

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JANAINA EFIGENIA DE SOUSA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

JUIZ DE FORA

2013

JANAINA EFIGENIA DE SOUSA

**A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Dmitri Cerboncini
Fernandes

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAINA EFIGENIA DE SOUSA

A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Prof. Dr. Dmitri Cerboncini Fernandes - Orientador

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, julho de 2013

Dedico a quem crê no poder da
educação, na importância da diversidade
e não se cansa de lutar pela igualdade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os caminhos que abriu na minha vida e pela força que me deu para trilhá-los.

À minha mãe Neuza Martins Pinto, pela inspiração, exemplo, caráter e amor incondicional.

À minha família e aos meus amigos, que souberam compreender a minha ausência nos últimos anos.

À amiga Eliana Mardegan, que me incentivou e me fez acreditar na possibilidade que agora se concretiza.

À Assessora de Educação Inclusiva Viviane Ferrareto, que me auxiliou no momento mais difícil da pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, por toda a estrutura acadêmica e a logística propiciada nesses dois anos de formação.

Ao professor orientador Dmitri Cerboncini Fernandes, pelas considerações e apontamentos precisos.

Às Agentes de Suporte Acadêmico Juliana Magaldi, Vanessa Nolasco Ferreira e Carla Silva Machado, pelo auxílio, orientação, paciência e dedicação e, principalmente, por serem pessoas que fazem a diferença.

À Daniela Werneck, pela minuciosa revisão do trabalho.

À Secretaria de Educação de Santo André, especialmente Gilmar Silvério, Cassia Aparecida Manchini Santos e Deise Oliveira, que autorizaram as pesquisas, forneceram dados e viabilizaram a conclusão deste trabalho.

À Gerente de Educação Inclusiva Ester Asevedo, profissional exemplar que aceita, acredita e vivencia a diversidade.

A todos, a minha eterna gratidão.

“Inclusão é sair da escola dos diferentes e promover a escola das diferenças.”

Maria Teresa Egler Mantoan

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo avaliar a eficiência da política pública de inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares em Santo André - SP, implantada em 2000. A avaliação tem dimensão municipal, visto que parte da análise da implantação do CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional), departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável por avaliar os alunos com deficiência, promover a sua inclusão nas escolas, acompanhar o seu desenvolvimento e possibilitar a capacitação profissional dos educadores, dando-lhes o suporte necessário para a sua prática. Na sua trajetória, o CADE promoveu a ampliação no número de inclusões nas escolas do município, que passou de 50, em 2000, para 950, em 2011. Ao longo dos capítulos, foram descritos fatores que possibilitaram esse crescimento em número de atendimentos; dados sobre a implantação e o desenvolvimento da política no município e formação docente relacionada à temática da inclusão; dados e análise da pesquisa aplicada a uma mostra de professores da rede; reflexões com a finalidade de analisar os pontos positivos e negativos do processo e, sobretudo, proposição de ações que permitam a melhoria da política na cidade, mediante o aprimoramento e amparo ao trabalho docente.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Diversidade.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the effectiveness of public policy on inclusion of people with disabilities in regular classrooms in Santo André - SP, deployed in 2000. The evaluation has a municipal dimension, as part of the analysis of the implementation of CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional), section of the Department of Municipal Education responsible for assessing students with disabilities, promoting their inclusion in schools, monitoring their development and enabling the training of educators, giving them the necessary support for your practice. In its trajectory, CADE promoted the expansion in the number of inclusions in the schools of the county, from 50 in 2000 to 950 in 2011. Throughout the chapters, were described factors that enabled this growth in the number of visits, data on implementation and policy development in the municipality and teacher training related to the theme of inclusion, data and research analysis applied to a sample of school teachers; reflections in order to analyze the strengths and weaknesses of the process and, especially, propose actions that allow the improvement of the policy in the city, by the improvement and support of teachers work.

