o que ocorreu quando eu e duas amigas que também cursam o mestrado, Giselle Nascimento Dias e Michelli Analy de Lima Rosa, inscrevemos um resumo expandido, orientado pela nossa orientadora Profa. Dra. Abigail Malavasi para o “VII Congresso Ibero-Americano e X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Política e Gestão da Educação: temas críticos no espaço Ibero-Americano”, que ocorreu em fevereiro de 2023 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal. O eixo temático escolhido foi “Políticas de inclusão, diversidade e direitos humanos” e o título de nosso trabalho apresentado por mim “Terceirização X Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo: É possível inclusão escolar na perspectiva dos direitos humanos?”.

A participação neste congresso internacional nos proporcionou intercâmbio de experiências, contato com as práticas de outros países. Além de conhecer um novo país, retornei mais confiante, animada para prosseguir com pesquisas na área da inclusão e incentivar os colegas de curso a respeito das oportunidades que o mestrado profissional pode nos proporcionar.

Um dos meus objetivos profissionais alcançados foi o de ingressar no serviço público como professora na prefeitura de Santos em 2019 e foi neste local onde aconteceu o primeiro contato com o projeto de mediação de inclusão escolar. De acordo com a pesquisa realizada em arquivos do site oficial da prefeitura, há uma notícia sobre a abertura de processo seletivo para mediador de inclusão escolar para o ano letivo de 2016, mas não está explicitado quando o projeto iniciou de fato. O atendimento ocorre para estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nos Ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no horário de aula e no contraturno, ou seja, em todo o seu período de permanência escolar.

Este projeto me levou a muitas reflexões a respeito sobre o que é realmente a inclusão escolar, como proporcionar um atendimento adequado aos educandos inclusos e fazê-los progredir de maneira significativa considerando suas potencialidades. Atuar no projeto inclusivo e fazer o acompanhamento diário com o estudante me fez pensar também sobre o contexto em que ele está e se este está fazendo sentido, tendo em vista que incluir não é somente ter a presença do estudante no ambiente escolar, mas inseri-lo efetivamente nas práticas de sala e interação com os demais estudantes.

Desde o início, percebi que o trabalho em conjunto faz toda a diferença, pois ao unirmos experiências e pensarmos em planos de ações a partir de observações feitas de determinado estudante, estas passam a incidir em nossa prática com mais sentido. Cada sujeito é único e traz consigo suas singularidades, então não é possível pensar numa receita ou passo a passo de atendimento escolar inclusivo, pois apesar destes estudantes serem diagnosticados com uma mesma síndrome ou transtorno, há diferentes formas de manifestações.

Vale pontuar que nesta rede municipal acontecem outros projetos ligados à educação concomitantes ao ano letivo. Para que se compreenda esta estrutura, o que é desenvolvido e como estes se relacionam, apresento também o Projeto Estratégico de Ação (PEA), o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais visa a oferecer apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização a fim de desenvolverem as habilidades esperadas para o respectivo ano, em garantia dos seus direitos e das expectativas de aprendizagem. O projeto, articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das UMES, atribui professores para atuar em parceria com o professor regente de classe, propiciando a recomposição do processo de aprendizagem por meio da retomada de conhecimentos, do levantamento de dúvidas, da aplicação de situações-problema, da socialização, da revisão de atividades e da devolutiva dos resultados.

Os profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes dialogam entre si, além do professor regente, pode haver na mesma turma o atendimento feito pelo PAEI direcionado aos educandos com deficiência pelo professor que atua no PEA com o intuito de contribuir na aprendizagem da turma, como visto acima, e do professor AEE que tem por função atuar diretamente no processo educativo, no exercício da docência e responsabilizar-se pelo desenvolvimento e eficácia do trabalho pedagógico

na Educação Especial. Esta rede de apoio e atuação que ocorre de forma integrada entre os profissionais da rede municipal de ensino de Santos serão tratadas a seguir.

2.1 Minha Prática Enquanto Mediadora De Inclusão

Cada vez mais a inclusão escolar e suas formas de realização assumem um papel de grande importância no que diz respeito ao direito de acesso à educação, transformando realidades, garantindo o acesso e permanência. Mas existe também o desafio de banir a discriminação, a seleção e remover barreiras para que a ação educativa seja efetiva. Neste âmbito é importante ressaltar que a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos deve acontecer na busca por um ambiente escolar inclusivo.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interfere (Glat, 2007, p. 20).

Desde o início da minha atuação como mediadora escolar inclusiva em 2019, comecei a refletir mais sobre a inclusão escolar, como esta acontece de fato e como meus conhecimentos e experiências vividas me auxiliariam neste processo. A respeito dessa reflexão, Alarcão aborda que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2011, p. 44).

Quando há por parte do profissional a busca por aperfeiçoamento, ficamos mais próximos de nos tornarmos intelectuais transformadores, podendo assim modificar nosso discurso para que este una a criticidade e a linguagem da possibilidade, pois nós somos capazes de promover mudanças. E para que mudanças ocorram, temos que participar das ações escolares e nos manifestarmos contra todo o tipo de injustiça,

dentro e fora das escolas. Quanto a mudança de pensamento do profissional da educação, Giroux (1997, p. 163) cita que: “Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Dentro da prática como PAEI, há a tentativa de nos alinharmos ao máximo com o trabalho realizado pelo professor regente da sala. Justamente para nossas ações terem sentido, fazendo com que o planejamento ocorra dentro da especificidade e que não caiamos na espontaneidade. Neste aspecto, temos que:

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo (Saviani, 2008, p. 63).

Quando conseguimos de fato ter essa troca com o professor regente da turma, com o professor AEE (Atendimento Educacional Especializado), equipe escolar e família, acaba acontecendo uma pedagogia diversificada, a escola fica mais compreensiva. Há o compartilhamento de responsabilidades, objetivos a serem atingidos e o pensar no planejamento para que por meio de ações efetivas, a criança com deficiência esteja no centro do processo, considerando-a de acordo com as suas especificidades. Assim, nós podemos oferecer mais possibilidades para que o desenvolvimento seja global e muitas vezes fazendo com que este ultrapasse o esperado.

De acordo com o parágrafo acima, estas práticas se relacionam com a proposta de ensino colaborativo, pois há um trabalho sendo desenvolvido em parceria. Neste sentido, o ensino colaborativo faz com que a inclusão seja facilitada a partir da utilização de estratégias que possibilitem a incorporação de conhecimentos entre o professor regente da sala e o professor AEE com o intuito de aprimorar o atendimento dos estudantes com deficiência.

Para que haja melhor compreensão, torna-se importante trazer apontamentos sobre este tema. Segundo Hernandez (2013), o ensino colaborativo ou coensino

prioriza o desenvolvimento de ações abrangendo os profissionais da educação comum e especial com o intuito de garantir um processo de escolarização qualitativo. Capellini e Zerbato (2022) pontuam que este modelo de ensino surgiu como uma possibilidade de resposta às demandas das ações relacionadas à inclusão escolar, tendo em vista que o estudante com deficiência ao estar inserido na sala de aula comum, necessita que todos os recursos que o beneficiam estejam presentes neste contexto, inclusive um professor especialista. Partindo dessas concepções, temos por definição de ensino colaborativo:

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 (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

É importante considerar as ações pensando nos pontos a serem aprimorados e nas demandas do dia a dia, planejando como será o trabalho, seu desenvolvimento e eficiência. Essa organização dentro de uma instituição de ensino proporciona que a equipe escolar, família e comunidade se articulem, havendo a compreensão de que o sucesso escolar vem de uma junção e não apenas do professor da sala de aula regular. Neste sentido, Capellini e Zerbato (2022) citam a importância da divisão de responsabilidades existentes entre o professor do ensino comum e o professor especializado:

Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (Capellini; Zerbato, 2022, p.39).

Para construir uma cultura colaborativa no ambiente escolar, se faz necessário que todos os profissionais envolvidos neste processo entendam seu papel no desenvolvimento das habilidades indispensáveis do trabalho em conjunto. Deve haver a compreensão também de alguns pontos, como não há hierarquia entre eles, os conhecimentos e saberes de cada um são valorizados e respeitados, as decisões relacionadas a planejamento, ensino, objetivos almejados, bem como organização e avaliação dos estudantes envolvem a todos. Apresentado o conceito e sua importância, no decorrer deste capítulo há a relação deste com as minhas práticas escolares desenvolvidas.

Retomando as incumbências do PAEI, é dever deste fazer acompanhamento das tarefas realizadas pelos estudantes a fim de se alcançar bons resultados dentro do processo educativo. Neste sentido, aborda Pérez Gómez (2008, p.85) “A vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”.

Em minha prática, procuro atuar como facilitadora tanto nas questões sociais quanto nas de comportamento, comunicação, linguagem e nos momentos de brincadeiras e atividades (dirigidas e/ou pedagógicas), sempre auxiliando o estudante atendido em todos os seus momentos, inclusive em sua higiene, alimentação, tudo para que seja garantido o seu bem estar. Pérez (2008) aborda que apenas uma pedagogia diversificada no marco da escola compreensiva faz com que se tenha chance de propiciar e promover um desenvolvimento até o limite de suas indefinidas possibilidades.

Por meio das bibliografias estudadas, como Candau; Sacavino; Carvalho; Freire; Glat; Mantoan; Zerbato, entre outras e baseada em minhas práticas percebo que há inúmeros desafios para que uma escola seja realmente inclusiva, mas buscar por mudanças e aprimoramentos no atendimento do estudante com deficiência é o primeiro passo.

Ao atendê-los, deparei-me com um universo totalmente novo, em que vivencio experiências e por meio das formações ofertadas pela equipe da Seção de Educação Especial – Sedesp, pude ir me aprofundando sobre o tema e passei a me interessar cada vez mais por inclusão escolar.

Com as minhas experiências desde 2019 e atuando no Projeto como Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (antes denominado como projeto de mediação de inclusão escolar), puder ter muitas vivências e apesar de encontrar dificuldades,

obtive êxitos que me mobilizaram a pensar na minha prática nesta área da educação, que é a mediação escolar inclusiva.

Quando decidi que iria atuar no projeto, me senti receosa e insegura, pois tinha ingressado na rede municipal de ensino de Santos há pouquíssimo tempo e até então não havia tido muito contato com crianças com deficiência na minha vida escolar e profissional, conforme relatei na minha trajetória. Mas ao mesmo tempo havia a vontade de encarar o desafio e fazer mais pela educação.

O projeto me fez querer ir além em meus conhecimentos, realizei formações oferecidas pela Sedesp (Seção de Educação Especial), conversei com colegas de profissão para trocarmos experiências, participei de encontros, formações, congressos, li materiais da área e a vontade de buscar por aperfeiçoamento aumentou, e tudo isso me impulsionou para me inscrever no processo seletivo do mestrado profissional.

Durante o período em que atuei como mediadora inclusiva, tive experiências com estudantes, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I, laudados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e Síndrome de Down, o que me proporcionou lidar com diferentes idades e níveis de comprometimento.

Minha primeira experiência em 2019 foi com um estudante, que chamarei pelo nome fictício de Cauê, que estava no 2º ano do ensino fundamental, tinha 8 anos de idade e era gêmeo, mas somente ele era autista. Antes de iniciar de fato com o atendimento, recebi apoio da equipe gestora, da AEE, orientações de como ele era e reuniões com os profissionais que estavam na escola naquele período, o que me fez sentir confiança neste início como mediadora e pertencente àquela unidade escolar. A respeito da importância do trabalho em parceria e em equipe, temos que:

Entendendo que a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (Capellini; Zerbato, 2022, p.34).

O acompanhamento acontecia no contraturno, pois ele estudava pela manhã e à tarde na escola havia o “Programa Escola Total – Jornada Ampliada de Santos”,

este programa iniciou nas escolas da rede municipal em 2006 com oficinas de artes, contação de histórias, reforços de matemática e língua portuguesa, práticas esportivas e dança, tudo isso com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças. Cauê quando estava calmo, era uma criança carinhosa, apesar de se manter pouco tempo focado, gostava muito de desenhar com canetinhas e das aulas de Taekwondo.

O atendimento com a profissional do AEE ocorria também no contraturno duas vezes por semana, Cauê após as atividades desenvolvidas sempre pedia para jogar um pouco no computador que havia na sala, então era colocado algum jogo educativo e depois retornávamos para a sala de aula ou oficina que estava acontecendo. Ele era bem comunicativo, então, conversávamos muito, sua expressão e linguagem oral eram bem desenvolvidas, gostava muito de aprender sobre cobras, sabia as espécies e me contava várias curiosidades como quando eram venenosas, onde viviam, o que queria dizer o formato dos olhos, entre outras coisas.

Quando sentia-se frustrado, apresentava comportamentos agressivos ou saía correndo da sala e se escondia pela escola, foi então que comecei a perceber que nesses momentos de agitação, poderia utilizar coisas que o Cauê gostava para acalmá-lo. Comecei a propor que fôssemos para a biblioteca da escola e pesquisássemos sobre cobras ou insetos, fazendo com que aos poucos ele se sentisse mais calmo.

Cauê gostava de brincar com os amigos da turma com jogos de quebra-cabeça ou com cartas de um desenho chamado Pokémon, ele propunha os combinados com quem fosse jogar, mas algo que foi muito trabalhado e conversado com ele foi sobre a possibilidade de perder ou ganhar em um jogo. Seu raciocínio matemático era ótimo, na época estava aprendendo a ler, mas não gostava de escrever, uma das maneiras que encontrei para estimulá-lo foi perguntar sobre as respostas, eu respondendo uma e ele a outra, agi da mesma maneira com os registros, uma vez eu, outra ele.

Quando Cauê não estava com vontade de escrever ou percebíamos que não estava muito bem, a saída encontrada foi documentar o que ele respondia para justificar as lições. Em reunião com a equipe gestora, decidimos mudar o horário de atendimento para que houvessem estímulos nas refeições para que Cauê se alimentasse melhor. A primeira vez que lidei com um episódio de surto foi com esse estudante, mas com a colaboração da comunidade escolar aos poucos fui entendendo o processo e ajudando-o. Vale ressaltar que sempre que necessário, a responsável

por ele comparecia na escola, era presente nas reuniões, datas festivas e aberta ao diálogo.

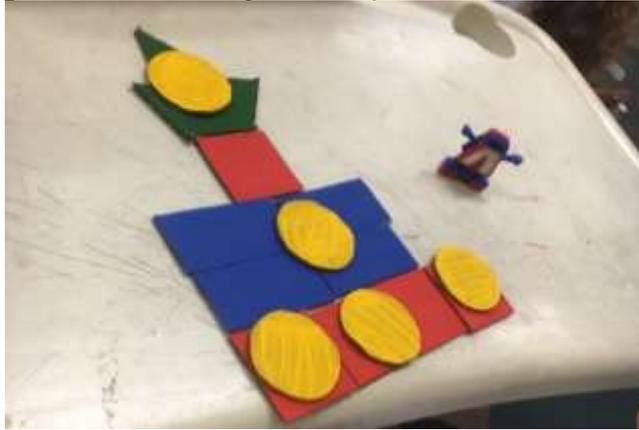
No ano seguinte, em 2020, ocorreu uma nova atribuição, pois sempre que o ano letivo termina, acontece novamente a escolha do local de trabalho, tanto de projeto quanto de cargo de atuação, assim, atribuí em uma escola de educação infantil. Após comparecer na unidade escolar e ter uma conversa prévia com a professora do atendimento educacional especializado e equipe, escolheram-me para realizar o acompanhamento com um estudante que chamarei pelo nome fictício de João, laudado com TEA, estava no Pré e tinha 5 anos de idade.

A professora regente da turma e a professora AEE foram muito solícitas comigo, apesar de ter atuado no ano anterior no projeto e adquirir experiência, tinha consciência de que cada estudante atendido é único, mas me senti confiante para este novo desafio. O acompanhamento em sala de aula ocorria em conjunto com a professora regente e AEE, anteriormente já havia trabalhado com a professora, o que me ajudou de certa forma no desenvolvimento das ações.

Capellini e Zerbato (2022) abordam que estar no mesmo espaço desenvolvendo um trabalho com outro profissional colaborativamente por muitas vezes não será simples, porém há que considerar que unir conhecimentos, forças, expertises e afetividades podem incidir nas práticas escolares tornando-as mais maduras e acolhedoras para as crianças atendidas, o que influenciará também na sala de aula, promovendo um espaço com mais aprendizagens e afável. Essa relação entre os profissionais deve ser pautada pelo respeito e acontece de forma linear, há um propósito em comum a ser alcançado, e há a divisão de deveres.

João era uma criança muito sensível ao barulho e preferia ficar sozinho em sala de aula ou na companhia de adultos. No início falava poucas palavras, gostava muito de bonecos articulados que eram letras e se transformavam em carrinhos, o que foi uma boa estratégia para que ele rapidamente aprendesse algumas letras. Ele gostava também de realizar algumas atividades adaptadas desenvolvidas em conjunto com a AEE da escola que envolviam a contagem, formas geométricas, identificação de animais, entre outras. Essas atividades eram montadas em pastas de papel, caixas de papelão e algumas plastificadas para terem mais durabilidade, usando o crepe para facilitar a fixação pelo estudante. A seguir, temos algumas fotos delas.

Figura 1 – Construção feita pelo estudante: navio



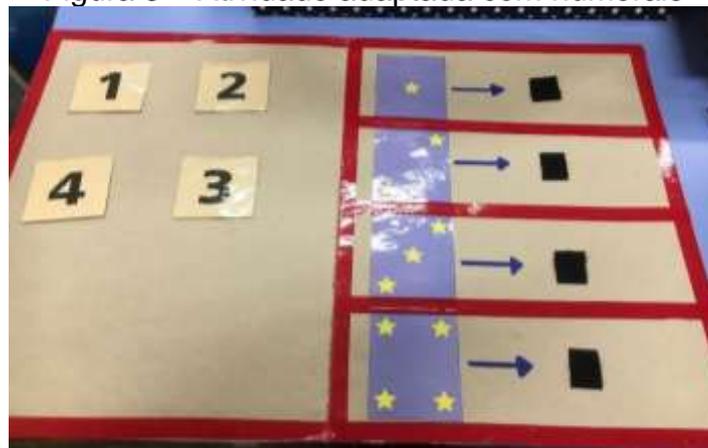
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Atividade adaptada com formas geométricas



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – Atividade adaptada com numerais



Fonte: Arquivo pessoal

No início tivemos muitos impasses com a responsável, mas insistimos por meio de muito diálogo e conseguimos nos aproximar, isso fez com o que o atendimento

fosse mais efetivo. Nós que estamos na escola, sabemos que os responsáveis quando são solicitados, muitas vezes não se mostram receptivos, pois podem pensar que são chamados apenas para ouvir reclamações, mas quando entendem que a escola quer a aproximação com o intuito de entender a rotina da criança, como ela é e compartilhar ações, este pensamento tem tudo para mudar.

Os responsáveis precisam entender que também são pertencentes ao ambiente escolar e que este trabalho em equipe visa o bem-estar da criança. Lembro-me de um episódio em que João começou a recusar comida na escola e em conversa com a responsável, perguntamos como estava a alimentação dele, como era o seu prato, se mudou alguma coisa. Foi quando a mesma citou que comprou um prato de plástico com desenhos, sugerimos então tentar fazê-lo comer trazendo um prato igual para a escola e deu certo. Após isso, houve o agradecimento por parte dela e nos disse que percebeu que estávamos ali para auxiliá-la.

Algo muito benéfico para o João, e há pesquisas pontuando os benefícios desta prática em pessoas com autismo, foi iniciar a Equoterapia (terapia com cavalos), o que fez com que ele melhorasse em muitos aspectos, como a coordenação motora, o equilíbrio e até a atenção nos momentos de contação de história. Com todas as terapias e práticas, João começou a se tornar uma criança mais calma, mais atenta, começando a formular frases e escrevendo algumas letras de seu nome. Estávamos bem animadas com a evolução dele, mas infelizmente veio a pandemia do coronavírus e com a publicação do decreto nº 8.896 de 19 de março de 2020 foi reconhecido o estado de emergência e houve o fechamento dos locais por tempo indeterminado.

Com essa nova forma de viver, veio outro desafio: atender os estudantes de forma remota. Aprendemos um novo jeito de ensinar e isso envolvia muitas questões, pois muitos não tinham Internet em casa, ou a família não compreendia a importância de se continuar o atendimento ou também consideravam que o papel de ensinar era somente da escola. Também lidávamos com outras situações em que os responsáveis tinham mais que um filho para auxiliar ou achavam que não era necessário o ensino remoto para as crianças do pré por serem muito novas. A responsável pelo João tem mais dois filhos além dele e quando a professora AEE entrou em contato para combinarmos os atendimentos, ela optou por outro horário, o da tarde, pois assim conseguiria se organizar com a outra filha, estudante da mesma escola.

Após orientação vinda da Seção de Educação Especial - SEDESP, a equipe tomou a decisão de me remanejar para outra criança da mesma escola, para que

houvesse suporte e atendimento a todas as crianças da Educação Especial da Ume neste período remoto. Com a mudança, iniciei atendimento com uma criança que chamarei pelo nome fictício de Túlio, pertencente à turma do Maternal I, na época tinha 3 anos de idade e foi diagnosticado com TEA.

O estudante mediado ficou ausente por um tempo, por isso, foi necessário inseri-lo na busca ativa pelo Projeto Colibri, pois, a princípio não conseguimos nos comunicar com a responsável. Ao buscarmos por contato, este se deu por meio da avó, a mesma nos contou das dificuldades da família e que Túlio e seus irmãos estavam com ela em outra cidade. Foi criado um grupo por meio da mídia social "*WhatsApp*" com os responsáveis das crianças da turma para que as atividades fossem postadas e que as famílias colocassem as devolutivas. A avó se comprometeu a estar ativa no canal de escuta e disse que nos procuraria sempre para nos dar um retorno das atividades propostas, vale pontuar que quando foi necessário, auxiliamos a avó com orientações e adaptações das atividades.

Por meio das observações feitas nas devoluções das atividades e em conversas com a avó, constatamos que Tulio era uma criança bastante observadora, preferia brincar sozinho ou com algum adulto, gostava de enfileirar os brinquedos e colocá-los juntos pela cor e quando solicitado, atendia aos comandos dados. Segundo a responsável, em casa, quando ele era contrariado, tinha o hábito de jogar coisas e bater, tinha muito medo de barulho, principalmente de motos e fazia uso de medicação para dormir. Túlio gostava muito de sua chupeta, nos vídeos e fotos enviadas ao grupo, ele sempre estava com ela.

Neste período remoto, as atividades trabalhadas envolviam músicas infantis, brincadeiras, histórias, poemas com uso de recursos visuais e efeitos sonoros, como fantoches, bichos de pelúcia, bonecos, bichos de estimação e sons de acordo com a atividade proposta. A intenção era despertar o interesse das crianças e proporcionar momentos em família, trabalhando a atenção, a curiosidade, fazendo com que o estudante explorasse o espaço físico onde morava e diferentes materiais. Por meio das histórias e músicas houve estímulos da imaginação, da autoestima, além do fortalecimento dos vínculos entre criança e família.

No decorrer deste processo e apesar de acompanharmos à distância, percebemos que o estudante compreendeu bem os comandos das atividades e questionamentos da avó, respondendo e se comunicando de acordo com as suas necessidades e foi possível notar também que a sua comunicação verbal evoluiu com

o passar dos meses. Mesmo com todas as dificuldades presentes, de alguma maneira conseguimos por meio de um trabalho em conjunto cativar essa família.

Com a experiência acima relatada, percebo que ações embasadas em princípios do ensino colaborativo podem ser vistas no âmbito educacional como aliadas quando as exercemos com o intuito de superar os obstáculos do processo inclusivo, desenvolvendo um trabalho baseado no estabelecimento de objetivos em busca de aprimorar as aprendizagens das crianças da educação especial.

Com a finalização de mais um ano letivo, novamente fui para a atribuição e em 2021 escolhi outra escola para desenvolver o projeto de mediação. Estávamos ainda no formato remoto por conta da pandemia, o que possibilitou que neste período houvesse a realização do acompanhamento e atendimento com dois estudantes de diferentes salas, ambos com Síndrome de Down, um do maternal II com 3 anos de idade e o outro do Jardim com 4 anos. Os chamarei pelos nomes fictícios de Pedro e Aline, respectivamente.

Por estarmos on-line, o trabalho foi realizado em conjunto com a mediadora do outro período, solicitamos para a professora do AEE e equipe gestora que montassem dois grupos utilizando o “*WhatsApp*” nos incluindo e também os responsáveis pelas crianças, assim poderíamos encaminhar as atividades e ter uma troca de informações mais efetiva com eles.

Preciso pontuar que esta escola foi meu último local de atuação no projeto de inclusão como profissional de apoio inclusiva, mesmo com as trocas ao findar o ano letivo e iniciar um trabalho em outro local, tive o prazer de encontrar neste caminho profissionais que me acolheram e se mostraram solícitos, dando-me suporte.

As responsáveis enviavam as devolutivas para nós e para o grupo da turma, o que permitia a interação de todos. As atividades eram lúdicas, bem coloridas, com muitas músicas e contações de histórias, com o intuito de despertar o interesse e atenção das crianças. Havia algumas propostas também mais direcionadas a movimentos para que fortalecessem a musculatura e tivessem mais controle do corpo. Tínhamos o cuidado de pensar e planejar atividades possíveis com recursos disponíveis em casa, então, enviávamos para os responsáveis materiais como canetinha, lápis de colorir, giz de cera e tinta caso precisassem.

A respeito das crianças atendidas, uma delas era a Aline, falava algumas palavras, mas gostava de mandar áudios falando “beijos, beijos” fazendo som, nas refeições comia sozinha e queria que a responsável nos enviasse fotos, gostava muito

de colorir e amava quando as propostas envolviam dança (este recurso se mostrou eficaz e atrativo durante este período), pois ela se sentia muito feliz e pedia mais músicas.

Lembro-me que uma das atividades que ela mais gostou foi um circuito feito na sala de sua casa, a responsável foi muito criativa e disponibilizou o sofá, as cadeiras e almofadas para os obstáculos. A orientamos que deixasse a Aline explorar o ambiente e que depois a responsável desse os comandos. As duas realizaram a atividade juntas, foi um momento proveitoso e de tempo de qualidade em família em que puderam se divertir e incluir os irmãos mais velhos. Aline retornou para a escola presencialmente em agosto, mas como a responsável se sentia mais segura desenvolvendo as atividades em casa, ela comparecia esporadicamente.

Figura 4 – Atividade para identificação das vogais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Atividade para pareamento de cores



Fonte: Arquivo pessoal

Na medida do possível, ambas responsáveis eram participativas e enviavam as devolutivas, porém, a outra criança atendida, Pedro, tinha uma saúde bem frágil e acabava por participar menos. Ele era não verbal, mas usava das expressões e sons para se comunicar, gostava de atividades que envolviam o ato de colorir ou pintar, não tinha restrições com materiais diferentes como massinha, areia e em alguns momentos que fizemos chamada de vídeo, se mostrou atento e sorria sempre. A responsável o auxiliava na realização das atividades propostas com muita disposição.

Figura 6 – Atividade de circuito com obstáculos



Fonte: Arquivo pessoal

Ele foi para a escola presencialmente poucas vezes, por ficar doente facilmente, a mãe optou por continuar com o ensino remoto, pois se sentia mais segura desenvolvendo as atividades em casa.

Pedro fazia terapia ocupacional e acompanhamento com outros especialistas, um momento marcante foi quando a responsável veio nos contar que ele havia recebido alta de algumas terapias por ter alcançado as metas. Comemoramos e nos sentimos muitos felizes pela confiança ali demonstrada por nós e em nosso trabalho feito conjuntamente e que pôde de alguma forma ajudá-lo a se desenvolver efetivamente.

Cabe aqui, ao falar deste trabalho em conjunto, abordar a temática da rede de apoio em que Mendes; Almeida; Toyoda (2011) abordam que esta abrange os

professores, AEE, os gestores, todos os que trabalham na escola e a família da criança. Ressalto a importância da contribuição do profissional da educação especial no desenvolvimento da criança com deficiência ao orientar como procedermos considerando suas adversidades e potencialidades. E a professora regente da sala utilizando-se desta troca propiciou com que todos fossem incluídos.

Por meio de minhas reflexões, é perceptível que fazer uma análise da nossa prática pedagógica é importante, mas além disso, divulgá-la torna-se igualmente necessário, pois ao comentarmos e expormos experiências, estaremos contribuindo para estudos, ações educativas e discussões. Foi o que aconteceu em junho de 2021 quando recebi um convite da Seção de Educação Especial – SEDESP para que eu participasse junto a outro profissional de apoio escolar inclusivo em um encontro de forma remota com o intuito de divulgarmos nossas práticas no projeto inclusivo.

O encontro foi direcionado por uma das formadoras da SEDESP, estavam presentes os professores atuantes no projeto e as professoras do atendimento educacional especializado da rede municipal de Santos. Perguntaram-me sobre a minha formação, trajetória antes de ingressar na prefeitura, como foi a minha inserção no projeto de inclusão escolar para atuar com estudantes com deficiência e se eu já tinha experiência nesse sentido.

A SEDESP considerou interessante a forma como a escola, a outra PAEI e eu nos organizamos para realizar os atendimentos, pois haviam duas crianças com Síndrome de Down com idades e turmas diferentes, que nos foram atribuídas. Pontuei que apesar das duas crianças terem o mesmo laudo, cada uma possuía suas especificidades e que o trabalho era realizado considerando-as. Neste encontro foram passados alguns vídeos e fotos das duas crianças, com autorização de seus responsáveis, para que os outros professores pudessem vê-los desenvolvendo algumas das atividades propostas. Conte também como acontecia o contato com as crianças atendidas, a minha experiência com os professores regentes das turmas e professor do atendimento educacional especializado, pois estava sendo bem construtiva e isso refletia no desenvolvimento do nosso trabalho.

Quando os profissionais da escola se juntam para planejar, pensar nos objetivos a serem alcançados, considerando a criança com deficiência, este trabalho em conjunto tende a contribuir positivamente nas práticas escolares. A respeito disso, Mendes; Almeida; Toyoda (2011, p. 84) apontam que “...os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas

respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivo mútuos”. E por meio do desenvolvimento dessas ações e pesquisas, torna-se importante também fazer com que esse processo seja reflexivo. Nesse sentido, Pimenta (2012) cita:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente, a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (Pimenta, 2012, p. 26).

A partir dos meus relatos citados acima, percebo como é importante considerar o estudante atendido em suas especificidades, recorrer aos conhecimentos e experiências dos outros profissionais da escola, participar das formações oferecidas pela Seção de Educação Especial, ir atrás de estudos e pesquisas a fim de se compreender melhor as ações desenvolvidas e o que se pretende alcançar, fazendo uso do ensino como uma prática reflexiva na busca por aprimoramento.

2.2 O Projeto Inclusivo Na Rede Municipal De Santos

Partindo das minhas vivências contadas acima e para uma melhor compreensão a respeito do projeto que ocorre na rede municipal de Santos, abordar sobre o papel do profissional de apoio escolar inclusivo é de suma importância. Tendo em vista que este profissional deve seguir as disposições da Portaria do projeto que são publicadas anualmente no Diário Oficial da cidade, pois este regulamenta a função a ser exercida pelos profissionais e descreve como acontecerá o atendimento no determinado ano letivo.

No início do documento da Portaria nº6/2021 são citados documentos e leis que a prefeitura utiliza como basilares no projeto inclusivo, como por exemplo: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; a Lei 13.146 de 6 julho de 2015 (Estatuto da pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão - LBI); a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que 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; o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; a Declaração de Incheon e a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O projeto tem por objetivo proporcionar apoio escolar inclusivo aos educandos com deficiência(s) e/ou Transtorno do Espectro Autista, atendendo-os que estão matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nos Ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É pontuado também, que se for constatado que na turma em que ocorre o atendimento possua mais de um estudante com deficiência e/ou TEA, o profissional de apoio escolar inclusivo deverá dedicar-se a todos.

Quanto a atribuição de local de trabalho para atuar no projeto, a Portaria dispõe que será utilizada a classificação final dos profissionais da rede municipal de ensino de Santos, considerando-se a média aritmética das avaliações finais daqueles que atuaram no ano anterior, na seguinte ordem: 1º - Professores de Educação Básica I e II (PEB I e II); 2º - Professores Adjuntos I e II (PAD I e II) e em 3º - Educadores de Desenvolvimento Infantil (EDI). A princípio, os EDIs podem atuar como profissional de apoio escolar inclusivo somente com os estudantes matriculados nos 3 anos iniciais da Educação Infantil, mas caso tenham como formação mínima o Magistério, é permitida a atuação nos demais anos de escolaridade.

Quando o profissional assume o projeto, este deve estar ciente de algumas condições: sua atuação ocorrerá em horário diverso da sua jornada de trabalho; há que ter disponibilidade para exercer a função presencialmente no local determinado pela SEDUC, podendo ser cancelada sua participação no projeto caso não haja compatibilidade com as tarefas pertinentes; no caso de faltas, se estas excederem a 3 (três) no período de 30 (trinta) dias, há o risco de ser desligado do projeto; há que ter ciência também de que o projeto deve ser mantido no decorrer do ano letivo, pois só é permitido desistir deste para migrar para outro caso o serviço público necessite e que haja o reconhecimento em despacho fundamentado pela SEDUC.

A equipe gestora de cada UME (Unidade Municipal de Educação) tem por função gerenciar o trabalho desenvolvido pelos Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) e o Diretor da unidade é quem deve informar à Seção de Educação Especial (SEDESP) e à Supervisão de Ensino quando os educandos com deficiência são transferidos para outra escola da rede municipal, cabendo neste caso o remanejamento deste profissional.

Na Portaria há também as possíveis horas-aulas do projeto mensais a serem

atribuídas no momento da escolha de local de trabalho, podendo variar entre 150h nos períodos matutino e vespertino; 150h no Ensino Fundamental Integral, período matutino, 125h no Ensino Fundamental Integral, período vespertino e 100h na Educação de Jovens e Adultos.

Em seu artigo 8º, a Portaria nº6/2021 aborda a respeito da atuação do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, pontuando em seus incisos algumas incumbências:

- I - Estabelecer articulação com o(s) professor(es) regente(s) de sala e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a promover a participação dos estudantes com deficiência ou TEA nas atividades cotidianas propostas para o grupo-classe durante o período letivo;
- II - Atuar como facilitador nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas, bem como em relação à higiene, à mastigação de alimentos, à ingestão de líquidos e ao bem-estar geral do estudante;
- III - Operacionalizar as adequações curriculares propostas pelos professores regentes e professor do AEE, descritas no Plano Educacional Especializado (PEI), em parceria com a Equipe Gestora e de acordo com a legislação vigente,
- IV - Acompanhar as tarefas realizadas pelos estudantes para que alcancem bons resultados no processo educativo;
- V - Colaborar com a dinâmica pedagógica da escola na ausência de todos os estudantes atendidos.

Complementando o último inciso, é dever do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, na ausência de seus estudantes atendidos, dar suporte à escola no acompanhamento dos educandos com deficiência de outras turmas, para que todos tenham direito ao acompanhamento e suporte que necessitam.

Para que a escola se torne inclusiva, é necessário que professores e gestores passem por formações e que sejam revistas as formas de interação presentes entre os segmentos escolares que a compõe e que nela podem interferir. Como cita Pérez Gómez (2008, p.101): “Assim, a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática”.

Ao falar da importância da união de todos neste processo inclusivo, Carvalho

(2008) aborda que toda a equipe deve estar compromissada com a escolarização das crianças que estão inseridas no processo inclusivo, fazendo com que seja possibilitado aos profissionais ter uma prática educativa atendendo assim à diversidade. Corroborando com as informações acima sobre a Educação Especial, temos:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p.9).

Podemos constatar que a integração dos profissionais, como o professor que realiza o atendimento educacional especializado (AEE), o professor regente da turma a qual o estudante pertence e o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI), é de suma importância para que seja proporcionado ao estudante atendido condições de desenvolvimento dentro de suas habilidades e possibilidades, considerando suas especificidades.

É fundamental o desenvolvimento de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, para tanto é necessário que sejam eliminadas barreiras atitudinais que interferem nesse processo. O desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os diferentes atores que estão envolvidos no processo educativo dos estudantes incluídos nas salas de aula regular, professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão, professor de salas multifuncionais, família e comunidade, poderão construir pontes para a efetivação de uma escola inclusiva para todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma necessidade educacional especial.

Consoante a essas ideias, Capelline e Zerbato (2022) ressaltam a importância do desenvolvimento de ações que sejam de forma coativa e coordenada. Para que o ensino colaborativo aconteça, há que definir previamente as funções dos envolvidos neste processo, sejam estas de cunho acadêmico ou comportamental na esfera inclusiva.

Destaco a importância de se ter um projeto de inclusão dentro das unidades escolares e o quão relevante é o papel do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo na participação da construção de uma escola inclusiva, pois ao exercer esta função, desempenhamos um papel de mediação neste processo ao intermediar situações

vividas pela criança em brincadeiras, atividades dirigidas e/ou pedagógicas, atuando também nos diversos ambientes da escola e em questões sociais e comportamentais. Quando há a promoção de uma escola, baseada em princípios democráticos, inclusivos e participativos, torna-se mais provável que mudanças positivas ocorram e proporcionem um olhar mais sensível com relação à inclusão.

A fim de trazer informações e promover este olhar, constatou-se a necessidade de produzir um documento de orientação educacional inclusivo com o intuito de provocar reflexões, troca de conhecimentos e aprimoramento das ações escolares. São condições fundamentais para a educação e inclusão dos estudantes a existência de uma política de inclusão que ocorra de forma clara e comprometida, em que os profissionais da educação envolvidos no processo educacional compreendam a importância das suas ações.

Diante dessas necessidades, se faz necessário aprofundarmos a discussão acerca da relação da educação oferecida pela rede regular de ensino e a política de educação inclusiva que exige atuação articulada entre diferentes agentes educacionais.

A Portaria é finalizada pontuando que ao final de cada ano letivo, o PAEI é avaliado por meio de uma ficha de avaliação a ser preenchida pela Equipe Gestora da unidade municipal de educação, ratificada pela Supervisão de Ensino junto aos registros comprobatórios e ciência do profissional, seguindo uma escala, em que 0 é insatisfatório, 0,5 é parcialmente satisfatório e 1 é satisfatório.

São avaliados itens como: assiduidade; pontualidade; envolvimento com as ações da escola; articulação com o trabalho dos demais profissionais no desenvolvimento do projeto; organização com materiais e registros necessários; proatividade na solução de problemas; desenvolvimento das propostas sugeridas nas formações; desempenho no desenvolvimento do projeto e interação com o estudante.

Vale ressaltar que caso os critérios citados acima ao serem avaliados não forem atendidos, o profissional será impedido de participar no projeto no próximo ano letivo.

2.3 Mudanças Ocorridas No Projeto Inclusivo

Um exemplo de promoção de mudanças ocorrido em Santos, aconteceu em novembro de 2020 quando a rede municipal e a Secretaria de Educação publicaram

edital para a seleção de Organizações da Sociedade Civil para o atendimento de estudantes com deficiência. O edital de chamamento público nº01/2020 – SEDUC, dispunha sobre a seleção de parceria por meio de termo de colaboração, em conformidade com a Lei nº13.019/2014 e Decreto Municipal nº7.585 de 10 de novembro de 2016.

No documento publicado em Diário Oficial da cidade em 30 de novembro de 2020, constava a seleção de quatro propostas de plano de trabalho a serem executadas pelas OSCs no que diz respeito a ações colaborativas de apoio escolar inclusivo aos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como o acompanhamento em atividades letivas extraclasse matriculados na rede pública municipal de Santos. Cada bloco de escolas teria um termo de colaboração firmado com uma OSC no valor de R\$ 2.350.000,00. Observe o quadro a seguir:

Quadro 1 – Bloco das UMES

BLOCOS DE UMES			
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
18 UMES	19 UMES	22 UMES	26 UMES
279 alunos com deficiência	274 alunos com deficiência	273 alunos com deficiência	239 alunos com deficiência
Dos Andradas	Auxiliadora da Instrução	Avelino da Paz Vieira	Anízio Bento
Dos Andradas II	Ayrton Senna	Cyro de Athayde	José Carlos Azevedo Junior
Cidade de Santos	Antonio Demóstenes Britto	Dino Bueno	Bandeira Brasil
Elsa Virtuoso	Barão do Rio Branco	Edméa Ladevig	Cely de Moura Negrini
Florestan Fernandes	Derosse José de Oliveira	Emília Maria Reis	Claudia Helena
Iveta Mesquita	Gemma Rebello	Eunice Caldas	Fernando Costa
Lourdes Ortiz	Gota de Leite	Pe Francisco Leite	Hilda Rabaça
Mª Carmelita Proost Villança	José Bonifácio	José da Costa Barbosa	José da Costa Silva Sobrinho
Maria Luiza Alonso	Leonor Mendes de Barros	José Genésio	João Inácio
Monte Cabrão	Alcides Lobo Viana	Laurival Rodrigues	João Walter Sampaio Smolka
Noel Gomes Ferreira	Lydia Federici	Pe Lúcio Floro	Pe Leonardo Nunes
Olívia Fernandes	Margareth Buchmann	Mª Luiza Simões Ribeiro	Luiz Carlos Prestes
Pe. Waldemar Martins	Olavo Bilac	Magali Alonso	Luiz Lopes
Antonio Passos Sobrinho	Oswaldo Justo	Maria Patrícia	Mª de Lourdes Borges Bernal
Pedro II	João Papa Sobrinho	Mário de Alcântara	Maria Lúcia Prandi
Porchat de Assis	Colégio Santista	Martins Fontes	Pedro Crescenti
Judoca Ricardo Sampaio	Waldery de Almeida	Paulo Gomes Barbosa	Samuel Leão de Moura
Ilha Diana	Maria Helena Roxo	Dep. Rubens Lara	Sandra Cristina
	Maria Dolores	Terezinha Calçada	Pref. Esmeraldo Tarquínio
		Therezinha de Jesus	Luiz Alca de Sant'Ana
		Candinha Ribeiro Mendonça	Vinte e Oito de Fevereiro
		Regina Altman	Nelson de Toledo Piza
			Flavio Cipriano
			Hilda Papa
			José de Sá Porto

Fonte: Diário Oficial de Santos, 2020

Em decorrência do edital citado acima e a mudança iniciada pela prefeitura ao querer terceirizar o atendimento dos estudantes com deficiência, os professores da rede municipal começaram a articular com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Santos – SINDSERV, o que poderia ser feito para que a situação fosse revertida. Já que os quatro blocos destinados às OSCs totalizariam as 85 escolas da rede municipal e assim, não permaneceria nenhuma escola para os professores que atuavam no projeto.