Keywords: Education. Inclusion. Diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAED – Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente

ABC – Região metropolitana da grande São Paulo que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra

ADEFAV – Associação dos Deficientes da Áudio Visão

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

ASI – Auxiliar Social de Inclusão

CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESA – Centro Educacional de Santo André

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRPD – Centro de Referência da Pessoa com Deficiência

CREM – Centro de Reabilitação Municipal

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

DA – Deficiência Auditiva

DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

DF – Deficiência Física

DGD – Distúrbios Globais de Desenvolvimento

DI – Deficiência Intelectual

DM – Deficiência Mental

DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central

DV – Deficiência Visual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos

NANI – Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar

ONG – Organização Não Governamental

PAE – Plano de Ação Educacional

PAEI – Professora Assessora de Educação Inclusiva

PAF – Professor Auxiliar de Formação

PMSA – Prefeitura Municipal de Santo André

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Portador de Necessidades Educacionais Especiais

SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional

SE – Secretaria de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação para o trabalho inclusivo	47
Gráfico 2: Formação para o trabalho inclusivo	48
Gráfico 3: Realidade do trabalho inclusivo em Santo André	50
Gráfico 4: Concepção de educação inclusiva	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Adequações físicas necessárias às escolas	69
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados gerais da cidade de Santo André	21
Tabela 2: Número de escolas por segmento de ensino em Santo André	22
Tabela 3: Número de escolas e alunos da educação básica em Santo André	23
Tabela 4: Número de alunos matriculados na rede de 2000 a 2012	32
Tabela 5: Número de alunos atendidos na rede por tipo de deficiência	33
Tabela 6: Perfil docente dos pesquisados	44
Tabela 7: Políticas para as pessoas com deficiência	53
Tabela 8: Cronograma proposto	73
Tabela 9: Proposta de cronograma - Reuniões mensais	76
Tabela 10: Estimativa de despesas	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.....	15
1.1 Marcos legais da inclusão no país.....	15
1.2 Contextualizando a cidade de Santo André	20
1.2.1 Principais dados do município	20
1.2.2 Municipalização do Ensino Fundamental Inicial	22
1.3 Processo de implantação da inclusão na cidade	24
1.4 Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE	25
1.4.1 Processo legal	25
1.4.2 Primeiros passos	26
1.4.3 Estabelecendo parcerias	27
1.4.4 Ampliação do número de atendimentos	32
1.4.5 Dados atuais	32
1.5 Formação docente	34
2 ANALISANDO A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE SANTO ANDRÉ SOB A ÓTICA DOCENTE	40
2.1 Reflexões sobre o processo ideal de inclusão X A realidade da inclusão no município de Santo André	40
2.2 A pesquisa de campo	43
2.2.1 Análise dos dados da pesquisa.....	44
2.3 Considerações sobre o trabalho com inclusão na cidade de Santo André	57
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ/SP.....	65
3.1 Bases para a construção da proposta de intervenção.....	65
3.2 Propostas referentes à acessibilidade.....	68

3.3 Propostas referentes à formação docente.....	74
3.4 Propostas referentes ao apoio ao docente.....	78
3.5 Propostas referentes à aproximação da família com a escola.....	82
3.6 Considerações Finais.....	85
 REFERÊNCIAS.....	 87

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as outras leis no âmbito educacional estabelecem o acesso e a permanência educacional iguais para educandos com ou sem deficiência. Além da questão legal, assistimos, nas últimas décadas, a uma importante mobilização social pelos direitos da pessoa com deficiência.

Esta dissertação visa descrever e avaliar a política pública de inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Santo André, cidade do grande ABC, localizada na região metropolitana de São Paulo.

Muitos termos são utilizados no Brasil para se referir às pessoas com deficiência, porém, segundo Sassaki (2003), para que a sociedade seja, de fato, inclusiva, precisamos nos preocupar com a linguagem utilizada, visto que essa pode, voluntária ou involuntariamente, demonstrar respeito ou preconceito. Convém esclarecer que a nomenclatura adotada neste trabalho é “pessoa com deficiência”, pois, além de ser o termo utilizado na cidade onde a pesquisa foi realizada, é também a nomenclatura que consta na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU).