Houve uma chamada para as manifestações promovidas pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Santos, realizadas nos dias 03 e 05 de dezembro de 2020 no Paço Municipal e na Praça das Bandeiras, respectivamente, em que houve a presença de servidores municipais, professores e mediadores inclusivos.

Os atos citados acima foram contra com a proposta da prefeitura em querer terceirizar o atendimento das crianças com deficiência. Em uma reunião online com o SINDSERV realizada no dia 1º de dezembro de 2020, pais, professores, mediadores inclusivos e outros funcionários públicos chegaram à decisão de reivindicar ao então prefeito e à secretária de educação que o edital de Chamamento Público (01/2020) fosse retirado e que o projeto fosse restabelecido para os professores da prefeitura/Seduc no ano letivo de 2021. A mesma defendeu a iniciativa em entrevista pontuando que esta medida é um novo modelo de ensino e que o número de mediadores era insuficiente para cobrir a crescente demanda.

A prefeitura lançou uma cartilha com as melhorias na inclusão a partir da terceirização. Nela constava que nenhum direito dos alunos seriam violados; os professores não seriam prejudicados; as OSCs trariam mais agilidade no atendimento; a proposta ampliaria o atendimento por meio de uma equipe multidisciplinar; os professores que atuavam como mediadores seriam compensados; a qualidade da educação seria melhor; a proposta traria vários benefícios e a Lei Complementar nº173, de 27 de maio de 2020, do presidente da época, impediria a continuação do mediador de inclusão. Esta LC surgiu por conta da calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 ficando proibidas algumas medidas, como o aumento de despesas públicas até o dia 31 de dezembro de 2021, mas não havia qualquer impedimento legal para que os professores da rede continuassem exercendo a função no projeto, pois o que constava nesta lei na época era a vedação da criação de um novo cargo, emprego ou função de acordo com o seu artigo 8º inciso II. E como visto anteriormente, a solicitação dos professores era que estes continuassem com o

atendimento às crianças com deficiência da rede, não sendo apresentado nesta reivindicação a criação de um novo cargo.

Outro fato é que o PAEI, de acordo com o edital inicial precisaria ter apenas o Ensino Médio completo. Alguns pontos importantes para esta discussão são: as crianças tem o direito de serem atendidas por profissionais especializados; essa medida também prejudica os professores que atuam no projeto, pois estes passam por permanente qualificação para exercerem a função e ao lidarem em sala de aula com profissionais que não são habilitados, teriam que orientá-los. Tudo isso impacta diretamente no atendimento prestado às crianças com deficiência, gerando rotatividade de funcionários, descontinuidade por conta do baixo salário oferecido pelas terceirizadas e baixa qualidade do ensino.

O sindicato publicou na época em suas redes sociais a respeito da terceirização que "...esse problema atingirá a todos e à educação em geral, pois a ameaça de retrocesso não será apenas da educação inclusiva. Hoje, afeta diretamente os colegas que trabalham no contraturno como mediadores, mas amanhã será um problema para todos os envolvidos".

A Unidade Classista Santos (corrente sindical e operária) apoiou os atos ocorridos em favor dos professores atuantes como mediadores. Mishelle Domingues, secretária de Organização da entidade, comitê Laudelina de Campos Mello e servidora municipal da área da educação, argumentou: "O governo tucano que, em sua campanha eleitoral de 2012, prometia: 'Santos cidade educadora', precariza os serviços públicos, com inúmeros problemas, desde falta de alimentação, material escolar, escolas em estado de abandono, falta de manutenção adequada e a desvalorização dos profissionais de educação da cidade. Ou seja, contra sua campanha eleitoreira, que era a valorização do magistério".

Assim, nesses protestos houve o repúdio ao movimento de precarização proposto pela prefeitura de Santos e pela Secretaria de Educação. Também houve a organização de uma ação, com o intuito de denunciar o que estava acontecendo para que a população santista estivesse ciente, por meio de panfletagem ocorrida na Praça das Bandeiras, no bairro Gonzaga.

Com a vigência de 12 meses com a possibilidade de ser prorrogado por até 60 meses, o edital publicado e implantado no ano letivo de 2021 apresentou um custo total de R\$ 9,4 milhões ao ano. Num primeiro momento, a organização do atendimento foi dividida em quatro blocos de escolas e um termo de colaboração foi firmado com

as OSCs escolhidas.

Vale ressaltar que antes dessas mudanças impostas, a atuação majoritária no projeto inclusivo voltada para crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) ficavam a cargo dos próprios professores da rede, que podiam se inscrever no início do ano e atuarem como mediadores por meio de projeto.

Com relação à escolaridade exigida no edital de apenas ser necessário o diploma de Ensino Médio para a atuação das OSCs, a direção do SINDSERV pontuou: "As OSCs são equivalentes às organizações sociais (OSs) já presentes na rede municipal de saúde, consumindo milhões do orçamento em troca de serviços ineficientes, falta de transparência, grande risco de corrupção e loteamento de cargos para apoiadores de políticos. As atividades de apoio passarão a ser feitas por profissionais com menor qualificação, já que a exigência de escolaridade prevista no edital é apenas o Ensino Médio. Cada vez mais as condições de trabalho para funcionamento das escolas piora. Isso dá ao munícipe a sensação de que tudo o que é público é ruim. Com esse tipo de educação terceirizada é bem mais difícil fiscalizar e acompanhar a qualidade do ensino".

A AMAIS SANTOS (Associação Mobilidade Acessibilidade e Inclusão Social) por meio de seu dirigente Cristiano Torres, demonstrou também sua discordância com as iniciativas tomadas e convocou uma manifestação em frente à Câmara a fim de cobrar os vereadores e denunciar aos conselhos municipais da Pessoa com Deficiência e da Educação, pontuando que: "Essa foi uma ação vinda de cima para baixo e sem consulta à sociedade, profissionais e pais de estudantes. Quem paga e mais sofre com esse desmandos são as crianças com TEA. Precisamos alinhar um modelo de atendimento que já está em curso com os atuais mediadores e exigir cursos de capacitação".

Em 2020, conforme apurado pelo Diário do Litoral, a rede municipal de Santos possuía 1.108 educandos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e nos ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para esse atendimento havia 454 professores atuantes no projeto como mediadores no período contraturno de sua carga horária de trabalho, tinham também sete estagiários do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e 42 educadores voluntários do Programa Escola Total.

A secretária da educação ao ser entrevistada pelo mesmo veículo de informação, defendeu a iniciativa citando que o número de profissionais que realizam

o projeto não eram suficientes para cobrir a crescente demanda e quanto ao nível de escolaridade, o ensino médio era apenas o básico exigido. Apontou ainda sobre o ano letivo de 2021 que: "Não teremos, em 2021, a possibilidade de contratar e nem fazer concurso para suprir o déficit de professores. Podemos só repor cargos por edital de chamamento. Esse problema ocorre desde 2017 e vem crescendo. Assumi em abril de 2019 e detectei uma situação de fragilidade em dar continuidade ao atendimento às crianças".

Após os atos ocorridos, a prefeitura revogou o edital de chamamento nº1/2020 no dia 08 de dezembro de 2020, mas o prefeito em conjunto com o setor jurídico disse que avaliaria as solicitações e sugestões feitas pelos participantes das manifestações com o intuito de aprimorar o funcionamento do sistema de mediação inclusiva e assim publicar um novo edital. Anunciou também que o governo estaria revendo sobre o grau de escolaridade mínimo solicitado para os profissionais que atenderiam diretamente às crianças envolvidas.

Demonstrando portanto que ainda havia a ameaça da terceirização, tendo em vista que o comunicado publicado pela prefeitura no dia 08 de dezembro de 2020 pelo então secretário de educação em substituição, iniciava-se com a seguinte frase: "Considerando a necessidade de aprimoramento do Edital de Chamamento Público 001/2020 - SEDUC para parceria visando ações colaborativas de apoio escolar inclusivo aos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acompanhamento em atividades letivas extraclasse matriculados nas escolas da rede pública municipal de Santos; Decide REVOGAR o EDITAL de Chamamento Público nº. 001/2020, para seleção de propostas de Organizações da Sociedade Civil para este fim".

Diante disso, foi decidido junto ao SINDSERV que a mobilização deveria continuar, assim, no início do ano de 2021, no dia 07 de janeiro, com a entrega das solicitações ao novo prefeito, houve o anúncio de que o Projeto de Mediação Inclusiva seria mantido para os professores concursados, mas que haveria a destinação de vagas não ocupadas para as Organizações da Sociedade Civil, argumentando não haver número suficientes de profissionais para atender à demanda de estudantes.

No dia 12 de fevereiro de 2021, após solicitações de famílias de estudantes deficientes e comunidade escolar da rede municipal de Santos, o edital nº1/2020 foi revisto no que diz respeito ao nível mínimo de formação para exercer a função, tendo em vista que antes era necessário ter apenas ensino médio e após essa modificação,

passou a se exigir formação mínima curso Normal em Nível Médio (Magistério).

Por mérito da união da comunidade escolar que conseguimos demonstrar a importância dos professores da rede municipal de Santos continuarem atuando no projeto em 2021. Como cita Libâneo (1985, p.29) “Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade”. De acordo com o autor, é dentro da escola que podemos iniciar mudanças, conscientizar estudantes, famílias e fazer com que essas ultrapassem os muros da escola.

Devido à nova forma de organização do atendimento inclusivo na rede municipal de ensino, desde maio de 2021, os educadores voluntários e os estagiários foram extintos, dando lugar às Organizações da Sociedade Civil (OSCs) da área da educação interessadas em atuar na mediação escolar. Isso fez com que as demandas fossem divididas entre os professores e OSCs. Mesmo com as mudanças no novo edital nº01/2021, essas medidas acarretaram a diminuição das vagas para os profissionais da educação que atuavam no projeto todos os anos.

No quadro a seguir, publicada no Diário Oficial da cidade no dia 12 de janeiro de 2021, constam os três blocos de unidades que foram destinados às OSCs, totalizando 59 escolas, em que 670 alunos com deficiência seriam atendidos. Ou seja, quase 70% das escolas da rede municipal de Santos com atendimento terceirizado.

Quadro 2 – Bloco das UMES para OSCs

BLOCO DE UMES		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
19 UMES	21 UMES	19 UMES
223 alunos com deficiência e/ou TEA	224 alunos com deficiência e/ou TEA	223 alunos com deficiência e/ou TEA
Dos Andradas	Auxiliadora	Avelino da Paz Vieira
Samuel Leão de Moura	Ayrton Senna	Cyro de Athayde
Vinte e Oito de Fevereiro	Maria Helena Roxo	Sandra Cristina
Elsa Virtuoso	Barão	José Carlos de Azevedo Júnior
Porchat de Assis	Derosse	Luiz Lopes
Iveta Mesquita	Gemma Rebello	Eunice Caldas
Lourdes Ortiz	Demóstenes Britto	Fernando Costa
Mª Carmelita	José Bonifácio	José da Costa Barbosa
Maria Luiza Alonso	Leonor	José Genésio
Monte Cabrão	Hilda Papa	Therézinha de Jesus
Noel Gomes Ferreira	Lydia Federici	Pe Lúcio Floro
Judoca	Margareth Buchmann	Mª Luiza Simões Ribeiro
Ilha Diana	Olavo Bilac	Magali Alonso
Olívia Fernandes	Oswaldo Justo	Pedro II

Fonte: Diário Oficial de Santos, 2021

Apenas um bloco com 26 unidades escolares e 392 crianças com deficiência foi destinado aos professores atuantes no projeto da rede municipal, como consta o quadro a seguir:

Quadro 3 – Bloco das UMES para professores

BLOCO de UMES
392 alunos com deficiência e/ou TEA
Anizio Bento
Edmea Ladevig
Bandeira Brasil
Cely de Moura Negrini
Floreslan Fernandes
Pe Francisco Leite
Hilda Rabaça
José da Costa Silva Sobrinho
João Inácio
João Walter Sampaio Smolka
Pe Leonardo Nunes
Luiz Carlos Prestes
Emília Maria Reis
M ^a de Lourdes Borges Bernal
Maria Lúcia Prandi
Pedro Crescenti
Dos Andradas II
Dino Bueno
Prof. Esmeraldo Tarquinio
Luiz Aca de Sant'Ana
Cidade de Santos
Nelson de Toledo Piza
Alcides Lobo Viana
Gota de Leite
Waldery de Almeida
Paulo Gomes Barbosa

Fonte: Diário Oficial de Santos, 2021

Há algo preocupante diante dos fatos apresentados: a precarização da função de professor. Essa questão perpassa o complemento salarial que os docentes recebiam, cerca de R\$ 2.751,77 por 150h trabalhadas, tendo em vista do valor hora/aula de R\$18;34 para o cargo de Professor Adjunto I de acordo com o Portal da Transparência. Já o profissional contratado pelas OSCs receberiam cerca de R\$ 1.320,00 para dois turnos de trabalho conforme apurado pelo site “Ataque aos cofres públicos” e reportagem publicada em 14 de fevereiro de 2023. Vale pontuar que os valores pagos para estas organizações poderiam estar sendo investidos em melhorias

para as unidades de ensino, em suas infraestruturas ou em aumento de vagas no quadro do magistério.

Outro ponto a ser pensado é o nível de escolaridade, conforme comentado anteriormente, o que incide diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência atendidos pelo projeto. A questão do trabalho docente e a precarização pelas quais estes vêm passando traz algumas consequências, como:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente aos de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos e cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precaridade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Diante dos fatos apresentados, é possível constatar o quanto a terceirização é nociva para as instituições de ensino, visto que há uma piora nas condições de trabalho, incidindo também no funcionamento da escola e atendimento dos estudantes. Estudos realizados dentro desta temática pontuam que a terceirização de serviços tem acontecido de forma recorrente com o objetivo de otimizar custos e facilitar a ocorrência do não vínculo trabalhista direto. (Costa, 2017; Carneiro, 2016; Garcia, 2017; Santos, 2016; Morais, 2019)

De acordo com Garcia (2017, p.13) "...a terceirização pode ser entendida como a transferência de certas atividades da empresa tomadora (ou contratante) a empresas prestadoras de serviços especializados". A terceirização é portanto, uma estratégia de gestão que permite às empresas delegarem certas atividades ou funções a terceiros, ao invés de executá-las internamente. (Morais; Costa, 2017)

O início da terceirização no setor público se deu com o Decreto nº200/67, em que a realização das atribuições da Administração Federal teria que ser largamente descentralizada. Depois, em 1986 com o Decreto nº2.300/86, tornou-se possível a contratação pela administração pública de serviços terceirizados, o que acarretou a expansão das atividades a serem terceirizadas.

De acordo com os estudos de Morais e Costa (2017), é importante ressaltar que não se deve confundir a contratação temporária por excepcional interesse público presente no artigo 37 da Constituição Federal de 1988 com a terceirização. Já que

neste artigo constam os princípios que devem ocorrer na Administração Pública, como a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e a eficiência. (Brasil, 2019)

O ingresso para cargo ou emprego público se dá por meio de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, excepcionalmente em cargos comissionados. Assim, há o respeito pelo princípio da publicidade, pois há a divulgação em Diário Oficial e a posse para a função ocorre legalmente.

Diante destas informações, ao terceirizar, estes princípios não são cumpridos, pois a alegação é a economia e a eficiência. O profissional contratado por uma empresa terceirizada não tem o vínculo empregatício de um funcionário público, ou seja, jamais alcançará a estabilidade, e a Administração Pública economiza em pagamentos de licenças, como licenças-prêmio, gratificações, mudança de letra (progressão salarial dentro do mesmo cargo), entre outros benefícios.

O que podemos perceber é que mesmo na esfera pública, há uma postura neoliberal capitalista que extermina os direitos dos trabalhadores. Além do baixo salário, se compararmos com o ganho dos servidores como vimos anteriormente a média salarial do professor concursado que exerce a função de PAEI e o contratado pelas OSCs. Estes ainda podem sofrer com mudanças de escolas, perda do emprego por conta de revogação ou extinção do contrato vigente.

2.4 O Projeto Estratégico De Ação E Minha Atuação

Por não ter a possibilidade de continuar atuando como Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, devido aos motivos citados no item anterior, surgiu a oportunidade de me inscrever para outro projeto da rede municipal de Santos – SP, o Projeto Estratégico de Ação (PEA) que compõe o Plano de Recomposição de Aprendizagem do município, por conta das dificuldades dos estudantes advindas da pandemia. Houve a publicação da Portaria nº11/2022 no Diário Oficial da cidade no dia 09 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre a realização do projeto nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas unidades municipais de educação.

A fim de melhor compreensão sobre como ocorre o projeto no município, trago alguns apontamentos sobre a Portaria deste a seguir antes do relato da minha experiência.

A Secretaria de Educação de Santos considera no desenvolvimento do projeto: o comprometimento com o ensino de qualidade e no processo educacional; a

equidade; a aprendizagem dos estudantes em diferentes ritmos e tempos; as estratégias inovadoras como meio de evolução das aprendizagens essenciais; a análise de resultados da sondagem de hipótese de escrita compilado no SIGES (Sistema Integrado de Gestão Escolar); a necessidade de recomposição, em tempo real, do processo de aprendizagem dos estudantes matriculados com dificuldades na alfabetização do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há o esforço das unidades escolares para que se cumpram estas ações, mas em alguns dias letivos nos deparamos com faltas previstas e imprevistas dos professores da rede. Então, os professores participantes deste projeto precisam sair da turma em que atuam para substituir os professores ausentes, o que compromete o desenvolvimento pleno das ações planejadas para estes dias.

O objetivo do PEA é oferecer apoio pedagógico e reforçar o ensino da Língua Portuguesa/alfabetização e da Matemática, dando ênfase na alfabetização para que as habilidades referentes ao ano escolar sejam desenvolvidas, garantindo aos estudantes, os direitos e as expectativas de aprendizagem. Os educadores atuantes no projeto como segundo professor (bidocência) recebem apoio permanentemente com o intuito de terem base para auxiliar a aprendizagem e o horário de desenvolvimento do projeto ocorre no período regular do educando no formato de parceria com o professor regente e o atendimento é feito com todos os matriculados regularmente na turma.

Enquanto o projeto ocorrer, este deve estar articulado ao PPP (Projeto político pedagógico) das UMES, para que seja proporcionado aos educandos a reorganização do processo de aprendizagem por meio da retomada de conhecimentos, fazendo o levantamento de dúvidas, aplicando-se situações-problema, promovendo a socialização, revisando atividades e trazendo devolutivas dos resultados.

O profissional que assumir o projeto deve ter a ciência de que este será mantido no decorrer do ano letivo, pois só é permitido desistir deste para migrar para outro caso o serviço público necessite e que haja o reconhecimento em despacho fundamentado pela SEDUC. Podendo ser cancelada sua participação no projeto caso haja o descumprimento das tarefas e estudos propostos na formação; e por faltas, se estas excederem a 3 (três) no período de 30 (trinta) dias.

Podem participar os professores da rede municipal de Santos – SP, como: Professor de Educação Básica I (PEB I), Professor Adjunto I (PAD I), Professor de

Educação Básica II (PEB II - Educação Especial) e o Professor Adjunto II (PAD II – Educação Especial) com cargas mensais de 150h para os que atuam em duas turmas ou 90h para aqueles que atuam em 1 turma durante o período em que ocorre o projeto, de março a novembro. Dentro da carga horária atribuída há a separação de horas-aulas por turma com atendimento aos estudantes e 6 (seis) horas-aula destinadas à formação, planejamento e escrituração.

Quantos às competências do professor atuante no PEA do Ensino Fundamental anos iniciais, temos a priorização das dificuldades apresentadas pelos estudantes por meio de metodologias diferenciadas, como recursos didáticos e tecnológicos; auxílio ao professor regente da turma nas atividades determinadas, fazendo o planejamento em conjunto; participação das formações obrigatórias, cumprindo os estudos propostos, sendo necessário possuir fluência digital com habilidades mínimas no uso de tecnologia e plataformas digitais da educação, Internet e aplicativos afins; devendo informar regularmente a Equipe Gestora da unidade municipal de ensino sobre o aproveitamento dos estudantes; realizando o registro do processo no diário de classe; realizando o planejamento as ações pedagógicas e preenchendo trimestralmente a ficha de monitoramento do projeto.

A equipe gestora de cada unidade escolar tem por competência no desenvolvimento do projeto dar orientação e acompanhar o trabalho dos professores atuantes no PEA, bem como a organização dos horários de atendimento em conjunto com este profissional e professor regente das turmas a serem atendidas, promover a conscientização dos responsáveis a respeito da importância deste projeto no desenvolvimento dos educandos e também fazer o acompanhamento presencial do processo cognitivo dos estudantes por meio da Ficha de Monitoramento a ser enviada para a Seção de Ensino Fundamental (SEFEP) trimestralmente.

A Portaria é finalizada pontuando que ao final de cada ano letivo, o profissional atuante no PEA é avaliado por meio de uma ficha de avaliação a ser preenchida pela Equipe Gestora da unidade municipal de educação, ratificada pela Supervisão de Ensino junto aos os registros comprobatórios e ciência do profissional, seguindo uma escala, em que 0 é insatisfatório, 0,5 é parcialmente satisfatório e 1 é satisfatório. Os itens avaliados são: assiduidade (atendimento ao estudante, participação em reuniões de trabalho, formações e eventos); pontualidade; envolvimento com as ações da escola; articulação com o trabalho dos demais profissionais no desenvolvimento do projeto; organização com materiais, planejamento e registros; proatividade na solução

de problemas; desenvolvimento das propostas; interação com a Equipe Gestora; estratégias pedagógicas específicas para recomposição do processo de aprendizagem e avanço dos estudantes a partir dessas estratégias. Vale ressaltar que caso os critérios citados acima ao serem avaliados não forem atendidos, o profissional não poderá atuar no projeto no ano seguinte.

Após as informações acima a respeito do Projeto Estratégico de Ação (PEA), darei início ao meu relato de experiência de atuação que ocorreu no ano letivo de 2022.

Tive a oportunidade de me inscrever para atuar no projeto PEA na escola em que eu cumpria a minha jornada de trabalho de manhã por meio de uma ficha de inscrição que foi enviada para a SEDUC e obtive autorização para iniciar no dia 07 de março. Houve uma reunião com a equipe gestora e professoras antes de iniciarmos o trabalho com as crianças, para conversarmos sobre as turmas a serem atendidas e a coordenadora escolheu a sala de atuação de acordo com o perfil de cada uma.

O atendimento acontecia dentro de 18h/a semanais, sendo 12h/a dedicadas ao atendimento dos educandos da turma e 6h/a dedicadas para a formação, planejamento e escrituração que eram feitas em diário específico fornecido pela UME. Nesta escola havia no período vespertino turmas de 1º a 3º ano que foram contempladas para serem atendidas, o desenvolvimento das atividades se iniciaram em março de 2022 e seguiram até novembro do mesmo ano.

No meu caso, fui atribuída para desenvolver o projeto em uma turma de 2º ano com 30 estudantes frequentes e dentre eles havia uma criança com diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) que era acompanhada por uma PAEI. Estava sentida ainda por não ter conseguido continuar atuando no projeto de inclusão, mas quando entrei na sala de aula, a postura da professora regente quando me apresentou às crianças como uma professora que estaria ali para auxiliá-los, dizendo que poderiam confiar em mim também, senti-me acolhida e percebi a importância deste projeto, pois vendo a dificuldade delas, vi que poderia ajudá-las, incluindo esta estudante, foi então que comecei a me sentir mais motivada.

Durante a realização do projeto houve formações para os participantes do projeto com o intuito de abordar a proposta de trabalho, exemplos de atividades, angústias, expectativas, medos, ideias, tornando estes encontros momentos ricos em trocas de experiências. As formações do PEA eram realizadas a cada duas semanas pela SEFORM (Seção de Formação Continuada) e COFORM (Coordenação de

Formação Educacional) com as formadoras Ana Moraes, Luciane Cortez, Maria Lima, Raquel Vieira, Rejane Marinho, Roseane Matias e Tatiane Zenaro por meio das mídias sociais “*Google Meet*”, de maneira síncrona e no “*Google Classroom*”, de forma assíncrona, com atividades muito produtivas por meio de textos que valorizavam o trabalho compartilhado entre docentes e como este favorece o aprendizado dos estudantes, leitura sobre como entender melhor a escrita da criança planejando intervenções mais adequadas e potentes para seu avanço tanto na leitura quanto na escrita, exemplos de sondagem com números e orientações, entre outros temas e ao final, realizávamos uma tarefa para entregar e finalizar o encontro.

Nesses momentos de curso, tínhamos uma leitura de fruição no início dos encontros, eram feitos os combinados para que as reuniões ocorressem de forma satisfatória para todos, haviam também sugestões de atividades a serem desenvolvidas, momentos de discussão do tema exposto no dia e por fim, era necessário o preenchimento da avaliação do encontro e presença para ser encaminhada à escola comprovando a participação, já que estas formações eram on-line. Ocorriam também formações para os professores regentes da turma, em que eram passados os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por cada ano do ensino fundamental.

Não havia acompanhamento com a turma nas aulas específicas como Educação Física e Inglês, então eram nestas horas livres que eu e a professora regente discutíamos sobre o planejamento das atividades com foco na alfabetização e na matemática, bem como a organização da sala, a disposição das cadeiras ou em qual ambiente escolar trabalharíamos determinado conhecimento e as habilidades esperadas para aquele respectivo ano. Como a estudante com deficiência era presente e estava acostumada com as mudanças de ambiente, nos sentíamos tranquilas ao fazer estas organizações.

Contribuindo com estas ideias, temos Capellini e Zerbato (2022) que trazem alguns critérios para que um trabalho colaborativo seja construído, pontuando que é necessário tempo para que haja planejamento conjunto, discussões e ideias compartilhadas; flexibilidade na maneira de ensinar e na organização da sala; arriscar-se frente aos desafios da sala de aula a fim de aprimorar o ensino realizando acomodações; ter a definição clara dos papéis e as responsabilidades; dentro das particularidades de cada professor ao ensinar, buscar pela compatibilidade; ter diálogo constante ao desenvolver o trabalho em parceria; há que ter também neste processo

de inserção do ensino colaborativo a mediação da gestão escolar e por fim, é importante que se tenham formações para os profissionais atuarem com os educandos PAEE (público-alvo da educação especial).

Nosso trabalho em conjunto foi sendo construído com o passar do tempo e o diálogo sempre esteve presente, apesar de não ser a professora regente tinha a liberdade de trazer ideias, participar ativamente do processo e a relação entre nós aconteceu de forma linear. Essa parceria acontece quando consideramos o ensino colaborativo como uma filosofia de trabalho, para Rabelo (2012, p.53) “É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula”.

Vale ressaltar que o movimento inclusivo deve estar presente não só na escola, mas em todos os âmbitos da vida e devemos lutar para que a inclusão ocorra. Neste sentido, Santos (2003) caracteriza a inclusão como:

Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p. 81).

Por meio da nossa organização de trabalho, citada acima, penso que passamos confiança para as crianças da turma, pois além das atividades propostas, elas precisavam ouvir que eram inteligentes, melhorar a autoestima, sentirem que eram capazes de aprender e aptas para ajudar seus colegas quando estes solicitassem.

Outro ponto interessante é que desde outubro de 2020, a escola onde atuei realizando este projeto que funcionava como um reforço escolar ganhou um novo espaço: a estudioteca. Este ambiente tecnológico e multidisciplinar faz parte do projeto “Escolas que inovam” e várias unidades escolares da rede municipal de Santos vêm sendo contempladas com este espaço.

No decorrer do ano, a estudioteca foi muito importante no desenvolvimento das ações, funcionando como aliada ao progresso das crianças por ter equipamentos que muitos não tinham acesso como chromebooks, lousa digital, e outros. Fazendo deste, um espaço que propiciou que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas de forma

mais inovadora, ativa e participativa. A seguir, uma foto deste espaço:

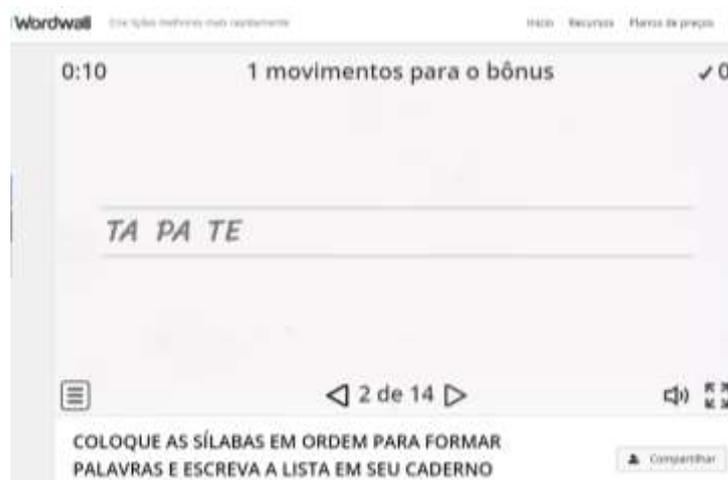
Figura 7 – Estudioteca de uma escola da rede



Fonte: Prefeitura de Santos, 2020.

O dia em que eram usados os chromebooks as crianças se sentiam super animadas, utilizávamos uma plataforma digital chamada “Wordwall” com vários jogos educativos, com o auxílio deste recurso eram trabalhados conhecimentos da Língua Portuguesa, como por exemplo: colocar as sílabas em ordem para formar palavras; atividades de interpretação de texto; jogos para completar a letra ou sílaba que faltavam nas palavras; leitura de sílabas para formar palavras e relacionar com as imagens. Os alunos gostavam muito de brincar de forca também para descobrirem a palavra por meio de dicas. A seguir alguns exemplo das atividades citadas:

Figura 8 – Atividade para colocar as sílabas em ordem



Fonte: Wordwall, 2022.

Figura 9 – Atividade para formar palavras a partir da dica



Fonte: Wordwall, 2022.

Na Matemática, havia muitas opções de jogos que envolviam situações-problema para treinarem adição, multiplicação, subtração; jogos para escolherem entre três números qual era o maior ou menor; outros para formarem números com centenas, dezenas e unidades; havia também aqueles com sequência dos números para que as crianças selecionassem qual era o antecessor ou sucessor; e ainda atividades que envolviam o sistema monetário. A seguir alguns exemplos das atividades citadas:

Figura 10 – Atividade: “Qual número é o maior?”



Fonte: Wordwall, 2022.

Figura 11 – Atividade de multiplicação



Fonte: Wordwall, 2022.

Era um momento em que as crianças podiam sentar-se juntas, até quatro dividindo uma mesa, cada uma com o seu chromebook, além de estarem jogando e aprendendo, havia interação entre eles, a ajuda para que o amigo também conseguisse alcançar resultados, desenvolvendo neles atitudes e comportamentos de cooperação, empatia com o próximo e autonomia para a resolução de situações ou conflitos.

Na sala de aula, eram aplicadas atividades matemáticas com o intuito das crianças compreenderem e resolverem as operações, explicamos o significado de cada uma delas, sempre trazendo para o lado concreto e começando do simples para depois ir para o mais complexo, então iniciamos a adição de parcelas iguais e posteriormente diferentes, utilizando-se de muitas figuras com o objetivo de facilitar a compreensão das crianças, tabelas para aprenderem a interpretar os dados, dinheiro “fake” para aprenderem o sistema monetário, entre outros.

Quando estávamos trabalhando Língua Portuguesa, começávamos pela escrita da rotina na lousa, iniciais dos nomes dos colegas de turma, pedindo que as crianças as relacionassem com palavras começadas pela mesma letra, nome dos estudantes que faltaram escritos na lousa, atividades que envolviam o que era vogal e consoante; produção de sílabas e depois mais complexas, haviam contações de histórias inicialmente com pequenos textos para interpretação, rodas de leitura para

que as crianças escolhessem o livro que gostariam de ver/ler, em que os orientávamos para que procurassem palavras conhecidas, letras ou que recontassem a história aos amigos com as suas palavras, escrevíamos listas de palavras de variados temas (animais, frutas, brincadeiras preferidas, entre outros) com o intuito de ampliar repertórios, produzíamos histórias coletivas também.

A organização da sala de aula se dava de várias maneiras, mudando a disposição das carteiras, algumas vezes em duplas, pequenos grupos e íamos trocando as crianças de lugar para que houvesse a interação e essa troca de conhecimento entre todos, o que foi muito benéfico para a turma toda, incluindo a criança com deficiência que gostava dessas organizações. Todas as 30 crianças da turma do 2º ano C participavam de todos os momentos propostos. A seguir, algumas fotos do trabalho desenvolvido:

Figura 12 – Atividade: roda de leitura



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nestes momentos as crianças escolhiam o seu livro e sentavam-se em roda, era proposto que folheassem e imaginassem a história a partir das ilustrações. Os alunos mais avançados faziam a leitura para os seus amigos também. A professora regente e eu percebemos que esta atividade era mais produtiva quando realizada na área externa da escola.

Figura 13 – Atividade: Loto leitura



Fonte: Arquivo Pessoal

Outra atividade proposta e bem aceita pelas crianças eram os jogos. O Loto leitura é um jogo de madeira que auxilia o desenvolvimento da atenção, da concentração e do raciocínio lógico. Seu objetivo é formar palavras a partir de letras avulsas e desenhos ilustrados. Este jogo nos permitia ter muitas possibilidades de realização de atividades. As crianças procuravam letras que pedíamos, relacionavam o desenho com a sua letra inicial, podiam formar palavras diversas e os mais avançados conseguiam compor as palavras a partir das figuras.

Figura 14 – Atividade: Produções artísticas



Fonte: Arquivo Pessoal

Outro ponto valorizado em nossas práticas eram as produções artísticas em que as crianças faziam a observação das obras de arte, elas eram estimuladas a prestar atenção aos detalhes, ampliando sua visão e conhecimento de mundo. Além disso, ao fazerem a releitura de obras, desenvolviam habilidades, como a interpretação, a imaginação e a criatividade.

Vale pontuar que neste processo de escolarização da criança com deficiência podem ser usadas muitas estratégias, recursos e formas, dentre elas existe o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

De acordo com Nelson (2014), este conceito originou-se na arquitetura como Desenho Universal (DU) com o intuito de propiciar para a população ambientes acessíveis no que diz respeito as estruturas físicas, mas seus princípios começaram a serem utilizados em outros campos do conhecimento. O conceito DUA está fundamentado na neurociência, alegando que cada ser humano aprende de uma forma, por intermédio de estímulos diversos. Assim a autora o defende como um processo contínuo parte do planejamento de ensino. Consoante a essas ideias, temos Zerbato (2018):

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato, 2018, p.56).

Então, o DUA tem como objetivo atender adversidade ao utilizar vários meios para apresentação de um conteúdo, como recursos tecnológicos, pedagógicos, materiais, com uso de estratégias e técnicas. sendo uma forma de motivar os estudantes, despertando interesse destes e auxiliando em sua aprendizagem.

Quatro componentes do currículo devem ser flexibilizados no DUA:

1. Objetivos: rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver.

2. Avaliação: verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no

ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento.

3. Métodos: devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo.

4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos (Cast, 2014).

Nesta perspectiva e para um bom funcionamento do projeto há que considerar o pensar em diferentes maneiras para ensinar a todos também, como por exemplo, ao produzir um material para uma criança com determinada deficiência ou dificuldade de aprendizagem com o intuito de se trabalhar algum conteúdo/conhecimento/habilidade, este mesmo recurso também pode ser usado pelos outros colegas da turma, podendo trazer contribuições para o ensino, apresentando-o de novas formas e auxiliando no entendimento dos conhecimentos. Ou seja, ao envolver todas as crianças neste processo, não há a distinção ou aquele sentimento de que somente ela não sabe fazer e precisa de atividades diferentes dos colegas de turma, sentando-se muitas vezes até separada dos demais ou sentindo-se excluída. A respeito disso, temos que:

O ensino colaborativo não acontece em uma sala de aula comum, na qual um professor age como o “principal”, enquanto que o outro atua como “ajudante”; muito menos, quando a atividade com o estudante PAEE é ensinada pelo professor especializado no canto de uma sala de aula, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe (Capellini; Zerbato, 2022, p.39).

Com o desenrolar do projeto PEA, foi possível constatar que conforme as crianças foram evoluindo em seus conhecimentos, estas se sentiram mais

confortáveis para auxiliar seus colegas de turma. Elas entenderam a essência do projeto e em seu desenvolvimento por meio de nossas ações, demonstrando grande empatia e preocupação com os colegas ao disponibilizarem ajuda para a realização das atividades, ao orientarem o que devia ser feito e ao pensarem em diferentes meios de explicação quando não havia o entendimento por parte do outro, tendo em vista que o combinado realizado entre todos da turma (professor regente, professor PEA, PAEI e estudantes) era buscar meios de se chegar a resolução e não oferecer a resposta pronta.

Com o intuito de vermos a evolução das crianças, na tabela a seguir, temos os dados da sondagem da turma do 2º ano C do 1º ao 3º trimestre em língua portuguesa:

Tabela 1 – Sondagem de Língua Portuguesa

	1º sondagem 15 a 28/04	2º sondagem 15 a 31/08	3º sondagem 18/11 a 04/12
Pré-silábico	05	02	0
Silábico sem uso de letras pertinentes	04	03	0
Silábico com uso de letras pertinentes	07	03	03
Silábico alfabético	05	13	15
Alfabético	09	09	12
TOTAL	30	30	30

Fonte: Arquivo pessoal

Observando os dados acima, é possível constatar como as crianças evoluíram, finalizando o ano sem alunos pré-silábicos e silábico sem valor. O salto maior aconteceu no nível silábico alfabético, tendo em vista que no 1º trimestre eram 5 alunos e no 2º trimestre este número foi para 13. Para sintetizar estes conceitos avaliados e que o leitor compreenda, de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989):

- pré-silábica: as crianças não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada;

- Silábico sem uso de letras pertinentes: as crianças realizam uma correspondência estrita entre sílabas orais e as letras que escrevem. Controlam a quantidade de letras que escrevem. No entanto, as letras que utilizam não são pertinentes, já que qualquer letra pode representar qualquer sílaba;
- Silábico com uso de letras pertinentes: as crianças usam sistematicamente uma letra para cada sílaba pronunciada. Além disso, utilizam a letra apropriada para a maioria das sílabas que representam. O mais frequente é que escrevam a vogal pertinente, mas também podem aparecer consoantes pertinentes;
- Silábico alfabético: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- Alfabético: a criança domina o valor das letras e sílabas.

Analiso que o projeto de reforço trouxe muitos benefícios para a turma do 2º ano, tornando-os um grupo em que a cooperação e a colaboração estavam ali presentes em seu dia a dia escolar, buscando a inclusão de todos, não fazendo distinção de ninguém e compreendendo que cada um tinham suas dificuldades, facilidades e eram únicos. Devo salientar que o modo como a professora regente conduz a sala e a importância que é dada ao projeto de reforço faz toda a diferença para que unindo nossas práticas consigamos atingir nossos objetivos.

Após os apontamentos feitos neste capítulo a respeito do ensino colaborativo, torna-se válido pontuar o que não faz parte deste para que não haja dúvidas. De acordo com as autoras Capellini e Zerbato (2022) não são práticas colaborativas quando os professores atuam com funções diferentes no mesmo ambiente; quando estes se alternam para ministrar disciplinas; se apenas a ideia de um profissional prevalecer ou este determinar como ensinar; se houver a separação dos educandos com mais dificuldade, agrupando-os numa mesma sala ou colocando-os no canto da sala a qual pertencem para realizarem atividades paralelas, bem como tirando-os da sala de aula e levando-os para outra com o objetivo de dar instruções de atividades paralelas a serem realizadas.

Finalizo este capítulo sobre as minhas vivências e mudanças ocorridas no período em que participei do projeto da rede municipal de Santos como Profissional de Apoio Escolar Inclusivo nos anos de 2019 a 2021, bem como as ações

desenvolvidas durante o ano de 2022 enquanto professora atuante no Projeto Estratégico de Ação.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

No capítulo anterior foi abordado sobre a inclusão e descrito minhas práticas na rede municipal de ensino de Santos, então, torna-se importante trazer para esta pesquisa apontamentos sobre as políticas públicas de inclusão escolar, como também refletir sobre as políticas públicas afirmativas acerca da pessoa com deficiência.

De acordo com Gomes (2001), as ações afirmativas destacam a importância das políticas sociais promoverem a inclusão e a igualdade material para os grupos vulneráveis. Ao haver a priorização destes, as ações afirmativas tem por objetivo reparar as desigualdades históricas e permitem que pessoas que sofrem situações de discriminação tenham acesso a oportunidades semelhantes aos dos grupos privilegiados. A importância dessas políticas está em não apenas promover a integração social, mas também reconhecer que um tratamento compensatório é necessário. Reavaliar as políticas públicas é de suma importância no intuito de se garantir não somente o acesso, mas também a permanência e a participação em plenitude dessas pessoas nos mais variados espaços sociais. Assim, as ações afirmativas buscam por promover uma sociedade que seja justa e igualitária, em que aconteça a valorização da diversidade e que todos tenham a oportunidade de contribuir e desfrutar de forma equitativa. Para o autor, as ações afirmativas são definidas como:

Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2001, p. 21).

Diante dessas discussões e de acordo com os estudos realizados por Vogt (2002), as políticas públicas de caráter compensatório e emancipatório são indispensáveis em todos os países, ainda mais no Brasil, tendo em vista os problemas sociais herdados como resultado de uma longa duração estrutural econômica advinda do trabalho escravo e sociedade colonial.

Vale lembrar que além da Constituição Federal de 1988 e as garantias presentes nela, outros documentos surgiram por meio de tratados e convenções

internacionais, em que reafirmam o direito à igualdade, evidenciando a não discriminação decorrente de raça, religião, sexo e deficiência.

A seguir, apresento algumas leis, decretos e diretrizes relacionadas à Educação Especial, organizadas cronologicamente, partindo da nossa Constituição Federal de 1988.

- 1988 – Constituição Federal, tendo em vista que por meio desta houve a garantia de direitos para aqueles grupos sociais considerados marginalizados, incluindo as pessoas com deficiência;
- 1990 – Declaração de Jomtien, na Tailândia, pontuando o elevado número de crianças e jovens fora da escola, propondo transformações nos sistemas de ensino, sendo importante que a inclusão fosse assegurada e a permanência de todos na escola;
- 1994 – Declaração de Salamanca, na Espanha, havendo a reafirmação do compromisso de uma educação para todos (crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino);
- 1996 – Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, constando em seu capítulo 5 a definição da educação especial, assegurando atendimento aos estudantes com deficiência;
- 1999 – Decreto nº 3.298, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino e modalidades;
- 2001 – Decreto Nº 3.956 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Com o objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade;
- 2001 – Resolução MEC CNE/CEB 2, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ressaltando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas se organizarem para atender aos educandos com deficiência, proporcionando uma educação qualitativa a todos;
- 2002 – Lei 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de

expressão a ela associados;

- 2005 – Decreto 5.626, inserindo Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, objetivando a fomentação no currículo da educação básica das temáticas relacionadas às pessoas com deficiência para desenvolver ações afirmativas a fim de possibilitar a inclusão, o acesso e permanência na educação superior;
- 2007 – PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, a fim de garantir acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, implantação de sala de recursos multifuncionais e que docentes tivessem formação para o atendimento educacional especializado;
- 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste documento há o histórico da inclusão escolar no Brasil e pontua que todos acessem uma educação de qualidade;
- 2009 – Decreto nº 6.949 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, em Nova Iorque, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em igualdade de condições, entre outras condições;
- 2009 – Resolução MEC CNE/ CEB 4, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- 2011 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limites, aborda a inclusão e a superação das barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, físicas, atitudinais e sociais enfrentadas pelos brasileiros;
- 2011 – Decreto nº 7.611, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, abordando o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial;
- 2014 – Plano Nacional de Educação, decenal, instituído pela Lei nº 13.005/2014 que dentre as suas metas, há o objetivo de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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;

- 2015 – Lei nº 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ao falarmos de inclusão, é importante refletir sobre ela e pensar nas ações governamentais, ou seja, as políticas públicas e sociais voltadas para o tema a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência e banir as atitudes excludentes. Antes de iniciarmos a discussão, vamos definir o que é política. Para Pereira (2008) esta apresenta dois sentidos, o primeiro está ligado às questões eleitorais, já o segundo e mais recente diz respeito às ações do Estado frente às demandas e o que a sociedade necessita.

Pereira (2008, p.92) pontua que “...a política na sua configuração recente e restrita tem a conotação de política pública a qual engloba a política social. Ou melhor, a política social é uma espécie do gênero política pública”. Sendo assim, não há a possibilidade de se discutir políticas sociais sem considerar as políticas públicas, tendo em vista que esta é mais abrangente e a outra, mais restrita. De acordo com o autor:

A palavra pública que sucede a palavra política, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos), e, por isso, constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo (Pereira, 2008, p. 94).

E este afirma ainda que “Os direitos com os quais as políticas públicas se identificam e devem concretizar, são os direitos sociais, que se guiam pelo o princípio

da igualdade, embora tenham no horizonte os direitos individuais – que se guiam pelo princípio da liberdade” (Pereira, 2008, p.102). Podemos constatar que para considerar uma política realmente pública, esta precisa estar firmada com os direitos sociais, isto é, assegurar o acesso a recursos e serviços essenciais, como saúde, educação, moradia de forma igualitária com o objetivo de promover a justiça social e a inclusão.

Para contribuir com a discussão, Vianna (2002) destaca a necessidade de esclarecer dois aspectos no que se refere ao conceito de políticas públicas e sociais trazendo duas expressões: “ações de governo” e “objetivos específicos”. Em que, na primeira é válido se questionar: que governo? Tendo em vista que o governo tem suas estruturas legais, institucionais, diversos contextos e regimes políticos, podendo este ser composto por um regime democrático ou ditatorial; e a ação do governo pode ainda ser construída e influenciada pela vontade da uma elite dominante ou ser resultante de interesses coletivos. No que tange a expressão “objetivos específicos”, Vianna (2002, p.1) alerta que “[...] faz imensa diferença se a demarcação dos objetivos de determinada ação governamental se dá em circunstâncias democráticas ou autoritárias, se leva em conta interesses amplos ou restritos da sociedade [...]”. É necessário verificar se há realmente legitimidade nos objetivos.

Cabe trazer para esta discussão, outra visão, Carvalho (2010, p. 6) pontua que “política social não é necessariamente uma política pública, mas tende a ser na maioria dos casos, pois em diversas esferas, como transporte e segurança pública, o setor privado se exclui”. Assim, o autor aponta que quando as políticas públicas têm como ponto central o bem-estar da sociedade, estas são denominadas políticas sociais.

Carvalho (2014) elucida que a multiplicidade de políticas públicas indica algumas análises referentes aos movimentos internacionais e nacionais consolidados como políticas educacionais, com o intuito de promover o direito à educação de qualidade para todos; análise de como se deu o processo histórico evolutivo de uma política educativa específica; as diferentes realidades no contexto escolar brasileiro, bem como as articulações entre as outras políticas públicas com a política educacional e também observar na implementação da política inclusiva educacional quais serão os procedimentos adotados. Para a autora, torna-se possível produzir um diagnóstico do contexto ao se ter os resultados dos itens citados acima. Carvalho (2014) explica que:

Em outras palavras, a elaboração de determinada política educacional deve resultar de discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam “iluminar” a compreensão das condições locais, facilitando a identificação de necessidades e o estabelecimento de prioridades (Carvalho, 2014, p.41-42).

É importante lembrar que um documento de política pública vai além de sua mera existência, pois ao ser estabelecido, deve indicar diretrizes para atingir suas finalidades e objetivos, orientar o planejamento e todo percurso considerando previsões e provisões de meios de toda natureza, a fim de garantir e assegurar que sejam efetivos na práxis.

Cabe aqui dizer que a elaboração de um documento de política educacional ocupa espaço relevante, mas não é tratado nele o suficiente. Existem as orientações políticas que são modelos de referência para que as estratégias de planejamento sejam definidas. Carvalho (2014, p.42) pontua que a disposição de um documento escrito composto por decisões políticas, como por exemplo: um plano educacional, pode ser visto como uma conclusão de métodos que tem como referência básica a política de uma cidade, Estado ou país. O plano educacional traz impresso a visão da sociedade a respeito do que é ou não importante aprender, além de indicar quais indivíduos terão essa aprendizagem.

Quando falamos sobre políticas educacionais, há que considerar que a escola não é neutra em sua organização, já que esta retrata a concepção que se tem do mundo e da sociedade de classes que são marcadas pelo domínio. Ao encontro dessas ideias, Freire (2005) pontua a contribuição da educação em alguns aspectos: nos processos de combate para a superação das variadas formas de dominação e exploração existentes; assim como também na luta política pela mudança da sociedade em que convivemos. Assim, temos que:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 2000, p. 110).

Se deixarmos de considerar os atributos políticos, inerentes à educação, há o risco de permanecermos em discursos políticos com qualidade excelente, porém com práticas distantes das necessidades e assim, permanecemos afastados de alcançar os objetivos almejados. Tendo em vista que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação (Santos, 2003, p. 81).

É relevante trazer para esta pesquisa como se dão as políticas educacionais focadas na inclusão educacional de pessoas com deficiência de alguns países, sem nos esquecermos que cada lugar tem seus contextos sejam políticos, culturais ou socioeconômicos.

No decorrer da década de 1990, em diferentes países da Europa aconteceram várias iniciativas a fim de propiciar mudanças e realizar a transformação da educação especial. Ao final do programa “Helios”, programa este que consistia em visitas entre os países e trocas de informações/conhecimentos, em 1996, a Carta de Luxemburgo apontou resultados referentes a ideias e práticas que foram comparadas, assim, houve a anunciação do começo da escola que fosse “para todos e para cada um”, em que esta tem o dever de adaptar-se às demandas educacionais especiais das pessoas, sendo exigido a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A fim de esclarecer a educação “para todos e para cada um”, temos:

Note-se que a educação para todos e para cada um não se confunde com educação padronizada e/ou com soluções também padronizadas a partir de certa categorização de indivíduos. Trata-se de educação como bem comum, em espaço de compartilhamento e construção cultural que reconhece as diferenças, suas tensões, conflitos e possibilidades de novos compromissos éticos. E é para cada um, pois tem atenção aos sujeitos e suas singularidades (Silva, 2023, p.122).

Em 2001 surgiu outro movimento, uma espécie de resolução presente no Parlamento europeu que explanava sobre o princípio de não haver discriminação às

peças com deficiência, intitulado como “Por uma Europa sem entraves para as peças deficientes”, em que divergências importantíssimas foram percebidas entre os países europeus na formação escolar das crianças com deficiência.

De um modo geral, três grandes categorias, que chamaremos de tipo, se distinguem. A primeira delas, aponta dois sistemas opostos separados: a educação considerada comum com classes e escolas normais e a educação especial, esta com classes e escolas especiais. Essa separação está em processo de evolução a fim de se buscar a redução desse tipo, mas ainda encontramos essas ações nos Países Baixos e em alguns Estados como Lander, na Alemanha.

Ao contrário do citado acima, o tipo dois é um sistema em que radicalmente está presente a integração ou a inclusão, ou seja, quer dizer que não há mais as classes ou estabelecimentos especiais. Pode se citar a Itália como país que perfeitamente representa essa ação, pois desde 1977 esses tipos de classes especiais, chamadas de “Diferencial” e todas as instituições de educação especial foram reprimidas de modo oficial. Com o intuito de fornecer apoio neste processo de integralização dos estudantes em classes normais, foi criado um grupo de professores de “apoio”, em que cada um, a princípio atendia quatro crianças com deficiência, além dos professores das classes regulares.

Já no tipo três, o funcionamento do sistema se dá de forma mista, onde é considerado um conjunto de ações integrativas no espaço escolar comum, justapondo a educação especial e as medidas que apoiam a integração. Há muitos projetos europeus nesse tipo três, mas podemos citar especialmente a França:

A França apresenta um leque muito grande (e majoritariamente financiado com fundos públicos) de diferentes instituições para crianças deficientes. É, pois uma situação complexa que evolui lentamente, malgrado a vontade dos poderes públicos de acelerar o avanço da integração escolar e, de modo geral, a escolarização de crianças deficientes ou com dificuldades graves (Carvalho, 2014, p.43).

É possível constatar que existem diversas políticas ligadas à educação especial nos países da Europa e o mesmo vem ocorrendo também nas Américas. Citando nosso país, no Brasil, percebemos que a política de educação especial invalidou o modelo educacional pautado no conceito de integração (tratado a seguir nesta pesquisa) e passou a adotar a perspectiva da inclusão. Tendo em vista a utilização do

termo “educação inclusiva” para embasar as orientações políticas recomendadas, que promovem incontáveis mudanças atitudinais nas pessoas, sendo esta considerada uma das mais importantes modificações nas práticas das instituições educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 A Inclusão Escolar No Cenário Internacional E Nacional

Apesar do direito de todos à educação estar garantido em lei, a concepção que se tem de diferença pode ser utilizada para gerar preconceitos, distinções e segregações, o mesmo ocorre com aquelas políticas educacionais que desconsideram a representatividade da diferença que torna o ser humano único, utilizando esta para categorizar e inferiorizar, é necessário estarmos atentos. Para dar início aos apontamentos, estaremos pautados nas ideias de Mantoan (2015).

No processo histórico, as escolas e classes especiais eram compostas por educandos que por meio de alegações não seriam capazes de estar acompanhando a turma por alguns fatores, como a indisciplina, por serem filhos de pessoas humildes ou considerando sua cor, entre outros. Pautado em laudos médicos e em reclamações feitas pelas escolas regularmente, isto fez com que ocorresse a retirada das salas de aulas comuns daqueles que por algum motivo ameaçassem o padrão de excelência. (Mantoan, 2015).

Neste sentido, temos que:

A indefinição do público-alvo da educação especial justificou todos os desmandos ao direito à educação. O caráter dúbio da educação especial foi acentuado pela imprecisão dos textos legais, que fundamentam os planos e as propostas educacionais com base na dificuldade de distinguir o modelo médico-pedagógico do educacional escolar dessa modalidade de ensino (Mantoan, 2015, p.37-38).

Para a autora referida, esta ausência de clareza acarretou o atraso de iniciativas com o intuito de haver posicionamentos transformadores na educação de educandos com deficiência.

Houve distorção do real significado da inclusão escolar por conta de interpretações injustas de nossas leis educacionais, não respeitando princípios constitucionais, com dificuldades relacionadas a conceitos e atitudes preconceituosas,

considerando a educação especial somente como a ação de inserir os educandos com deficiência no ensino regular. Sobre essas ações:

Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de estudantes em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação (Mantoan, 2015, p.38).

O movimento em torno da inclusão ressalta um impulsionamento na década de 1990 quando nos referimos à inserção de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular e tem ocorrido de modo acelerado em determinados países desenvolvidos, verificando-se que para que a inclusão dos estudantes com deficiência aconteça com êxito, esta requer uma mudança no sistema educacional atual.

Ao encontro desta afirmação, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos e em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, ambas apontaram sobre a exigência dos sistemas educacionais serem reestruturados com o intuito de acolher todos os alunos. Essas reformulações abordam sobre a ampliação de acesso e permanência no ensino regular, redução dos números de repetência e evasão, bem como a formação para professores direcionada à diversidade humana. (UNESCO, 1990;1994)

Sobre os sistemas de ensino e escolas inclusivas, temos:

Para continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê sequência à investigação, referente à inclusão e à exclusão na educação, considerando os indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola, bem como, aprofunde sua compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento colaborativo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2006, p.9).

Há que inserir todos, sem que haja distinções de suas condições tanto linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas e quaisquer outras, requerendo dos sistemas escolares planejamento e organização. Para que assim seja dado conta dos estudantes em suas diversidades e que sejam

oferecidas respostas de acordo com as suas necessidades e características (Brasil, 1998).

Na educação inclusiva há o desafio de enxergar os alunos com deficiência afastando-se dos rótulos, de qualificações negativas, discriminações e intolerâncias. Identificando nestes as suas possibilidades, com um olhar otimista de que podem aprender, independente da deficiência (Carvalho, 2015). Esta autora afirma que uma escola inclusiva composta por estudantes e suas diversidades propicia a interação com diversas realidades, bem como o enriquecimento social e humano.

No Brasil, vem crescendo a mobilização em torno da inclusão, o que acaba trazendo novos caminhos e reflexões sobre a escola para todos. Seguindo as orientações de âmbito internacional nosso país também inseriu em suas legislações apontamentos sobre o tema, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - (Lei nº 8.060/1990), lei que garante a proteção e enfatiza que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e que o Estado tem deveres sobre elas, cita que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990, p. 23).

Corroborando com a educação especial, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96 que em seu capítulo V, dos artigos 58 a 60, pontua o que é esta modalidade de educação escolar, como deve ser oferecida e onde deverá ser feito os atendimentos dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trazendo também o que é assegurado para estes nos sistemas de ensino e quais ações são desenvolvidas pelo poder público. É válido citar que por anos a Educação Especial funcionava como um sistema paralelo de ensino, contudo, está acontecendo um redimensionamento deste papel, fazendo com que a escola regular tenha suporte ao promover a inclusão dos estudantes (Glat; Fernandes, 2005).

Como citado anteriormente, a educação especial tinha um enfoque no modelo médico/clínico, mas esta passou a ser vista sob uma perspectiva comportamental, pautada nos progressos da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, isso fez com que os educandos fossem incluídos tanto no âmbito social como educacional. Ao dispor sobre o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, foi possível

proporcionar um novo olhar no sentido de compreender a educação e a integração destes estudantes.

Não podemos deixar de citar a Constituição Federal de 1988 que em seus artigos e incisos relacionados à educação da pessoa com deficiência traz apontamentos importantes quando aborda sobre os princípios da igualdade de condições para que todos tenham acesso à escola e sua permanência, sendo dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino e que este ocorra preferencialmente na rede regular, acontecendo também o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação, segundo a capacidade de cada um. Há também em seus objetivos fundamentais, incisos relacionados à promoção do bem-estar de todos, não admitindo preconceitos ou quaisquer formas de discriminações.

Por fim, citaremos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada no dia 6 de julho de 2015. A lei entrou em vigor em janeiro de 2016 e em seu 1º artigo pontua o objetivo de “...assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

Para que não fique dúvidas a respeito da definição da pessoa considerada com deficiência, em seu 2º artigo temos:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.8).

Além de outros artigos e incisos que abordam sobre o significado de termos como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, bem como as barreiras enfrentadas por estas pessoas em contextos urbanísticos, arquitetônicos, nos transportes, nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e tecnológicas. Citando também seus direitos ao atendimento prioritário, à saúde, à vida, à habilitação e à reabilitação, à educação, entre outros. Referente à educação, temos que esta deve ser proporcionada durante toda a vida por meio de

um sistema escolar que seja inclusivo e este deve ocorrer em todos os níveis de ensino e aprendizado, alcançando o maior desenvolvimento possível globalmente.

Entre os documentos internacionais, abordaremos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, pois a partir de suas orientações a respeito da proteção universal dos direitos humanos básicos, houve o impulsionamento de outros documentos internacionais. Em seus artigos iniciais nos traz disposições como: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”; “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção...ou qualquer outra condição.” Ao citar termos como “todos os seres humanos” ou “sem distinção”, é notório que as pessoas com deficiência também estão incluídas.

Há também a Declaração mundial de educação para todos, desenvolvida na Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), nos dias 05 a 09 de março em 1990. Esta aborda que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990, p. 1).

Percebemos neste documento que em seu artigo 3º citam os grupos excluídos de uma forma geral e que estes não devem passar por nenhuma discriminação no que diz respeito ao acesso à educação, tendo em vista que a exclusão não ocorre somente com pessoas com deficiência. É abordado também sobre as necessidades básicas que envolvem as pessoas com deficiência ao constar “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p.2).

A discussão sobre a educação inclusiva esteve presente também na Declaração de Salamanca, ocorrida nos dias 07 a 10 de junho de 1994, na Espanha. Nesta conferência foram tratados os princípios, políticas e práticas na área educacional especial, apontando que os estudantes com essas necessidades devem

ter acesso à rede regular de ensino, sem que haja qualquer restrição de classe social, religião, cor, condições físicas, psíquicas, entre outros.

Há apontamentos também sobre a criança estar no centro da ação educacional e traz propostas, direcionamentos e recomendações sobre a estrutura da ação em educação especial, refletindo um novo modo de pensar ao citar orientações em nível internacional, nacional e regional. Devemos ressaltar que esse documento foi de suma importância para todos, tendo em vista que por meio da integração, os educandos começaram a ter convivência com a diversidade física, social e cultural, incidindo fortemente na formação social (UNESCO, 1990).

3.2 Um Debate Sobre A Inclusão X Exclusão Escolar

Para dar continuidade ao tema e partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, torna-se importante debater sobre a inclusão e exclusão.

Quando falamos em exclusão escolar, esta acontece de inúmeras formas e muitas vezes está vinculada ao educando e sua ignorância frente aos moldes dos conhecimentos escolares impostos. Mantoan (2015) pontua que houve por parte das escolas uma democratização do acesso que permitiu a presença de grupos sociais atuais, mas o ambiente escolar não se abriu para as novas aprendizagens.

Neste sentido, a autora faz uma crítica:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto (Mantoan, 2015, p.23).

Há que se romper com a visão que é reducionista e mecânica, pois esta, como explica Mantoan (2015, p.24) "...ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe". Para que aconteça essa modificação, enquanto instituição, é necessário que as classificações e objeções que promovem a exclusão sejam extintas, como os normais e os deficientes, os que são iguais e os diferentes. Também é importante a mudança no âmbito pessoal, considerando o modo de agir, o pensar e os sentimentos.

Essas ações são bem diferentes daquelas escolas tipicamente tradicionais em que aconteceram nossas formações para lecionar e que por muitas vezes estamos atuando. Se nossa pretensão é tornar a escola um local inclusivo, devemos agir de forma imediata no objetivo de redefinir a educação direcionando-a para uma cidadania geral, que ocorra plenamente, sem discriminações, reconhecendo as diferenças e valorizando-as.

É importante trazer para este debate também Carvalho (2005) que ao abordar sobre a inclusão aponta que esta abrange a reformulação das políticas, das culturas e das práticas escolares, pois tendo em vista que são sistemas abertos, há que rever suas atitudes para que não deem continuidade a ações elitistas e excludentes. A autora cita que a inclusão não é um processo rápido e que esta não ocorre por conta de um decreto ou por modismo. Para que um estudante com características distintas seja incluído em uma turma regular, é necessário mecanismos que possibilitem sua integração nos mais diversos âmbitos, como social, educacional, emocional envolvendo colegas e professores; não esquecendo também deste contato com o conhecimento e cultura.

Incluir também envolve por parte dos professores mais conhecimento com relação aos seus estudantes, facilitando o contato verbal e físico, fazendo com que as barreiras muitas vezes colocadas antes mesmo de conhecer as crianças sejam quebradas.

A política de inclusão dos estudantes na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses estudantes, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses estudantes, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o estudante que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do estudante (Carvalho, 2005. p.23).

Por meio da citação acima podemos perceber que a adaptação por parte das escolas é necessária para que haja o atendimento dos estudantes, mas muitas vezes estas consideram mudanças apenas na estrutura física ou arquitetônica do local, esquecendo-se que também devem ter as adaptações pedagógicas.

A escola inclusiva tem como conceito essencial que todos aprendam juntos, na medida do possível, independente das adversidades ou alteridades que possam

existir. Portanto, as instituições de ensino têm por dever propiciar um currículo apropriado ao educando considerando suas habilidades e interesses diversos (Brasil, 1998).

Um grande desafio para as escolas é educar para e na adversidade, superar as ideias e colocá-las em prática, diversificando e adaptando seus materiais, estratégias e espaços, a fim de garantir que todos os educandos reajam aos estímulos, oportunizando sua evolução como pessoas e cidadãos com a capacidade de se envolverem na sociedade a qual pertencem com responsabilidade e de forma colaborativa (Brasil, 1998).

Procuramos também quais soluções encontrar para satisfazer as necessidades educativas destes estudantes, com que dificuldades e obstáculos se deparam os professores e a escola e como estes são ou não ultrapassados para que o sucesso de alguns seja o de todos e que se alimentem viva a chama da esperança, até porque uma educação sem esperança não é educação (Freire, 1999, p. 30).

Percebemos então, que para ações mais efetivas se torna imprescindível que haja cursos, formações, palestras com a temática da inclusão para os profissionais da educação, de modo que estes conhecimentos propiciem o aperfeiçoamento de suas práticas e que facilitem a organização do ensino e aprendizagem por parte dos estudantes. Ao encontro dessas necessidades, o documento de orientação educacional inclusivo produzido a partir desta dissertação tem como objetivo proporcionar o compartilhamento de saberes relacionados à inclusão.

Ter um ensino de qualidade e lutar pela inclusão nos faz ter a esperança de que as instituições de ensino tenham a capacidade de considerar as necessidades de cada estudante, dentro de suas especificidades. É necessário que ocorram mudanças efetivas e melhor compreensão do que é a inclusão escolar para que seja garantidos os direitos das pessoas com deficiência.

O que ocorre muito é a escola se dizer inclusiva, acolher os estudantes com deficiência (sua matrícula!), talvez até por força de lei, porém, suas práticas em relação a esse estudante se concentrarem num nível superficial de atitudes, de mudança, de trabalho e de acolhimento. O retrato a que temos assistido, continuamente, é o de estudantes ditos "incluídos" nas classes comuns, apenas fisicamente, mas excluídos de seu contexto de atividades, de trabalho pedagógico, de aprendizagem, ficando, dessa forma, muito aquém dos objetivos da escola e se transformando num problema para ela (Valentim, 2011, p. 17-18).

Há muitos desafios e dificuldades a serem enfrentados quando falamos em incluir de fato, mas é necessário que as instituições de ensino sejam receptivas às mudanças e ao atendimento dos estudantes com deficiência, respeitando suas particularidades, especificidades e que estejam atentas às suas potencialidades.

Relacionado a esta temática, considerando as contribuições de Mantoan (2015) vamos discorrer sobre os termos integração e inclusão. Para a autora o ato de debater sobre estes termos gerou incontáveis controvérsias, tanto para os profissionais de educação quanto os da saúde que trabalham atendendo pessoas com deficiência. Mesmo a situação estar mudando na inclusão, há aqueles que não distinguem o ato de incluir totalmente do ato de inserir parcialmente os educandos com/sem deficiência nas escolas regulares.

Apesar de terem um significado parecido, estes termos são usados para apresentar circunstâncias de inserção distintas, sendo importante destacá-los, pois podem não estar bem definidos no âmbito educacional. Começaremos pela definição da palavra “integração” que de acordo com o dicionário Michaelis (2023): “Ato ou efeito de integrar; condição de construir um todo pela adição ou combinação de partes ou elementos”. Relacionada ao contexto escolar integrar está ligado ao ato inserir os educandos com deficiência nas escolas regulares e dentro deste processo em um ambiente educacional, é ofertado a eles a chance de estar transitando da turma regular a especial. E por meio deste serviço educacional, acaba acontecendo a segregação tendo em vista que a inserção foi feita parcialmente.

Dentro deste conceito de integração no ambiente escolar não há lugar para todos os educandos com deficiência, pois acaba acontecendo uma seletiva considerando os que estão habilitados para serem inseridos nestas situações, assim ocorrem adaptações e individualizações curriculares, avaliações próprias, diminuição das metas educacionais como compensatórias aos obstáculos de aprendizagem. Como conclui Mantoan (2015, p.27) “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os estudantes têm de mudar para se adaptar às suas exigências”.

Sobre o termo inclusão, este traz questionamentos sobre as políticas de educação especial e comum, suas organizações e a respeito da concepção de integração. Sendo estes conceitos incompatíveis, pois consideram o ato de integrar como uma forma de inserir radicalmente e sistematicamente na escola, ou seja, os estudantes em sua totalidade devem estar nas turmas do ensino regular. O intuito da

integração é promover a inserção de um educando ou um grupo destes que foram antes excluídos. Já a inclusão tem o objetivo contrário, de que todos desde o início do seu caminhar escolar estejam presentes no ensino regular.

As instituições de ensino com princípios inclusivos apresentam dentro de sua estrutura e sistema educacional uma composição que leva em consideração as demandas de todos os educandos. Incluir traz impacto não somente aos estudantes com deficiência, mas também àqueles que possuem impasses ao aprender e a todos os outros, portanto é importante uma transformação no olhar educacional a fim de que o sucesso seja obtido na educação em geral.

A diferenciação entre os dois termos apresentados é esclarecedor para que mudanças ocorram nas escolas, para que estas recebam todos os educandos em suas salas regulares, em todas as etapas e níveis de ensino.

3.3 A escola e sua função na educação inclusiva

Considerando a escola e seus papéis, Mantoan (2015) cita a necessidade de acontecer uma quebra na base da estrutura organizacional da escola, como sugere a inclusão, funcionando esta como um meio para que a escola possa de novo, de forma fluida, propagar suas ações formativas para todos os participantes inseridos nela.

Questões relacionadas às mudanças de velhos paradigmas educacionais estão em evidência, a escola que busca por evolução quer superar as diferenças, sendo esta condição indispensável para compreendermos os processos de aprendizagem e entendermos nós e o mundo em que vivemos.

Há que se buscar por novos paradigmas que façam mais sentido, tendo em vista as mudanças do mundo moderno e diante disso, a escola deve estar atenta ao que acontece ao seu redor, promovendo em seus processos educacionais um ambiente livre de discriminações frente às diferenças. Complementando a discussão, Mantoan (2015, p. 22) aborda que “Diante das novidades 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 estudantes”.

Atualmente a escola tem desempenhado de forma progressiva funções com certo grau de complexidade e algumas dessas atribuições eram consideradas pertencentes a outros meios educativos, como a família.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, sabemos que as escolas devem

acompanhá-las, torna-se então importante pensar sobre a intencionalidade educativa considerando a realidade com a qual se convive. A sociedade tem feito as escolas atribuírem novos significados para o seu papel, considerando além da parte pedagógica, funções de cunho político e social. São demandas por muitas vezes complexas tendo em vista as diversas particularidades dos estudantes e também as dificuldades advindas de âmbitos socioeconômico, político e cultural.

Carvalho (2014) pontua que mudanças nas escolas são necessárias e que fazê-las ter a consciência da urgência disso é um grande desafio. Quando falamos sobre a escola ser inclusiva, a autora nos faz refletir em como torná-la, perpassando as dimensões espacial e física.

Abordar sobre a intencionalidade educativa é importante, pois muitos educadores não são conscientes de que essa discussão filosófica e sociológica pode inspirar na construção do projeto político pedagógico, promovendo reflexões acerca das intenções da escola e suas funções dado contexto atual. O debate também serve para compreender os valores implícitos, fazendo com que os educadores analisem os princípios que inspiram a ação educativa, podendo surgir na discussão a percepção de que há meios de exclusão dentro do espaço escolar que estão afetando estudantes e levando-os a situações de distinção.

Para que uma escola tenha sua intencionalidade educativa pautada na inclusão é necessário superar a predominância em seus projetos políticos pedagógicos de alguns aspectos como enfatizar os resultados do ensino, a organização dos conteúdos e as atividades de aprendizagem. Quando há a priorização do desempenho escolar, do comportar-se bem, a valorização apenas do conteúdo programático ao invés do aprender e atividades que não desenvolvam os estudantes de forma global, baseando-se apenas na “homogeneidade” dos educandos, estes tipos de escolas estarão promovendo a exclusão por desconsiderar a diversidade existente nelas.

Por meio de uma estratégia considerada fundamental, as escolas poderão assumir um papel inclusivo ao colocar o diálogo dentro do processo possibilitando analisar as relações entre educadores e educandos, educadores entre si e gestores, dos educandos entre si e conhecimentos, com o intuito de que todos participem, sejam presentes e aprendam. Carvalho (2014, p. 95) cita que “o ideal será que o projeto político pedagógico surja de relações dialógicas na comunidade de aprendizagem que a escola é, e desta com a comunidade em geral”; pois a escola ao buscar por uma nova identidade coerente com o contexto atual, não há o esgotamento de seus temas

próprios, pois estes devem atrelar-se a outros de maior abrangência, num constante pensar e repensar, sendo um projeto de coletividade.

O espaço educacional será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como estudantes e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (Carvalho, 2014, p. 95).

Partindo da premissa de que a escola é para todos, a autora referida aponta que é um erro considerar que a inclusão diz respeito apenas aos estudantes com deficiência, pois uma instituição de ensino que possua uma proposta inclusa tem seus princípios voltados para a não segregação, já que esta escola leva em conta a diversidade de características que seus educandos possuem. Para Carvalho (2014, p.96) “Não se pode entender a inclusão numa escola onde os estudantes não estejam integrados e aprendendo”. A autora afirma que há a possibilidade da escola ser um local inclusivo desde que haja a redução das pressões que resultam em exclusão, que não aconteçam desvalorizações relacionadas aos estudantes baseando-se em suas incapacidades, mensurando rendimentos, raça, gênero, a qual classe social pertencem, sua estrutura familiar, estilo de vida ou orientação sexual.

As pressões citadas acima podem ser diminuídas desde que a comunidade escolar exerça suas funções como uma equipe e debatam sobre suas práticas, a intencionalidade pedagógica, considerando o trabalho diante da diversidade, identificando as barreiras da aprendizagem, visíveis ou não, para que por meio de ações estas sejam removidas.

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para estudantes com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem (Carvalho, 2014, p. 96).

Outra dimensão que também faz parte do ambiente escolar é a que abrange as atitudes de quem nela está presente no dia a dia, pois neste espaço as atitudes influenciam tanto na percepção do outro socialmente, quanto em seu projeto curricular

e organização. São participantes inclusive do espaço escolar as diretrizes provenientes dos órgãos incumbidos pela gestão escolar, sejam eles municipais, estaduais ou Ministério da Educação.

O espaço escolar é plural, com muitas complexidades, carregado de regras e valores, que por muitas vezes não se concordam e sentimentos que discordam quando se fala das funções políticas e sociais. E além disso, há expectativas por parte da sociedade, famílias, estudantes e de todo o grupo escolar que acabam por interferir de forma direta ou não no cotidiano da sala de aula.

Os movimentos educativos, nacionais e internacionais, estão concentrando esforços em torno do ideal democrático de que todos os estudantes tenham acesso, ingresso e permanência com êxito, em escolas de boa qualidade. Isso significa exercer o direito de aprender e de participar (Carvalho, 2014, p. 97).

É ir além do estudante estar inserido numa classe de ensino comum, pois é necessário ponderar o risco de colocá-lo em situações similares às aquelas vividas por ele em locais segregadores, pois estão presentes no espaço físico da sala de aula sem realmente estarem inclusos.

A inclusão no processo de aprendizagem necessita ser vivenciada por todos, assim como a intencionalidade educativa e práticas escolares devem ser revisitadas e aperfeiçoadas, moldando-as com as particularidades de cada um nos quesitos de aprendizagem e participação. Pois sabemos que incluir não é apenas ter uma matrícula garantida e possuir um lugar em turma regular.

Carvalho (2014) por meio de sua experiência traz a afirmação de que analisar a questão da inclusão, seus pontos e contrapontos se faz necessário para que se tenha respostas educativas qualitativas. Para que isso ocorra, deve-se remover as barreiras atitudinais e arquitetônicas, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e conexões com o conhecimento, considerando que a vida moderna desencadeou uma diversidade de funções para a escola que para enfrentá-las há que se articular com as políticas públicas.

Considerando o ambiente escolar e as soluções para que ocorra dentro dele a efetivação da inclusão, há uma crítica de Mantoan (2015, p.32) “As soluções sugeridas para reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram”. O que a autora quer dizer é que há pretensão de solucionar este contexto por meio de

práticas que buscam os mesmos recursos, ou seja, não procuram novas formas de sair e nem se aprofundam nos motivos causadores do fracasso. Sendo este atribuído ao educando tendo em vista que a escola se mostra relutante para reconhecê-lo.

Uma inclusão de forma completa e sem restrições é a chance para que esse contexto em muitas escolas seja revertido, pois estas concedem aos educandos as próprias deficiências de seu sistema de ensino. Há o foco na avaliação do educando, observando o que foi aprendido ou não por ele, mas é raro se ter uma análise por parte da escola sobre o que e como se deu o seu ensino.

Nós, enquanto profissionais da educação, temos a consciência de que é necessário banir a exclusão dos ambientes escolares e fora deles, em que os obstáculos encontrados são necessários para que de alguma forma avancemos em nossos feitos. Não é difícil para a escola ter educandos com facilidade de aprendizagem, assim como também não é difícil para ela, ao esbarrar nas dificuldades, fazer o encaminhamento do educando para turmas ou escolas especiais, reforços escolares. Com estas ações há a continuação de atos discriminatórios com relação aos educandos que não conseguimos ensinar. Mantoan (2015) faz uma crítica ao dizer que nós enquanto profissionais da educação temos o hábito de repassarmos as nossas adversidades para os outros companheiros de trabalho, como os professores especializados, pois assim não incide sobre nós mesmos o ônus de nossas fraquezas de âmbito profissional.

Ao repensar nessas ações é importante lembrarmos de Mantoan (2015, p.35) “...a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provocou uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional”. A crise abordada pela autora afeta a identidade definida dos educadores e traz um novo significado para a identidade definida do educando. Este por sua vez, ao estar numa escola baseada nos princípios inclusivos, não tem sua identidade estabelecida por padrões vistos como exemplares e indispensáveis.

A diferença e o direito a ela, faz com que sejam desconstruídos aqueles sistemas escolares atuais baseados na exclusão, em normas, no elitismo, mediante seus meios produtores da identidade e do que é diferente. Se o termo igualdade é parâmetro, há a possibilidade de invertarmos agrupamentos e rótulos para os educandos com deficiência. Mas caso contrário, se a diferença for a referência, a igualdade não é mais tida como conduta, o que faz desmoronar toda uma organização hierárquica entre as igualdades e as diferenças que amparam a normalização. A

respeito desta, temos:

Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de estudantes, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (Mantoan, 2015, p. 36).

É necessário então que haja o reconhecimento das diversas culturas, da multiplicidade das expressões intelectuais, coletivas e afetivas. Temos que realizar a construção de uma ética escolar atual, oriunda de um pensamento que seja simultaneamente particular e coletivo. Na busca pela igualdade, muitas diferenças que atualmente são consideradas importantes e valiosas foram destruídas. Não podemos nos esquecer que “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente” (Mantoan, 2015, p. 36).

Baseando-se nestas ideias, é fundamental que detenhamos o direito da diferença, quando a igualdade não nos caracterizar e que também detenhamos o direito da igualdade quando reconhecermos que esta diferença nos diminui de forma discriminatória, negativamente e marginalizada.

Neste capítulo refletimos sobre as políticas públicas de inclusão escolar, trazendo para esta pesquisa as políticas educacionais internacionais e nacionais por meio de documentos e leis. Também houve o debate sobre a inclusão e a exclusão, pontuando o significado de “integração” nesta temática, trazendo apontamentos sobre a escola e sua função para que ocorra um educação baseada em princípios inclusivos.

4 A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Após os apontamentos trazidos nos capítulos anteriores desta dissertação, torna-se importante também discutir a educação e a diversidade na perspectiva dos direitos humanos, contando sua trajetória, seus princípios norteadores, a formação dos profissionais da educação em direitos humanos e os desafios desta educação.

A educação em direitos humanos originou-se na metade da década de 1980, apresentando como ponto relevante a oferta e a geração de uma cultura conhecedora dos direitos contribuindo para a reiteração da cidadania e da democracia englobando a vida dos indivíduos e do coletivo em todos os aspectos.

No Brasil, o caminho percorrido pelos direitos humanos ganhou força por meio da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ONU, que em seus objetivos fundamentais, traz incisos relacionados à promoção do bem de todos, não admitindo preconceitos ou quaisquer formas de discriminações. Devemos ressaltar que “A educação é um bem e um direito humano de que ninguém pode ser privado (...)” (UNESCO, 2008, p.6). Havendo assim o envolvimento de muitos profissionais especializados ou não para que o trabalho docente aconteça na educação inclusiva.

Cada vez mais a educação em direitos humanos está se firmando, tendo em vista que o Ministério da Educação e a Secretaria de Direitos Humanos vêm realizando ações como seminários, cursos, palestras, diversos materiais nas mais variadas regiões por meio das universidades, secretarias de educação, órgãos públicos, movimentos sociais, entre outros (Candau, 2013, p.50). Tudo isso faz com que esse movimento se multiplique e para colaborar neste compartilhar, convido-os a realizar a leitura do documento de orientação educacional inclusivo produzido como produto educacional a partir desta dissertação. Nele há apontamentos sobre a diversidade, reflexões sobre a minha prática e os desafios enfrentados nesta perspectiva.

De acordo com Candau e Sacavino (2010) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao ser implementado apresenta um papel importante no que diz respeito ao incentivo, desenvolvimento e apoio dessas variadas atividades. Porém, para as autoras existe uma desconformidade relacionada aos estudos da temática dos direitos humanos.

No entanto, consideramos que existe um descompasso sobre os estudos em relação à problemática dos direitos humanos atualmente, tanto no plano internacional quanto nacional, e a própria discussão teórica sobre a noção de direitos humanos e o aprofundamento sobre as concepções e práticas sobre educação em direitos humanos (Candau; Sacavino, 2010, p. 113).

Ao refletirmos sobre a educação nesta perspectiva, esta não pode em sua prática se reduzir apenas à transmissão de saberes que vão se atualizando a respeito dos direitos humanos. Não ocorre a problematização e nem a articulação adequada desta temática com as variadas convicções pedagógicas e também não há a busca para a construção de um plano didático-metodológico que promova a concretização do ponto de vista e convicções dos direitos humanos de forma privilegiada. Para a autora, especificamente nos sistemas formais de educação, há a identificação deste descompasso e também de contradições relacionadas ao conceito de direito humano e o desenvolvimento dos processos educacionais.

Vale ressaltar outro documento também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEH) que em seu artigo 3º tem por seus princípios basilares:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Por meio dos incisos citados acima é possível compreender que o governo brasileiro evidencia o objetivo de se ter uma mudança e transformação social, afirmando a necessidade de se haver um elo entre os direitos da igualdade com os da diferença e que estes estejam presentes no processo de desenvolvimento da educação na perspectiva dos direitos humanos.

Candau (2013, p.51-52) cita que inicialmente, os apontamentos e reflexões a respeito da correspondência entre a educação em direitos humanos e o direito à educação aconteceram de forma independente. Porém, progressivamente houve a aproximação destes e a perspectiva da educação em direitos humanos foi sendo assumida, considerando este como parte do direito à educação e elemento crucial ao

considerarmos a qualidade da educação que almejamos. A respeito disso, Candau (2013) conclui que:

Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira (Candau, 2013, p.52).

Para a autora referida a promoção de uma cultura dos direitos humanos no âmbito teórico foi sendo alcançada, mas esta ainda é considerada muito frágil quando relacionada com as políticas públicas, com estar presente na formação dos educadores e em suas práticas educativas.

A visão em relação aos direitos humanos vem sendo ampliada, pois estes eram entendidos como direitos especificamente individuais, fundamentalmente civis e políticos. Como afirma Candau:” Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância” (Candau, 2013, p.41).

Há uma batalha pelos direitos humanos para que haja a efetivação da igualdade entre todos. Vale ressaltar que ações e políticas voltadas para essa questão é de suma importância para a superação das desigualdades.

Apesar da constituição de 1988 trazer em seus artigos afirmações com relação à defesa e à proteção aos direitos que são fundamentais, ainda percebemos que há a violação desses direitos, tornando-se necessário que além das leis e documentos existentes, estes sejam implantados culturalmente em nossa sociedade. Em relação a essas práticas, Candau aborda que:

Se os direitos não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade (Candau, 2013, p.40).

Para que essas ações ocorram, os processos educacionais são indispensáveis, pois a educação em direitos humanos deve ocupar um lugar central no ensino e na educação. Um objetivo a ser atingido é a construção de uma sociedade que considere todos os cidadãos de forma igualitária e que seus direitos fundamentais

sejam garantidos. Candau (2013) nos traz alguns posicionamentos a respeito da enfatização da igualdade de forma equivocada:

Existem também posições que defendem que a ênfase na igualdade leva à negação das diferenças e à subordinação e inferiorização dos grupos que não respondem ao padrão de referência comum, que, ao ser analisado de perto, privilegia aqueles que são brancos, homens, ocidentais e “normais”. Partindo desta posição, defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano e a sociedade se fragmenta em grupos fechados que reforçam suas especificidades (Candau, 2013, p.207).

De acordo com a visão da autora, a problemática não está em negar um ou afirmar outro, mas sim em haver um olhar dialético da ligação entre igualdade e diferença. Atualmente não há a possibilidade de se falar em igualdade sem que a diversidade não esteja inclusa, assim como também não há que se falar da diferença sem associá-la à igualdade.

Compatível com estas ideias, Santos (2006) aponta para a necessidade de se ter um novo significado do conceito de direitos humanos na atualidade. Isso acontecerá efetivamente de um panorama que não nega suas origens e nem sua história de vida, quando os trouxerem para as dificuldades atuais, eles deverão passar por um processo que os reestruturem, considerando uma concepção multiculturalista. Candau (2010, p.209) partilhando suas concepções, aborda que “O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade”.

Para estes autores, não é possível mais ter o pensamento de uma igualdade que não englobe a temática que reconheça a diferença e isto pressupõe que batalhemos contra todos os aspectos que envolvam preconceitos, discriminações e desigualdades.