Além disso, os novos documentos do MEC, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o próprio Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, trazem essa definição no seu título. Há, ainda, a portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, que, em seu artigo 2º, atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), fazendo constar na alínea I que “Onde se lê ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’, leia-se ‘Pessoas com Deficiência’”.

A metodologia utilizada na construção deste estudo consistiu na realização de pesquisas relacionadas à legislação vigente, acesso a documentos públicos, como os anuários da cidade, o Plano Municipal de Educação e a lei municipal de implantação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), órgão responsável pela inclusão na cidade, além de publicações produzidas pelo município e pelos seus parceiros para o desenvolvimento da política. Em suma, uma pesquisa documental. Também foram realizadas entrevistas com os atores participantes do processo e aplicado um questionário a uma mostra de docentes, buscando, com

isso, levantar dados a respeito da sua percepção sobre o processo de inclusão e os fatores que dificultam ou podem motivá-los no desenvolvimento da política inclusiva da cidade.

Para a elaboração deste trabalho, optou-se pela seguinte divisão: o primeiro passo foi contextualizar o processo de implantação e desenvolvimento da política de inclusão no município, para melhor compreensão do contexto em que os docentes da rede assumiram as suas funções.

No segundo capítulo, foi feita uma análise dos documentos e questionários aplicados aos docentes à luz de autores da área da educação inclusiva, fomentando, assim, uma análise crítica da política de inclusão em Santo André.

No terceiro capítulo, foram feitas propostas para o aperfeiçoamento da política inclusiva da cidade, principalmente com relação à melhoria da estrutura, conscientização e responsabilização de toda a comunidade escolar no que se refere à inclusão educacional e ao apoio dado aos docentes para que o trabalho em sala de aula atinja os objetivos da inclusão.

1 A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

Em Santo André, cidade da região metropolitana de São Paulo, a inclusão educacional é uma realidade desde a década de 1990, mas ganhou contornos mais definidos a partir de 2000, quando foi implantado o CADE, departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável por avaliar os alunos com deficiência, promover a sua inclusão nas escolas, acompanhar o seu desenvolvimento e possibilitar a capacitação profissional dos educadores que atuam nessa área, dando-lhes o suporte necessário.

É objetivo deste estudo analisar as formas de efetivação da política na cidade de Santo André e, para isso, algumas reflexões são fundamentais: a concepção de educação inclusiva adotada pela rede e as suas abordagens, os tempos e espaços de formação oferecidos, a adesão dos docentes a essas formações e a investigação sobre a sua efetividade nas reflexões e práticas desses professores em sala de aula. Também é importante perceber quais fatores estão envolvidos na motivação dos profissionais da educação para a condução do trabalho inclusivo.

O primeiro capítulo aborda o tema da inclusão sob aspectos legais, contextualiza Santo André dentro do cenário nacional e apresenta dados sobre fatores que possibilitaram o trabalho educacional inclusivo na cidade, principalmente no que diz respeito à municipalização do Ensino Fundamental, que ampliou o acesso dos alunos especiais às escolas regulares. Além disso, analisa a implantação e a forma de funcionamento do CADE, que visa ampliar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos e a sua efetividade na formação docente. Esses dados fomentaram a análise e o desenvolvimento da política nos últimos 13 anos.

1.1 Marcos legais da inclusão no país

A educação como direito de todos foi um dos princípios mais destacados na Constituição Federal de 1988 e por si só já contemplaria o acesso das pessoas com deficiência aos estabelecimentos de ensino regular. Contudo, nestes 24 anos após a promulgação do documento máximo do nosso país, uma série de leis e decretos

ampliaram o entendimento e estabeleceram diretrizes para a implantação da inclusão educacional de forma planejada e gradual.

Além da garantia do acesso gratuito à educação básica para todos, a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, artigo 208, item III é específica ao garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, discorreu sobre o apoio às pessoas com deficiência e, no seu artigo 2º, parágrafo único, item I estabeleceu para a área da educação que

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

As alíneas citadas demonstram a preocupação com o acesso das pessoas com deficiência à educação pública. Garante, ainda, que os alunos com deficiência desfrutem dos mesmos direitos daqueles que não a tem. Essa é a base da política de inclusão que existe hoje na cidade de Santo André – SP, como será analisado nas próximas seções.