4.1 Educação Para, Em E Como Direitos Humanos

Para que ocorra uma educação inclusiva com qualidade, devemos discorrer sobre a perspectiva de educação em e para os direitos humanos. Há expressões relacionadas à educação em direitos humanos, como: educação PARA os direitos humanos, educação EM direitos humanos e a educação COMO direitos humanos.

Apesar destas estarem interligadas e por vezes usadas como semelhantes, Candau e Sacavino (2013, p.60) partem da suposição de que as distinguir é necessário.

A expressão “Educação para os Direitos Humanos” por vezes esta é relacionada nos processos educativos formais ou não formais apenas com os conteúdos introduzidos sobre os Direitos Humanos. Mas, vai além disso, tendo em vista a importância de se educar para saber que tem os outros e que estes também são seres sociais aos quais devemos respeitar. Há a valorização da pluralidade cultural, da identidade, da interação do ser humano para evoluir.

Já a “Educação como Direitos Humanos”, segundo o II Informe Interamericano (2003) aponta para a obrigatoriedade do Estado em garantir ações educacionais e aprendizagens em que ocorram a incorporação dos saberes, valores, condutas e competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes de que são seres de direitos e de deveres. Haddad (2004) ao abordar sobre a educação nesta perspectiva no Relatório sobre o Direito à Educação, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, pontua que:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercer sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa (Haddad, 2004, p.1).

Quando se fala na expressão “Educação em Direitos Humanos”, há muitas concepções, tem aquelas que estão fundamentadas na perspectiva da igualdade e outras mais atuais que buscam por relacionar a perspectiva da igualdade com a da diferença. O que nos faz refletir sobre seus diversos significados e obstáculos diante da contemporaneidade, especificamente para os educadores e sua formação. Educar em direitos humanos no âmbito educacional é proporcionar um processo de aprendizagem por meio de habilidades e conceitos indispensáveis para que haja o conhecimento, a compreensão, a afirmação e a reivindicação dos próprios direitos. Fazendo com que os estudantes compreendam os seus direitos humanos, suas responsabilidades frente a eles no sentido de respeitar e proteger os direitos humanos dos outros.

Ao longo do tempo, muitos olhares e sentidos vem sendo elaborados sobre a educação em direitos humanos nos mais diversos continentes, mas não é possível afirmar que se tenha chegado a um acordo entre os vários autores e seus pontos de vista. A partir desta afirmação e as definições sobre a conceituação da educação em direitos humanos, Candau e Sacavino (2010, p.114) aponta que: “é uma questão que acompanha o desenvolvimento dessa temática desde suas origens e continua sendo objeto de muitas discussões, reflexões e elaborações”. Corroborando com a discussão a respeito das várias significações desta expressão, Sacavino (2009):

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas (Sacavino, 2009, p.115).

Para contribuir com o tema, temos o professor alemão Fritzsche (2004), que traremos alguns dos quinze itens desenvolvidos por ele sobre o significado da educação em direitos humanos, considerando esta como imprescindível para que haja o desenvolvimento dos direitos humanos.

Com o objetivo de tornar a educação em direitos humanos real, o autor sugere que a trabalhemos de modo que esta esteja no centro do ensino e da educação, considerando-a no planejamento de forma interdisciplinar e transversal, embasada em pressupostos educacionais, relacionando com as novas tecnologias e fazendo uma avaliação da prática. Assim, a educação em direitos humanos não deve existir apenas no ensino formal, pois ela também se direciona para aqueles profissionais que desenvolvem atividades pertinentes aos direitos humanos, também às pessoas que provavelmente são vítimas dessas violações ou os prováveis violadores.

Fritzsche (2004) pontua que a educação em direitos humanos se baseia em um tripé: saber e lutar pelos seus direitos, ter respeito pela igualdade de direitos das outras pessoas e estar engajado em defender a educação em direitos humanos para os outros também.

O autor aponta que empoderamento é a palavra-chave da educação em direitos humanos e que é necessário divulgar suas histórias bem sucedidas para sabermos a capacidade de alcance deles, pois esta educação está relacionada à modificação social. Fritzsche (2004) em suas concepções aborda questões como a conexão entre igualdade e diferença, os direitos humanos no âmbito escolar formal, a educação em direitos humanos e sua importância para a construção democrática, entre outros.

Corroborando com a discussão acima, Luis Pérez Aguirre (1986, p.30), um dos precursores da educação em direitos humanos no Uruguai, se questionava:

É realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. [...] Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos. [...] A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Candau (2005) discorre sobre a importância de nos dias atuais haver a promoção de ações de educação em direitos humanos em que sejam trabalhados a sensibilidade, a conscientização da dignidade humana e que seja promovida a cultura desses direitos. A autora traz alguns apontamentos pertinentes sobre a educação em direitos humanos:

- Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;
- A articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;
- Processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebri-o, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (Candau, 2005, p. 8).

Podemos citar também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006) que dispõe como a educação nesta perspectiva é entendida e aponta suas dimensões:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (Brasil, 2006, p.17)

Por meio das afirmações citadas acima, é possível constatar a importância da educação estar baseada nesta perspectiva orientando a formação dos sujeitos de direito, aprendendo sobre os conhecimentos construídos a partir dela, trazendo mudança de atitudes, valores para toda a sociedade, tornando os cidadãos conscientes de seus deveres na luta e defesa dos direitos. A fim de complementar as ideias citadas no texto, a seguir temos a importância de se pensar sobre como promover a formação dos profissionais da educação em direitos humanos.

4.2 A Formação De Profissionais Da Educação Em Direitos Humanos

Em nosso país, o pensar na educação em direitos humanos tem se firmado cada vez mais nas políticas públicas. Por meio da realização de cursos, palestras, formações feitas pelos órgãos públicos, universidades, faz com que as informações se multipliquem.

A Resolução CNE/CP 1/2012 estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos a serem seguidos pelo sistema de ensino e suas

instituições. Pontuando que esta deverá acontecer de forma transversal e considerada ao construir os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP); os Regimentos Escolares; os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); os Programas Pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; gestão e nos diferentes processos de avaliação.

Os conhecimentos referentes à educação em direitos humanos no ensino superior e educação básica poderão ocorrer de forma transversal, tratando destes interdisciplinarmente, como conteúdo de alguma disciplina já existente ou de maneira mista, combinando a transversalidade a disciplinaridade. Em seu artigo 9 consta que a educação dentro dessa perspectiva "...deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento".

Mesmo existindo essa exigência, o fato é que isso não garante a consciência em direitos humanos, há que se proporcionar um conteúdo em que haja a compatibilidade com princípios humanísticos, como: a solidariedade, o respeito mútuo, considerando o outro diante de nossas ações. Sendo assim, é necessário educar o ser humano para que haja o desenvolvimento destes valores no decorrer da vida.

Com a realização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH (2003;2006) este tem funcionado como apoio, estímulo e promoção de variadas atividades quanto à formação dos educadores da educação formal e não formal. Há que se considerar na prática as estratégias metodológicas que serão aplicadas na educação em direitos humanos, para que sejam coerentes tanto em suas concepções, quanto no papel deste na sociedade e o significado do educar nesta temática.

Pedagogicamente, podemos citar Paulo Freire, tendo em vista suas contribuições na promoção de uma educação crítica e itens especialmente relevantes quando falamos em educação em direitos humanos, como: a educação bancária muito criticada por ele; a visão da educação numa perspectiva problematizadora; os temas geradores no centro da educação considerando as vivências dos estudantes como ponto de partida e seus saberes; a existência do diálogo, de práticas participativas e a importância de propiciar processos que façam com que os educandos superem a consciência ingênua e cheguem à consciência crítica considerando a realidade e o meio social vivido.

Devemos nos questionar se no âmbito pedagógico as estratégias que estamos utilizando enquanto educadores em direitos humanos favorecem a caminhada em busca deles, considerando os aspectos que estão ligados às orientações a serem seguidas e pontuando onde estão os aspectos mais desafiadores. Tomando cuidado ao afirmarmos a igualdade entre indivíduos e grupos, pois há a impressão de estarmos negando as diferenças ou silenciando-as.

Quando há o reconhecimento das diferenças nas mais variadas situações, é como se estivéssemos legitimando as desigualdades ou enfraquecendo a batalha para superá-las. E essa situação se faz presente na sociedade e no âmbito educacional revelando-se de forma especificamente intensa. Partindo deste ponto de vista, temos:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno (Sacristán, 2001, p.123).

Considerando um olhar frente a modernidade da educação, é um desafio para nós enquanto profissionais da área reconhecermos e trabalharmos inclusivamente as diferenças no contexto escolar. Contribuindo com essas ideias, Candau (2010) afirma que houveram progressos relacionados ao direito à educação e acesso às escolas, mas ainda há a predominância de um olhar para a escolarização no sentido de garantir para todos, ofertando o processo educativo igualmente e lutando para que a qualidade seja aprimorada. Havendo assim uma ênfase colocada no que é considerado comum, no que se almeja universalmente, sob um olhar hegemônico. Ainda é um obstáculo considerar o direito à diferença como pertencente ao direito à educação.

Candau e Sacavino (2013, p.64) a respeito da formação de indivíduos, pontuam que “É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social”, mas é relevante que consideremos as experiências e histórias de vida dos participantes para que ocorram mudanças comportamentais, atitudinais e mentais.

Precisamos ir além e superar processos formativos frágeis, que vão além de proporcionar espaços como o intuito de sensibilizar ou motivar para questões

relacionadas aos direitos humanos. As autoras sugerem que processos formativos sejam realizados e colocam a palavra “processo” como algo essencial, pois há a exigência de atividades que sejam articuladas para serem desenvolvidas em um período de tempo.

Nós, enquanto educadores devemos ser multiplicadores e ter papel ativo nas instituições de ensino em que atuamos formal ou não, considerando que a consciência que temos de dignidade humana deve percorrer os temas abordados e estar em todo o desenvolvimento do processo.

Além disso, é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada (Candau; Sacavino, 2013, p.64).

Quando as autoras falam em ver, estão se referindo à análise da realidade, o saber está ligado aos conhecimentos intrínsecos ao tema desenvolvido, celebrar é apropriar-se do trabalho pautando-se em diferentes linguagens, por meio de simulações, músicas, vídeos, entre outros. A sistematização é o construir coletivamente reunindo pontos mais significativos para todo o grupo identificando atitudes e ações a serem feitas. E como finalização do processo há a socialização do que foi vivido.

Candau e Sacavino (2013) citam que o uso de metodologias ativas e participativas, de linguagens diferentes e a promoção do diálogo entre os variados saberes devem estar presentes em todo o desenvolvimento do processo; e essencialmente em sua referência devem ter a realidade social e as vivências de quem participa, bem como seus relatos ligados ao descumprimento e proteção dos direitos humanos.

As autoras pontuam também sobre as oficinas pedagógicas tendo em vista que funcionam como espaços de trocas, construções de conhecimentos, onde é possível analisar a realidade, confrontar experiências, criar conexões socioafetivas e exercitar de forma concreta os direitos humanos.

A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas por meio de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura

popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau; Sacavino, 2013, p.64).

O objetivo é que haja a transformação das mentalidades, ações, mudanças comportamentais, procedimentais e o fazer cotidiano dos envolvidos tanto individualmente quanto coletivamente, nas diferentes organizações sociais e educacionais. Considerar o contexto também é importante, pois o trabalho a ser desenvolvido em uma universidade não será o mesmo de um classe de ensino fundamental e médio, mas o foco metodológico é prover estratégias ativas que promovam processos em que hajam a articulação da teoria e prática, juntamente com os elementos afetivos, cognitivos e que estejam envolvidos em ações sociais concretas.

Partindo dessas informações, outro ponto importante dentro desta perspectiva é que para que essas ações funcionem de fato, há que se permanecer a união profissional além dos momentos em que acontecem as oficinas pedagógicas. Como fora comentado anteriormente nesta dissertação, a comunidade escolar ao funcionar como uma rede de apoio baseada em princípios colaborativos faz com que as práticas desenvolvidas aconteçam de formas articulada, sistematizada e com objetivos previamente definidos.

Vale ressaltar também que por mais que haja a busca pelo saber por parte de um profissional, a formação por si só não é garantia de sucesso, tendo em vista que neste modelo de trabalho "...dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalhos distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada..." (Capellini;Zanata;Pereira, 2008, p.10).

É essencial na educação em direitos humanos considerar claramente os objetivos a serem atingidos e criar meios metodológicos que sejam coerentes com a visão assumida, priorizando o fazer e a participação dos indivíduos envolvidos no processo. Estamos falando em educar em direitos humanos, proporcionando experiências para que estes direitos sejam vivenciados.

Nós, como profissionais da educação diante de uma conceituação da educação em direitos humanos de forma crítica, temos o desafio de criar estratégias que apresentem coerência com nossas práticas. Precisamos nos dedicar, sermos criativos e compromissados, tendo em vista que estas ações não são fáceis.

4.3 Desafios Da Educação Em Direitos Humanos

Tendo em vista todas as considerações feitas neste capítulo a respeito da educação na perspectiva dos direitos humanos, há também alguns desafios quando falamos em ações a serem desenvolvidas e programas educacionais voltados para esta temática na formação dos profissionais da educação. Iniciando pelas ideias de Mosca e Aguirre (1990, p.19):

Um dos maiores obstáculos para a difusão da educação em direitos humanos é o abismo existente entre o discurso, as palavras, os fatos e as atitudes. Se um/a educador/a, se um sistema escolar pretende educar para os direitos humanos, deve sempre começar por praticá-los. Não há educação em direitos humanos, não há projeto educativo válido neste campo sem profundo compromisso social para torná-los realidade.

Podemos compreender que o aprendizado neste aspecto é beneficiado quando se há um ambiente favorável para que estas ações sejam exercitadas. Os educadores precisam ser coerentes em suas falas e práticas, e esta coerência deve estar presente na sala de aula e nas demais propostas da escola.

Candau e Sacavino (2013) apontam que é necessário que o olhar do senso comum para os direitos humanos seja desconstruído, pois há a vinculação de que defender os direitos humanos está relacionado a proteger malfeitores. Quando na verdade, este tem a ver com afirmar a dignidade humana de todos, defender o estado de direito e construir meios que promovam o diálogo e acordos a fim de resolver pacificamente as divergências sociais.

Abordam que aderir aos princípios da educação em direitos humanos e esclarecer os pontos a serem atingidos em cada real situação faz com que se simplifique o entendimento da educação nesta perspectiva, pois fica mais claro o caminho a percorrer. Assim como também promover ações de formação por meio de pequenos grupos com duração suficiente para que mudanças consideráveis relacionadas a comportamentos, condutas, mentes e atitudes ocorram. Associado a isso, há as ações de com o objetivo de sensibilizar, com duração curta e focado em um público mais amplo.

Estas ações devem ser concebidas de forma inter-relacionada e serem constantemente trabalhadas. Candau e Sacavino (2013) afirmam que:

Tem-se investido bastante nos últimos anos na difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em muitas ações de sensibilização. Consideramos urgente procurar articular de modo mais explícito essas ações com programas de formação de multiplicadores e investir de modo mais intenso nesses programas (Candau; Sacavino, 2013, p.65).

As autoras acreditam que somente priorizando o sistema educacional nas suas diversas modalidades tornará possível fazer com que os direitos humanos sejam afirmados e inseridos nos diversos âmbitos sociais brasileiros. Também existe a necessidade de criar ambientes educacionais que promovam os direitos humanos e os respeitem, pois uma educação baseada nestes princípios não pode se resumir apenas a introduzir algumas ideias, há que se construir um local em que os direitos humanos estejam impregnados em todos os relacionamentos e elementos educacionais. Candau (2010) pontua que a educação em direitos humanos tem claramente o desafio de superar a oposição entre igualdade e diferença, mas “...isto somente será possível se assumirmos uma perspectiva intercultural o que exige discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas” Candau (2010, p.217).

Complementando as informações, de acordo com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), tem-se a compreensão de que é um processo que abrange dois pontos: os direitos humanos no contexto educacional e a realização deste na educação. Em que o primeiro tem por objetivo se certificar que todos os âmbitos e processos educacionais se beneficiem com aprendizado sobre os direitos humanos e o segundo envolve a garantia de respeito pelos direitos humanos por parte de todos os envolvidos neste processo.

O documento aponta cinco itens contribuintes para que seja efetiva a afirmação dos direitos humanos nos sistemas educacionais: a promoção de políticas educativas; a aplicação de políticas públicas de forma estratégica; a criação de ambientes de aprendizagem pautados nos direitos humanos; ensino e aprendizagem refletindo os valores de direitos humanos e por fim, considerar a formação e aperfeiçoamento dos educadores.

Pedagogicamente é essencial que no currículo escolar haja a incorporação da educação em direitos humanos, explorando os embasamentos teóricos e quais as consequências práticas dessas diferentes técnicas propostas na educação básica.

Um enorme desafio a ser enfrentado pelas escolas é a incorporação no projeto político pedagógico da educação em direitos humanos colocando-o como eixo norteador e ir além de inserir uma disciplina que aborde especificamente o tema.

Sendo necessário também que haja para os profissionais da educação formações inicial e continuada para a implementação da educação em direitos humanos para que se construa uma cultura neste aspecto, introduzindo nas diversas práticas sociais. Candau e Sacavino (2013) pontuam que a temática seja tratada em disciplinas, estágios, seminários e em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, pois ainda existem poucas produções acadêmicas relacionadas ao tema.

Torna-se imprescindível na formação de educadores desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões-cognitiva, afetiva e sociopolítica-fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013, p.66).

É importante também incentivar que sejam produzidos materiais que sirvam de apoio para que ocorram avanços na formação dos profissionais da educação nesta temática. Justificando assim a relevância do documento de orientação educacional inclusivo elaborado como produto educacional fruto desta dissertação e divulgá-lo aos profissionais das escolas. O intuito desse aprofundamento é promover a formação de sujeitos de direitos, que os grupos socialmente expostos a vulnerabilidades sejam empoderados e que se resgate a lembrança histórica no combate pelos direitos humanos.

Após as reflexões feitas, com a intenção de pontuar que uma educação em direitos humanos para ser desenvolvida adequadamente, esta deve ser realizada com cautela, por meio de um panorama considerando várias dimensões.

Neste capítulo houve a discussão a respeito da educação e diversidade na perspectiva dos direitos humanos, por meio de alguns documentos e autores importantes para esta temática. Vimos o que significam as expressões: Educação para, em e como direitos humanos e a promoção de uma educação pautada nestes princípios. Também abordamos sobre a formação de profissionais da educação em direitos humanos, bem como os desafios encontrados no âmbito escolar ao promovê-los.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é abordado a metodologia desta pesquisa, analisando as informações para que sejam feitos apontamentos sobre a inclusão escolar que ocorre na rede municipal de Santos – SP por meio do projeto realizado pelos profissionais de apoio escolar inclusivos (PAEI).

Baseando-se nos objetivos desta pesquisa, esta acontece de forma qualitativa e exploratória. Iniciarei com ideias relacionadas à pesquisa de Ludke e André (1986) que pontuam que para esta ser realizada é necessário confrontar os dados, materiais, o que foi coletado a respeito da temática investigada e os embasamentos teóricos reunidos referentes a ela. Geralmente isto acontece partindo de um problema observado, impulsionando o pesquisador a se interessar e ao mesmo tempo limitar o desenvolvimento desta pesquisa a um saber determinado, com o qual há o comprometimento de construí-lo naquele período. Para as autoras:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (Ludke; André, 1986, p.2).

A respeito da elaboração do conhecimento e suas origens, este vem da curiosidade, da inquietude, do intelecto e das ações de cunho investigativo dos sujeitos, partindo e continuando do que já foi feito por aqueles que desenvolveram o tema anteriormente.

Abordando sobre o tipo de estudo escolhido para esta dissertação, a pesquisa qualitativa baseada nas concepções de Bogdan e Biklen (1994) temos algumas características relacionadas a ela: esta ocorre por meio de um contato do pesquisador com o ambiente e contexto investigado diretamente e de forma prolongada. As informações coletadas são abundantes ao descreverem contextos, pessoas, acontecimentos, com entrevistas transcritas, podendo ter declarações, fotos, desenhos e partes de variados documentos.

Há o uso frequente de citações com o intuito de complementar as afirmações ou deixar claro as convicções apresentadas. Outra característica deste tipo de estudo é o pesquisador preocupar-se menos com o processo, pois há um olhar sobre o

problema e como este acontece naquele contexto estudado. Havendo também o foco por parte do pesquisador de tentar compreender a visão dos participantes, considerando como estes enfrentam os questionamentos apresentados. Assim, nós pesquisadores, precisamos ser cuidadosos diante de nossos entendimentos. Por fim, a tendência é que ao analisarmos os dados da pesquisa, este processo ocorra de forma indutiva, pois conforme o estudo vai se desenvolvendo há um afunilamento das informações, focando-se nos interesses da pesquisa.

Presente nesta dissertação e conhecida como um dos instrumentos básicos, a entrevista está em muitos tipos de pesquisas na área de ciências sociais. Além das atividades científicas, esta exerce um papel fundamental nas atividades humanas, podendo ser muito útil em pesquisas educacionais (Ludke; André, 1986). Com caráter interativo, a entrevista busca por reciprocidade entre o entrevistador e o entrevistado.

Na entrevista a relação que se cria é da interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Ludke; André, 1986, p.33-34).

Por permitir a obtenção das informações de forma instantânea, a entrevista se mostra vantajosa relacionada a outros métodos. De acordo com as autoras referidas há tipos de entrevistas, mas abordarei apenas sobre a entrevista semiestruturada, por ter sido a escolhida nesta pesquisa. Esta forma de entrevista se desenvolve partindo de um esquema básico, flexível, não rígida e permite o entrevistador fazer adaptações ou mudanças que necessitar.

Há alguns cuidados exigidos ao fazer entrevistas, como: respeitar grandemente o entrevistador, ouvir de forma atenta e propiciar que as informações dadas pelo entrevistado ocorram por meio de um fluxo natural, utilizando-se de um roteiro que ajude na condução da entrevista. Apesar de não haver uma prescrição infalível a ser seguida, ao ter esses cuidados na condução influenciará para que se tenha uma boa entrevista.

Para obter os dados, há que se fazer o registro destes, Ludke e André (1986) abordam a existência de dois tipos, a gravação e a anotação, em que ao gravar há a captação de expressões e permite que o entrevistador esteja livre e atento para o

entrevistado, porém há algumas dificuldades nesta prática, o registro é somente das expressões orais e a transcrição é mais trabalhosa. E a anotação por meio de notas no decorrer da entrevista demanda atenção e esforço, deixando de citar algumas informações ditas e tem o tempo usado para a escrita. Mas, estas notas são o início do trabalho em que se pode haver a seleção e o entendimento das informações conseguidas. Cabendo ao entrevistador equilibrar a escrita e atenção ao entrevistado que deve ser informado sobre os processos de como esta ocorrerá.

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso (Ludke; André, 1986, p.37).

Por fim, após a realização das entrevistas é importante que o entrevistador realize a verificação das informações e disponha de tempo para documentá-las, fazendo isso o quanto antes será mais fácil de recordar pontos importantes. Dadas as informações, prosseguirei com os dados relacionados a esta pesquisa para que se compreenda seu contexto, objetivos e como ocorrerá.

5.1 Justificativa

As reflexões a respeito da inclusão conquistaram espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicou, no segmento educacional, a necessidade de adequação das políticas públicas com vistas a atender a todos de maneira igualitária. Na escola inclusiva há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, que a considere capaz e que inclua aquelas que de alguma maneira possuam desvantagens severas.

Ao estabelecer escolas desta forma há mudanças cruciais quanto a atitudes discriminatórias, há a criação de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Os apontamentos presentes na pesquisa nos fazem refletir, promovendo discussões, o aprimoramento de nossas ações, demonstrando a

importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

5.2 Objetivo Geral

Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, esta pesquisa busca conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

5.3 Objetivos Específicos

- Divulgar experiências e dificuldades da minha trajetória enquanto mediadora;
- Apresentar o histórico do projeto de inclusão na rede municipal de Santos, analisando-o para o aprofundando do debate sobre as concepções políticas de inclusão escolar que estão sendo implementadas no município atualmente;
- Compreender em que medida a atuação e função desempenhada pelos professores de apoio escolar inclusivo (PAEI) tem apoiado o processo de escolarização da criança com deficiência numa perspectiva de ensino colaborativo;
- Discutir sobre a educação e a diversidade na perspectiva dos direitos humanos.

5.4 Problema Da Pesquisa

Como criar ações e uma rede de apoio abrangendo a comunidade escolar (professores regentes, equipe gestora, atendimento educacional especializado e famílias) que possam influenciar efetivamente no processo educacional do estudante atendido pelo projeto inclusivo na rede municipal de Santos?

5.5 Contexto E Realização Da Pesquisa

O local de realização desta pesquisa se dá na região da Baixada Santista, especificamente em Santos – SP, localizada há 72km da cidade de São Paulo, o município está em 5º lugar no ranking de qualidade de vida dos municípios brasileiros, de acordo com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) verificado pela Organização das Nações Unidas (ONU) baseando-se nos níveis de expectativa de vida, educação e PIB per capita. Possui o maior Porto da América Latina e este é a principal fonte de riquezas do município, tornando esta cidade importante economicamente e mais ricas de nosso País.

Considerando sua rede municipal de ensino, foco desta pesquisa a seguir temos os dados apresentados no site oficial da cidade de Santos, o município possui 86 unidades de ensino, em que 45 delas são de Educação Infantil, 32 são de Educação Fundamental e 9 unidades são compostas pelas duas etapas. O total de estudantes matriculados na rede são de 26.462, desses 19.588 estudantes pertencem ao Ensino Fundamental. A respeito do quadro de funcionários relacionados à educação, temos 1.511 professores efetivos com jornada, 1.717 professores adjuntos e 77 educadores de desenvolvimento infantil (EDI). Já em cargos de equipe gestora, temos 39 supervisores de ensino, 85 diretores de escolas, 80 assistentes de direção, 85 coordenadores pedagógicos e 71 orientadores educacionais.

5.6 Participantes Da Pesquisa

Para a realização das entrevistas, foi feito um convite para profissionais da educação e responsáveis de alunos atendidos pelo projeto inclusivo. Alguns destes demonstraram interesse em participar e abordar sobre o acompanhamento das mudanças ocorridas dentro do projeto inclusivo no que diz respeito ao atendimento dos educandos com deficiência. A respeito da identidade dos participantes desta pesquisa, optei por não identificá-los, portanto serão identificados pela sua função desempenhada.

Dentre os participantes estão:

- **1 Coordenadora Pedagógica** – Sua formação inicial é em Pedagogia da Educação Especial e também em coordenação, administração e gestão escolar. Possui mais de 20 anos de experiência na área educacional, atuou

como AEE em escolas de Ensino Fundamental I da baixada santista e hoje tem o cargo de Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santos.

- **1 Professor do Atendimento Educacional Especializado** – Cursou Magistério e Pedagogia da Educação Especial, tem especialização em Educação Infantil. Atua há 28 anos como Professora de Educação Especial na rede pública de Santos no Ensino Fundamental I e está na Secretaria de Educação como coordenadora do Projeto Grêmio Estudantil.
- **1 Professora Regente** – Pedagoga com pós-graduação em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, está na educação desde o ano 2000. Hoje ocupa dois cargos na rede de ensino de Santos como Professora de Educação Básica I e Professor Adjunto I na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
- **1 Professora Que Atuou Como Profissional de Apoio Escolar Inclusiva (PAEI)** – Possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual. Atuou como mediadora nos anos de 2018 e 2019. O cargo que ocupa é de Professor Adjunto I e nesse momento está na Educação Infantil.
- **1 Mãe De Um Educando Atendido Pelo Projeto inclusivo** – Formada no Ensino Médio e atuou como Assistente de Desenvolvimento Infantil por 10 anos em um Núcleo de Educação Infantil do município de Bertioga. Hoje sua profissão é do lar.
- **1 Educando Atendido Pelo Projeto** – Tem 10 anos de idade e está no 5º ano em uma Unidade Municipal de Educação que possui Ensino Fundamental I, II e EJA.

5.7 Procedimentos E Instrumentos Para Coleta De Dados

Foi entregue um documento na Secretaria Municipal de Santos constando um ofício da UNIMES, uma cópia do projeto, cronograma questionários. Após a

autorização houve a organização para que as entrevistas ocorressem de modo que não houvessem prejuízos na organização escolar.

O prosseguimento da coleta de dados ocorreu após o envio e aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Termo de Anuência Institucional (TAI), constante no Anexo A desta pesquisa. Depois disso foi dado andamento às entrevistas presencialmente, explicando os objetivos desta e a entrega do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (constante no Anexo B desta pesquisa) aos participantes para que houvesse a concordância e autorização da gravação da entrevista por meio de vídeo ou gravador de voz, caso não se sentissem confortáveis.

O instrumento utilizado para a coleta de informações ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada feita de forma individual, contendo as perguntas prontas. A entrevista aconteceu em dois momentos, em que no primeiro realizei a coleta de dados de identificação e no segundo, as perguntas. Foram feitos 6 modelos de questões correspondentes às particularidades dos entrevistados que constam nos Apêndices “A,B,C,D,E, F” ao final desta pesquisa.

O intuito da entrevista foi a obtenção de informações relacionadas ao projeto inclusivo da rede municipal de Santos, no que diz respeito ao seu funcionamento, mudanças ocorridas após a contratação da OSCs, práticas desenvolvidas, experiências, estratégias de aprendizagem, dificuldades enfrentadas neste contexto, relação entre os profissionais da escola e família dos educandos atendidos, além do tempo de atuação na área educacional e formação.

No primeiro momento, aconteceu o convite aos participantes pautado na explicação do tema da pesquisa e o intuito desta, abordando também a importância de sua participação e contribuição. Após a aceitação, as questões e os termos a serem assinados foram entregues impressos aos mesmos para que tivessem tempo de lê-los, refletir sobre as indagações, bem como suas ações e práticas. As respostas foram gravadas, transcritas, enviadas aos participantes para a sua aprovação e depois inseridas na análise e discussão de dados desta dissertação.

A fim de facilitar a compreensão das respostas a respeito dos questionamentos levantados nas entrevistas, foi elaborado um texto constando inicialmente as temáticas analisadas a partir das respostas dos profissionais da escola e posteriormente os relatos da mãe de um estudante atendido pelo projeto inclusivo juntamente com o seu filho, que aceitou estar presente nesta pesquisa.

5.8 A Análise Dos Dados Coletados

Baseados nos objetivos desta pesquisa, os dados analisados foram coletados de forma qualitativa e exploratória. Através das respostas às questões realizadas tornou-se possível conhecer a visão que cada um tem de acordo com as temáticas apresentadas. O enfoque utilizado foi o interpretativo, baseado na concepção de Gómez (1998) ao dizer que todo o desenvolvimento da investigação nesta perspectiva é um fenômeno social que tem por característica a interação. Para o referido autor, o intuito da investigação não é controlar ou prever, mas sim compreender os fenômenos e a construção de quem participa deles a fim de se ter uma ação mais eficiente, rica e reflexiva.

A divisão dos dados coletados e análise foram baseados nos princípios de Bardin (1995), pois este pontua que a pretensão de se fazer uma análise de conteúdo é inferir os conhecimentos relacionados às circunstâncias de produção. Para ele, há a divisão dos documentos em dois tipos: os naturais e os suscitados, em que os primeiros se dão de forma espontânea na realidade e os segundos, por meio da demanda de estudos, como as entrevistas. Foram três passos realizados de acordo com o referido autor: uma análise prévia; o estudo do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Houve uma organização sobre o que seria abordado, em seguida foi realizada a escuta das entrevistas, bem como as transcrições, finalizando este processo com a divisão das categorias afins e análise destas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, este tópico tem como objetivo analisar os dados coletados promovendo a compreensão das informações prestadas sobre o projeto inclusivo, visando também a construção de uma proposta de intervenção que proporcione um olhar acerca da inclusão por meio de um Documento de Orientação Educacional Inclusivo a ser divulgado nas escolas da rede municipal de Santos-SP. Os resultados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com um grupo composto por seis pessoas vinculadas à rede municipal de ensino da cidade, local onde ocorre o atendimento aos estudantes com deficiência por meio do projeto. A fim de proporcionar uma visão ampla deste, foram entrevistadas uma coordenadora pedagógica, uma professora AEE, uma professora regente, uma professora que já atuou no projeto como Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, bem como a responsável por um estudante com deficiência atendido pelo projeto e o próprio estudante que aceitou participar desta pesquisa.

As questões feitas para os profissionais escolares envolvem a sua formação profissional e o tempo de atuação na área; as atribuições dos profissionais na escola; como é a relação entre estes, as crianças atendidas pelo projeto e os responsáveis; a opinião deles sobre o atendimento aos estudantes com deficiência e os pontos a melhorar; como também o que pensam sobre a contratação das OSCs para realizar o atendimento aos estudantes e as mudanças advindas disso; há uma análise das ações desenvolvidas no atendimento inclusivo respondendo se estas são pautadas em princípios colaborativos e a avaliação que os entrevistados fazem de suas práticas na busca por uma escola inclusiva.

Nas perguntas feitas à responsável do estudante atendido pelo projeto inclusivo estas envolvem sua formação profissional; como e quando recebeu o diagnóstico de seu filho; a relação dela com os profissionais da escola; de que maneira ela percebe a visão que o filho tem do ambiente escolar; o que pensa sobre o atendimento realizado com os estudantes com deficiência da rede municipal de ensino de Santos e como se sentiu ao matricular o filho no ensino fundamental.

O estudante respondeu perguntas sobre a sua idade e ano que está cursando; o que mais gosta de estudar e se há algo que o incomoda na escola; como se dá sua relação com os colegas de turma; se participa das festas comemorativas da escola e

por fim, falou dos atendimentos realizados pelo professor do AEE.

Dando início às análises dos dados coletados, o primeiro questionamento envolve o relacionamento dos profissionais da educação com os estudantes atendidos pelo projeto inclusivo e seus responsáveis.

Neste aspecto, a professora AEE ressalta *“Para a gente ter uma parceria é importante porque é um trabalho em conjunto da escola e família. Então sempre fiz anamnese com eles no início do ano para me apresentar e falar como seria o trabalho, como seria o atendimento deles e em quais dias e horários estariam comigo. Sempre fui aberta para responder qualquer dúvida que eles tinham, então sempre tive um relacionamento muito bom com os pais e com os estudantes também”*.

No que diz respeito a sua atuação, esta pontua *“...a gente até trabalha a parte pedagógica, mas esse não é o foco, o foco do AEE não é a alfabetização. É trabalhar ele no geral, então são diversas habilidades, muitas vezes até a parte de higiene e de comunicação a gente vai trabalhando”*.

Em sua prática, é perceptível que há um olhar sensível para os estudantes atendidos e compreensão de suas vontades: *“...sempre procurei entender as limitações deles, mas estar sempre procurando trabalhar essas limitações com carinho, com amor, e atenção. Às vezes eu via que eles não estavam dispostos a fazer determinadas atividades, a gente muda, trabalha com coisas lúdicas. Procuro trabalhar de uma maneira que seja mais divertida e mais fácil deles conseguirem absorver aquele conhecimento”*.

Dentre as afirmações da professora AEE, cabe aqui destacar as atribuições deste cargo que estão presentes na Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. São elas: atuar diretamente no processo educativo, no exercício da docência e responsabilizar-se pelo desenvolvimento e eficácia do trabalho; acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula e apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores; propiciar um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem; manter uma postura pautada no diálogo, na escuta, na participação e comprometer-se com a inclusão dos deficientes e respeito à diversidade; garantir o atendimento ao aluno da Educação Infantil, tendo o cuidar e o educar como ações indissociáveis e participar de formações continuadas. Ao observarmos as incumbências deste cargo, estas não mencionam especificamente como este profissional pode realizar intervenções necessárias e de acordo com as

dificuldades das crianças atendidas. Por consequência, há a possibilidade de ocorrer a não compreensão das práticas a serem desenvolvidas pelo professor do AEE. Pode-se perceber isso quando a professora responde que *“...a gente até trabalha a parte pedagógica, mas esse não é o foco, o foco do AEE não é a alfabetização. É trabalhar ele no geral”*. Esta afirmação demonstra que a prioridade não está em focar na dificuldade da criança, havendo assim uma generalização do atendimento que pode ter sido criado pela escola ou pela própria professora com o intuito de enquadrar os alunos em um modelo previsto pela instituição de ensino. Outra questão a ser mencionada é que quando os estudantes com deficiência não estão alfabetizados, isto é um entrave no desenvolvimento de suas aprendizagens e atender a essa demanda seria fundamental para dar suporte à criança com dificuldade em acompanhar a sala de aula regular.

Outro cargo importante que temos na escola é o coordenador pedagógico, a fim de compreendermos como se dá sua atuação neste processo, a entrevistada explica que sua relação com as crianças atendidas pelo projeto inclusivo *“...é mais pedagógica mesmo, atuo na área de como vai desenvolver o projeto com as crianças, o plano de atendimento, sou eu quem acompanho a professora na divisão de onde vai ficar cada um, as professoras e os mediadores, a professora de AEE também e como ela vai desenvolver o projeto anual com essas crianças na escola”*.

Diante dessas informações, a atuação do coordenador pedagógico é indispensável no desenvolvimento das práticas educativas, tendo em vista que este profissional tem o papel de mediar as ações para que se construa o trabalho pedagógico em conjunto com os professores. De acordo com Libâneo (2004, p.219) este profissional *“...tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino”*.

Ao encontro da fala da entrevistada, algumas de suas atribuições são: observar os procedimentos didáticos utilizados pelo corpo docente, visando ao acompanhamento e à orientação quanto ao processo de aprendizagem; orientar e acompanhar as atividades e o atendimento educacional especializado; zelar pela manutenção de um espaço escolar ético e propício ao exercício da cidadania, pautado no diálogo, na escuta, na participação e no respeito à diversidade, inclusão e na responsabilização.

Dando continuidade à temática e para compreender como se dá a relação da professora regente com as crianças com deficiência, esta destaca que: *“...é super*

confortável, é uma relação de ajuda mesmo, eles me ajudam, me dão pistas do que eles precisam e eu vou tendo também essa escuta pedagógica com eles". É possível perceber que a postura da professora é pautada no diálogo, na escuta e na participação dos estudantes. Morales (1998) destaca a importância da dedicação de tempo aos alunos, citando a comunicação, a manifestação de afeto, o interesse e interação de forma satisfatória, demonstrando que estes são importantes para os professores.

No entanto, é perceptível que existe uma tensão quando a professora regente descreve seu relacionamento com os responsáveis: *"...a relação com os responsáveis é um pouco mais tensa, porque os responsáveis normalmente criam expectativas em cima do professor e nem sempre o professor abarca as expectativas desses pais, mas no geral até que me dou bem com eles. Quando há algum conflito a gente chama, procura mediar e resolver"*. Para que haja um bom funcionamento da relação entre professores e famílias, Paniagua e Palacios (2007) abordam que esta relação deve estar baseada na empatia, na capacidade de buscar entender o outro e suas razões, assim como também haver um tratamento agradável por ambas as partes. Complementando estas ideias, Silva e Mendes (2008) destacam que a escola necessita proporcionar aos responsáveis um bom acolhimento, sendo este amistoso e forma receptiva, ouvindo o que eles têm a dizer.

Para a professora que foi PAEI, esta analisa ter um bom relacionamento com estudantes e responsáveis por estar na escola desde 2023 e conhecer a maioria deles, citando que: *"...a gente acaba criando um vínculo. São estudantes pequenos, carinhosos, atenciosos e gostam de ter essa troca. É uma coisa que acaba acontecendo naturalmente. Com a família também é uma relação boa e tranquila, nos vemos na maioria das vezes na entrada ou na saída da criança, conversamos algo em relação à criança e até então tem sido tranquilo"*. Neste sentido, Paniagua (2004) analisa que ter contato cotidianamente com a família é fundamental e recomendável, tendo em vista que por meio desta parceria, torna-se possível obter informações que poderão contribuir para o entendimento do comportamento infantil e potencialização do desenvolvimento da criança.

Outro ponto analisado nesta pesquisa é o que os profissionais pensam a respeito da inclusão escolar, sua efetividade e como melhorar o atendimento do estudante com deficiência.

A coordenadora pedagógica respondeu com convicção que por meio de seus conhecimentos e experiências que ultrapassam 20 anos, a inclusão não ocorre efetivamente. Esta afirma que acompanha as mudanças ocorridas da Educação Especial: *“...sou do tempo da escola de Educação especial que não era escola da educação inclusiva dentro da sala de aula, então a gente teve toda uma transformação e um olhar inclusivo. Hoje tem esse olhar inclusivo que as crianças precisam estar dentro da escola, que elas têm direito, olhar para esse direito e buscar a equidade”*.

Uma fala importante desta profissional e que vem ao encontro deste estudo sobre a inclusão é: *“Se pensarmos em inclusão, não é só o aluno com deficiência, a inclusão é de todos”*. Dentro desta perspectiva, Meirieu (2005) afirma:

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (Meirieu, 2002, p. 34).

Concordando com a coordenadora pedagógica, temos a visão da professora AEE, que afirma que a inclusão *“...ainda tem um longo percurso pela frente para que a gente diga que ela ocorre efetivamente, mas eu acho que perto de tudo que a gente já passou, já demos um grande passo, um grande avanço”*. Esta analisa que é necessário continuarmos a luta por escolas e ambientes que sejam inclusivos, extinguindo as barreiras de todos os tipos, citando como exemplo: os cadeirantes que querem entrar em algum lugar e este não ter a rampa de acesso. Para ela, há que se pensar na inclusão como um todo, pois a pessoa com deficiência *“...não é só quem tem deficiência intelectual, visual ou auditiva, temos também os deficientes físicos. Então a gente tem que pensar como um todo, a inclusão também não é só para a pessoa que tem deficiência”*. Complementa sua fala exemplificando que: *“...se uma criança veio de outro país e ela vai ser colocada em nossa rede pública, ela é uma criança de inclusão. Ela não é uma criança que tem deficiência, mas é incluída. Então temos que trabalhar em cima disso, de como fazer essa inclusão dessa criança nessa escola onde a língua que se fala não é a dela e como a gente vai trabalhar com esse estudante”*.

Corroborando com as afirmações acima, Capellini e Zerbato (2022) pontuam que não podemos nos esquecer dos estudantes que estão no grupo das minorias sociais, como os negros, os estrangeiros, os povos indígenas, entre outros, que por variados motivos (históricos, culturais, sociais, políticos) não estavam antes presentes na rede regular de ensino. Em relação aos pontos a melhorar, esta ressalta que tanto professor AEE quanto PAEI e professores titulares das salas devem buscar formação continuada, novos métodos e maneiras para que possam auxiliar os estudantes de forma mais efetiva. Neste sentido, Glat e Nogueira (2002) colocam a formação dos profissionais da educação como algo imprescindível para que aconteça a inclusão no espaço escolar.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (Glat; Nogueira, 2002, p. 27).

A professora regente também concorda que a inclusão não tem ocorrido de forma efetiva. Na visão desta: *“Quando é uma criança que tem as suas necessidades especiais mais brandas, a gente consegue integrá-la no grupo, a gente consegue fazer várias coisas. Quando é uma criança com algo mais severo, por exemplo e a família também não colabora no sentido de dar medicação, esse tipo de coisa, há uma dificuldade imensa porque normalmente essas crianças elas tendem a se desregular e bater nos colegas”*. Há um ponto importante a ser ressaltado na palavra “integrar” que foi utilizada pela professora regente. Quando pensamos na inserção dos estudantes com deficiência, sejam estas mais brandas ou severas, conforme designado por ela, devemos considerar o significado de termos como: integração e a inclusão. Baseando-se nos estudos de Mantoan (2015) ao abordar essa diferenciação, o termo integração está ligado apenas à inserção destes estudantes nas escolas regulares. Já ao discorrer sobre o termo inclusão:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2015, p28).

Distinguir estes conceitos é importante para a referida autora, pois é o início para que ocorra o esclarecimento do processo de transformação das escolas, recebendo todos os estudantes sem distinção, nas salas de aula regulares, em todos as etapas e níveis de ensino. O modelo integracionista deve ser superado, pois como aborda Rodrigues (2003, p.89), "...a integração pressupõe uma "participação tutelada", uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno "integrado" se tem que adaptar". Como já vimos no decorrer da pesquisa, numa perspectiva inclusiva, a escola ao receber todos os alunos deve estar atenta a questões de infraestrutura física, administrativa e pedagógica. A educação inclusiva deve ser compreendida em sua amplitude e neste sentido, Carvalho (2010) ressalta que essa modalidade de educação não deve ser associada apenas aos alunos com deficiência, mas sim a todos que por acaso venham a apresentar alguma necessidade.

A professora regente se mostra angustiada em outro momento da entrevista ao afirmar que o trabalho deveria *"Não ser só o professor, tinha que ter uma equipe multidisciplinar, todo mundo dando as mãos. Então é assim, a lei diz que temos que incluir, ok, é um direito mesmo, mas e aí? Acho que está faltando coisas para que isso ocorra de maneira efetiva"*. Fica perceptível na fala da professora que esta sente que a responsabilidade dos estudantes com deficiência recai somente para ela, isso nos mostra algo preocupante: a falta de comunicação entre os profissionais que deveriam estar envolvidos nesse processo de escolarização.

Concordando com as outras profissionais entrevistadas, a professora que atuava como PAEI, compartilha a mesma opinião ao acreditar que a inclusão não esteja de fato acontecendo, ressaltando algo bem importante e que já fora pontuado nesta pesquisa: *"...o fato de as crianças com deficiência estarem dentro da escola não quer dizer que essa inclusão aconteça"*. Consonante a fala desta profissional, temos:

A proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Carvalho, 2004, p. 110).

A professora relembra: *"Quando era mediadora, atendia uma criança com deficiência, mas se aparecessem outros laudos na mesma turma, deveria atender a todos"*. Isso acontece na rede municipal de Santos e está presente na Portaria nº6/2021, da Secretaria de Educação em seu artigo 4: *"Caso seja constatado que a*

sala possui mais de um educando com deficiência e/ou TEA, o profissional de apoio escolar inclusivo deverá atender a todos". Analiso que seria mais adequado ter uma ressalva neste artigo, tendo em vista que podem ter na mesma turma estudantes com deficiência que necessitem de um acompanhamento individualizado devido aos seus comprometimentos. E o trabalho do PAEI será mais efetivo se o atendimento for direcionado a apenas um estudante com deficiência.

Ela também pontua ser indispensável a socialização de todas as crianças, ao afirmar que *"...é muito importante esse convívio, é interessante para que eles se conheçam, saibam que existem as diferenças, para que eles aprendam a respeitar essas diferenças também"*. Devemos ter cuidado ao evidenciar a socialização, esta tem um papel importante na formação dos estudantes, porém Capelline e Zerbato (2002, p.21) alertam *"...eles não estão na escola comum apenas para socializar com os seus pares, e esse nem deve ser o único espaço de socialização desta população-alvo"*.

Os entrevistados também foram questionados sobre o atendimento às crianças com deficiência, suas ações e se estas ocorrem baseadas em princípios colaborativos.

A coordenadora pedagógica iniciou o assunto contando: *"A colaboração que a gente tem é mais dos pais, nós somos uma escola privilegiada, o tempo que eu tenho de escola é como se fosse uma formação com os pais" [...] "Nós temos pais que eram alunos da escola, então eles participam dessa progressão pedagógica na escola e tem pai que é político, ele tem essa parte mais politizada, ou seja, conhece os direitos. Porque tudo começou com orientações de direitos e que a criança tinha o direito de estar na escola"*. Ainda em relação aos responsáveis, afirma: *"...eles também vão atrás desse acompanhamento mais efetivo dentro da sala de aula. Na verdade, é uma parceria mais constante e por isso nós somos privilegiados"*.

Esta relembra que ao iniciar na unidade escolar, tinham professores que não tinham formação na área da inclusão, mas que por meio do interesse destes foram fazer pós e que ao buscarem formação, começou a acontecer uma orientação mais efetiva com os pais também. De acordo com as afirmações da coordenadora pedagógica, apesar de ressaltar a participação dos pais, fica perceptível que o conceito de ensino colaborativo não é compreendido em seu real significado, pois como afirmam Capelline e Zerbato (2022, p.38) este *"...às vezes pode ser confundido com outros tipos de trabalhos em parceria"*. Assim, este tipo de ensino envolve uma

parceria, mas esta ocorre em sala de aula e envolve o professor do ensino regular e o professor da Educação Especial”.

A professora AEE afirma que o atendimento tem que ser pautado em princípios colaborativos: *“...pois é um trabalho em conjunto, não só do professor do AEE como da professora do ensino regular, das PAEIs, da equipe gestora e até mesmo dos outros funcionários da escola, porque o estudante é da escola [...] então tem que haver essa colaboração de todos, para que todos tratem esses estudantes com o mesmo pensamento, da mesma maneira, respeitando, entendendo as dificuldades e limitações que pode ser que ele consiga sanar ou não”*.

Apesar da entrevistada relacionar o trabalho em conjunto com ensino colaborativo, os princípios deste não são afirmados na fala a seguir, pois somente ela planeja os atendimentos. Leia-se *“...eu sempre planejei os meus atendimentos considerando as dificuldades dos estudantes, o que eles necessitavam mais e procurava criar atividades para trabalhar as habilidades que eles precisavam melhorar”*. Neste tipo de ensino tanto o professor regente quanto o professor AEE participam de forma plena no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Capelline e Zerbato (2022, p.38) explicam: “O professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção deste processo”. Então, o ensino colaborativo está no sentido do trabalho ser pensado e desenvolvido conjuntamente, em que ambos os profissionais definam suas ações no planejamento do atendimento aos alunos.

Na visão da professora regente, os princípios colaborativos normalmente não ocorrem e exemplifica sua opinião: *“...por exemplo, hoje com a minha aluna autista, quem prepara as atividades é somente eu, a profissional que atende a criança no início estava um pouco perdida e eu tive que direcioná-la. Ela ficava em outra sala com a aluna e eu tive que falar que ela precisava ficar dentro da sala de aula que ela pertence”*.

A afirmação acima nos mostra duas vertentes a serem comentadas, a primeira é o modo como a professora se refere à criança: *“...por exemplo, hoje com a minha aluna autista...”* esta fala se relaciona à patologização da educação, compreendendo esta criança não como uma pessoa, mas a caracterizando pela sua condição, doença ou distúrbio. Sobre essa estigmatização, Collares e Moysés (1994, p.29) abordam:

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem.

As autoras chamam a atenção ao pontuarem que “...o espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios”. É importantíssimo lembrar que a criança independente da sua deficiência, antes de qualquer coisa, é uma criança.

Em relação à segunda questão, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, este realmente não ocorre. Neste sentido e baseando-se nas ideias de Conderman, Bresnahan e Pedersen (2019) cabe destacar algumas situações em que o ensino não é considerado colaborativo: quando somente um professor ensina e o outro só faz a adaptação dos materiais ou faz uma atividade simplificada para o aluno; quando um professor faz a função de ensinar e outro tem o papel apenas de cuidador e nos momentos em que os alunos são retirados de sala ou são colocados no canto desta para fazerem atividades paralelas”.

A professora ainda traz à tona, uma outra questão: *“Fiz um trabalho de coordenação, um trabalho que não era meu para ir ajustando para que essa criança ficasse na sala de aula e ter coisas interessantes para realizar, como jogos”*. E afirma que quando o trabalho era realizado por professores da rede, não era necessário coordenar, pois estes já tinham o *“feeling”* do que fazer.

A respeito da fala da professora que foi PAEI, esta mostra uma questão preocupante, pois relata: *“Bom, eu não sei se nessa escola que estou agora existe essa prática colaborativa. O que eu sei é que em outras escolas em que trabalhei e com experiência que tenho dentro da prefeitura, antes eu já fiz parte do projeto sendo mediadora inclusiva [...] E eu sentia muita falta dessa parceria, porque eu já tinha visto que em outras prefeituras normalmente que o mais correto é que seja feito dessa forma colaborativa, mas aqui na rede eu sentia bastante falta disso, dessa colaboração”*. Esta afirma também que é muito importante e faz bastante falta a questão da troca entre o professor da sala, o professor AEE e o professor que atua na mediação. Diante das falas apresentadas e relacionando-as com o ensino colaborativo, temos:

No ensino colaborativo nenhum professor tomará as decisões isoladas, pois os estudantes não são responsabilidade única desse ou

daquele professor, e sim da equipe escolar e da comunidade. Também não há a sobreposição do conhecimento de um professor sobre do outro, pois no ensino colaborativo, os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas (Capelline; Zerbato, 2022, p.40-41).

Outro questionamento feito aos entrevistados está relacionado à visão que estes possuem da sua prática na busca por uma escola inclusiva.

A coordenadora pedagógica pautou sua autoavaliação partindo do princípio de que: *“...tem que estar todos na escola e se eu tenho essa ideia de todos na escola, então eu preciso ter uma visão mais efetiva e ampla de tudo isso. Tenho que estar com as políticas públicas bem alinhadas, o aluno que precisa de uma fonoaudióloga e tem que ter esse acompanhamento, assim como tenho que sair daqui da escola e buscar parceria fora, então estamos caminhando”*. Corroborando com esta fala, Echeita (2006, p. 76) amplia a discussão sobre a inclusão ao pontuar:

A inclusão não significa um espaço a ser ocupado, mas, sobretudo, uma atitude e um valor que deve iluminar políticas e práticas que deem apoio a um direito tão fundamental quanto esquecido para muitos excluídos do planeta o direito a uma educação de qualidade e a práticas escolares em que predomine a necessidade de aprender, no cenário de uma cultura escolar de aceitação e respeito pelas diferenças.

Na avaliação de suas práticas, a professora AEE ressalta a sua dedicação à profissão, seu olhar atento e conquistas com os estudantes ao pontuar: *“Me avalio bem, sempre fui muito dedicada, sempre procurei observar os estudantes e ver as necessidades que eles tinham, procurei fazer os atendimentos de acordo com aquilo que eles precisavam. Graças à Deus eu consegui sempre que meus estudantes mesmo que devagarzinho tivessem um bom desenvolvimento. A gente tem ótimas devolutivas, tanto dos pais quanto dos professores, criamos um vínculo de amizade com muitos pais e estudantes. E assim, sempre procurei incluir os estudantes em tudo, que eles participassem de tudo. [...] Sempre procurei trabalhar para que a escola seja totalmente inclusiva por mais dificuldades e pedras no caminho que a gente tem, a gente tenta. E é o que falei, temos um longo caminho para seguir”*.

A professora regente ao avaliar suas práticas, enfatiza o respeito: *“Eu procuro respeitar em primeiro lugar essas crianças, acho que o respeito é muito importante e*

procuro na medida do possível fazer atividades que elas possam também executá-las". Mas, Silva e Rodrigues (2011, p. 62) alertam que:

Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Ao citar sobre a sua preparação de atividades, a professora aborda que há um entrave em sua prática e externaliza outras problemáticas da profissão: *"...a grande demanda. São muitas demandas dentro de uma sala de aula, então procuro buscar colaboração entre as próprias crianças para me desafogar um pouco e também procuro a colaboração dos outros profissionais que estão na sala, estou sempre conversando com eles. Mas, é muita burocracia, a gente está tão imerso em papel, em preenchimento de tanta coisa, que olha, é um sufoco a gente focar naquilo que realmente importa, que é uma aprendizagem de qualidade para as crianças. E isso quando eu falo é a aprendizagem para todas as crianças"*.

Sobre as práticas da professora que atuou como PAEI, esta acredita que faz o melhor que pode dentro de suas possibilidades e reitera: *"... digo o melhor que posso porque em alguns momentos a gente precisa de um apoio, a gente precisa de um suporte também e quando isso falta fica muito difícil. Mas eu procuro sim ter uma atenção maior, ter um olhar diferenciado e ao mesmo tempo tratar com igualdade, incentivo as outras crianças a ajudarem, pelo menos estarem perto de alguma forma para contribuir com essa socialização, com essa inclusão"*. Cabe ressaltar novamente que a inclusão vai além da socialização, pois estes estudantes poderiam fazê-la em outros locais.

A interação com os grupos heterogêneos é fundamental para a construção de um ambiente de convívio com a diferença e de respeito às especificidades individuais, principalmente pelo fato de muitos estudantes PAEE terem estudado apenas em instituições especializadas, ou sequer frequentarem um ambiente escolar, em convívio com outras pessoas fora do núcleo familiar (Capelline; Zerbato, 2022, p.21).

De acordo com as autoras citadas acima, ao ter estudantes com deficiência presentes na escola regular, é possível fazer com que aconteça um movimento indispensável para a construção da inclusão escolar: o repensar das ações educativas tanto dos professores quanto dos demais profissionais da educação e isto pode contribuir para que os outros alunos sem deficiência também aprendam.

Percebo que ao repensar as práticas desenvolvidas, mudar concepções e buscar por conhecimento, tudo isso pode contribuir para que ocorram mudanças significativas no olhar dos profissionais da educação em relação à inclusão. De acordo com a fala das entrevistadas, ao avaliarem suas ações na busca por uma escola inclusiva, percebemos que características integracionistas estão presentes. Por exemplo, a coordenadora pedagógica ao pontuar que todos devem estar na escola, esta fala nos remete à ideia da criança apenas estar ali, inserida no ambiente, mas não necessariamente incluída.

A professora AEE também ao abordar que procura incluir seus alunos em tudo, dizendo que participam de tudo, há a impressão de que estes estão apenas inseridos e não inclusos de fato. Nesta mesma linha, há a professora PAEI que incentiva as crianças a pelo menos estarem perto dos alunos com deficiência, para que contribuam de alguma forma com a socialização destes.

Outro ponto a ser destacado, é quando a professora regente diz que na medida do possível faz atividades para que seus alunos com deficiência também possam executá-las. Neste caso, é perceptível a ausência do trabalho colaborativo, pois a junção dos profissionais para o planejamento, organização, execução das ações e divisão de responsabilidades faz com que as ações sejam pensadas, considerando os estudantes e objetivos a serem alcançados. Percebemos na fala da PAEI a falta destes princípios quando ela cita que faz o melhor que pode, mas que falta apoio, suporte e quando há ausência destes, é bem difícil.

Os entrevistados foram questionados também sobre a visão que estes possuem em relação aos profissionais que realizam o atendimento dos estudantes com deficiência.

A coordenadora pedagógica discorre sobre a relação existente com professor AEE, pontuando que esta ocorre de maneira horizontal, pois há o trabalho em conjunto. Conforme dito no início da entrevista, ela cita que ambas resolvem como serão desenvolvidas as ações com as crianças com deficiência ao longo do ano letivo. Vale ressaltar que a formação inicial da coordenadora entrevistada é em Pedagogia

da Educação Especial e esta possui mais de 20 anos de carreira. Antes de assumir o atual cargo, era professora AEE, o que a faz ter um olhar atento para a inclusão, já que acompanhou ao longo do tempo as mudanças da educação especial.

Em sua opinião, deveria haver mudanças, pois *“...o professor de AEE não está o tempo todo na sala de aula para acompanhar o aluno”*. Ela faz uma ressalva relacionada ao tempo de trabalho e a carga horária deste profissional, pontuando que deveria ser o dia todo, para que assim conseguissem *“...ter o tempo de fazer a orientação com professor e ter o tempo de ficar com esse aluno também na sala dele para articular material, para desenvolver e depois estar ali junto com professor para poder fazer um trabalho efetivo”*.

Na rede municipal de ensino de Santos, o professor AEE tem a sua sala onde realiza os atendimentos com os estudantes com deficiência e durante a entrevista, esta citou que primeiro fazia a observação em sala de aula e depois a avaliação destes estudantes indicados pelas professoras. Havia a convocação dos pais posteriormente e os atendimentos aconteciam de duas a três vezes por semana, durante uma hora e meia. Na visão da coordenadora pedagógica, o tempo de trabalho que é aproximadamente 4h45min diárias não são suficientes se considerar as demandas.

Em relação ao PAEI, a coordenadora faz a observação de que deveria ser como antes, quando os professores da rede realizavam atendimento, pois tinham o contato com o material dado e o articulava de forma pedagógica, além da função de cuidar.

Na visão da professora AEE, que atua na rede municipal de Santos há 28 anos, esta coloca o trabalho do PAEI, do professor regente e professor da educação especial como algo extremamente importante, pontuando que esta relação deve acontecer em conjunto e parceria. Para ela, todos *“...tem que falar a mesma língua, tem que ser um trabalho contínuo e fazer com seriedade para poder estar desenvolvendo todas as habilidades dos estudantes, como um todo”*. Acrescenta também que deve haver uma preocupação além do pedagógico, considerando a parte social, a comunicação. Não se esquecendo *“...a parte de trato pessoal deles e às vezes muitos não sabem se vestir, como utilizar o banheiro de forma adequada. Então todos têm que falar a mesma língua e é fundamental a parceria e a união dos profissionais”*.

Diante das falas da professora AEE, analiso que ainda faltam ações e mudanças para que de fato esse trabalho em parceria aconteça. Fazendo um elo com o ensino colaborativo, o intuito desta organização de trabalho é que os profissionais

que participam deste atendimento unam suas expertises e que através de muito diálogo e planejamento, organizem como se darão essas práticas. Muitas vezes, dentro da organização escolar, é difícil o encontro de todos os profissionais para que ocorram esses tipos de discussões. Já que pode acontecer do professor AEE atender no contraturno e neste horário o professor regente e PAEI não estarem presentes na unidade escolar. Outro ponto citado, é o trabalho contínuo, mas nem sempre o PAEI permanece atendendo a mesma criança ao longo do processo, pois quando há uma nova atribuição ao findar o ano ou há a reorganização dos atendimentos dentro da escola, pode haver a troca de estudante. Isto já ocorreu na minha atuação como mediadora inclusiva e está em meus relatos de experiência nesta dissertação.

Por fim, os entrevistados responderam sobre a contratação das OSCs e as mudanças ocorridas no projeto inclusivo.

Ao ser questionada sobre este assunto, a coordenadora pedagógica inicia sua fala falando da qualidade após a contratação: *“Acho que teve até uma discrepância de qualidade, porque os professores têm esse conhecimento pedagógico e o que a gente precisa na escola, é o conhecimento pedagógico, não só cuidar e essa parte o professor de sala de aula já faz”*. Pontuando que a função do PAEI seja exercida de forma qualitativa, não sendo *“...somente alimentar e cuidar, porque a gente precisa de qualidade na educação especial. E qualidade é você estar de frente a situação, estudar, participar do plano que a professora faz e ter conhecimento disso”*.

Já no ponto de vista da professora AEE, esta faz um apontamento positivo sobre a contratação das OSCs afirmando que não há muitas faltas de PAEIs como antes quando eram somente os professores da rede. Cabe citar que na Portaria nº6/2021 há o inciso que diz respeito ao número de faltas: *“Caso haja número de faltas excedentes a 3 (três) no período de 30 (trinta) dias, o profissional poderá ser desligado do Projeto”*. Partindo desta informação, a própria prefeitura permitia que os profissionais faltassem pelo menos três vezes ao mês no projeto. Mas, vale ressaltar que a falta do PAEI acarretava em descontos no salário recebido. Havia também formações mensais com a SEDESP, então uma vez ao mês saímos das unidades escolares para aprofundarmos nossos conhecimentos e melhorarmos nossas ações. O papel do PAEI é de extrema importância, assim como do professor regente e professor AEE, mas devemos lembrar que na falta de algum destes profissionais, o aluno é pertencente à escola. Muitas vezes, há o pensamento errôneo de que somente aquele ou este professor é responsável pela criança.

Complementando seu raciocínio, a professora AEE pondera: *“Só que eu acho que tem que ser bem pensado porque mesmo esses professores vindos de OSCs, eles têm que ser professores, têm que passar por capacitações, têm que ser formados, receberem cursos sobre educação especial e sobre a pessoa com deficiência”*. Neste sentido, Fernandes (2012, p.284) afirma:

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais.

Na opinião da professora regente, há diferenças no atendimento das crianças com deficiência e houveram mudanças após a contratação das OSCs, pois esta profissional já teve a experiência de trabalhar em escolas com professores da rede exercendo a função de PAEIs e com as OSCs. Assim, ela analisa que: *“...o professor da rede enquanto PAEI, penso que ele entende melhor a cabeça do estudante. Eu tinha muita, muita afinidade quando eram os professores da rede que exerciam essa função na sala sabe, era um ajudando o outro, o tempo todo, um entendendo o outro”*.

A professora reconhece que há competência no serviço prestado pelas PAEIs e que estas fazem o melhor que pode, mas reafirma *“...que havia um trabalho de maior qualidade quando eram os professores da rede”*.

Para professora que atuava como PAEI, esta concorda com a professora regente ao afirmar que a entrada das OSCs acabou interferindo na qualidade e prejudicando bastante o atendimento das crianças com deficiência. Em sua opinião: *“Os profissionais que vem às vezes não estão preparados e são mal remunerados, então isso acaba criando uma certa rotatividade, uma certa não, uma frequente rotatividade porque aqui na escola aconteceram várias vezes e neste ano também já aconteceu desses profissionais que atendem essas crianças arrumarem um outro trabalho melhor e aí saem para um novo emprego e a criança acaba ficando sem o atendimento”*. Acerca da questão financeira, conforme apurado pelo site “Ataque aos cofres públicos”, em reportagem publicada em 14 de fevereiro de 2023, a diferença salarial entre o professor da rede que desempenha a função e o profissional contratado pelas OSCs chega a ser 52% menor.

Dentro da problemática citada, há a questão da contratação de outra pessoa que aceite o serviço e isto pode demorar. De acordo com a professora, essa

rotatividade atrapalha bastante o funcionamento da escola e o desenvolvimento das crianças também. Ela conclui sua fala afirmando que: *“Às vezes a criança se adapta, se acostuma com aquela pessoa que estava com ela e a pessoa sai e aí vem outra. Até ela se acostumar e o profissional conseguir desenvolver o trabalho com a criança é um processo maior”*.

No decorrer dos estudos e apontamentos realizados nesta pesquisa, há uma crítica nesse sentido da descontinuidade no atendimento ao estudante com deficiência feito pelos professores da rede que atuam como profissionais de apoio escolar inclusivo, pois ao finalizar o ano letivo, estes devem se inscrever novamente para o projeto e escolherem a unidade escolar que irão trabalhar, isso também faz com que o trabalho que vindo sendo realizado seja interrompido.

Foram convidados também para participar desta pesquisa a mãe de um estudante atendido pelo projeto inclusivo e seu filho. A fim de compreendermos algumas questões relacionadas ao processo de escolarização, bem como as vivências de ambos neste caminhar.

A responsável pelo estudante, atuou como Assistente de Desenvolvimento Infantil por 10 anos, mas hoje é do lar. Iniciei a entrevista perguntando como foi e em que momento ela recebeu o diagnóstico do seu filho, que hoje tem dez anos e está no 5º ano do Ensino Fundamental. Esta relatou que na época ele tinha dois anos e meio e que foi por meio da creche. A chamaram para conversar e deram início às avaliações, mas o diagnóstico dele veio aos quatro anos. Em seu relato, temos: *“Quando eu descobri, o professor da creche me chamou e falou sobre o transtorno do espectro autista e eu não tinha conhecimento do que era autismo. Para mim foi uma novidade, um choque, porque eu não sabia como lidar com a situação e nem como cuidar dele, eu não tinha caminhos para poder percorrer. Para onde levo ele? Como que faz para tratar ele? Então eu fiquei meio perdida, mas tive muito apoio da creche, da coordenadora da creche e também dos professores. Alguns professores foram muito essenciais porque me ajudaram muito e eu agradeço muito a creche porque se fosse por mim mesma, eu não saberia porque eu não tinha conhecimento?”*.

Esta é uma realidade difícil para os pais: o momento em que há a percepção de que tem algo diferente com filho. Mas, torna-se válido pontuar que o apoio da equipe escolar e corpo docente citados pela responsável, jamais será esquecido, a responsável se mostra grata em sua fala. Apesar da inclusão ser um assunto que tem

sido altamente discutido, muitas pessoas desconhecem os transtornos e síndromes existentes.

O autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência) – com a ética (Baptista, 2002, p. 83).

Sobre o diagnóstico, este não deve servir para rotular a criança. Na realidade, o autor afirma que autismo é a junção de duas doenças: em que uma delas engloba todos os sintomas aos quais as pessoas já tem familiaridade, e a outra também diz respeito ao estigma e a exclusão social (Baptista, 2002).

Prosegui a entrevista perguntando como ela se sentiu ao matricular seu filho no Ensino Fundamental, pois a primeira escola era apenas da creche até a Educação Infantil e esta relatou: *“...quando ele saiu da creche e foi para o primeiro ano do ensino fundamental, para mim foi bem difícil porque ele não se adaptava, ele tem muita dificuldade na socialização, então ele não fazia nenhum amigo e aí para ele foi muito difícil”*. Mas, ressaltou: *“...tive bastante apoio também das professoras, da coordenadora”*. A responsável ao relatar esta dificuldade, nos mostra que a adaptação em um novo local pode ser bem desafiadora para a criança, mas diante dos estudos realizados nesta pesquisa, vimos que a escola tem o dever de repensar e preparar o ambiente para o recebimento dos alunos e suas diversidades. Neste sentido, Camargo (2005) pontua que não se pode falar em inclusão se não há preparação da equipe escolar para atendimento dos alunos, fazendo-se necessário que os professores e profissionais atuem de maneira a atender as necessidades destes.

Conversamos também sobre a visão que seu filho tem da escola e o que ele mais gosta de fazer. Ela conta que ele era bem resistente na hora de entrada, mas no momento em que *“...os professores de apoio começaram a auxiliar as professoras em sala de aula foi muito bom e ajudou bastante, porque ele tem TEA e TDAH, então ajudou demais porque ele não faz nada sozinho, ele sem o apoio da mediadora não faz nada”*.

A responsável também lembrou do atendimento realizado quando as escolas ficaram fechadas devido a covid-19, relatando: *“Na época da pandemia, as aulas online que ele gostou muito de uma professora que ajudou ele muito, porque ela trazia coisas que ele gostava. O foco dele é em animais, ele é focado em animais e peixes. Então tudo que se refere a peixe ele gosta. Ele pesquisa muita coisa sobre animais, sobre aquilo que interessa para ele”. E o estudante confirma que gosta de “Estudar sobre peixes e animais”.*

Diante dessas afirmações, é notável que o apoio da escola é fundamental nessa situação, a mãe reconhece que os profissionais foram essenciais ao acolherem, orientarem e explicarem o que estava acontecendo. Mas relata durante a entrevista que a maior dificuldade de acordo com ela é o *“bullying”* que acaba acontecendo, muitas vezes pela diferença ou por falta de entendimento das outras crianças. Para ela: *“Eles sofrem porque as outras crianças não entendem que eles são diferentes. Então tratam eles com desprezo, ele se queixa muito comigo sobre isso, que às vezes ele quer se aproximar do grupo de crianças, mas deixam ele de lado e isso ele mesmo reclama pra mim”.*

Ao encontro do relato acima feito pela responsável, o estudante pontua: *“Não tenho muitos amigos na escola.* Então o questionei se havia algo que o incomodava na escola e a resposta foi sobre o mesmo tema: *“Não consigo me enturmar na escola”.* Perguntei também se ele participava das festas comemorativas e este respondeu: *“Não gosto das festas porque tem muito barulho”.* Quando a responsável afirma que seu filho é deixado de lado e que há reclamação dele neste sentido, é evidente que esta se sente insegura pelo modo como seu filho é tratado ou acolhido pela escola, tendo em vista que este local deveria estar lidando e considerando as diferenças. Todos esses fatores fazem com que seu filho não se sinta pertencente e nos faz refletir sobre as providências que deveriam ser tomadas pela escola. Assim, percebemos que falta nesta e em muitas instituições de ensino ações que promovam a conscientização, o respeito às diversidades e sua abrangência. Corroborando com estas informações e abordando sobre discriminações, Mantoan (2008, p. 34) afirma:

Os pais de crianças com deficiência e educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação e, no entanto, o que muitos ainda insistem em fazer é batalhar para que a exclusão se mantenha e as escolas especiais sejam consideradas escolas de ensino fundamental.

Outra dificuldade segundo a mãe é a troca dos profissionais que realizam o atendimento ou a não continuidade destes quando o ano chega ao fim, para ela: “...o mais difícil é o final do ano porque sempre que ele se apega aos professores, chega ao final do ano e trocam, para ele é um desafio iniciar tudo de novo. Ele chora bastante, é difícil para ele. Teve um ano que ele gostava muito da mediadora e quando mudou, que ele viu que não era ela, a mesma professora, ficou triste”. A respeito do relacionamento construído entre o estudante e a profissional que o atendia, cabe destacar que:

O fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar (Miranda, 2008, p.02).

Este ponto foi discutido também nessa dissertação quando abordei sobre as minhas experiências enquanto mediadora inclusiva e profissional de apoio escolar inclusiva. É perceptível que a não continuidade no atendimento dos estudantes com deficiência, em especial para aqueles que têm autismo faz com que eles passem por uma nova adaptação, interrompendo-se também o trabalho realizado pelo profissional. Esta troca pode desmotivar o estudante, fazendo este se sentir triste e choroso.

De acordo com as minhas vivências, percebo que quanto mais o vínculo estiver estabelecido entre os profissionais da escola e os estudantes atendidos, mas estes conhecerão/saberão sobre o que eles gostam e o que os motivam para que a partir disso suas atividades sejam atrativas e façam sentido na busca pelo desenvolvimento de suas potencialidades. Pode acontecer também de não haver interesse pelas mesmas atividades realizadas pela turma a qual pertencem, então uma abordagem baseada nas preferências dos estudantes com deficiência fará mais sentido.

Quando abordei sobre o que a responsável acha do atendimento realizado com as crianças com deficiência, ela conta que ele gosta de ir para sala de atendimento educacional especializado. Mas, esta faz uma crítica à escola: “*Em relação à escola, nada do que é passado, as lições que são passadas para ele, ele não consegue fazer porque aquilo não é do interesse dele, ele quer fazer o que é do interesse dele*”.

Ao mesmo tempo relembra que tiveram professoras que ele gostava muito, pois “...trouxe joguinhos que eram sobre peixes, ele adorou. Teve uma professora que

fazia chamada oral de animais com as letras iniciais, ele adorava porque ele pesquisava muito e sabia muito sobre os animais, então ele se encontrava, mas assim ele tem muita dificuldade por não conseguir fazer nada sozinho". Essas ações o motivaram muito, fazendo com que ele pesquisasse mais sobre os animais.

Podemos perceber que ao ser disponibilizado ao estudante em sua aprendizagem coisas que ele gosta, fez com que o processo se tornasse mais atrativo e interessante. Além do sentimento de pertencimento, há o aprofundamento do relacionamento entre o estudante e os profissionais da escola. Ao final da entrevista, perguntei se a responsável percebia mudanças no atendimento às crianças com deficiência após a contratação das OSCs e a resposta foi não.

E novamente demonstrando suas angústias e anseios, cita "*...eu fico sempre com aquele medo de como ele será tratado, de como vai ser, porque cada ano será uma turma e professores diferentes. Para eles é muito difícil, porque eles se apegam muito nas pessoas. Eles são difíceis de se achegar, mas quando eles se achegam, eles têm dificuldade depois de se readaptar de novo*". Por meio dessa afirmação, percebemos que a responsável manifesta muitas preocupações com o seu filho no que diz respeito ao que acontece na escola.

No decorrer da entrevista, foram levantadas questões sobre o "*bullying*", o fato da criança não conseguir se enturmar, bem como o respaldo que deveria ser oferecido pela escola ao promover ações que demonstrem que vivemos num de diversidades. Abordamos também sobre como o aluno se sente quando há a troca de PAEIs e de professores, além disso, houve o relato de que as lições e atividades ofertadas por muitas vezes não são do interesse do estudante.

Finalizo estes apontamentos ressaltando que a responsável explicou para o estudante atendido pelo projeto inclusivo sobre o que seria a pesquisa, e se o mesmo gostaria de participar, o deixando livre para uma resposta negativa.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentação

O documento de orientação educacional inclusivo foi idealizado com o intuito de disseminar ações e estratégias ligadas à inclusão escolar, fazendo com que nós, profissionais da educação ao atuarmos como agentes de mudança, lutemos para que a escola se torne um local cada vez mais inclusivo.

As vivências aqui retratas remetem às minhas práticas enquanto profissional de apoio escolar inclusivo (PAEI) na cidade Santos-SP, lugar ao qual a inclusão de educandos com deficiência ocorre em todas as unidades escolares, desde as de primeiríssima infância até as de ensino fundamental nos anos finais.

O conteúdo presente no decorrer deste documento tem a intenção de nos fazer refletir sobre a inclusão, buscar o aprimoramento de nossas ações e demonstrar a importância também de registrarmos nossa prática, bem como compartilhá-las. É importante incentivarmos a produção de materiais educacionais nas escolas para que estes sirvam de apoio aos profissionais da educação, pois tudo isso faz com que o movimento inclusivo se multiplique.

Convido-os então a realizar a leitura deste documento produzido como produto educacional resultante da dissertação intitulada: “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos – SP.”

Introdução

A inclusão conquistou um espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicou no segmento educacional a necessidade de adequação tanto das políticas públicas quanto dos profissionais da educação ao atender a todos de maneira igualitária.

Tendo em vista a importância da escola ser um espaço inclusivo, há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, considerando-a em suas capacidades e potencialidades. A fim de contribuir na construção deste processo, o documento de orientação educacional inclusivo foi criado.

No decorrer deste produto educacional, apresento propostas de atividades desenvolvidas em minhas práticas, demonstrando que é possível por meio de materiais simples proporcionar aos estudantes aprendizagens significativas, podendo ser utilizados papelão, tinta guache, palitos de sorvete, objetos de casa, entre outros recursos disponíveis nas unidades escolares.

Neste documento contém também indicação de obras de alguns teóricos, como: Paulo Freire, Isabel Alarcão, Rosita Edler Carvalho, Rosana Glat e Maria Teresa Egler Mantoan. Todos importantes para a minha formação e jornada enquanto profissional da educação, pois estes influenciam minhas ações ao me fazerem repensar, refletir, buscar constantemente o conhecimento e lutar por uma escola que respeite e valorize a diversidade, tornando-a um espaço inclusivo.

Ao final, há sugestões para os professores de vídeos em formato de animação sobre a inclusão, sendo esta uma forma de chamar a atenção para a temática e proporcionar aos estudantes uma formação pautada em princípios e valores inclusivos.

Estabelecer escolas nesta perspectiva faz com que mudanças atitudinais ocorram, cria-se uma comunidade acolhedora e uma sociedade inclusiva se desenvolve. Tendo em vista que proporcionar uma educação inclusiva é um meio eficaz para se promover a solidariedade entre as crianças com deficiência e seus colegas.

Objetivo geral

Disseminar práticas e estratégias sobre a inclusão escolar, nos fazendo refletir sobre esta temática e a importância da escola ser cada vez mais inclusiva.

Propostas de atividades

Objetivo

Apresentar aos leitores dez propostas de atividades desenvolvidas em minhas práticas, demonstrando que é possível por meio de materiais simples proporcionar aos estudantes aprendizagens significativas, podendo ser utilizados papelão, tinta guache, palitos de sorvete, objetos de casa, entre outros recursos disponíveis nas unidades escolares.

ATIVIDADE 1 – FORMAS GEOMÉTRICAS

Figura 1 – Atividade com formas geométricas



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Estudante desenvolvendo a atividade



Fonte: Arquivo pessoal

Para dar início ao trabalho com as formas geométricas, foi produzido um desenho utilizando materiais simples, como: a capa de uma pasta, sulfite, papel colorido, durex, canetinhas e velcro. Inicialmente a pasta foi dobrada, mostrando apenas as formas e foi falado o nome de cada uma delas (círculo, triângulo e quadrado) apontando para as peças, depois a pasta foi aberta e o estudante pode ver o desenho. Foi abordado sobre o que tinha neste e que haviam alguns espaços a serem preenchidos, então uma peça foi dada para o estudante e ele foi percebendo e testando os espaços, até ver onde deviam ser fixadas.

ATIVIDADE 2 – FORMAS GEOMÉTRICAS E OUTRAS POSSIBILIDADES

Figura 3 – Construção feita pelo estudante: navio



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Estudante desenvolvendo a atividade

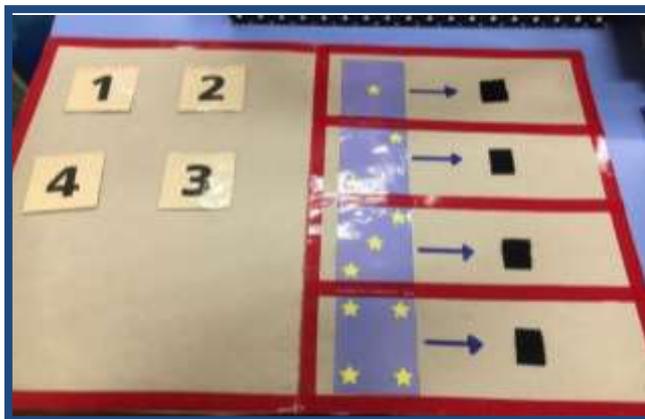


Fonte: Arquivo pessoal

Esta proposta foi desenvolvida após a atividade 1 abordada acima. Os materiais utilizados para a sua produção foram a tesoura, papelão, tinta guache e pincel. Nela há a possibilidade de se trabalhar com o estudante as formas geométricas, as cores, a contagem dos semelhantes, além de estimular a imaginação, pois ao juntar as peças, outros objetos poderiam ser formados. No início, foi mostrado as formas para o estudante e questionado o nome e a cor de cada uma delas. Ele ficou livre para manusear e brincar com as peças como quisesse, então empilhou as peças iguais, colocou-as enfileiradas e por fim, juntou todas e começou a fazer outros formatos utilizando a criatividade. A figura 3 mostra um navio montado pelo estudante.

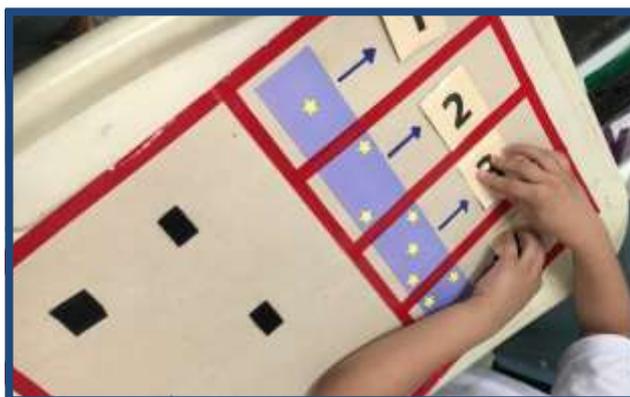
ATIVIDADE 3 – OS NÚMEROS

Figura 5 – Atividade com numerais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Estudante desenvolvendo a atividade



Fonte: Arquivo pessoal

Para retomar ou dar início ao ensino dos números, esta atividade foi montada com os seguintes materiais: a capa de uma pasta, impressões de números e desenhos com as quantidades, durex, canetinhas e velcro.

Inicialmente foram utilizados apenas as fichas com os números como uma forma de sondagem, para ver se o estudante compreendia ao questionado sobre o nome destes, qual era a maior e a menor quantidade, bem como colocá-los em sequência. Foi escolhido estrelas para esta proposta pois o estudante gostava de coisas ligadas ao céu, sendo esta estratégia uma forma de fazê-lo se interessar mais. Ao contar as estrelas, ele foi fixando as quantidades correspondentes.

ATIVIDADE 4 – PAREAMENTO DE CORES

Figura 7 – Atividade para relacionar as cores



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta proposta, foram utilizados: sulfite, palitos e círculos coloridos. inicialmente, o estudante deveria fazer a relação entre estes por meio das cores, mas foi escrito nos círculos as vogais de forma introdutória. O estudante recebeu apenas a folha com os palitos e após isso, as cores foram sendo perguntadas para identificar se este as conhecia. Depois foram entregues apenas os círculos coloridos mostrando as vogais e ao final, disponibilizamos todo o material. O estudante foi realizando o pareamento das cores e em alguns momentos falava alguma das vogais que reconhecia.

ATIVIDADE 5 – AS VOGAIS

Figura 8 – Atividade para identificação de vogais



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta proposta, utilizamos as mesmas fichas da atividade 4 anteriormente

descrita, em que o estudante ao cumprir as etapas e encaixar os círculos formava o desenho de uma centopeia que foi desenhada com canetinha de maneira bem simples. Antes da realização desta, as fichas foram colocadas viradas de forma que as vogais ficassem para baixo e orientamos o estudante a virá-las, conforme ia fazendo, a vogal que estava escrita era falada. E assim, deu início a uma brincadeira, em que a cor era falada pelo estudante e este virava o círculo para ver qual vogal estava escrita. Após este momento, foi proposto o encaixe no desenho.

ATIVIDADE 6 – CIRCUITO COM OBSTÁCULOS

Figura 9 – Circuito com obstáculos em casa



Fonte: Arquivo pessoal

Esta atividade pode ser desenvolvida no ambiente escolar ou ser proposta aos responsáveis como um momento de brincadeira e qualidade em família. Na imagem enviada pela responsável do estudante atendido, esta realizou o circuito com obstáculos em casa e como podemos ver, foram utilizados materiais como: almofada, travesseiros e escadas pequenas. Podemos perceber que de uma maneira simples, é possível desenvolver habilidades físicas e corporais, como: a coordenação motora, o equilíbrio e a estruturação do espaço. Além disso, esta atividade pode ser desafiante e também pode contribuir para que o estudante supere o medo e tenha mais

confiança.