Avançando nas discussões sobre o assunto, o país esteve presente na Espanha, em 1994, participando da Declaração de Salamanca, firmada em junho daquele ano, que discorreu sobre os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades especiais. O Brasil assumiu, assim, o compromisso de assegurar com urgência as providências necessárias para estabelecer educação qualificada

para crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino. As orientações aos governos, proclamada na declaração, são de extrema relevância.

Acreditamos e proclamamos que: escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, s/p).

Fica claro que, ao adotar uma postura inclusiva, os beneficiados não serão apenas os alunos que utilizarão o serviço, mas o próprio sistema educacional, que desenvolverá um olhar capaz de acolher cada educando nas suas especificidades e, assim, poderá avançar na qualidade do ensino, estabelecendo mudanças nos paradigmas sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e os seus artigos 58 a 60, capítulo V, dispõem acerca das diretrizes para a educação especial no nosso país. Fica claro que ela, para efeitos dessa lei, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência.

A lei diz, ainda, que o atendimento educacional deve ser realizado em escolas especializadas quando, em função das condições do aluno, não for possível a sua inclusão em salas comuns do ensino regular. Outro importante ponto é a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos incluídos. É assegurado, também, que esses alunos tenham direito a professores com formação adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para promover a sua inserção nas classes comuns.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, que viabiliza, principalmente,

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação

escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

O decreto não traz grandes alterações em relação à lei nº 7.853, de 1989, mas o item II apresenta, pela primeira vez, o termo transversalidade, estando este relacionado à necessidade que a educação especial tem em manter o elo com as atividades curriculares, ainda que adaptações sejam necessárias, e não mais a entendendo, assim, como algo à parte do sistema educacional.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional da Educação, com duração de 10 anos e, no seu capítulo 8, versa sobre a educação especial. Além de fornecer informações sobre a sua situação no período em que foi promulgada, cita características dessa modalidade e diretrizes, objetivos e metas que devem regê-la.

Uma importante meta desse Plano é a generalização, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, da oferta de cursos, para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para o atendimento básico a educandos com deficiência, utilizando, inclusive, a TV Escola e os programas de educação a distância. Outro importante objetivo que o plano determina diz respeito à estrutura física das escolas:

Estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais; adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões (BRASIL, 2001).

Apesar de a lei datar de 2001, dados do Censo Escolar de 2009 apontam que apenas 14,6% das escolas públicas e 29,7% das escolas particulares podiam ser

consideradas acessíveis, sendo necessário, assim, um amplo investimento na área para que essas instituições pudessem ter condições básicas de atendimento.

A resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, define que as Universidades devem prever na sua organização curricular uma formação docente voltada para a atenção à diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais – como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, também indica que ela deve ser inserida 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.

O decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, prevê que, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica –, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, ou seja, o aluno pode estar, ao mesmo tempo, matriculado no ensino regular e em salas de recursos que atendam às suas necessidades específicas.

Finalmente, em 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O texto evidencia o dever do Estado com a educação dos sujeitos inseridos na educação especial, as diretrizes que garantem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o aprendizado ao longo de toda vida e a oferta de apoio necessário aos estudantes.

Por esse recorte de parte da legislação, é possível perceber que ela ampara a implantação e o desenvolvimento da educação especial em estabelecimentos de ensino regulares e garante o direito ao acesso, a permanência, a qualidade e o respeito às necessidades individuais, assim como prevê a formação de professores e o apoio especializado.

Pode-se inferir, dessa forma, que o país não precisa evoluir em termos de legislação, mas sim da aplicação de todas as suas diretrizes no contexto escolar. Prova disso é o baixo percentual de matrículas de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

De acordo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em 2010, havia 2.480.074 pessoas com deficiência na faixa entre quatro e 17 anos no Brasil. Em contrapartida, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – do mesmo ano mostram que apenas 928 mil brasileiros nessa faixa etária e com alguma deficiência estavam matriculados no ensino regular, ou seja, 37,5%. Tais dados nos revelam que há mais crianças e adolescentes com deficiência fora da escola que nela incluídos.