ATIVIDADE 7 – RODA DE LEITURA COMPARTILHADA

Figura 10 – Roda de leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Para a realização desta proposta, os estudantes eram levados para a área externa da escola e uma cesta com diversos livros era disponibilizada. Então, escolhiam o seu livro e sentavam-se em rodas, inicialmente era proposto para estes que folheassem e observassem as ilustrações. Os estudantes que estavam mais avançados faziam a leitura para os seus amigos e aqueles que estavam no processo, contavam a história de acordo com as ilustrações imaginando um enredo. Por meio desta atividade ficou perceptível o despertar do interesse da turma pela leitura, funcionando também como uma forma de desenvolvimento da criatividade, da escuta no momento em que os outros colegas da turma estavam lendo e também melhorou a oralidade dos estudantes.

ATIVIDADE 8 – JOGOS EDUCATIVOS – LOTO LEITURA

Figura 11 – Jogo: Loto leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Outra atividade proposta e bem aceita pelos estudantes eram os jogos educativos. O Loto leitura é um jogo de madeira que tem como função auxiliar o desenvolvimento da atenção, da concentração e do raciocínio lógico. O objetivo deste é formar palavras a partir de letras avulsas e desenhos ilustrados. Este jogo possibilitava várias formas de realização de atividades. Inicialmente era proposto aos estudantes que procurassem as letras solicitadas e assim era possível perceber se as reconheciam corretamente. Também era solicitado que encontrassem a letra inicial de seus nomes ou letras que pertenciam a estes. E quando estavam mais desenvolvidos na atividade, relacionavam o desenho das peças com a letra inicial e posteriormente os mais avançados conseguiam compor as palavras a partir das figuras.

ATIVIDADE 9 – PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

Figura 12 – Estudantes e suas produções artísticas



Fonte: Arquivo pessoal

Outro ponto valorizado em minha prática e que os estudantes gostavam bastante por ser um momento em que diferentes materiais eram disponibilizados, foram as produções artísticas. Era abordado a vida do artista e havia a observação das obras de arte, assim, os estudantes eram estimulados a prestar atenção aos detalhes, ampliando sua visão e conhecimento de mundo. Além disso, ao fazerem a releitura de obras, estes desenvolviam habilidades, como: a interpretação, a imaginação e a criatividade. Após a realização da releitura das obras, os estudantes vinham até a frente da turma, mostravam suas produções e se sentiam empolgados pois eram aplaudidos pelos amigos.

ATIVIDADE 10 – RECURSOS DA INTERNET- WORDWALL

Figura 13 – Atividade para formar palavras a partir da dica



Fonte: Wordwall, 2022.

Figura 14 – Atividade para identificar o maior número



Fonte: Wordwall, 2022.

Estamos em um mundo cada vez mais tecnológico e podemos inseri-lo na sala

de aula. Em minha prática, houve a utilização da plataforma digital chamada “*Wordwall*” que conta com vários jogos educativos. Por meio deste recurso eram trabalhados conhecimentos Língua Portuguesa, como por exemplo, colocar as sílabas em ordem para formar palavras; jogos para completar a letra ou sílaba que faltavam nas palavras; leitura de sílabas para formar palavras e relacionar com as imagens, entre outras.

Na Matemática algumas opções envolviam jogos com situações-problema para treinarem adição, multiplicação, subtração; jogos para escolherem entre três números qual era o maior ou menor; haviam também aqueles com sequência dos números para que as crianças selecionassem qual era o antecessor ou sucessor; e também atividades que envolviam o sistema monetário.

Reflexões sobre a minha prática

No item anterior demonstrei propostas de ações desenvolvidas por meio de imagens e descrição destas. Assim, torna-se importante refletir e contar para vocês um pouco mais sobre as minhas práticas. Por meio de minhas reflexões, considero que fazer uma análise da nossa prática pedagógica é importante, mas além disso, divulgá-la torna-se igualmente necessário, pois ao comentarmos, expormos experiências, estaremos contribuindo para estudos, ações educativas e discussões.

Desde o início da minha atuação como mediadora escolar inclusiva em 2019, comecei a refletir mais sobre a inclusão escolar, de que forma esta acontece de fato e como meus conhecimentos e experiências vividas me auxiliariam neste processo. Ao ser PAEI na rede municipal de Santos - SP, busquei me alinhar ao máximo com o trabalho realizado pelo professor regente da sala.

Para as ações do projeto terem sentido, o planejamento acontecia dentro da especificidade de cada estudante atendido, assim não corríamos o risco de cair na espontaneidade. De acordo com Saviani (2008, p.63) ao planejar, o professor deve prever “...com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade”.

Então, procurei atuar como facilitadora tanto nas questões sociais quanto nas de comportamento, comunicação, linguagem, nos momentos de brincadeiras e atividades (dirigidas e/ou pedagógicas), sempre auxiliando o estudante atendido em

todos os momentos, inclusive em sua higiene, alimentação, tudo para que seja garantido o seu bem estar. Compreender o aluno é muito importante e nesta perspectiva, Gómez (2008) afirma que apenas uma pedagogia diversificada no marco da escola compreensiva faz com que se tenha a chance de propiciar e promover um desenvolvimento até o limite de suas indefinidas possibilidades.

Neste caminhar, tive experiências com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I laudados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e Síndrome de Down, isto me proporcionou lidar com diferentes idades e níveis de comprometimento.

Minhas ações sempre foram embasadas nos princípios do ensino colaborativo, pois no âmbito educacional estas são como aliadas quando as exercemos com o intuito de superar os obstáculos do processo inclusivo, desenvolvendo um trabalho baseado no estabelecimento de objetivos em busca de aprimorar as aprendizagens das crianças da educação especial.

Percebo que quando os profissionais da escola se juntam para planejar, pensar nos objetivos a serem alcançados, considerando a criança com deficiência, esse trabalho em conjunto tende a contribuir positivamente nas práticas escolares. Mendes, Almeida; Toyoda (2011, p.84) pontuam que "...os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivo mútuos". E por meio do desenvolvimento dessas ações e pesquisas, torna-se importante também fazer com que esse processo seja reflexivo. Nesse sentido, temos:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente, a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (Pimenta, 2012, p. 26).

A partir dos meus relatos citados acima, percebo como é importante considerar o estudante atendido em suas especificidades, recorrer aos conhecimentos e experiências dos outros profissionais da escola, participar de curso e formações oferecidas, bem como ir atrás de estudos e pesquisas a fim de se compreender melhor as ações desenvolvidas e o que se pretende alcançar, fazendo uso do ensino como uma prática reflexiva na busca por aprimoramento.

Contribuindo com estas ideias, Capellini e Zerbato (2022) abordam sobre o trabalho colaborativo e para que este ocorra, é necessário tempo para o planejamento em conjunto, discussões e ideias; ter flexibilidade na maneira de ensinar e na organização da sala de aula; é importante ter definição clara dos papéis e das responsabilidades de cada profissional, bem como estar dentro das particularidades de cada professor ao ensinar, buscar pela compatibilidade; além do diálogo constante.

Nesta perspectiva, considero que o pensar em diferentes maneiras para ensinar a todos é importante, como por exemplo, ao produzir um material para uma criança com deficiência ou dificuldade de aprendizagem com o intuito de se trabalhar algum conteúdo/conhecimento/habilidade, este mesmo recurso também pode ser usado pelos outros colegas da turma, podendo trazer contribuições para o ensino, apresentando-o de novas formas e auxiliando no entendimento dos conhecimentos.

Todas as temáticas apresentadas neste relato se voltam para a busca de uma educação em que mudanças aconteçam nos mais variados aspectos como: as ações, os comportamentos, o fazer no dia a dia, considerando tanto o individual quanto o coletivo, há que se mudar também a mentalidade ao lidar com as diversidades. Mas, para que tudo isso aconteça, é necessário que nós, profissionais da educação, assumamos uma postura de intelectuais transformadores, refletindo nossas práticas, nos dedicando às instituições de ensino, nos comprometendo com nossos colegas de profissão e jamais desistir de lutar por um mundo mais inclusivo.

Indicação de leituras

Objetivo

Indicar alguns livros que contribuíram para a minha formação docente, práticas escolares e construção da dissertação na perspectiva inclusiva que resultou neste produto educacional.

Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva – Isabel Alarcão

O livro relaciona a prática docente reflexiva com a construção de uma escola reflexiva. Isabel Alarcão defende que é indispensável para os professores refletirem criticamente, para que assim questionem as suas práticas, identifiquem problemas e busquem soluções inovadoras. Há conceitos como: a emancipação, autonomia e

empoderamento, relacionando estes às práticas docentes. Destacando também sobre a importância da colaboração entre os professores, da pesquisa-ação e a formação continuada como recursos para o desenvolvimento de uma escola reflexiva.

Educação Inclusiva: Com Os Pingos Nos “Is” – Rosita Edler Carvalho

Neste livro, Rosita Edler Carvalho ao abordar sobre a inclusão, defende que esta envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das unidades escolares, as considerando como sistemas abertos e pontuando que estas precisam rever suas ações. A autora cita que a inclusão é um longo processo e que para incluir um aluno com deficiência, há que se criar mecanismos que considerem o social, o educacional e também o emocional deste.

Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? – Maria Teresa Egler Mantoan

Maria Teresa Egler Mantoan, uma das principais especialistas em inclusão escolar do Brasil, escreveu este livro abordando de forma clara e didática ao explicar o que é a educação inclusiva, discutindo sobre o que é necessário para implantá-la e ressaltando as vantagens desta. Este livro é fundamental para os profissionais da educação que lutam para que a inclusão aconteça na prática e não apenas na teoria.

Educação Em Direitos Humanos E Formação De Professores (As) – Vários Autores

A leitura deste livro que faz parte da coleção “Docência em Formação” nos traz uma análise das principais dimensões e implicações da educação na perspectiva dos Direitos Humanos presentes nos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Há a apresentação de aspectos teórico-metodológicos desta temática e uma discussão sobre os desafios que nós, professores, enfrentamos na atualidade. Ao final são descritas oficinas pedagógicas que foram realizadas com o tema dos Direitos Humanos.

Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar – Rosana Glat

A obra de Rosana Glat aborda questões relevantes e atuais relacionadas à

Educação Especial. Há no decorrer da leitura textos de diversos autores experientes da área que retratam as práticas pedagógicas do cotidiano escolar brasileiro na educação inclusiva. O livro tem por objetivo levantar questões emergentes da Educação Especial e tornar mais acessíveis as discussões acadêmicas, divulgando o conhecimento produzido nas universidades.

O Que É Ensino Colaborativo? – Vera L. Messias Capellini E Ana Paula Zerbato

Este livro nos faz refletir sobre a importância da aprimoração das práticas escolares relacionadas à inclusão escolar e que estas devem acontecer por meio da construção de um trabalho em parceria e colaboração nas escolas ao implementar o ensino colaborativo. Há exemplos de organização das ações dos profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização de todos os estudantes, tendo em vista que a inclusão escolar não se faz sozinho.

Pedagogia Da Autonomia – Paulo Freire

Em seu último livro publicado em vida, Paulo Freire por meio do amor revolucionário e do rigor crítico faz a reflexão sobre o que o ato de ensinar exige dos educadores e educandos. Sua leitura nos faz ir além da experiência da sala de aula, nos convidando a tornarmos seres humanos melhores, mais autônomos a fim de construirmos uma sociedade mais justa, ética e democrática, fazendo com que todos tenham oportunidades. Além de nos reconhecermos como seres sociais e históricos, capazes de transformar a realidade ao qual estamos, acreditando que a mudança é possível.

Direitos Humanos: Pautas Para Uma Educação Libertadora - Juan José Mosca E Luis Pérez Aguirre

Os autores ao produzirem este livro, afirmam que as experiências da educação em direitos humanos ainda são pouco numerosas e muitas vezes ocorrem de forma improvisada, assim há meios didáticos e pedagógicos para a realização destas. Na obra, há uma discussão sobre a importância dos direitos humanos e sua constante violação, bem como a defesa do ensino destes em todos os níveis educativos e de

forma permanente.

Vídeos recomendados

Objetivo

Dar algumas sugestões de vídeos no formato de animação para professores e estudantes assistirem, refletirem sobre a inclusão, tendo em vista a importância desta temática estar presente no cotidiano da sala de aula.

IAN (2018) – Este curta-metragem de animação é baseado em uma história real de um garotinho com paralisia cerebral. O filme aborda sobre a solidão das pessoas com deficiência em ambientes que não são preparados para estes. Por meio de recursos visuais atrativos, Juan José Campanella nos faz refletir sobre a solidariedade e a empatia ao acolher as diferenças.

FORA DE VISTA (2010) – Este curta-metragem de animação foi produzido por estudantes da Universidade de Artes de Taiwan e conta a história da pequena Chico e seu cão-guia. Ela é deficiente visual e ao longo da trama, é possível acompanhar sua forma de interagir com o mundo por meio do toque, cheiros e sons.

MIN E AS MÃOZINHAS (2020) – Este é um desenho animado brasileiro feito em Libras. Foi criado pelo diretor Paulo Henrique dos Santos, onde é possível acompanhar as aventuras de Min que é uma garotinha surda e de seus amigos, os animais. As imagens e produções sonoras da animação permitem uma experiência diferenciada tanto para crianças com deficiência, como para aquelas sem. Além disso, em cada capítulo são ensinados até cinco sinais em Libras.

TAMARA (2016) – Nesta animação, uma menina surda tem o sonho de ser uma bailarina. Mesmo sua duração sendo curta, o filme nos faz refletir sobre o quão é importante o papel e apoio da família ao contribuir para a autonomia das pessoas com deficiência. Este filme de Jaison Marino e Craig Kitzmann demonstra para nós também a importância do contato com a arte para que haja a estimulação da criatividade e dos sonhos dos pequenos.

COISAS FANTÁSTICAS ACONTECEM (2017) – Este curta aborda sobre a temática do autismo e da neurodiversidade. Foi finalista de alguns prêmios de cinema e animação, e nos convida a enxergar os pontos de vista das pessoas com autismo, compreendendo o TEA de modo explicativo e divertido. E pontua que cada cérebro funciona de uma maneira particular, assim como também as nossas preferências, emoções e as formas como vemos o mundo.

PABLO (2019) – Pablo é uma animação que foi produzida pela BBC de Londres e foi inspirada nas experiências de jovens autistas. Todos os personagens são autistas e cada episódio trata uma situação desafiadora vivenciada por Pablo, por exemplo: uma ida ao mercado, uma festa de aniversário ou quando ele fica preso no elevador. Uma curiosidade é que tanto na versão original quanto em sua versão brasileira, este desenho é dublado por pessoas que estão no espectro autista.

Finalização

Espero que este produto educacional cumpra a missão de demonstrar que por meio das minhas vivências, desenvolvendo estratégias e materiais simplificados é possível realizar um trabalho efetivo com os nossos estudantes com deficiência. É um desafio diário tornar a escola um local verdadeiramente inclusivo, mas, nós enquanto profissionais da educação, devemos lutar para a promoção de mudanças. A criança com deficiência deve estar no centro do processo educativo, sendo vista como um ser humano totalmente capaz dentro de suas especificidades e potencialidades. O trabalho realizado por meio de parceria e apoio mútuo em uma escola que busca ser inclusiva, torna-se um grande diferencial no desenvolvimento da escolarização destes estudantes. Mas, isso só acontecerá se houver por parte dos profissionais, o engajamento e compromisso com a aquisição de conhecimentos de todos os educandos. A escola ao funcionar como uma comunidade acolhedora influencia também no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, buscando conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão. Quanto aos objetivos específicos, houve a divulgação das experiências e dificuldades enfrentadas na minha trajetória enquanto mediadora; apresentei o histórico do projeto de inclusão na rede municipal de Santos em que realizei uma análise aprofundando o debate sobre as concepções políticas de inclusão escolar que estão sendo implementadas no município atualmente; refleti em que medida a atuação e função desempenhada pelos professores de apoio escolar inclusivo (PAEI) tem apoiado o processo de escolarização da criança com deficiência numa perspectiva de ensino colaborativo e por fim, aconteceu a discussão sobre a educação e a diversidade na perspectiva dos direitos humanos.

O questionamento que deu início aos estudos foi: Como criar ações e uma rede de apoio abrangendo a comunidade escolar (professores regentes, equipe gestora, atendimento educacional especializado e famílias) que possam influenciar efetivamente no processo educacional do estudante atendido pelo projeto inclusivo na rede municipal de Santos? Para isso, iniciei esta dissertação contando como ocorreu o meu primeiro contato com estudantes com deficiência ao atuar no projeto como profissional de apoio escolar inclusiva e desde então, comecei a refletir sobre o que é realmente a inclusão escolar, como proporcionar um atendimento adequado aos alunos inclusos, fazendo-os progredir de forma significativa ao considerar suas especificidades e potencialidades.

No decorrer da dissertação, há apontamentos sobre o desafio de tornar a escola um local verdadeiramente inclusivo e que ao estabelecerem uma educação nesta perspectiva, ocorrem mudanças cruciais quanto à atitudes discriminatórias, a comunidade torna-se mais acolhedora, a criança é colocada no centro do processo e como ser capaz, tudo isso proporciona o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Para que essas mudanças aconteçam, torna-se indispensável a busca por escolas pautadas no princípio da inclusão. E quando falamos deste, nos referimos a um local que considere todo o seu alunado, removendo as barreiras de qualquer tipo, desde as arquitetônicas até as atitudinais. A luta é contínua e não podemos nos esquecer também daqueles que estão no grupo das minorias sociais, como os negros, estrangeiros, povos indígenas, entre outros, que por diversos motivos não tiveram acesso à rede escolar.

Ao analisar a Portaria N°6/2021 que dispõe sobre o projeto inclusivo na rede municipal de Santos, é perceptível que a prefeitura utiliza documentos basilares ao considerar o atendimento dos estudantes com deficiência, como: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; a Lei 13.146 de 6 julho de 2015 (Estatuto da pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão - LBI); a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que 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; o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; a Declaração de Incheon e a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Observamos acima que os documentos utilizados para fundamentar o atendimento dos alunos com deficiência são de extrema relevância e representam marcos históricos na inclusão. Mas apesar da rede municipal de ensino de Santos ter um projeto tão importante, esta optou por mudanças neste atendimento ao aluno com deficiência dando início ao processo de terceirização.

Nesta pesquisa há críticas com relação a mudanças que vem ocorrendo desde o final do ano de 2020, ano em que a Secretaria Municipal de Educação divulgou um edital para a contratação de Organizações da Sociedade Civil para o atendimento destes estudantes. Após os estudos, temos alguns resultados em relação à terceirização: há a precarização da função de professor, pois o atendimento pode ser realizado por profissionais que possuem apenas como formação inicial o curso de Magistério, o que incide diretamente na qualidade deste atendimento; os valores altíssimos pagos para estas organizações poderiam estar sendo investidos em melhorias para as unidades de ensino, como em suas infraestruturas ou até no aumento de vagas para o quadro do magistério. A terceirização pela qual o município

de Santos vem passando é nociva para as instituições de ensino, por conta da piora de condições de trabalho, influencia o funcionamento das unidades municipais de educação e prejudica principalmente os alunos atendidos pelo projeto.

Existem outros pontos negativos relacionados às contratações de OSCs para o atendimento, conforme citado pelos profissionais entrevistados nesta pesquisa, como: a discrepância de qualidade dos contratados; a falta de conhecimento pedagógico; a carga horária de trabalho, bem como o baixo salário recebido para desempenhar a função, o que acaba ocasionando uma rotatividade de PAEIs, já que estes arranjam um trabalho melhor e acabam saindo da função. Tudo isso influencia no funcionamento da escola, no atendimento dos alunos com deficiência, podendo também demorar para que contrate outro profissional.

Por meio das minhas práticas e dados coletados nas entrevistas, é possível constatar algumas informações sobre o projeto inclusivo do município de Santos. Apesar de haver os profissionais para a realização do atendimento aos alunos com deficiência, há a necessidade de compreender melhor as funções desempenhadas por cada um. A pesquisa relatou sobre as incumbências dos cargos, mas a Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012 não especifica o modo como estes podem fazer as intervenções necessárias ao atender as crianças do projeto.

A responsável aborda tópicos importantes em sua entrevista, se mostrando insegura por não saber como o seu filho será acolhido pela escola a cada ano que começa, há a ansiedade e medo pela escola não lidar com as diferenças, fazendo com que ela e seu filho não se sintam pertencentes a ela. Outro ponto citado é em relação às trocas de profissionais que realizam o atendimento, a responsável relata que é um processo dificultoso para o seu filho. Não podemos deixar de pontuar que a criança que se adapta àquele funcionário, acostuma-se com ele e quando este muda de emprego, é um desafio para ela passar por todas as etapas novamente. Isto pode tornar o processo de aprendizagem mais demorado e o trabalho com a criança acaba sendo prejudicado.

O elo construído entre a criança atendida e o profissional é um fator importante para o desenvolvimento do processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Quando atuei como mediadora, pude vivenciar que quanto melhor era a minha relação com o aluno e família, havia mais receptividade, assim como também um maior entendimento da importância de nossa função e aceitação de desenvolvimento de atividades em casa dando continuidade ao trabalho desenvolvido.

Outra temática discutida nesta dissertação foi o desenvolvimento de ações escolares pautadas em princípios colaborativos, pois desde o início de minha atuação pude perceber que o trabalho nesta perspectiva faz toda a diferença. Considerado uma estratégia didática inclusiva, o ensino colaborativo possibilita a incorporação de conhecimentos entre o professor regente e o professor AEE com o objetivo de aprimorar o atendimento dos estudantes com deficiência. O trabalho realizado por meio de parceria e apoio mútuo em uma escola que busca ser inclusiva, torna-se um grande diferencial no desenvolvimento da escolarização destes estudantes. Mas, isso só acontecerá se houver por parte dos profissionais, o engajamento e compromisso com a aquisição de conhecimentos de todos os educandos.

De acordo com as falas dos profissionais da educação, chega-se à conclusão de que os princípios colaborativos não são compreendidos em sua totalidade e um fator preocupante é que tanto a professora regente quanto a professora que atuou como PAEI concordam que estes não acontecem. Há uma confusão também por parte dos profissionais ao relacionar este conceito com outros tipos de parcerias, como a dos responsáveis. Esse tipo de ensino não acontece quando há a responsabilidade de apenas um profissional pensar e planejar as ações a serem desenvolvidas, por isso a importância de nenhum professor tomar as decisões isoladas. Neste aspecto, há uma angústia da professora regente e PAEI em suas falas ao afirmar que não deveria ser só o professor, mas sim todos da escola unidos neste processo.

Outro fato que causa preocupação é a concordância entre as entrevistadas de que a inclusão não ocorre efetivamente e que há um longo percurso até que isso ocorra. Nas afirmações destas, é perceptível a dificuldade ao distinguir inclusão e integração; pois o significado do termo “integração” remete apenas à inserção dos alunos na rede regular de ensino. O modelo baseado neste conceito está pautado na normalização em que há a negação da diferença, admitindo assim a existência de padrões, exigências e condições. Isso traz uma série de consequências, tendo em vista que ao integrar o estudante com deficiência, ocorre a tentativa de encaixá-lo em situações e contextos aos quais não fazem sentido.

Esta pesquisa busca promover a compreensão de que a inclusão é mais abrangente, é uma modificação da concepção que se tem sobre a deficiência, pois a escola e sua função na educação inclusiva traz à tona que a educação é um direito fundamental de todos e que esta é indispensável para que aconteçam progressos sociais e pessoais, lembrando aos leitores também que incluir é rever concepções

relacionadas à diversidade, para que os estudantes com deficiência sejam respeitados, valorizados e considerados neste processo.

Para que de fato aconteça uma rede de apoio com ações que influenciem positivamente na escolarização dos estudantes com deficiência é necessário o rompimento com aquele modelo de ensino em que apenas o professor da sala tem as responsabilidades sobre os sucessos ou fracassos de sua turma, há que se lembrar que os estudantes são pertencentes a todos da comunidade escolar. Um caminho para que ocorram essas transformações das práticas escolares é a formação inicial e continuada dos profissionais, demonstrando que essa organização dentro de uma instituição de ensino proporciona também a articulação da equipe escolar, família e comunidade.

O trabalho em parceria pode se tornar um caminho a ser percorrido de grande valia ao considerar que cada estudante tem as suas particularidades. Não basta que a escola se diga inclusiva por ter estudantes matriculados, esta realmente se tornará quando considerá-los em seu planejamento, em suas práticas, havendo mudanças de atitudes, acolhendo-os, banindo as discriminações, realizando mudanças necessárias para que as instituições de ensino se adaptem às demandas destes educandos e não ao contrário.

Sendo a educação considerada também um bem e direito, foi importante inserir nesta dissertação a discussão da educação na perspectiva dos direitos humanos. Que possamos dentro do âmbito escolar ofertar e gerar uma cultura em que os estudantes sejam conhecedores de seus direitos e que esta temática não seja reduzida apenas à transmissão de saberes relacionados a ela. Devemos buscar meios para que estes direitos sejam internalizados socialmente e que um novo significado seja dado ao conceito de direitos humanos. A educação em direitos humanos deve ser aprendida como um processo em que se desenvolva a conscientização da dignidade humana, a sensibilização e a promoção destes.

Partindo de todo o levantamento bibliográfico, documentos e leis dentro desta temática, experiências vividas e relatadas pelos entrevistados, tornou-se possível a elaboração do produto educacional “Documento de Orientação Educacional Inclusivo” que tem por objetivo disseminar práticas e estratégias ligadas à inclusão escolar para que de alguma maneira hajam avanços e que nós, profissionais da educação ao atuar como agentes de mudança, lutemos para que a escola se torne cada vez mais um local inclusivo. A importância deste documento está em demonstrar que por meio de

propostas simplificadas e ações planejadas, é possível o envolvimento e contribuição dos profissionais da escola e família no processo de escolarização do estudante com deficiência.

Todos os apontamentos apresentados nesta pesquisa se voltam para uma educação em que mudanças ocorram nos mais variados aspectos como: as ações, os comportamentos, o fazer no dia a dia, considerando tanto o individual quanto o coletivo, transformando também a mentalidade ao lidar com as diversidades. Mas, para que tudo isso aconteça, é necessário que nós, profissionais da educação, assumamos uma postura de intelectuais transformadores, refletindo nossas práticas, nos dedicando às instituições de ensino, nos comprometendo com nossos colegas de profissão, buscando o envolvimento das famílias para que estes compreendam a importância da escola e jamais desistirmos de lutar por um mundo mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1995.

BIBLIOTECA. In: Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa. 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=jpq4>. Acesso em: 27 maio 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha e ação sobre necessidades educativas especiais**, 2. Ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 de jun. 2022.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Brasil. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente: Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

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. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%20201990. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ed. Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAMARGO, J. W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2005.

CANDAU, V.M. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. *In*: FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T.; DIAS, A.A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 113-138.

CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press, Thousand Oaks: Califórnia, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E.M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O.M.R. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?**. 1. ed. – São Paulo: Edicon, 2022.

CARNEIRO, F. M. A. A Terceirização na Administração Pública: Vantagens, Desvantagens e ameaças ao Regime Jurídico das relações do trabalho. **Revista de Direito Administrativo e Gestão Pública**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 61 - 80 jul./dez. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbiente educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAST. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org>. Acesso em: 19 out. 2024.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias (23)**, São Paulo: FDE, 1994.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2006.

EDUCADORES e mães de estudantes fazem novo ato contra terceirização em Santos. **Ataque aos cofres públicos**, 09 de dez. 2020. Disponível em: <https://www.ataqueaoscofrespublicos.com/noticias/educadores-e-maes-de-estudantes-fazem-novo-ato-contraterceirizacao-em-santos/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ESTUDANTES da escola Emília Maria Reis ganham estudioteca. **Prefeitura de Santos**, Santos, 16 de out. 2020. Seduc. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/estudantes-da-escola-emilia-maria-reis-ganham-estudioteca> . Acesso em: 25 jan. 2024.

FERNANDES, E. M. Princípios metodológicos da disciplina prática pedagógica em educação inclusiva na formação de professores em cursos de licenciatura da UERJ. *In*: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

FORMAÇÕES auxiliam educadores da rede municipal de Santos na recomposição de aprendizagem. **Prefeitura de Santos**, Santos, 16 de mar.2023. Seduc. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/formacoes-auxiliam-educadores-da-rede-municipal-de-santos-na-recomposicao-de-aprendizagem>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia Da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRITZSCHE, P. K. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. *In*: GIORGI, V.; SEBERICH, M. **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

GARCIA, G. F. B. **Terceirização**. 2. Ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2017.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). *In*: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, n.1, p. 35-39, MEC/SEESP, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GÓMEZ, A. L. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (cap. I). *In*: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GÓMEZ, A. L. P. Ensino para compreensão (cap. IV). *In*: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GÓMEZ, A. L. P. Modelos metodológicos de investigação (cap. V). *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HERNANDEZ, S. J. **Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation.** US-China Education Review B, v. 3, n. 6, p.480-498, 2013.

INFRAESTRUTURA da Secretaria de Educação. **Prefeitura de Santos**, Santos. Seduc. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=hotsite/infraestrutura-da-secretaria-de-educacao>. Acesso em: 23 de jan. 2024.

INTEGRAÇÃO. In: **MICHAELLIS**, Dicionário Online. Site Uol, 2023. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=BVqRI>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

INSTITUTO Interamericano De Derechos Humanos. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos.** Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCOS (sub-comandante) **La Marcha del color de la tierra.** (comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2001) México: Rizoma, 2001.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MIRANDA, E. D. S. **A Influência Da Relação Professor-Aluno Para O Processo De Ensino-Aprendizagem No Contexto Afetividade.** 8º Encontro de Iniciação Científica. 8º Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV, 107 f. p. 01-06.2008. Disponível em <http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20%201%20semestre/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 31 out. 2024.

MORAIS, B. O. de; COSTA, E. L. X. **Gestão dos contratos da terceirização da**

administração pública do estado do Rio de Janeiro. Repositório UFF, TCC. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5330> Acesso em: 18 out. 2024.

MORALES, P. A relação professor aluno. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. **Direitos humanos:** pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

NELSON, L. L. **Design and deliver:** planning and teaching using universal design for learning Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co, 2014.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educ.Soc. Campinas, SP. v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em 12 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *In: Desenvolvimento Psicológico e Educação* – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3,p.330-346.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil** – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In: BOSCHETTI, Ivanete et all. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas.* São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 129-150.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada dos professores para favorecer a inclusão escolar.** 200 folhas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RATTON, C. Santos começa a terceirizar Educação. **Diário do Litoral**, Santos, 02 de dez.2020. Disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/santos/santos->

comeca-a-terceirizar-educacao/140172/. Acesso em 12 fev. 2022.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. *In*: Rodrigues, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2009.

SACRISTÁN, G. J. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora. *In*: SIPÁN C., A. (Coord.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira, 2001. p. 123-142.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS. **Diário Oficial de Santos**, Santos. Seduc, 09 de fev. 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2022-02-09 . Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS. **Portaria Nº6/2021**. Dispõe sobre o Projeto Profissional de Apoio Escolar Inclusivo para o ano letivo de 2021. Secretaria de Educação de Santos. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=14345>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTOS. **Decreto Nº8.896/2020**. Declara o estado de emergência no município de Santos. Prefeitura Municipal de Santos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/890/8896/decreto-n-8896-2020-declara-o-estado-de-emergencia-no-municipio-de-santos-em-razao-da-necessidade-de-adocao-de-medidas-preventivas-do-contagio-do-coronavirus-adota-medidas-temporarias-de-enfrentamento-da-propagacao-e-contagio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, maio, 2003, p.78-91.

SANTOS, Edital de chamamento nº01/2021. **Diário Oficial de Santos**. Seduc, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2021-01-12/1>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS. **Lei complementar nº 752, de 30 de março de 2012**. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. Disponível em: <http://leismunicipa.is/wxcgh>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTOS. Portaria nº11/2022. **Diário Oficial de Santos**. Seduc, 09 fev. 2022. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2022-02-09/1>. Acesso em:

10 fev. 2022.

SANTOS. P. S. M. **Potencialidades e Limitações da Terceirização no Brasil após 1990**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade São Luís de França, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, mai./ago. 2008.

SILVA, J. P. F. CAO Cível. Educação. Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares . *In: O atendimento educacional especializado*. São Paulo: MPSP, 2023.

SILVA, L. C. da; RODRIGUES, M. M. de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. *In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; FERREIRA, J. M. (Org.). Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

SINDSERV. **Após pressão, governo recua mas mantém terceirização!** ATO dia 14!, Santos, 09 de jan. 2021. Disponível em: <https://portal.sindservsantos.org.br/apos-pressao-governo-recua-mas-mantem-terceirizacao-ato-dia-14/>. Acesso em 03 mai. 2022.

SINDSERV faz ato contra terceirização da educação inclusiva em Santos, SP. **G1 Santos**, 19 de dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2020/12/19/sindserv-faz-ato-contraterceirizacao-da-educacao-inclusiva-em-santos-sp.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SINDSERV. Governo chama para reunião HOJE (07/12), ATO MANTIDO!, Santos, 07 de dez. 2020. **Portal Sinderserv**. Disponível em: <https://portal.sindservsantos.org.br/governo-chama-para-reuniao-hoje-07-12-ato-mantido/>. Acesso em 10 mai. 2022.

SINDSERV. 10 Fake News do governo sobre a TERCEIRIZAÇÃO na Educação, Santos, 06 de dez. 2020. **Portal Sinderserv**. Disponível em: <https://portal.sindservsantos.org.br/10-fake-news-do-governo-sobre-a-terceirizacao-na-educacao/>. Acesso em: 07 de mai. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. Fórum Mundial sobre a Educação. **Declaração de Incheon**. Paris: UNESCO, 2015.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

VASQUES, L. Sindserv promove atos em protesto contra terceirização do atendimento a estudantes com deficiência. **Folha Santista**, Santos, 03 de dez. 2020. Disponível em: <https://folhasantista.com.br/noticias/direitos/sindserv-promove-atos-em-protesto-contraterceirizacao-do-atendimento-a-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VIANNA, M. L. T. W. **Em torno do conceito de política social:** notas introdutórias. Rio de Janeiro: Luperj, dezembro de 2002.

VOGT, C. O repto da proteção. Com Ciência: **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp01.htm>. Acesso em: 20 out. 2024.

WORDWALL. **Comunidade: atividade de língua portuguesa.** Página inicial. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/atividades-de-portugues>. Acesso em: 05 jan. 2023.

WORDWALL. **Comunidade: atividade de matemática.** Página inicial. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/atividade-de-matematica>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298 f. Tese (PósGraduação em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1- Qual é sua formação e quanto tempo atua na área educacional?

A minha formação é em pedagogia da educação especial e também em coordenação, administração e gestão escolar.

2- Quais são suas atribuições na escola?

A minha atribuição é de coordenadora, estou mais vinculada com os professores fazendo as reuniões pedagógicas.

3- Como é sua relação com as crianças atendidas pelo projeto inclusivo e os responsáveis por elas?

A minha relação com as crianças do projeto inclusivo é mais pedagógica mesmo, atuo na área de como vai desenvolver o projeto com as crianças, o plano de atendimento, sou eu quem acompanho a professora na divisão de onde vai ficar cada um, as professoras e os mediadores, a professora de AEE também e como ela vai desenvolver o projeto anual com essas crianças na escola.

4-O que você acha do atendimento aos estudantes com deficiência realizado na sua escola, esta atuação ocorre pautada em princípios colaborativos?

A colaboração que a gente tem é mais dos pais, nós somos uma escola privilegiada, o tempo que eu tenho de escola é como se fosse uma formação com os pais. Quando cheguei na escola, tinha professores que não eram formados em inclusão. Através do trabalho e pelo interesse dos professores, eles foram fazer pós e aí começou a ter uma orientação mais efetiva também com os pais. Nós temos pais que eram alunos da escola, então eles participam dessa progressão pedagógica na escola e tem pai que é político, ele tem essa parte mais politizada, ou seja, conhece os direitos. Porque tudo começou com orientações de direitos e que a criança tinha o direito de estar na escola. Então nosso trabalho foi pautado nisso, primeiro os professores foram atrás de uma formação maior, por interesse deles mesmos e hoje a gente tem pais que são politizados e que têm conhecimento dos direitos da criança, eles também vão atrás desse acompanhamento mais efetivo dentro da sala de aula. Na verdade, é uma parceria mais constante e por isso nós somos privilegiados.

5- Existem pontos a melhorar?

Existem, porque as políticas públicas ainda estão caminhando, a gente está começando a querer ajustar o professor, a quantidade e alunos dentro da sala de aula. Então a gente ainda está caminhando.

6- Na sua opinião, houveram mudanças após a contratação das OSCs para também realizarem esse atendimento?

Acho que teve até uma discrepância de qualidade, porque os professores têm esse conhecimento pedagógico e o que a gente precisa na escola, é o conhecimento pedagógico, não só cuidar e essa parte o professor de sala de aula já faz. Então o que a gente precisa hoje é que a PAEI que venha para nós seja pautada na qualidade, não somente alimentar e cuidar, porque a gente precisa de qualidade na educação especial. E qualidade é você estar de frente a situação, estudar, participar do plano que a professora faz e ter conhecimento disso.

7- Como você percebe a relação existente entre o professor regente, o AEE e o PAEI?

A relação do professor com o AEE é horizontal, pois eles trabalham juntos, unidos. Só que o professor de AEE não está o tempo todo na sala de aula para acompanhar o aluno. Ele acompanha, mas aqui nós somos privilegiados porque temos uma quantidade menor de crianças para serem atendidas. Mas se fosse para ele fazer o trabalho dele mesmo, eu acho que ele tinha que ter uma função tipo de especialista mesmo, ficar o dia inteiro na escola, ter o tempo de fazer a orientação com professor e ter o tempo de ficar com esse aluno também na sala dele para articular material, para desenvolver e depois estar ali junto com professor para poder fazer um trabalho efetivo. Já que a gente tem esse outro profissional, eu acho que ele tem que ser como era antes, ele ter o conhecimento de pegar esse material e articular de uma forma pedagógica, assim como o professor que está atuando em sala de aula.

8- Para você, de um modo geral, a inclusão escolar tem ocorrido efetivamente?

Não, pelos meus conhecimentos, porque na verdade eu tenho mais de 20 anos de carreira, eu caminho junto porque a minha formação não foi a formação que eu tive em sala de aula, sou do tempo da escola de Educação especial que não era escola

da educação inclusiva dentro da sala de aula, então a gente teve toda uma transformação e um olhar inclusivo. Hoje tem esse olhar inclusivo que as crianças precisam estar dentro da escola, que elas têm direito, olhar para esse direito e buscar a equidade. A gente vê que a gente se depara que o aluno com deficiência ele precisa ter um acompanhamento mais de perto e muitas vezes isso não acontece. Se pensarmos em inclusão, não é só o aluno com deficiência, a inclusão é de todos.

9- Qual avaliação você faz de suas práticas na busca por uma escola inclusiva?

A avaliação que eu faço da minha prática e até a prática mesmo que usamos aqui, pela escola inclusiva, tem que estar todos na escola e se eu tenho essa ideia de todos na escola, então eu preciso ter uma visão mais efetiva e ampla de tudo isso. Tenho que estar com as políticas públicas bem alinhadas, o aluno que precisa de uma fonoaudióloga e tem que ter esse acompanhamento, assim como tenho que sair daqui da escola e buscar parceria fora, então estamos caminhando.

APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A PROFESSORA REGENTE

1-Qual é sua formação e quanto tempo atua na área educacional?

Eu sou pedagoga, tenho pós-graduação, a última que eu fiz foi em design institucional pela Universidade Federal de Itajubá. Eu atuo na Educação, não necessariamente como professora, mas eu atuo desde o ano 2000.

2-Quais são suas atribuições na escola?

Hoje sou professora mesmo, sou professora regente da educação básica em duas escolas da rede municipal de Santos.

3-Quantos estudantes geralmente tem em sua sala?

Tenho 25 alunos na escola da manhã e 23 no período da tarde.

4-Como é sua relação com as crianças atendidas pelo projeto inclusivo e os responsáveis por elas?

A minha relação com as crianças é super confortável, é uma relação de ajuda mesmo, eles me ajudam, me dão pistas do que eles precisam e eu vou tendo também essa escuta pedagógica com eles. Agora a relação com os responsáveis é um pouco mais tensa, porque os responsáveis normalmente criam expectativas em cima do professor e nem sempre o professor abarca as expectativas desses pais, mas no geral até que me dou bem com eles. Quando há algum conflito a gente chama, procura mediar e resolver.

5-O que você acha do atendimento aos estudantes com deficiência realizado pelo PAEI e AEE de sua escola?

Sempre tive bons PAEIs nas salas que eu trabalhei. Esse ano por exemplo, tenho uma que fica com minha aluna laudada com TEA. Ela é muito gente boa, a gente conversa bastante, peço para ela algumas coisas, pontuo outras e ela procura atender, às vezes ela me dá algumas dicas e nós vamos nos ajustando. E quanto à AEE, acho um pouco mais distante, não tenho muita proximidade com as AEEs, converso, mas acho que tinham que ter reuniões onde a AEE e a gente pudesse fazer

uma roda de conversa, até mesmo em reuniões de HTC para falarmos do caso dessas crianças.

6-Existem pontos a melhorar?

Ah sim! A educação é um movimento constante. Sempre, sempre precisa melhorar e sempre teremos pontos a melhorar.

7-Na sua opinião, houveram mudanças após a contratação das OSCs para também realizarem esse atendimento?

Houveram muitas mudanças, eu já trabalhei em escolas com professores da rede sendo PAEIs e agora trabalho com OSCs sendo PAEIs. Primeiro ponto: a forma como são tratadas pelas OSCs, acho uma forma assim um pouco grosseira, elas não podem faltar, não podem nem dizer que estão doentes porque senão são mandadas embora. Por exemplo, teve uma situação em que a escola fechou porque teria limpeza da caixa d'água, elas tiveram que ir para outra escola, só que a outra escola estava sendo reformada, a supervisora não sabia onde era a escola provisória e elas ficaram andando para lá e para cá sem saber para onde ir. Olha, se não tem aula na escola e se não há a necessidade em outras escolas, dispensa as meninas. Outra coisa, o professor da rede enquanto PAEI, penso que ele entende melhor a cabeça do aluno. Eu tinha muita, muita afinidade quando eram os professores da rede que exerciam essa função na sala sabe, era um ajudando o outro, o tempo todo, um entendendo o outro. Existem diferenças sim e houveram mudanças com isso, as meninas são competentes, fazem o melhor que elas podem. Mas eu acho que havia um trabalho de maior qualidade quando eram as professoras da rede.

8-Quanto à preparação das atividades e atendimento das crianças com deficiência, em sua opinião, esta ocorre pautada em princípios colaborativos?

Normalmente não, por exemplo, hoje com a minha aluna autista, quem prepara as atividades é somente eu, a profissional que atende a criança no início estava um pouco perdida e eu tive que direcioná-la. Ela ficava em outra sala com a aluna e eu tive que falar que ela precisava ficar dentro da sala de aula que ela pertence. Fiz um trabalho de coordenação, um trabalho que não era meu para ir ajustando para que essa criança ficasse na sala de aula e ter coisas interessantes para realizar, como

jogos. Então, esse trabalho quando era a professora da rede, eu não precisava fazer. A professora já tinha esse “feeling”. Os princípios colaborativos até que existem, hoje, mas no começo era mais complicado, no começo do ano eu falo, mas agora está melhor.

9-Para você, de um modo geral, a inclusão escolar tem ocorrido efetivamente?

Não. Quando é uma criança que tem as suas necessidades especiais mais brandas, a gente consegue integrá-la no grupo, a gente consegue fazer várias coisas. Quando é uma criança com algo mais severo, por exemplo e a família também não colabora no sentido de dar medicação, esse tipo de coisa, há uma dificuldade imensa porque normalmente essas crianças elas tendem a se desregular e bater nos colegas. Elas têm muita força e aí há um conflito dos pais das crianças que apanham, conflito dos pais dos atípicos severos e a professora fica no meio desse embate. É uma confusão, sabe?! Então eu não sei, tem alguma coisa aí que precisa ser melhorada para a gente ter efetivamente um atendimento de qualidade para todas as crianças, não só para as típicas, mas para as atípicas também. Não ser só o professor, tinha que ter uma equipe multidisciplinar, todo mundo dando as mãos. Então é assim, a lei diz que temos que incluir, ok, é um direito mesmo, mas e aí? Acho que está faltando coisas para que isso ocorra de maneira efetiva.

10- Qual avaliação você faz de suas práticas na busca por uma escola inclusiva?

Eu procuro respeitar em primeiro lugar essas crianças, acho que o respeito é muito importante e procuro na medida do possível fazer atividades que elas possam também executá-las. Bom, eu tento. Só que eu tenho um grande entrave que é a grande demanda. São muitas demandas dentro de uma sala de aula, então procuro buscar colaboração entre as próprias crianças para me desafogar um pouco e também procuro a colaboração dos outros profissionais que estão na sala, estou sempre conversando com eles. Mas, é muita burocracia, a gente está tão imerso em papel, em preenchimento de tanta coisa, que olha, é um sufoco a gente focar naquilo que realmente importa, que é uma aprendizagem de qualidade para as crianças. E isso quando eu falo é a aprendizagem para todas as crianças.

APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA A PROFESSORA AEE

1- Qual é sua formação e quanto tempo atua na área educacional?

Fiz o curso de magistério de quatro anos, especialização em educação infantil. Quando fiz pedagogia já foi específica para a área da educação especial. Na rede pública de Santos neste ano completo 28 anos, mas desde quando comecei a dar aula já tem 35 anos trabalhando com educação. Comecei com educação infantil e depois vim para a prefeitura já como professora de Educação especial.

2- Quais são suas atribuições na escola?

Como professora de AEE, eu trabalhava dentro das escolas com sala de atendimento educacional especializado. Então em minhas atribuições, eu pegava os alunos no contraturno, passava nas salas de aula, conversava com as professoras, com a orientadora educacional. Elas me passavam os alunos que gostariam que eu fizesse avaliação e pegava também os alunos que já tinham algum laudo. Eu fazia primeiro uma observação desses alunos em sala de aula, depois levava para a minha sala para fazer uma avaliação mais específica e conversava com os pais fazendo uma anamnese e aí sim a gente fechava o grupo de alunos que seriam atendidos. Eles eram atendidos de duas a três vezes por semana durante uma hora e meia mais ou menos. Se o aluno tivesse uma síndrome ou algum transtorno muito complicado que precisasse de um atendimento especializado, mais individualizado, ele tinha um horário somente dele com menos horas, não uma hora e meia, às vezes eram 45 minutos e duas vezes por semana.

3- Quantos estudantes são atendidos por você?

O número de alunos varia de acordo com a demanda daquele ano, por exemplo, os alunos de primeiro ao quinto ano, a gente sempre dá prioridade para aqueles com laudo e também há prioridade os dos quintos, quartos e terceiros anos. Por exemplo, os alunos que às vezes a gente observa que tem alguma dificuldade de primeiro ano se tiver vaga eu coloco, se não tiver a vaga, eles vão ficar na lista de espera. Às vezes eu vejo que tem aluno com algum comprometimento e que não tem laudo e a gente vê que lá na frente vai sair alguma coisa, por ter comprometimento sério, então eu coloco na lista para que ele receba o atendimento mesmo sem laudo. Continuando

esta questão, geralmente em média atendo uns 20 alunos, às vezes tem ano que é um pouquinho mais ou menos.

4-Como é sua relação com as crianças atendidas e os responsáveis por elas?

No relacionamento com os pais sempre procurei ter um bom relacionamento com eles. Para a gente ter uma parceria é importante porque é um trabalho em conjunto da escola e família. Então sempre fiz anamnese com eles no início do ano para me apresentar e falar como seria o trabalho, como seria o atendimento deles e em quais dias e horários estariam comigo. Sempre fui aberta para responder qualquer dúvida que eles tinham, então sempre tive um relacionamento muito bom com os pais e com os alunos também. Então nos momentos onde eu trabalho com eles, a gente até trabalha a parte pedagógica, mas esse não é o foco, o foco do AEE não é a alfabetização. É trabalhar ele no geral, então são diversas habilidades, muitas vezes até a parte de higiene e de comunicação a gente vai trabalhando. Então sempre procurei entender as limitações deles, mas estar sempre procurando trabalhar essas limitações com carinho, com amor, e atenção. Às vezes eu via que eles não estavam dispostos a fazer determinadas atividades, a gente muda, trabalha com coisas lúdicas. Procuro trabalhar de uma maneira que seja mais divertida e mais fácil deles conseguirem absorver aquele conhecimento.

5-O que você acha do atendimento aos estudantes com deficiência realizado pelo PAEI e professor regente da sala em sua escola?

Eu acho que o trabalho do PAEI e do professor em sala de aula são extremamente importantes e é um trabalho em conjunto, é parceria. A professora da sala regente com PAEI, com a professora de educação especial. Acho que todas tem que falar a mesma língua, tem que ser um trabalho contínuo e fazer com seriedade para poder estar desenvolvendo todas as habilidades dos alunos, como um todo. É a gente não se preocupar só com a parte pedagógica, mas também com a parte social e de comunicação. Tem também a parte de trato pessoal deles e às vezes muitos não sabem se vestir, como utilizar o banheiro de forma adequada. Então todos têm que falar a mesma língua e é fundamental a parceria e a união dos profissionais.

6-Existem pontos a melhorar?

Existem pontos a melhorar sempre, porque a gente sempre está fazendo parte de formações continuadas tanto professor do AEE quanto PAEI e professores titulares das salas. A gente tem que sempre estar buscando novos métodos, novas maneiras para poder estar ajudando os alunos. Então sempre tem pontos a melhorar, acho que já progredimos bastante na questão da inclusão, mas temos um longo caminho a ser percorrido.

7-Na sua opinião, houveram mudanças após a contratação das OSCs para também realizarem esse atendimento?

Para mim as mudanças que aconteceram com as OSCs, agora não estamos com tanta falta de professor PAEI. Antes, quando era somente os professores da prefeitura a gente tinha muito mais faltas e muitos alunos ficavam sem professores PAEI. Só que eu acho que tem que ser bem pensado porque mesmo esses professores vindos de OSCs, eles têm que ser professores, têm que passar por capacitações, têm que ser formados, receberem cursos sobre educação especial e sobre a pessoa com deficiência. Não pode ser assim: “Ah, eu não tenho nada para fazer, então serei professora porque tenho diploma de magistério e serei PAEI. Não é assim, tem que ser uma coisa bem pensada. E pelo que eu vejo nas escolas têm muitos bons professores, interessados, participativos, que ajudam e colaboram como em todo lugar, pois tem o bom profissional e tem o ruim. Então tem que ir fazendo a avaliação do profissional também para ver se vale a pena continuar com ele ou se o coloca em outra função.

8-Você participa das reuniões que envolvem planejamento pedagógico?

Agora eu não estou mais em sala de aula, estou na Seduc. Mas sempre participei dos planejamentos pedagógicos, de todas as reuniões, de todos os conselhos e eu sempre fazia o atendimento deles à tarde porque eles tinham a parte pedagógica de manhã e à tarde era o atendimento educacional especializado, então uma vez por semana ou a cada 15 dias eu ia no período da manhã porque eu tinha essa disponibilidade, pois não trabalhava o dia inteiro. Nesse dia eu fazia a troca de horário, não fazia atendimento dos alunos na sala do AEE, mas eu passava em todas as salas que eu tinha alunos, os observava, conversava com os professores e elas iam me pontuando como estavam o desenvolvimento deles, o que eles estavam precisando

melhorar. Então a gente ia conversando bastante para tentar ajustar qual a melhor forma de trabalhar com esse aluno.

9- Quanto à preparação das atividades e atendimento das crianças com deficiência, em sua opinião, esta ocorre pautada em princípios colaborativos?

Tem que ser pautado em princípios colaborativos, pois é um trabalho em conjunto, não só do professor do AEE como da professora do ensino regular, das PAEIs, da equipe gestora e até mesmo dos outros funcionários da escola, porque o aluno é da escola. Ele passa por várias pessoas neste ambiente, não só pelos professores mas pelos funcionários, pelos professores de educação física, tem pessoal da merenda, então tem que haver essa colaboração de todos, para que todos tratem esses alunos com o mesmo pensamento, da mesma maneira, respeitando, entendendo as dificuldades e limitações que pode ser que ele consiga sanar ou não. Então eu sempre planejei os meus atendimentos considerando as dificuldades dos alunos, o que eles necessitavam mais e procurava criar atividades para trabalhar as habilidades que eles precisavam melhorar.

10-Para você, de um modo geral, a inclusão escolar tem ocorrido efetivamente?

A inclusão ainda tem um longo percurso pela frente para que a gente diga que ela ocorre efetivamente, mas eu acho que perto de tudo que a gente já passou, já demos um grande passo, um grande avanço. Já melhorou muito, mas temos que continuar, porque por exemplo, ainda tem muitas escolas que não são inclusivas e tem muitos ambientes que ainda não são inclusivos, as pessoas querem entrar nos lugares e não tem uma rampa, como os cadeirantes necessitam. Quando a gente pensa na pessoa com deficiência não é só quem tem deficiência intelectual, visual ou auditiva, temos também os deficientes físicos. Então a gente tem que pensar como um todo, a inclusão também não é só para a pessoa que tem deficiência. Temos por exemplo, se uma criança veio de outro país e ela vai ser colocada em nossa rede pública, ela é uma criança de inclusão. Ela não é uma criança que tem deficiência, mas é incluída. Então temos que trabalhar em cima disso, de como fazer essa inclusão dessa criança nessa escola onde a língua que se fala não é a dela e como a gente vai trabalhar com esse aluno.

11- Qual avaliação você faz de suas práticas na busca por uma escola inclusiva?

Me avalio bem, sempre fui muito dedicada, sempre procurei observar os alunos e ver as necessidades que eles tinham, procurei fazer os atendimentos de acordo com aquilo que eles precisavam. Graças à Deus eu consegui sempre que meus alunos mesmo que devagarzinho tivessem um bom desenvolvimento. A gente tem ótimas devolutivas, tanto dos pais quanto dos professores. Criamos um vínculo de amizade com muitos pais e alunos. E assim, sempre procurei incluir os alunos em tudo, que eles participassem de tudo, inclusive agora que estou tomando conta do Grêmio Estudantil da prefeitura. Faço questão que se tem algum aluno com laudo e queira se inscrever e participar do grêmio, é aberto. Não nego participação de ninguém, em nenhum nível. Sempre procurei trabalhar para que a escola seja totalmente inclusiva por mais dificuldades e pedras no caminho que a gente tem, a gente tenta. E é o que falei, temos um longo caminho para seguir.

APÊNDICE D – PERGUNTAS PARA O PAEI

1- Qual é sua formação e quanto tempo atua na área educacional?

Sou formada em pedagogia e tenho pós-graduação em educação especial com ênfase em deficiência intelectual.

2- Quais são suas atribuições na escola?

O cargo que ocupo é professor adjunto I, nesse momento estou na educação infantil. No outro período tenho um projeto no qual eu substituo na escola atendendo do berçário 1 até o pré.

3- Quantos estudantes são atendidos por você?

Pelo fato de substituir na escola sempre que um professor falta ou quando tem alguma demanda maior em alguma sala, acabo atendendo a escola inteira, um todo de 120 alunos.

4- Como é sua relação com as crianças atendidas e os responsáveis por elas?

Eu acredito ter uma boa relação com os alunos, como eu já substituía na escola ano passado, conheço a maioria deles há um tempo e a gente acaba criando um vínculo. São alunos pequenos, carinhosos, atenciosos e gostam de ter essa troca. É uma coisa que acaba acontecendo naturalmente.

Com a família também é uma relação boa e tranquila, nos vemos na maioria das vezes na entrada ou na saída da criança, conversamos algo em relação à criança e até então tem sido tranquilo.

5- O que você acha do atendimento aos estudantes com deficiência realizado pelo AEE e professor regente da sala em que atua?

Como meus alunos desse ano são pequenos e não tem nenhum com laudo, a AEE não os atende. Meu contato com ela é quando estou substituindo em alguma sala e

ela precisa retirar a criança, então ela me avisa que está no horário de atendimento daquela criança, retira e depois ela retorna para sala de aula.

6- Existem pontos a melhorar?

O que eu não sei é se esse trabalho que ela desenvolve é em parceria com a professora titular da sala, porque eu acredito que a professora que fica com a criança todos os dias consegue observar melhor os pontos que precisam ser melhorados, que precisam ser explorados, então eu acho bem interessante quando tem essa parceria entre as duas partes.

7- Na sua opinião, houveram mudanças após a contratação das OSCs para também realizarem esse atendimento?

Acredito sim que a entrada das OSCs acabou interferindo na qualidade do atendimento, prejudicou bastante o atendimento dessas crianças. Os profissionais que vem às vezes não estão preparados e são mal remunerados, então isso acaba criando uma certa rotatividade, uma certa não, uma frequente rotatividade porque aqui na escola aconteceram várias vezes e neste ano também já aconteceu desses profissionais que atendem essas crianças arrumarem um outro trabalho melhor e aí saem para um novo emprego e a criança acaba ficando sem o atendimento. Até eles conseguirem outra pessoa que aceite demora. Já aconteceu deles pedirem para professor dobrar pra poder auxiliar com essas crianças. Então é uma rotatividade que atrapalha bastante no funcionamento da escola, atrapalha o desenvolvimento das crianças também. Às vezes a criança se adapta, se acostuma com aquela pessoa que estava com ela e a pessoa sai e aí vem outra. Até ela se acostumar e o profissional conseguir desenvolver o trabalho com a criança é um processo maior.

8- Quanto à preparação das atividades e atendimento das crianças com deficiência, em sua opinião, esta ocorre pautada em princípios colaborativos?

Bom, eu não sei se nessa escola que estou agora existe essa prática colaborativa. O que eu sei é que em outras escolas em que trabalhei e com experiência que tenho dentro da prefeitura, antes eu já fiz parte do projeto sendo mediadora inclusiva, então

eu tinha esse projeto de mediação. E eu sentia muita falta dessa parceria, porque eu já tinha visto que em outras prefeituras normalmente que o mais correto é que seja feito dessa forma colaborativa, mas aqui na rede eu sentia bastante falta disso, dessa colaboração que eu acho bem importante essa questão da troca entre o professor da sala, o professor AEE e o professor que atua na mediação. Acho que é muito importante e faz bastante falta.

9-Para você, de um modo geral, a inclusão escolar tem ocorrido efetivamente?

Eu não acho que a inclusão esteja de fato acontecendo, acho que o fato das crianças com deficiência estarem dentro da escola não quer dizer que essa inclusão aconteça. Acredito sim que é algo positivo em alguns pontos, em muitos pontos até, como a socialização que ajuda bastante essas crianças. Acho que para as outras também é muito importante esse convívio, é interessante para que eles se conheçam, saibam que existem as diferenças, para que eles aprendam a respeitar essas diferenças também. É uma coisa muito boa e positiva, mas falta bastante coisa: falta recurso, falta a própria estrutura da escola, às vezes falta o bom profissional, falta bastante coisa para que ela de fato aconteça.

10- Qual avaliação você faz de suas práticas na busca por uma escola inclusiva?

Sobre as minhas práticas eu acredito que faço o melhor que posso, digo o melhor que posso porque em alguns momentos a gente precisa de um apoio, a gente precisa de um suporte também e quando isso falta fica muito difícil. Mas eu procuro sim ter uma atenção maior, ter um olhar diferenciado e ao mesmo tempo tratar com igualdade, incentivo as outras crianças a ajudarem, pelo menos estarem perto de alguma forma para contribuir com essa socialização, com essa inclusão.

APÊNDICE E – PERGUNTAS PARA A MÃE DO ESTUDANTE

1- Qual é sua formação e quanto tempo atua na sua área?

Minha formação é em auxiliar de desenvolvimento infantil. Trabalhei por 10 anos na creche Rio da Praia em Bertioga. Mas hoje sou do lar.

2- Como e quando recebeu a notícia do diagnóstico de seu filho?

Quando recebi o diagnóstico do meu filho ele tinha dois anos e meio e foi por meio da creche que descobrimos o autismo dele. Com dois anos e meio entrou em avaliação e o diagnóstico dele veio com quatro anos. Quando eu descobri, o professor da creche me chamou e falou sobre o transtorno do espectro autista e eu não tinha conhecimento do que era autismo. Para mim foi uma novidade, um choque, porque eu não sabia como lidar com a situação e nem como cuidar dele, eu não tinha caminhos para poder percorrer. Para onde levo ele? Como que faz para tratar ele?

3- Ao matriculá-lo na escola, sentiu confiança e segurança?

Então eu fiquei meio perdida, mas tive muito apoio da creche, da coordenadora da creche e também dos professores. Alguns professores foram muito essenciais porque me ajudaram muito e eu agradeço muito a creche porque se fosse por mim mesma, eu não saberia porque eu não tinha conhecimento, mas quando ele saiu da creche e foi para o primeiro ano do ensino fundamental, para mim foi bem difícil porque ele não se adaptava, ele tem muita dificuldade na socialização, então ele não fazia nenhum amigo e aí para ele foi muito difícil. E o meu medo quando matriculei ele na escola, no fundamental, não foi muito diferente porque eu tive bastante apoio também das professoras, da coordenadora.

4- Como você percebe a visão que seu filho tem da escola?

Ele tinha muita resistência na hora de entrar e os professores de apoio que começaram a auxiliar as professoras em sala de aula foi muito bom e ajudou bastante, porque ele tem TEA e TDAH, então ajudou demais porque ele não faz nada sozinho,

ele sem o apoio da mediadora não faz nada. Na época da pandemia, as aulas on-line que ele gostou muito de uma professora que ajudou ele muito, porque ela trazia coisas que ele gostava. O foco dele é em animais, ele é focado em animais e peixes. Então tudo que se refere a peixe ele gosta. Ele pesquisa muita coisa sobre animais, sobre aquilo que interessa para ele.

5- Como é sua relação com os profissionais que atendem seu filho na escola (Professor regente, PAEI, AEE e equipe gestora)?

Elas me ajudam bastante, me apoiam bastante também na dificuldade dele porque ele tem muita resistência para entrar. Para mim, o mais difícil é o final do ano porque sempre que ele se apega aos professores, chega ao final do ano e trocam, para ele é um desafio iniciar tudo de novo. Ele chora bastante, é difícil para ele. Teve um ano que ele gostava muito da mediadora e quando mudou, que ele viu que não era ela, a mesma professora, ficou triste.

6- O que você acha do atendimento aos estudantes com deficiência realizado na rede?

Em relação à escola, nada do que é passado, as lições que são passadas para ele, ele não consegue fazer porque aquilo não é do interesse dele, ele quer fazer o que é do interesse dele. Quando a professora trouxe joguinhos que eram sobre peixes, ele adorou. Teve uma professora que fazia chamada oral de animais com as letras iniciais, ele adorava porque ele pesquisava muito e sabia muito sobre os animais, então ele se encontrava, mas assim ele tem muita dificuldade por não conseguir fazer nada sozinho.

7- Na sua opinião, houveram mudanças após a contratação das OSCs para também realizarem esse atendimento?

Não acho, mas eu fico sempre com aquele medo de como ele será tratado, de como vai ser, porque cada ano será uma turma e professores diferentes. Para eles é muito difícil, porque eles se apegam muito nas pessoas. Eles são difíceis de se achegar, mas quando eles se achegam, eles têm dificuldade depois de se readaptar de novo.

Eu me preocupo também com a alimentação porque não sei se ele come na escola, em casa já é difícil ele comer. Ele só come se eu der na boca, então se eu deixar o prato na frente dele, ele enrola, mas não come, o prato fica do mesmo jeito. E na escola eu já não tenho como saber. Às vezes eu pergunto para os funcionários e eles me falam se viram ele comer.

8- Para você, de um modo geral, a inclusão escolar tem ocorrido efetivamente?

Não, mas assim, minha dificuldade, o meu medo é mais por conta do bullying. Eles sofrem porque as outras crianças não entendem que eles são diferentes. Então tratam eles com desprezo, ele se queixa muito comigo sobre isso, que às vezes ele quer se aproximar do grupo de crianças, mas deixam ele de lado e isso ele mesmo reclama pra mim.

APÊNDICE F – PERGUNTAS PARA O ESTUDANTE

1- Qual a sua idade e em que ano você está na escola?

Tenho 10 anos e estou no 5ºano.

2- O que você mais gosta de estudar?

Estudar sobre peixes e animais.

3- Gosta dos atendimentos realizados pelo professor do AEE?

Gosto da sala do AEE.

4- Como é sua relação com os seus amigos?

Não tenho muitos amigos na escola.

5- Há algo que te incomoda na escola?

Não consigo me enturmar na escola.

6- Você gosta de participar das festas comemorativas?

Não gosto das festas porque tem muito barulho.

7- Gostou de participar desta pesquisa?

Gostei de participar da pesquisa.

APÊNDICE G – PORTARIA N°6/2021 – PROJETO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVO

<p>PORTARIA N° 6/2021- SEDUC DE 12 DE JANEIRO DE 2021</p> <p>Dispõe sobre o Projeto Profissional de Apoio Escolar Inclusivo para o ano letivo de 2021.</p> <p>A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; - a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); - a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que 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; - o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; - a Declaração de Incheon, - a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; - <p>o Edital de Chamamento Público nº 01/2021-Seduc</p> <ul style="list-style-type: none"> - a Ordem de Serviço nº 08/2020 Gab/SEGES, que estabelece procedimento a ser adotado pelas unidades em relação à frequência dos servidores, enquanto perdurar o estado de calamidade pública no município de Santos. <p>RESOLVE:</p> <p>Art. 1º O Projeto Profissional de Apoio Escolar Inclusivo para o ano letivo de 2021 seguirá o disposto nesta Portaria.</p> <p>Art. 2º O Projeto Profissional de Apoio Escolar Inclusivo visa ao apoio escolar inclusivo aos alunos com deficiência(s) e/ou Transtorno do Espectro Autista.</p> <p>Art. 3º O Projeto Profissional de Apoio Escolar Inclusivo atenderá alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nos Ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p> <p>Art. 4º Caso seja constatado que a sala possui mais de um educando com deficiência e/ou TEA, o profissional de apoio escolar inclusivo deverá atender a todos.</p> <p>Art. 5º Para atuar no Projeto em 2021, utilizaremos a classificação final dos profissionais da rede municipal de ensino de Santos, levando-se em consideração a média aritmética das avaliações finais daqueles que atuaram em 2019 e 2020 a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - Professores de Educação Básica I e II (PEB I e II); II - Professores Adjuntos I e II (PAD I e II); III - Educadores de Desenvolvimento Infantil (EDI). <p>§1º Os EDIs poderão atuar como profissional de apoio escolar inclusivo aos alunos matriculados nos 3 anos iniciais da Educação Infantil e, se tiverem como formação mínima o Magistério, nos demais anos de escolaridade.</p> <p>§2º O profissional que atuou no Projeto de Mediador de Inclusão Escolar no ano letivo de 2020 e não atendeu aos critérios da avaliação anual estabelecidos na Portaria nº 127/2019 não poderá atuar em 2021.</p> <p>§3º Serão considerados os 2 anos de trabalho (2019 e 2020) tendo em vista a peculiaridade do ano letivo de 2021, o qual se dará na modalidade híbrida, alternando a atuação remota com a presencial.</p> <p>§4º Os profissionais que atuaram apenas em 2020 terão sua avaliação anual considerada na íntegra, sem média aritmética, para fins de classificação.</p> <p>Art. 6º O profissional que assumir esse projeto:</p>
--

I - atuará em período diverso a sua jornada de trabalho.

II - deverá estar apto(a) para exercer presencialmente a função a qual se candidata, dentro do local de trabalho determinado pela Secretaria de Educação, sob pena de cancelamento de sua participação por incompatibilidade com as tarefas pertinentes.

III - estará ciente de que deverá mantê-lo, sendo vetada sua desistência para assumir outros projetos no decorrer do ano letivo, salvo por necessidade do serviço público reconhecida em despacho fundamentado pela Secretária de Educação.

Art. 7º Serão atribuídas ao profissional:

I - 150 horas-aula projeto nos períodos matutino e vespertino;

II - 150 horas-aula projeto para Ensino Fundamental Integral, no período matutino;

III - 125 horas-aula projeto para Ensino Fundamental Integral, no período vespertino;

IV - 100 horas-aula projeto para Educação de Jovens e Adultos.

§1º Ao profissional que atuar como professor integrado serão atribuídas horas-projeto compatíveis com sua jornada inicial.

§2º A jornada do profissional somada às horas- -projeto não poderá ultrapassar o disposto no Art. 95 da Lei Complementar 752/2012.

§3º Caso haja número de faltas excedentes a 3 (três) no período de 30 (trinta) dias, o profissional poderá ser desligado do Projeto.

Art. 8º Ao profissional de apoio escolar inclusivo, caberá:

I - Estabelecer articulação com o(s) professor(es) regente(s) de sala e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a promover a participação dos alunos com deficiência ou TEA nas atividades cotidianas propostas para o grupo-classe durante o período letivo;

II - Atuar como facilitador nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas, bem como em relação à higiene, à mastigação de alimentos, à ingestão de líquidos e ao bem-estar geral do aluno;

III - Operacionalizar as adequações curriculares propostas pelos professores regentes e professor do AEE, descritas no Plano Educacional Especializado (PEI), em parceria com a Equipe Gestora e de acordo com a legislação vigente,

IV - Acompanhar as tarefas realizadas pelos alunos para que alcancem bons resultados no processo educativo;

V - Colaborar com a dinâmica pedagógica da escola na ausência de todos os alunos atendidos.

Art. 9º A atribuição para atuar no projeto obedecerá à seguinte ordem de prioridade:

I - maior pontuação satisfatória nas Avaliações Anuais, considerando o disposto no Art. 5º, parágrafos 3º e 4º;

II - tempo de serviço no cargo.

Art. 10 O desempate obedecerá aos seguintes critérios:

I - maior pontuação satisfatória nas Avaliações Anuais, considerando o disposto no Art. 5º, parágrafos 3º e 4º;

II - tempo de serviço no cargo;

III - maior idade.

Art. 11 A classificação final será publicada no Diário Oficial de Santos.

Art. 12 O profissional deverá comparecer no ato da atribuição, conforme dia e horário organizados pela lista classificatória.

Art. 13 A atribuição dos profissionais será feita pela Seção de Educação Especial (SEDESP), respeitando-se a classificação final, para atender as Unidades Municipais de Educação constantes no Anexo I:

Art. 14 O gerenciamento do trabalho do Profissional de apoio escolar inclusivo será realizado pela equipe gestora de cada Unidade Municipal de Educação (UME).

Art. 15 O(a) Diretor(a) da UME deverá informar à SEDESP e à Supervisão de Ensino sobre a transferência do aluno com deficiência para outra unidade escolar imediatamente após sua efetivação, sendo cabível o remanejamento do Profissional de apoio escolar inclusivo quando necessário.

Art. 16 A avaliação constante no Anexo II deverá ser preenchida pela Equipe Gestora da UME ao final do ano letivo ou no desligamento do profissional, ratificada pela Supervisão de Ensino e acompanhada de registros comprobatórios e da ciência do profissional, obedecendo à seguinte escala:

I - satisfatório - 1 ponto;

II - parcialmente satisfatório - 0,5 ponto;

III - insatisfatório - 0 ponto.

Parágrafo único: Caso o profissional se desligue do projeto durante o ano letivo, a avaliação deverá ser enviada em até 5 dias úteis.

Art.17 Caberá à Equipe Gestora dar ciência expressa desta Portaria aos profissionais em exercício, lotados na UME sob sua responsabilidade.

Parágrafo único. O profissional afastado deverá entrar em contato com sua unidade de lotação para informações sobre a Portaria do Projeto Profissional de apoio escolar inclusivo.

Art. 18 Os casos omissos serão analisados pelo Secretária de Educação, ouvidas a Comissão Interna de Atribuição, a Supervisão de Ensino e a SEDESP.

Art. 19 Os Anexos são parte integrante desta Portaria.

Art. 20 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTINA A. R. BARLETTA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO I

BLOCO de UMEs
392 alunos com deficiência e/ou TIEA
Anizio Berto
Edmea Ladevig
Bandeira Brasil
Cely de Moura Negrini
Floreslan Fernandes
Pe Francisco Leite
Hilda Rabaça
José da Costa Silva Sobrinho
João Inácio
João Walter Sampaio Smolka
Pe Leonardo Nunes
Luiz Carlos Prestes
Emília Maria Reis
M ^a de Lourdes Borges Bernal
Maria Lúcia Prandi
Pedro Crescenti
Dos Andradas II
Dino Bueno
Prof. Esmeraldo Tarquinio
Luiz Alca de Sant'Ana
Cidade de Santos
Nelson de Toledo Piza
Aldes Lobo Viana
Gota de Leite
Waldery de Almeida
Paulo Gomes Barbosa

ANEXO II

AVALIAÇÃO DO PROJETO

PROJETO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVO			
LIME:			
NOME:		REGISTRO:	
	SATISFATÓRIO (1 ponto)	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO (0,5 ponto)	INSATISFATÓRIO (0 ponto)
Acessibilidade			
Pontualidade			
Envolvimento com as ações da escola			
Articulação com o trabalho dos demais profissionais no desenvolvimento do projeto			
Organização com materiais e registros necessários			
Proatividade na solução de problemas			
Desenvolvimento das propostas sugeridas nas formações			
Desempenho no desenvolvimento do projeto			
Interação com o aluno			
TOTAL	_____ Coordenador Pedagógico e/ou Orientador Educacional		
JUSTIFICATIVA			
DOCUMENTOS ANEXOS			
Diretor(a)		Supervisor(a) de Ensino	
Câmbio do Professor			
Santos, de _____ de 2021			

DOS de 13 de janeiro de 2021 – Página 93

<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2021-01-13>

APÊNDICE H – EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº01/2021 – SEDUC

12 de janeiro de 2021

50

Diário Oficial de Santos

EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 01/2021-SEDUC

SELEÇÃO DE PARCERIA POR MEIO DE TERMO DE COLABORAÇÃO, EM CONFORMIDADE COM A LEI Nº 13.019/2014 E DECRETO MUNICIPAL Nº 7.585 DE 10 DE NOVEMBRO DE 2016

O Município de Santos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, e considerando o disposto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014 e no Decreto Municipal nº 7.585 de 10 de novembro de 2016, torna público o presente EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 01/2021, a fim de selecionar Organização da Sociedade Civil da área da Educação para firmar TERMO DE COLABORAÇÃO, nos termos e condições estabelecidos neste Edital.

DO OBJETO

1.1 O presente chamamento público tem por objeto a seleção de 3 (três) Propostas de Plano de Trabalho a serem executadas por Organizações da Sociedade Civil (OSC) para parceria visando ações colaborativas de apoio escolar inclusivo aos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acompanhamento em atividades letivas extraclasse matriculados nas escolas da rede pública municipal de Santos, em conformidade com as especificações constantes no item 1.4 e no Anexo I – Termo de Referência deste Edital.

1.2 A Seleção constará de uma única fase para habilitação jurídica, fiscal, de qualificação econômico-financeira e qualificação técnica da Organização da Sociedade Civil. As Organizações da Sociedade Civil (OSC) selecionadas na forma deste edital firmarão com o Município de Santos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, Termo de Colaboração, na forma do disposto no Anexo III deste instrumento.

1.3 A parceria será realizada com vistas à consecução de interesse público em serviços e programas da Política Municipal de Inclusão e vigorará por 12 (doze) meses a partir da assinatura do Termo de Colaboração, podendo ser prorrogado até 60 (sessenta) meses, em conformidade com o Anexo III – Termo de Colaboração.

1.4 Serão selecionadas 3 (três) propostas de forma que se atenda aos 3 (três) blocos de Unidades Municipais de Educação assim organizados:

BLOCO DE UMEs		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
19 UMEs	21 UMEs	19 UMEs
223 alunos com deficiência e/ou TEA	224 alunos com deficiência e/ou TEA	223 alunos com deficiência e/ou TEA
Dos Andradas	Auxiliadora	Avelino da Paz Vieira
Samuel Leão de Moura	Ayrton Senna	Cyro de Athayde
Vinte e Oito de Fevereiro	Maria Helena Roxo	Sandra Cristina
Elsa Virtuoso	Barão	José Carlos de Azevedo Júnior
Porchat de Assis	Derosse	Luiz Lopes
Iveta Mesquita	Gemma Rebello	Eunice Caldas
Lourdes Ortiz	Demóstenes Brito	Fernando Costa
Mª Carmelita	José Bonifácio	José da Costa Barbosa
Maria Luiza Alonso	Leonor	José Genésio
Monte Cabirão	Hilda Papa	Therezinha de Jesus
Noel Gomes Ferreira	Lydia Federici	Pe Lúcio Floro
Judoca	Margareth Buchmann	Mª Luiza Simões Ribeiro
Ilha Diana	Olavo Bilac	Magali Alonso
Olívia Fernandes	Oswaldo Justo	Pedro II

Pe. Waldemar	João Papa Sobrinho	Mário de Alcântara
Passos Sobrinho	Colégio Santista	Martins Fontes
Maria Patrícia	Yara Santini	Flavio Cipriano
Regina Altman	Candinha Mendonça	Dep. Rubens Lara
José de Sá Porto	Maria Dolores	Terezinha Calçada
	Laurival Rodrigues	
	Claudia Helena	

1.5. A Organização da Sociedade Civil interessada poderá apresentar proposta para 1 ou mais blocos, o que deverá ser indicado, separadamente, nos respectivos planos de trabalho.

2. DA PROGRAMAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

Este Chamamento Público observará as dotações orçamentárias n^o:

14.10.12.361.0020.2255.3.3.50.43.01.2200000

14.10.12.365.0020.2257.3.3.50.43.01.2100000

14.10.12.367.0020.2258.3.3.50.43.01.2200000

no valor total (anual) R\$ 6.228.137,30 (seis milhões, duzentos e vinte e oito mil, cento e trinta e sete reais e trinta centavos).

2.1 Cada bloco de atendimento constante na tabela do item 1.4 terá valor referência de R\$ 2.076.045,77 (dois milhões, setenta e seis mil, quarenta e cinco reais e setenta e sete centavos), que poderá ser suplementado, se necessário, para vigência no ano de 2021.

3. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO:

3.1. Poderão participar do presente chamamento público as Organizações da Sociedade Civil que atendam aos requisitos previstos no artigo 2^o, inciso I, alíneas "a", "b" ou "c", da Lei Federal nº 13.019/2014 e sejam regidas por normas de organização interna que prevejam expressamente:

3.1.1 – Objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social;

3.1.2 – Que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido seja transferido a outra pessoa jurídica de igual natureza que preencha os requisitos da Lei Federal nº 13.019/2014 e cujo objeto social seja, preferencialmente, o mesmo da entidade extinta;

3.1.3. Escrituração de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade e com as Normas Brasileiras de Contabilidade

3.1.4 Possuir:

3.1.4.1 No mínimo, 1 (um) ano de existência, com cadastro ativo, comprovado por meio de documentação emitida pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, com base no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ, admitida a redução desse prazo por ato específico da autoridade competente, na hipótese de nenhuma organização atingi-los;

3.1.4.2 Experiência prévia na realização, com efetividade, do objeto da parceria ou de natureza semelhante;

3.1.4.3 Instalações, condições materiais e capacidade técnica e operacional para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas.

3.2. Será vedada a participação de Organização da Sociedade Civil que:

I - não esteja regularmente constituída ou, se estrangeira, não esteja autorizada a funcionar no território nacional;

II - esteja omissa no dever de prestar contas de parceria anteriormente celebrada

III - tenha como dirigente membro de Poder ou do Ministério Público, ou dirigente de órgão ou entidade da administração pública da mesma esfera governamental na qual será celebrado o Termo de Colaboração, estendendo-se a vedação aos respectivos cônjuges ou companheiros, bem como parentes em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau;

IV - tenha sido punida com uma das seguintes sanções, pelo período que durar a penalidade:

a) suspensão de participação em licitação e impedimento de contratar com a Prefeitura Municipal de Santos;

- b) declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a Administração Pública;
 c) a prevista no inciso II do art 73 da Lei nº 13.019/2014;
 d) a prevista no inciso III do art. 73 da Lei nº 13.019/2014;
 V - tenha tido contas de parceria julgadas irregulares ou rejeitadas por Tribunal ou Conselho de Contas de qualquer esfera da Federação, em decisão irrecorrível, nos últimos 8 (oito) anos;
 VI - tenha entre seus dirigentes pessoas:
 a) cujas contas relativas a parcerias tenham sido julgadas irregulares ou rejeitadas por Tribunal ou Conselho de Contas de qualquer esfera da Federação, em decisão irrecorrível, nos últimos 8 (oito) anos;
 b) julgada responsável por falta grave e inabilitada para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança, enquanto durar a inabilitação;
 c) considerada responsável por ato de improbidade, enquanto durarem os prazos estabelecidos nos incisos I, II e III do art. 12 da Lei no 8.429, de 2 de junho de 1992.

4. DO CRONOGRAMA

4.1. Os interessados deverão apresentar todos os documentos elencados no item 5 deste Edital. O período de entrega da documentação será de 12 de janeiro de 2021 até 11 de fevereiro de 2021, das 9 às 14 horas, na Secretaria Municipal de Educação, situada na Pça dos Andradas nº 27, Bairro Centro Histórico de Santos – 1º andar, no Gabinete da Seduc, de acordo com o seguinte cronograma:

CRONOGRAMA	
AÇÃO	DATA / PRAZO
Publicação do edital no site da Prefeitura Municipal de Santos – www.santos.sp.gov.br	12/01/2021
Envio da proposta pela Organização da Sociedade Civil	De 12/01/2021 a 11/02/2021 das 9h às 14h
Seleção das propostas	De 11/02/2021 a 22/02/2021
Divulgação do resultado preliminar pela Comissão de Seleção	23/02/2021
Interposição de recurso contra resultado preliminar	Em 23/02/2021 e 24/02/2021 das 9h às 14h
Publicação do resultado final	02/03/2021

4.2. Somente serão consideradas as Entidades que apresentem todos os documentos listados no item 5.2 deste Edital, sendo que a falta de qualquer um deles resultará na inabilitação da entidade.

4.3. Não serão aceitos envelopes entregues fora do prazo estipulado, não sendo permitida a participação de interessados retardatários e em desacordo com este Edital.

4.4. O Plano de Trabalho a ser apresentado deverá obedecer aos requisitos do ANEXO I e integrará a documentação obrigatória para celebração do Termo de Colaboração.

5. DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA A APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

5.1. A documentação deverá ser protocolada, em envelope lacrado, contendo na parte externa/frente os seguintes dados:

CHAMAMENTO PÚBLICO EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 01/2021

Entidade:

Endereço:

CNPJ nº

Telefone:

Item pretendido: PROPOSTA DE PLANO DE TRABALHO POR MEIO DE TERMO DE COLABORAÇÃO PARA OFERTA DE SERVIÇOS DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

5.2. O envelope mencionado no subitem 5.1 deste Edital deverá conter a seguinte documentação obrigatória, de acordo com o disposto no artigo 20 do Decreto nº 7.585/2016, sob pena de inabilitação da entidade interessada:

I – ofício assinado pelo representante legal da Entidade, conforme modelo que constitui o Anexo II deste Edital, contendo a celebração de parceria para o ano letivo de 2021;

II- cópia do Estatuto registrado, atualizado, nos termos da Lei Federal nº 13.019/2014, comprovando que a entidade é regida por normas de organização interna que prevejam expressamente:

a) objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social;
b) que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido seja transferido a outra pessoa jurídica de igual natureza que preencha os requisitos da Lei Federal nº 13.019/2014 e cujo objeto social seja, preferencialmente, o mesmo da entidade extinta;

III - prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ;

IV- comprovação de, no mínimo, 01 (um) ano de existência, com cadastro ativo, por meio de documentação emitida pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, com base no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ, admitida a redução desse prazo por ato específico da autoridade competente, na hipótese de nenhuma organização atingi-los;

V- balanço contábil do último exercício e declaração de profissional habilitado no Conselho Regional de Contabilidade;

VI- comprovação, por meio de atestado(s), declaração(ões), certidão(ões), cópia(s) de contrato(s), convênio(s), termo(s) de cooperação, colaboração ou fomento, ou outro(s) ajuste(s) ou documento(s) análogos, da experiência prévia na realização, com efetividade, do objeto da parceria ou de natureza semelhante;

VII- indicação das condições materiais e capacidade técnica e operacional para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o alcance dos impactos esperados;

VIII- Plano de Trabalho, em conformidade com o disposto no artigo 22 da Lei federal nº 13.019/2014, contendo as indicações exigidas no Anexo I deste Edital;

IX- declaração formal, firmada pelo representante legal da entidade, de acordo com o modelo que constitui o Anexo II deste Edital, de que apresentará, como condição para celebração do Termo de Colaboração, os seguintes documentos:

a) cópia da ata de eleição do quadro dirigente atual da entidade;
b) relação nominal atualizada dos dirigentes da entidade, com endereço, número e órgão expedidor da carteira de identidade e número de registro no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF da Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB de cada um deles;

c) alvará de funcionamento emitido por órgão público responsável.

d) autorização de funcionamento expedida Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

e) certidões de regularidade fiscal junto às Fazendas Públicas da União, do Estado e do Município, bem como ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), e Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas (CNDT);

f) declaração contendo o nome do Contador responsável pela entidade e respectiva cópia da certidão de regularidade do Conselho Regional de Contabilidade;

g) declaração contendo o nome de um gestor indicado pela entidade para ser o responsável pelo controle administrativo, financeiro e de execução da parceria;

h) declaração de capacidade administrativa, técnica e gerencial para execução ou manutenção das ações previstas na parceria;

i) declaração de que os dirigentes da entidade não são agentes políticos;

j) declaração de que a entidade não contratará parentes ou empresas cujos sócios sejam parentes, inclusive por afinidade, de dirigentes da proponente ou de membros do poder público concedente;

k) declaração de que a entidade se compromete a aplicar os recursos repassados de acordo com a Lei Municipal nº 3.316/2016, bem como prestar contas na forma determinada em lei;

l) declaração, firmada por seu representante legal, de que não se encontra impedida de celebrar parceria com a administração pública ou com qualquer de seus órgãos descentralizados, a qualquer título;

m) documento comprobatório da propriedade do imóvel no qual funciona ou de sua posse legítima, mediante a apresentação de certidão de matrícula do imóvel registrada no Cartório de Registro Imobiliário competente, contrato de locação em vigor ou documento equivalente;

n) certidão de existência jurídica expedida pelo cartório de registro civil ou cópia do estatuto registrado e de eventuais alterações ou, tratando-se de sociedade cooperativa, certidão simplificada emitida por junta comercial;

o) comprovação de que a organização da sociedade civil funciona no endereço por ela declarado.