Informações do MEC/Inep de 2011 mostram que o Brasil tem 43.442.297 alunos matriculados na educação básica, o que, relacionado às informações anteriores, indicam que 2,1% do total de educandos têm alguma deficiência.

Em 2011, a rede municipal de ensino de Santo André teve um índice superior ao nacional: 30.736 alunos matriculados na educação básica. Desses, cerca de 950 ou 3,1% tinham algum tipo de deficiência e outros 392 eram atendidos por apresentar algum transtorno funcional específico, como déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e outros. Somando-se a esses os alunos com transtornos funcionais, a taxa de atendimento era de 4,3%.

No desenvolvimento deste trabalho será detalhado o percurso traçado para que o município pudesse alcançar esse índice, bem como a reflexão sobre o que isso representa em termos de qualidade educacional e em quais aspectos o serviço ainda pode evoluir.

1.2 Contextualizando a cidade de Santo André

Considerar fatores como as dimensões do município, a sua densidade populacional, o número de estabelecimentos de ensino e as condições de saneamento, por exemplo, são importantes na medida em que influenciam, de forma direta ou indireta, a implantação de uma política.

Dados sobre a educação de forma geral e o processo de municipalização que ocorreu na cidade ajudam a compreender como se constituíram as bases para a implantação da inclusão. Por isso, são descritos a seguir.

1.2.1 Principais dados do município

Na tabela 1 são apresentadas as principais informações sobre a cidade de Santo André.

Tabela 1: Dados gerais da cidade de Santo André

Cidades do ABC paulista	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.
Localização	18 km da capital São Paulo.
Área total	174,38 km ²
População	676.407 habitantes (2010).
Principais atividades	Indústria, comércio e serviços.
Estabelecimentos de ensino	223 de Ensino Fundamental, 98 de Ensino Médio e 12 de Ensino Superior.
Acesso à rede de água	98% da população.
Acesso à rede de esgoto	96% da população.
Acesso à coleta de resíduos sólidos	100% da população.

Fonte: Anuário Santo André (2011).

Os dados revelam que a cidade é populosa e com um bom índice de desenvolvimento humano e infraestrutura de qualidade em relação ao abastecimento de água, à rede de esgoto e à coleta de resíduos. Contudo, há uma realidade que contrasta com a expressa nas estatísticas: muitas famílias ainda vivem em favelas e em áreas de mananciais, em condições precárias de sobrevivência. De acordo com informações publicadas no Caderno Cidades do jornal local Repórter Diário, em janeiro de 2011, nesse mesmo mês, a cidade tinha cadastradas 16.777 famílias que recebiam a Bolsa Família do governo federal, um número que, isoladamente, parece elevado para uma população de 676.407 habitantes. Se considerarmos uma média de quatro pessoas por família, seriam 67.108 ou o equivalente a 10% da população total da cidade.

Em termos educacionais, dados da Secretaria Municipal de Educação de dezembro de 2011 expressavam a realidade apresentada na tabela 2.

Tabela 2 – Número de escolas por segmento de ensino em Santo André

Segmento de ensino	Número de escolas
Educação Infantil	219
Ensino Fundamental	221
Ensino Médio	81
Ensino Profissionalizante	13
Ensino Médio Profissionalizante	07

Fonte: Diretoria de Ensino – Região de Santo André/ MEC/ Inep (2011).

Há, ainda, os programas de Educação de Jovens e Adultos com foco na alfabetização – EJA I – e supletivo do 6º ao 9º ano – EJA II –, que incluem o ensino de informática, preparando esse público para os desafios do mercado de trabalho. Santo André tem 5.030 vagas em escolas técnicas e 60% desse total destina-se à formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo, principalmente na área de edificação.