5.3. Os documentos necessários para a apresentação da proposta e a celebração do Termo de Colaboração poderão ser apresentados em original, por qualquer processo de cópia autenticada por tabelião de notas ou por funcionário da unidade proponente, ou publicação em órgão de imprensa oficial.

6. DAS CONDIÇÕES PARA A PARCERIA

6.1. Ao ingressar neste procedimento de Chamamento Público, pleiteando a habilitação para a cele-

bração de Termo de Colaboração, cada interessado adere automaticamente às condições estabelecidas pelo Município de Santos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, na instrumentalização do Termo de Colaboração, comprometendo-se a aceitá-las, de acordo com o disposto no Decreto Municipal nº 7.585/2016, e ainda:

- I- observar as diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes do Município;
- II- atender obrigatoriamente os alunos indicados pela Seção de Educação Especial.

6.2. O representante legal deverá manter atualizado seu cadastro junto à Secretaria de Educação do Município de Santos, durante todo o procedimento deste chamamento público, bem como durante todo o prazo de vigência da parceria.

7. DA COMISSÃO TÉCNICA DE SELEÇÃO, DA ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO E DOS RECURSOS:

7.1. A Comissão Técnica de Seleção, instituída por meio da Portaria nº 04/2021 - SEDUC, de 11 de janeiro de 2021, analisará os documentos apresentados pelas organizações da sociedade civil, dentro do prazo estabelecido neste Edital e, se necessário, poderá solicitar informações adicionais, estabelecendo o prazo de 2 (dois) dias para que as entidades se manifestem por escrito quanto ao solicitado.

7.2. Na análise da documentação para apresentação da proposta, a Comissão Técnica de Seleção verificará a validade da mesma, de acordo com a data de protocolo na Secretaria Municipal de Educação.

7.3. O interessado deverá estar apto a apresentar a atualização de todos os documentos que vencerem ao longo do procedimento, mantendo-os atualizados junto aos órgãos responsáveis.

7.4. As propostas deverão conter as informações que atendam aos critérios de julgamento estabelecidos na tabela abaixo:

Crítérios de Julgamento	Pontuação Máxima
(A) Adequação do Plano de Trabalho aos objetivos deste Edital em que se insere a parceria: a proposta revela adequação das normativas preconizadas, descrevendo a metodologia prevista e os recursos materiais necessários para sua implementação.	3,0
(B) Capacidade técnico-operacional da OSC proponente, por meio de experiência comprovada no Plano de Trabalho da atuação em atividades e/ou projetos relacionados ao objeto desta parceria ou de natureza similar.	2,0
(C) Descrição da realidade objeto da parceria e do nexu entre essa realidade e a atividades e/ou projeto proposto no Plano de Trabalho	2,0
(D) Informações sobre a equipe a ser alocada para o desenvolvimento das atividades: há informações precisas sobre a equipe que será disponibilizada para coordenar e orientar as ações do Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e as atividades relativas ao objeto da parceria, indicando a qualificação profissional, as atribuições e responsabilidades das diversas áreas; há oferta do maior número de pessoal para a execução das atividades inerentes ao ajuste a ser formalizado.	3,0
(E) Oferta do maior número de Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo disponibilizados para o atendimento do serviço.	4,0
(F) Menor valor financeiro para execução da parceria.	1,0

7.5. A avaliação individualizada e a pontuação serão feitas com base nos critérios de julgamento discriminados abaixo:

Metodologia de Pontuação

- a) Grau de atendimento muito satisfatório (máxima pontuação)
- b) Grau de atendimento satisfatório (entre mais da metade da pontuação e 0,5 ponto abaixo da pontuação máxima)
- c) Grau de atendimento razoável (entre 0,5 e a metade da pontuação)
- d) Não atendimento ou inexistente para o atendimento esperado (sem pontuação)

7.6. Para efeito de desempate, as propostas serão classificadas em ordem crescente por bloco de atendimento, de acordo com a pontuação total obtida com base na Tabela do item 7.4, assim considerada a média aritmética das notas lançadas pelos membros da Comissão Técnica de Seleção, em relação a cada um dos critérios de julgamento.

7.7. Caso persista a situação, o desempate será feito com base nos quesitos abaixo e na ordem em que

se apresentam:

- I - maior pontuação na letra "E" da tabela do item 7.4.
- II - maior tempo de experiência na modalidade de atendimento em que atua.
- III - sorteio.

7.8. Após a análise dos documentos apresentados e aplicado o disposto no item 7.7 acima, se for o caso, a Comissão Técnica de Seleção elaborará ata circunstanciada dos trabalhos realizados e remeterá à Secretaria Municipal de Educação o resultado deste Edital de Chamamento Público, com a lista das entidades aptas, para fins de publicação no site oficial da Prefeitura Municipal de Santos e no Diário Oficial do Município.

7.9. Do resultado do chamamento caberá recurso, no prazo de 2 (dois) dias úteis, a contar da data da publicação referida no item 7.8 deste Edital.

7.10. O recurso deverá ser dirigido à Comissão Técnica de Seleção que poderá reconsiderar a decisão ou encaminhar à Secretaria Municipal de Educação para conhecimento e decisão fundamentada no prazo de 2 (dois) dias.

7.11. Eventual acolhimento do recurso importará apenas a invalidação dos atos não suscetíveis de aproveitamento.

7.12. O resultado do julgamento do(s) recurso(s) será(ão) divulgado(s) no site do Município de Santos e no Diário Oficial do Município.

8. DA FISCALIZAÇÃO

A Administração Municipal indicará no Termo de Colaboração o gestor da parceria que deverá acompanhar e fiscalizar o projeto apresentado, sem prejuízo do acompanhamento da Comissão de Monitoramento e Avaliação, do Controle Interno e dos demais órgãos de fiscalização.

9. DA INEXECUÇÃO

9.1. A inexecução total ou parcial do Termo de Colaboração ou descumprimento de qualquer dispositivo deste Edital poderá ensejar a rescisão da parceria com as consequências previstas na Lei Federal nº 13.019/14.

9.2. A rescisão poderá ocorrer mediante acordo das partes nos moldes da legislação vigente.

10. DA MOVIMENTAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

10.1. Os recursos financeiros, segundo o cronograma de desembolso, deverão ser depositados em conta específica da Organização da Sociedade Civil, vinculada ao objeto, e aplicados no mercado financeiro ou em caderneta de poupança, até sua utilização.

10.2. No final da parceria, caso haja saldo remanescente, este deverá ser devolvido à Administração Municipal.

10.3. Os pagamentos deverão ser realizados na forma prescrita na legislação acerca do tema.

11. DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

11.1. A prestação de contas dar-se-á de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Finanças, Secretaria Municipal de Educação, Controladoria Geral do Município e Tribunal de Contas São Paulo, sendo requisito para liberação das parcelas de desembolso.

11.2. A prestação de contas deverá estar em conformidade com o disposto no Decreto Municipal nº 7.585, de 10 de novembro de 2016.

12. DAS PENALIDADES

12.1. A Administração Municipal poderá aplicar as seguintes penalidades na Organização da Sociedade Civil pelo não cumprimento do instrumento:

- a) advertência;
- b) suspensão dos repasses;
- c) multa;
- d) declaração de idoneidade e proibição de recebimento de recursos públicos.

12.2. Todas as penalidades mencionadas deverão estar devidamente fundamentadas e concedido o direito de ampla defesa e contraditório, bem como comunicada ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

13. DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

13.1. O Termo de Colaboração poderá ser denunciado ou rescindido pelos participantes a qualquer tempo, ficando as partes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência, desde que cumprido o prazo mínimo de 60 (sessenta) dias para publicidade dessa intenção.

13.2. Constitui motivo para rescisão do Termo de Colaboração o descumprimento de qualquer das cláusulas pactuadas, particularmente quando constatada pela Administração Municipal, a utilização dos recursos em desacordo com o Plano de Trabalho ou a falsidade ou incorreção de informação em qualquer documento apresentado.

14. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

14.1. A qualquer tempo, o presente Edital poderá ser revogado por interesse público ou anulado, no todo ou em parte, por vício insanável, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

14.2. Após análise de toda a documentação e decididos os recursos interpostos, o Município, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, fará divulgar as Organizações da Sociedade Civil habilitadas, para fins de celebração de Termo de Colaboração, nos termos do Decreto nº 7.585/2016.

14.3. O proponente é responsável pela fidelidade e legitimidade das informações prestadas e dos documentos apresentados em qualquer fase de chamamento público. A falsidade de qualquer documento apresentado ou a inverdades das informações nele contidas poderá acarretar a eliminação da proposta apresentada, a aplicação das sanções administrativas cabíveis e a comunicação do fato às autoridades competentes, inclusive para apuração do cometimento de eventual crime. Além disso, caso descoberta da falsidade ou inverdade ocorra após a celebração da parceria, o fato poderá dar ensejo a rescisão do instrumento, rejeição das contas e/ou aplicação das sanções de que trata o Art. 73 da Lei Federal nº 13019/2014.

14.4 A Secretaria Municipal de Educação analisará a documentação apresentada e emitirá despacho deferindo ou não a habilitação da entidade credenciada para celebração do Termo de Colaboração.

14.5. Da decisão de indeferimento da documentação cabe recurso no prazo de 2 (dois) dias.

14.6. A Comissão Técnica de Seleção encerrará os seus trabalhos e encaminhará o procedimento à Secretária Municipal de Educação, para adoção das seguintes providências, em conformidade com o disposto no artigo 18 do Decreto nº 7.585/2016:

- a) indicação expressa da existência de prévia dotação orçamentária para execução da parceria;
- b) emissão de parecer do órgão técnico, observado o disposto no artigo 35, V da Lei Federal nº 13.019/2014;
- c) demonstração de que os objetivos e finalidades institucionais e a capacidade técnica e operacional da organização da sociedade civil foram avaliados e são compatíveis com o objeto;
- d) aprovação do Plano de Trabalho pela Secretária Municipal de Educação.

14.7. Todos os custos decorrentes da elaboração das propostas e quaisquer outras despesas correlatas à participação do Chamamento Público serão de inteira responsabilidade das entidades concorrentes, não cabendo nenhuma remuneração, apoio ou indenização por parte da Administração Pública.

14.8. A Entidade habilitada será convocada para comparecer ao Departamento de Registros e Atos Oficiais (DERAT), situado na Praça Mauá, s/nº – Centro Histórico de Santos para assinatura do Termo de Colaboração.

14.9. Em caso de desistência da Organização da Sociedade Civil em celebrar o Termo de Colaboração objeto do presente Edital, em qualquer uma de suas fases, poderá fazê-lo mediante ofício endereçado à Secretária Municipal de Educação.

14.10. Não se estabelecerá nenhum vínculo de natureza jurídico/trabalhista, de qualquer espécie entre a Administração Municipal e o pessoal que a Organização da Sociedade Civil utilizar para realização dos trabalhos ou atividades constantes do instrumento.

14.11. O Termo de Colaboração a ser firmado terá vigência de 12 (doze) meses.

14.12. A entidade habilitada deverá manter todas as condições deste Edital até o momento em que for convocada para assinar o Termo de Colaboração e durante toda sua vigência. O Termo de Colaboração poderá ser alterado ou ter modificação no Plano de Trabalho de comum acordo entre as partes, mediante proposta devidamente formalizada e justificada, inclusive com reajuste dos valores repassados, se devidamente justificado e observada a conveniência do interesse público.

14.13. É obrigação única e exclusiva dos interessados o acompanhamento das publicações decorrentes do presente Chamamento Público, publicadas no Diário Oficial do Município de Santos, não sendo aceitas reclamações posteriores, sob a alegação de não recebimento de informações.

14.14. A Secretaria Municipal de Educação poderá, durante a análise do requerimento e da documentação, convocar o(s) interessado(s) para dirimir eventuais dúvidas.

14.15. Para fins das disposições deste edital, considera-se endereço eletrônico para encaminhamento de mensagens eletrônicas: deped@santos.sp.gov.br

14.16. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

15 – DOS ANEXOS

15.1 - Integram este EDITAL, dele fazendo parte como se transcritos em seu corpo, os ANEXOS:

I – Descrição da Oferta de Serviço;

II – Modelo de Apresentação da Proposta;

III – Minuta do Termo de Colaboração

IV – Modelo de Proposta Técnica – Caráter Técnico Financeiro

V - Roteiro do Plano de Trabalho;

Santos, 11 de janeiro de 2021.

CRISTINA A. R. BARLETTA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO I **DESCRIÇÃO DA OFERTA DA PARCERIA**

CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES COLABORATIVAS

1. Descrição do Serviço

Usuários: Alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede pública municipal de ensino.

Descrição das ações: Apoio para inclusão escolar, conforme os objetivos descritos abaixo, aos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede pública municipal e distribuídos de acordo com os blocos de atendimento constantes do item 1.4 deste edital.

b.1) Objetivos:

Estabelecer articulação com o(s) professor(es) regente(s) de sala e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a promover a participação dos alunos com deficiência ou TEA nas atividades cotidianas propostas para o grupo-classe durante o período letivo;

Disponibilizar recursos materiais descritos no Plano de trabalho para viabilizar a acessibilidade social dos alunos com deficiência ou TEA nas atividades escolares cotidianas;

Atuar como facilitador nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas, bem como em relação à higiene, à mastigação de alimentos, à ingestão de líquidos e ao bem-estar geral do aluno;

Operacionalizar as adequações curriculares propostas pelos professores regentes e professor do AEE, descritas no Plano Educacional Especializado (PEI), em parceria com a Equipe Gestora e de acordo com a legislação vigente;

Acompanhar as tarefas realizadas pelos alunos para que alcancem bons resultados no processo educativo;

Colaborar com a dinâmica pedagógica da escola na ausência de todos os alunos atendidos.

c) Provisões:

c.1) Recursos Materiais:

Serão necessários materiais pedagógicos para a execução das ações do serviço de apoio escolar inclusivo nas Unidades Municipais de Educação, tais como jogos que estimulem o desenvolvimento da coordenação motora e visomotora, a motricidade fina (indispensável para o desenvolvimento da escrita), a concentração (no caso dos TEAs, seus centros de interesse) e a criatividade.

Recomendam-se também os acessórios e/ou jogos que permitam as adaptações necessárias à realização de alguma atividade, a saber: tesouras escolares adaptadas para destros e canhotos, tesouras escolares de fácil manuseio (vai e vem), pinças plásticas anatômicas grande e para controle motor fino e ainda conjuntos de fixador em alça para deficientes, fixadores em tira sortidos, bola ao cesto adaptável, etc.

Esses recursos deverão ser disponibilizados, a partir do início do ano letivo, em quantidade e variedade adequadas de forma a atender aos objetivos descritos no item anterior (b.1) e às indicações constantes do Plano Educacional Especializado (PEI).

c.2) Recursos Humanos:

A fim de assegurar o apoio para inclusão escolar aos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede pública municipal de ensino, prevê-se que a Organização da Sociedade Civil apresente a seguinte estrutura mínima de recursos humanos: Supervisores técnicos, Coordenador, Técnicos em enfermagem, que, de modo interdisciplinar, deverão orientar, acompanhar e supervisionar a atuação do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, conforme atribuições descritas no item 2 e considerando o atendimento aos alunos, o qual não necessariamente precisa ocorrer de forma individualizada.

PROFISSIONAL	INSTRUÇÃO EXIGIDA
Profissional de Apoio Escolar Inclusivo	Formação mínima curso Normal em Nível Médio (MAGISTÉRIO)
Coordenador	Formação mínima nível superior em Psicologia, Terapia Ocupacional ou Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia, com experiência comprovada de, no mínimo, dois anos em funções administrativo-pedagógicas.
Supervisor técnico	Formação mínima nível superior em Psicologia, Terapia Ocupacional ou Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia com experiência em atendimento a educandos.
Técnico em enfermagem	Formação em nível médio em Técnico em Enfermagem e registro no órgão competente.

Atribuições dos profissionais

PROFISSIONAL	ATRIBUIÇÕES
Profissional de Apoio Escolar Inclusivo	<p>Estabelecer articulação com o(s) professor(es) regente(s) de sala e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a promover a participação dos alunos com deficiência ou TEA nas atividades cotidianas propostas para o grupo-classe durante o período letivo;</p> <p>Atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas, bem como em relação à higiene, à mastigação de alimentos, à ingestão de líquidos e ao bem-estar do aluno;</p> <p>Acompanhar as tarefas realizadas pelos alunos para que alcancem bons resultados no processo educativo;</p> <p>Acompanhar o aluno em atividades extraclasses programadas na proposta pedagógica dentro do período escolar;</p>

	<p>Operacionalizar as adequações curriculares propostas pelos professores regentes e professor do AEE, descritas no Plano Educacional Especializado (PEE), em parceria com a Equipe Gestora e de acordo com a legislação vigente;</p> <p>Registrar, em documento específico, o processo de apoio escolar inclusivo;</p> <p>Colaborar com a dinâmica pedagógica da escola na ausência de todos os alunos atendidos.</p>
Coordenador	<p>Supervisionar a prática do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo a fim de garantir que aconteça efetivamente;</p> <p>Verificar e buscar garantir a viabilização dos recursos necessários para o atendimento aos alunos com deficiência ou TEA;</p> <p>Promover formação continuada dos profissionais de apoio, para mantê-los sempre atualizados e alinhados com a metodologia da rede pública municipal;</p> <p>Dar atendimento individual ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo, caso necessitem.</p>
Supervisor Técnico	<p>Supervisionar a equipe técnica da OSC na execução dos serviços prestados para que se cumpram procedimentos internos e normas de conduta</p> <p>Desenvolver relatórios de indicadores de qualidade e desempenho da equipe.</p>
Técnico em Enfermagem	<p>Orientar os profissionais de apoio escolar inclusivo no que diz respeito à execução das funções básicas de manutenção e prevenção da saúde, relacionadas ao âmbito de enfermagem, no atendimento aos alunos com deficiência e TEA no âmbito das Unidades Municipais de Educação.</p> <p>Orientar como se faz a prestação de primeiros socorros, se necessário, aos alunos atendidos.</p>

APÊNDICE I – PORTARIA Nº11/2022 – PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO - SEDUC

9 de fevereiro de 2022

45

Diário Oficial de Santos

gica

Processo nº 225914/2019-19 - EDNA DE ARAUJO ALONSO - Autorizo a conversão de 2/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 225888/2019-01 - MÁRIO KENYU TAIRA - Autorizo a conversão de 6/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 225885/2019-12 - DIB JORGE FARAH NETO - Autorizo a conversão de 2/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 225862/2019-17 - ANDREA CERQUEIRA PASSOS DE YANAGIURA - Autorizo a conversão de 1/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 223520/2019-54 - WANIA HELENA SILVA - Autorizo a conversão de 1/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 223402/2019-28 - NEIDE RAMOS DE OLIVEIRA - Autorizo a conversão de 7/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 222960/2019-11 - MARCIA LENISE NOGUEIRA ALVES DA SILVA - Autorizo a conversão de 8/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 222269/2019-74 - MANOEL MESSIAS DA SILVA - Autorizo a conversão de 14/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 222224/2019-36 - LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA - Autorizo a conversão de 3/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 222059/2019-21 - CARLINDA SANTOS DE SANTANA - Autorizo a conversão de 3/3 da

Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 221914/2019-69 - TEREZINHA SANTOS - Autorizo a conversão de 5/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 221882/2019-74 - ELIAS ANTONIO PAIVA SALVADOR - Autorizo a conversão de 2/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 221101/2019-51 - DOLORES AUGUSTO BORGONOVÍ - Autorizo a conversão de 3/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Processo nº 221031/2019-77 - SONIA MARIA FERREIRA DE LIMA BARRETO - Autorizo a conversão de 2/3 da Licença-Prêmio em Pecúnia, conforme o disposto no artigo 73, § 3º, inciso I, da L.O.M., alterada pela Emenda 54/09, e L.C. 666/09. Devendo aguardar a liberação do valor na ordem cronológica

Licença Sem Vencimentos

Processo nº 209571/2022-51 - P.D. nº 421.924 - BRUNA FERREIRA DA SILVA - Indefiro, nos termos da manifestação da SEDAP.



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

ATOS DA SECRETÁRIA

PORTARIA Nº 11 /2022- SEDUC DE 8 DE FEVEREIRO DE 2022

Dispõe sobre o Projeto Estratégico de Ação (PEA) Ensino Fundamental Anos Iniciais nas Unidades Municipais de Educação do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2022.

A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, considerando:

- o compromisso com a qualidade de ensino e a equidade no processo educacional;
- a aprendizagem dos alunos em ritmos e tempos singulares;

- a evolução das aprendizagens essenciais por meio de estratégias inovadoras;
- a análise dos resultados da sondagem de hipótese de escrita compilados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGES);
- a necessidade de recompor, em tempo real, o processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades na alfabetização matriculados no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

RESOLVE:

Art. 1º O Projeto Estratégico de Ação (PEA) Ensino Fundamental Anos Iniciais nas Unidades Municipais de Educação (UMEs) do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2022, seguirá o disposto nesta Portaria.

Art. 2º O Projeto destina-se aos alunos do 1º ao 5º ano das UMEs de Ensino Fundamental.

Parágrafo único. O PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais será desenvolvido de março a novembro de 2022.

Art. 3º O PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais visa a oferecer apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização a fim de desenvolverem as habilidades esperadas para o respectivo ano, em garantia dos seus direitos e das expectativas de aprendizagem.

§ 1º Nas UMEs que não tiveram recurso financeiro disponibilizado para ressarcimento de um Assistente de Alfabetização do Programa Federal Tempo de Aprender, a atribuição do projeto deverá atender prioritariamente os 1º, 2º e 3º anos e, somente após todas as turmas desses anos serem contempladas, o projeto poderá ser atribuído para os demais anos.

§ 2º Para as escolas contempladas com o recurso financeiro disponibilizado para ressarcimento de um Assistente de Alfabetização do Programa Federal Tempo de Aprender, a atribuição do projeto deverá atender prioritariamente os 3º anos e, somente após todas as turmas desse ano serem contempladas, o projeto poderá ser atribuído para os 4º e 5º anos.

§ 3º O projeto será desenvolvido no período regular do aluno, em parceria com o professor regente, devendo, portanto, atender todos os direitos regularmente matriculados na turma.

§ 4º O projeto deverá articular-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das UMEs, propiciando a recomposição do processo de aprendizagem por meio da retomada de conhecimentos, do levantamento de dúvidas, da aplicação de situações-problema, da socialização, da revisão de atividades e da devolutiva dos resultados.

Art. 4º Ao comprometer-se com o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, o professor estará ciente de que deverá mantê-lo, sendo vetada sua resistência para assumir outros projetos no decor-

rer do ano letivo, salvo por necessidade do serviço público reconhecida em despacho fundamentado pela Secretária de Educação.

§ 1º O professor em situação de assinatura de ponto que assumir o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, se for chamado durante o ano letivo para assumir jornada, poderá abdicar do Projeto, cabendo à escola organizar-se para substituí-lo; porém, se a jornada atribuída for compatível com o horário do Projeto, o professor poderá mantê-lo.

§ 2º Caso haja número de faltas superior a 3 (três) e/ou o descumprimento das tarefas e estudos propostos na formação no período de 30 (trinta) dias, o profissional será desligado do Projeto.

Art. 5º Para a atuação no PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, poderão inscrever-se os professores da rede municipal de ensino de Santos que estejam aptos a desenvolver o projeto de modo presencial, como segue:

I - Professor de Educação Básica I (PEB I);

II - Professor Adjunto I (PAD I);

III - Professor de Educação Básica - Educação Especial (PEB II - Educação Especial);

IV - Professor Adjunto II - Educação Especial (PAD II - Educação Especial).

Parágrafo único. O professor que atuou no PEA ou no Projeto Aprender Mais no ano letivo de 2021 e não atendeu aos critérios da avaliação anual estabelecidos nas Portarias nº 43 e 56/2021-SEDUC terá sua inscrição indeferida.

Art. 6º Quanto à atribuição de horas-projeto:

I - ao professor que assumir o projeto em 1 (uma) turma serão atribuídas 18 (dezoito) horas-aula projeto semanais, sendo 12 (doze) horas-aula por turma, em atendimento aos alunos e 6 (seis) horas-aula para formação, planejamento e escrituração, percebendo um total de 90 horas-aula projeto mensais durante os meses de março a novembro de 2022;

II - ao professor que assumir o projeto em 2 (duas) turmas serão atribuídas 30 (trinta) horas-aula projeto semanais, sendo 12 (doze) horas-aula por turma, em atendimento aos alunos e 6 (seis) horas-aula para formação, planejamento e escrituração, percebendo um total de 150 horas-aula projeto mensais durante os meses de março a novembro de 2022;

III - Na indisponibilidade de atribuição de duas turmas na UME, poderão ser ofertadas turmas em duas UMEs diferentes, perfazendo a carga horária de 150 horas-aulas distribuídas como mencionado no inciso II.

Art. 7º O professor do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais deverá:

I - priorizar a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de metodologias diferenciadas (recursos didáticos e tecnológicos, entre outros);

II - auxiliar o professor regente nas atividades

estabelecidas e planejá-las em conjunto;

III - participar obrigatoriamente das formações e cumprir os estudos propostos;

IV - possuir fluência digital com habilidades mínimas no uso de tecnologias e plataformas digitais da educação, internet e aplicativos afins.

V - manter a Equipe Gestora da UME informada sobre o aproveitamento dos alunos;

VI - registrar o processo em Diário de Classe, planejar as ações pedagógicas e preencher trimestralmente a Ficha de Monitoramento do Projeto.

Art. 8º Para acompanhamento do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, a Equipe Gestora da UME deverá:

I - orientar os professores a assumirem o PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais, preferencialmente, na UME em que lecionam;

II - organizar horários de atendimento às turmas em conjunto com o docente do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais e professor titular;

III - acompanhar presencialmente o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos no Projeto, assim como por meio da Ficha de Monitoramento;

IV - conscientizar as famílias quanto à importância do Projeto;

V - acompanhar o trabalho do professor do PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais;

VI - enviar, à Seção de Ensino Fundamental (Sefep), a Ficha de Monitoramento do Projeto por meios digitais indicados pela Sefep, conforme as datas abaixo:

a) 1º trimestre: 28 de abril;

b) 2º trimestre: 31 de agosto;

c) 3º trimestre: 30 de novembro.

Art. 9º O PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais será autorizado pela Seduc com base na proporção entre o número de classes da escola e o número de professores postulantes.

Art. 10 A Sefep enviará a Ficha Cadastral às UMEs, por e-mail, para inscrição dos professores no PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Parágrafo único. A UME deverá preencher a Ficha Cadastral, encaminhá-la à Sefep por e-mail e aguardar a autorização para dar início ao PEA Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Art. 11 A avaliação constante no Anexo, preenchida pela Equipe Gestora da UME, ratificada pela Supervisão de Ensino e armazenada em meio digital indicado pela Sefep em formato PDF, acompanhada de registros comprobatórios e ciência do professor, ao final do ano letivo, será considerada para continuidade no Projeto em 2023, devendo o professor obter, no mínimo, 7 (sete) pontos, a saber:

I - satisfatório - 1 (um) ponto;

II - parcialmente satisfatório - 0,5 (meio) ponto;

III - insatisfatório - 0 (zero) ponto.

Art. 12 Caberá à Equipe Gestora dar ciência expressa desta Portaria aos profissionais em exercício lotados na UME sob sua responsabilidade.

Art. 13 Os casos omissos serão resolvidos pela Secretária de Educação, ouvidas a Comissão Interna de Atribuição, Seção de Ensino Fundamental e Seção de Formação Continuada.

Art. 14 O Anexo integra esta Portaria.

Art. 15 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTINA A. R. BARLETTA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO
AValiação DO PROJETO

PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO ANOS INICIAIS			
UME:			
NOME:		REGISTRO:	
	SATISFATÓRIO (1,0 PONTO)	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO (0,5 PONTO)	INSATISFATÓRIO (0 PONTO)
Assiduidade (atendimento ao aluno, participação em reuniões de trabalho, formações e eventos)			

Pontualidade (cumprimento de horários e prazos)			
Envolvimento com as ações da escola			
Articulação com o trabalho dos demais profissionais no desenvolvimento do projeto			
Organização com materiais, planejamento e registros			
Proatividade na solução de problemas			
Desenvolvimento das propostas			
Interação com a Equipe Gestora e atendimento às suas orientações			
Estratégias pedagógicas específicas para recomposição do processo de aprendizagem			
Avanço dos alunos a partir dessas estratégias			
TOTAL			
Coordenador Pedagógico e/ou Orientador Educacional			
JUSTIFICATIVA			
DOCUMENTOS ANEXOS			
Diretor (a)		Supervisão de Ensino	
Seção de Ensino Fundamental e Educação Profissional (Sefep)		Ciência do Professor/Profissional	
Santos, de 2022.			



ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). Dra. Abigail Malavasi, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 23/05/2024 a 07/06/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 23 de maio de 2024.

Nome – cargo/função

(carimbo)

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E ATUAÇÕES DE UMA REDE DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVA EM SANTOS – SP

Número do CAAE: 79015624.1.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

As reflexões a respeito da inclusão conquistaram espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicou, no segmento educacional, a necessidade de adequação das políticas públicas com vistas a atender a todos de maneira igualitária. Na escola inclusiva há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, que a considere capaz e que inclua aquelas que de alguma maneira possuam desvantagens severas. Ao estabelecer escolas desta forma há mudanças cruciais quanto a atitudes discriminatórias, há a criação de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Os apontamentos presentes na pesquisa nos fazem refletir, promovendo discussões, o aprimoramento de nossas ações, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas. Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, esta pesquisa busca conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

Procedimentos:

Na sua participação você responderá um questionário por meio de uma entrevista semiestruturada feita de forma individual, contendo além das perguntas prontas, outras que podem surgir mediante as respostas dos participantes. A entrevista ocorrerá em dois momentos, em que no primeiro farei a coleta de dados de identificação e no segundo, as perguntas. Foram feitos 6 modelos de questionários correspondentes às particularidades dos entrevistados que constam nos Apêndices “A, B, C, D, E, F” ao final desta pesquisa.

O intuito dessa entrevista é a obtenção de informações relacionadas ao projeto inclusivo da rede municipal de Santos, no que diz respeito ao seu funcionamento, práticas desenvolvidas, experiências, estratégias de aprendizagem desenvolvidas, dificuldades

enfrentadas neste contexto, relação entre os profissionais da escola e família dos educandos atendidos, além do tempo de atuação na área educacional e formação.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e promovendo a reflexões, discussões, bem como o aprimoramento de nossas ações enquanto profissionais da educação atuantes, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada – Santos SP

E-mail: amalavas@uol.com

Nome do discente pesquisador: Camila de Carvalho Terra

Endereço: Rua Quintino Bocaiúva 283 - Centro - Guarujá SP

Telefone: (13) 981349277

E-mail: terramila@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos - SP”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

As reflexões a respeito da inclusão conquistaram espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicou, no segmento educacional, a necessidade de adequação das políticas públicas com vistas a atender a todos de maneira igualitária. Na escola inclusiva há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, que a considere capaz e que inclua aquelas que de alguma maneira possuam desvantagens severas. Ao estabelecer escolas desta forma há mudanças cruciais quanto a atitudes discriminatórias, há a criação de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Os apontamentos presentes na pesquisa nos fazem refletir, promovendo discussões, o aprimoramento de nossas ações, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas. Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, esta pesquisa busca conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

Procedimentos:

Na sua participação você responderá um questionário por meio de uma entrevista semiestruturada feita de forma individual, contendo além das perguntas prontas, outras que podem surgir mediante as respostas dos participantes. A entrevista ocorrerá em dois momentos, em que no primeiro farei a coleta de dados de identificação e no segundo, as perguntas. Foram feitos 6 modelos de questionários correspondentes às particularidades dos entrevistados que constam nos Apêndices “A, B, C, D, E, F” ao final desta pesquisa. O intuito dessa entrevista é a obtenção de informações relacionadas ao projeto inclusivo da rede municipal de Santos, no que diz respeito ao seu funcionamento, práticas desenvolvidas, experiências, estratégias de aprendizagem desenvolvidas, dificuldades enfrentadas neste contexto, relação entre os profissionais da escola e família dos educandos atendidos, além do tempo de atuação na área educacional e formação.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e promovendo a reflexões, discussões, bem como o aprimoramento de nossas ações enquanto profissionais da educação atuantes, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada – Santos SP

E-mail: amalavas@uol.com

Nome do discente pesquisador: Camila de Carvalho Terra

Endereço: Rua Quintino Bocaiúva 283 Centro - Guarujá SP

Telefone: (13) 981349277

E-mail: terramila@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

**INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL:
VIVÊNCIAS E ATUAÇÕES DE UMA REDE DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVA EM
SANTOS – SP**

Número do CAAE: 79015624.1.0000.5509

Estamos convidando seu(ua) filho(a) ou dependente a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é “Inclusão, Diversidade E Práticas Docentes No Ensino Fundamental: Vivências E Atuações De Uma Rede De Apoio Escolar Inclusiva Em Santos – SP”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável do participante e é elaborado em duas cópias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu dependente participe ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

As reflexões a respeito da inclusão conquistaram espaço importante em todos os âmbitos da sociedade e indicou, no segmento educacional, a necessidade de adequação das políticas públicas com vistas a atender a todos de maneira igualitária. Na escola inclusiva há o desafio de se desenvolver uma pedagogia que coloque a criança no centro, que a considere capaz e que inclua aquelas que de alguma maneira possuam desvantagens severas. Ao estabelecer escolas desta forma há mudanças cruciais quanto a atitudes discriminatórias, há a criação de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Os apontamentos presentes na pesquisa nos fazem refletir, promovendo discussões, o aprimoramento de nossas ações, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas. Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, esta pesquisa busca conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

Procedimentos:

Na sua participação você responderá um questionário por meio de uma entrevista semiestruturada feita de forma individual, contendo além das perguntas prontas, outras que podem surgir mediante as respostas dos participantes. A entrevista ocorrerá em dois momentos, em que no primeiro farei a coleta de dados de identificação e no segundo, as

perguntas. Foram feitos 6 modelos de questionários correspondentes às particularidades dos entrevistados que constam nos Apêndices “A, B, C, D, E, F” ao final desta pesquisa. O intuito dessa entrevista é a obtenção de informações relacionadas ao projeto inclusivo da rede municipal de Santos, no que diz respeito ao seu funcionamento, práticas desenvolvidas, experiências, estratégias de aprendizagem desenvolvidas, dificuldades enfrentadas neste contexto, relação entre os profissionais da escola e família dos educandos atendidos, além do tempo de atuação na área educacional e formação.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e promovendo a reflexões, discussões, bem como o aprimoramento de nossas ações enquanto profissionais da educação atuantes, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 536 – Encruzilhada – Santos SP

E-mail: amalavas@uol.com

Nome do discente pesquisador: Camila de Carvalho Terra

Endereço: Rua Quintino Bocaiúva 283 Centro - Guarujá SP

Telefone: (13) 981349277

E-mail: terramila@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito de meu dependente participe

Nome _____ do(a)
responsável: _____

Data: ____/____/____.

(Nome e assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****Termo de Assentimento do Menor**

Meu nome é **Camila de Carvalho Terra** e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é “Inclusão, diversidade e práticas docentes no ensino fundamental: vivências e atuações de uma rede de apoio escolar inclusiva em Santos – SP” Essa pesquisa tem como objetivo: compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, buscando conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão. Vou pedir para você responder uma entrevista e seu nome não será identificado. Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante a entrevista poderá parar, descansar e retornaremos as questões. Há coisas boas que podem acontecer como a sua participação poderá contribuir para a construção do conhecimento científico e promovendo a reflexões, discussões, bem como o aprimoramento de nossas ações enquanto profissionais da educação atuantes, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas.

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone (13) 981349277 ou no e-mail: terramila@hotmail.com. Poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR INCLUSIVO (PAEI) NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS - SP

Pesquisador: Abigail Malavasi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79015624.1.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.834.779

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos „Apresentação do Projeto„ foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320803.pdf, de 02 de maio de 2024): RESUMO: "Esta pesquisa abordará sobre minhas vivências enquanto profissional de apoio escolar inclusivo (PAEI) na cidade Santos-SP, onde a inclusão de educandos com deficiência ocorre em todas as escolas, desde as de primeiríssima infância até as de ensino fundamental nos anos finais. Por meio dos estudos e reflexões, foram feitas análises dos embasamentos teóricos a respeito do tema, houve o levantamento de pontos importantes através de documentos relacionados à inclusão. Os apontamentos presentes nesta pesquisa nos fazem refletir, promovendo discussões, o aprimoramento de nossas ações, demonstrando a importância também de registrarmos nossa prática para que haja o compartilhamento delas. Para o sucesso das escolas inclusivas há que se ter um esforço e apoio de todos como: professores, profissionais da escola, colegas, famílias, voluntários, pois a reforma destas instituições sociais dependem que hajam compromisso, convicções e que os indivíduos estejam dispostos. É considerado um fator chave para que haja progresso ao estabelecer escolas inclusivas: a preparação adequada dos educadores. Muitas escolas optaram por inserir um profissional para que houvesse o desenvolvimento desse trabalho juntamente com o professor da sala, surgindo assim, o mediador escolar. Na perspectiva de

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.834.779

compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar na cidade de Santos, esta pesquisa buscará conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas nos campos *Objetivo da Pesquisa* foram retiradas do arquivo

Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320803.pdf, de 02 de maio de 2024), OBJETIVO PRIMÁRIO: "Na perspectiva de compreender como vem se constituindo a atuação dos diversos agentes educacionais em relação à inclusão escolar no município de Santos, esta pesquisa buscará conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no enfrentamento ao desafio da inclusão escolar."

OBJETIVO SECUNDÁRIO: "Divulgar experiências e dificuldades encontradas neste caminhar;

Apresentar o histórico do projeto de inclusão na rede municipal de Santos, analisando-o para o

aprofundando do debate sobre as concepções políticas de inclusão escolar que estão sendo implementadas no município atualmente. Compreender em que medida a atuação e função desempenhada pelos professores de apoio escolar inclusivo (PAEI) tem apoiado o processo de escolarização da criança com deficiência numa perspectiva de ensino colaborativo. Discutir sobre a educação e a diversidade na perspectiva dos direitos humanos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas nos campos Avaliação de riscos e benefícios foram retiradas do

arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320803.pdf, de 02 de maio de 2024), RISCOS: "Os riscos para a pesquisa apresentada são mínimos. No entanto, a realização de entrevistas, pode gerar fadiga ou desconforto junto aos entrevistados. Nesse sentido, serão realizadas pequenas pausas no decorrer da conversa a fim de promover entre os grupos, satisfação e bem estar ao longo do processo de análise dos dados. BENEFÍCIOS: "A intenção desta pesquisa é proporcionar reflexões profundas e transformadoras junto ao grupo pesquisado e a comunidade inserida neste processo de discussão sobre a realidade de inclusão escolar."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo transversal, cuja finalidade é a defesa de pesquisa de mestrado que tem como objetivo de conhecer como estão sendo implementadas as ações articuladas entre os profissionais da educação no sentido de construir um trabalho de parceria e colaboração no

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 6.834.779

enfrentamento ao desafio da inclusão escolar.

Conforme orientado no parecer anterior, a submissão atende a todos os itens, porém o cronograma precisa ser refeito. Sugiro separar em meses e refazer. Ainda que a maioria das ações estejam descritas para acontecer no 1º semestre de 2024, há o relato de que as entrevistas "acontecerão" em abril, no entanto, essas não devem acontecer previamente a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Pesquisa precisa atender as recomendações das resoluções 510/16 e 466/12, sendo assim o cronograma precisa ser ajustado.

Recomendações:

Recomendamos inserir o cronograma atualizado no Projeto do trabalho, conforme descrito no PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320803.pdf, de 02 de maio de 2024, principalmente no que diz respeito ao início da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado para aprovação com a recomendação de inserção do cronograma no arquivo Projeto, conforme descrito no PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2320803.pdf, de 02 de maio de 2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2320803.pdf	02/05/2024 11:16:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/05/2024 11:14:36	Abigail Malavasi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	02/05/2024 11:14:02	Abigail Malavasi	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Camila.pdf	09/04/2024 16:45:45	Abigail Malavasi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/04/2024 16:34:47	Abigail Malavasi	Aceito

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 6.834.779

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 20 de Maio de 2024

Assinado por:
Marcela Leticia Leal Gonçalves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

ANEXO G – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Camila de Carvalho Terra

Título da Dissertação: Inclusão, Diversidade E Práticas Docentes No Ensino Fundamental: Vivências E Atuações De Uma Rede De Apoio Escolar Inclusiva Em Santos – SP

Produto Educacional: Documento de Orientação Educacional Inclusivo

Orientador(a): Profa. Dra. Abigail Malvasi

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
<p>Registro – refere-se a uma catalogação do PE.</p>	<p>() o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. () o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. () o PE possui ISSN ou ISBN. () o PE possui DOI.</p>
<p>Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u></p>	<p>() o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. () a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. () há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. () há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>

<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p><input type="checkbox"/> protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p><input type="checkbox"/> protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p><input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p><input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE sem acesso.</p> <p><input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada.</p> <p><input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito.</p> <p><input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa</p> <p><input type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p> <p><input type="checkbox"/> Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p><input type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p><input type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).</p>

Observações: _____

Assinatura dos membros da banca:

Prof. Dr. Abigail Malavasi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Michel da Costa
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora

Profa. Dra. Valéria Batista
UNIFAI
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 11/12/2024.