De acordo com dados do MEC/Inep, em 2011 a cidade tinha 14 salas especiais para atendimento aos alunos com deficiência, sendo 13 delas em escolas estaduais e apenas uma em escola particular. Esse número diminuiu significativamente nos últimos anos, em virtude da municipalização do Ensino Fundamental Inicial e, posteriormente, da inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais.

1.2.2 Municipalização do Ensino Fundamental Inicial

Até 1998, a rede municipal de ensino em Santo André dedicava-se à Educação Infantil e aos programas de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, com as mudanças ocorridas na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os municípios puderam ampliar a sua atuação, oferecendo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e optando por construir a sua própria rede de educação. Dessa forma, Santo André passou a oferecer aos munícipes os serviços de creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental (ciclo 1), Educação de Jovens e Adultos, cursos de formação profissional e programas de alfabetização de adultos.

Em 2010, a cidade adotou o Ensino Fundamental de nove anos, e os alunos do Ensino Fundamental inicial, do 1º ao 5º ano, passaram a permanecer cinco horas diárias na escola. De acordo com dados de dezembro de 2011, fornecidos pela Secretaria de Educação, Santo André apresenta o seguinte quadro de escolas na Educação Básica.

Tabela 3 – Número de escolas e alunos da educação básica em Santo André

Estabelecimentos	Escolas	Alunos
Escolas particulares de Educação Infantil	122	6.763
Creches municipais	28	5.859
Creches conveniadas	18	2.701
Escolas municipais de Educação Fundamental inicial (destas, 46 atendem também a Educação Infantil)	51	17.943 7.284
Escolas estaduais de Ensino Fundamental	85	46.578
Escolas particulares de Ensino Fundamental	85	19.311
Escolas estaduais de Ensino Médio	55	20.545
Escolas particulares de Ensino Médio	26	7.949

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2011).

Percebe-se, a partir da análise dessa tabela, que as escolas públicas de educação fundamental perfazem um total de 136 unidades, ou seja, 60% superior às escolas particulares, que são 85. Entretanto, quando comparamos o número de alunos, são 71.805 e 19.311 nas escolas públicas e particulares, respectivamente, ou seja, um valor 270% superior nas escolas públicas. Podemos inferir, com isso, que os estabelecimentos particulares têm menor porte e/ou possuem menor número de alunos por turma.

Outro dado relevante é o pequeno número de creches gratuitas na cidade. Somando as vagas das creches municipais e conveniadas, temos um total de 8.560 vagas, enquanto a população de zero a quatro anos era de 19.160 crianças, em 2010, segundo dados do IBGE, o que demonstra uma grande carência de vagas para essa faixa etária.

1.3 Processo de implantação da inclusão na cidade

Os dados citados anteriormente são relevantes porque ajudam a mensurar o contexto educacional da cidade, já que o processo de inclusão é parte de um sistema complexo que depende de muitas variantes para ser implantado de forma adequada.

Segundo a publicação Balanço Social¹ (2008), a história do atendimento de alunos com deficiência na Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) tem início nos anos 1990, com um serviço de educação especial que elaborou uma proposta pedagógica para os alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil, principal modalidade no atendimento educacional do município nessa época. Houve, contudo, uma interrupção desse processo, como explica a Gerente de Educação Inclusiva da cidade:

A cidade teve uma interrupção nesse processo nos anos de 1993 a 1996 devido a mudanças de governo. No início, não era comum o termo "educação inclusiva", abordava-se mais a questão da integração: se a criança conseguisse integrar-se na escola, esta abria suas portas para ela; do contrário a inclusão não era viabilizada (Amigos Metroviários dos Excepcionais, 2007)².

Quando Santo André passou a atender aos alunos de Ensino Fundamental, em 1998, as crianças que só tinham a opção das salas especiais em algumas escolas da rede estadual, muitas vezes, longe das suas residências, começaram a migrar para as instituições educacionais municipais, pois, ao mesmo tempo em que alguns pais resistiam à inclusão em salas comuns, havia o benefício de estudar próximo à residência – e esse parece ter sido o primeiro estímulo para essa mudança.

Com a ampliação do atendimento na rede, a Gerência de Educação Especial iniciou as ações para prover as escolas da infraestrutura necessária e ampliar o número de profissionais especializados no atendimento às crianças com necessidades especiais. Além da realização de concursos, a equipe preocupou-se em identificar entre os professores da rede aqueles que já tinham habilidades e

¹ A educação inclusiva no município de Santo André (SP) é uma publicação do Instituto Paradigma, um parceiro da prefeitura da cidade nos anos de 2000 a 2008.

² Ester Asevedo, gerente de Educação Inclusiva do município de Santo André nos anos de 2001 a 2008 e novamente em 2013. Entrevista concedida a AME (Amigos Metroviários dos Excepcionais).

competências para o trabalho com a educação especial, sendo esses designados a ocupar cargos nessa gerência.

1.4 Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE

Em virtude da complexidade de gerenciar a inclusão educacional e todos os seus pormenores, como avaliação inicial, acompanhamento de cada etapa, estabelecimento de parcerias com as famílias e instituições e promoção de capacitação de toda a comunidade escolar para o trabalho com alunos com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação percebeu que seria necessário criar um departamento para dar suporte a essas ações. Assim, surgiu o CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional. Os tópicos que se seguem abordam o processo de criação legal, os primeiros passos, as parcerias efetivadas, a ampliação no número de atendimentos e os dados mais atuais dessa instância.

1.4.1 Processo legal

A Lei nº 8144, de 22 de dezembro de 2000, instituída pelo governo municipal de Santo André, criou a Unidade Administrativa, à época denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE – DIREITOS HUMANOS”. Alguns trechos da lei dão a dimensão da importância da criação desse órgão para o desenvolvimento do processo de inclusão na cidade.

No artigo 2º são elencadas as competências do CADE, dentre as quais auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades do aluno, orientar os docentes que atuam com crianças com necessidades especiais, propor caminhos para superar as dificuldades encontradas e oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde.

O artigo 3º determinou que deveriam participar da composição do CADE profissionais da Secretaria de Educação, preferencialmente professores com formação na área, e também da Secretaria de Saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. O artigo 4º menciona, dentre outros itens, que é atribuição dos profissionais especializados do CADE promover a formação permanente dos professores de ensino regular e monitores de creche que recebem alunos com deficiência. Ficou estabelecido, ainda, no artigo 5º, que as despesas para o funcionamento desse órgão viriam do orçamento da Secretaria de Educação

e Formação Profissional e poderiam ser suplementadas, se necessário, por outras secretarias que permeiam o processo, como a de Saúde e Assistência Social.

1.4.2 Primeiros passos

Estabelecido o processo legal que embasaria a inclusão na cidade, teve início o planejamento das ações. Depois de algumas pesquisas e contatos com ONGs capacitadas para o desenvolvimento de consultoria nessa área, a Secretaria de Educação optou pelo Instituto Paradigma³, por este compactuar com os seus ideais, principalmente pelo oferecimento de capacitação para profissionais da área inclusiva e pela publicação de materiais segundo critérios estabelecidos pela SE. Segundo essa instituição, o primeiro passo “para transformar o sonho em realidade” foi estruturar o processo de inclusão educacional, que não ocorreu de forma linear.

Em 2001, foi necessário verificar as condições de acessibilidade das unidades de ensino da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP). Uma equipe de engenheiros designada para essa finalidade percorreu as escolas, as creches e os centros públicos de formação da rede municipal, observando os espaços e entrevistando as diretoras para saber quais adaptações seriam necessárias para que os alunos com deficiência tivessem livre acesso às dependências dessas escolas.

A partir desse levantamento, realizou-se um plano de reformas e um protocolo de recomendações técnicas para orientar a construção dos novos equipamentos da SEFP (Secretaria de Educação e Formação Profissional). Investiu-se em ajudas técnicas que possibilitassem a adaptação de materiais pedagógicos e mobiliário que atendessem às necessidades dos alunos com deficiência.

Com o apoio técnico do Instituto Paradigma, foi preciso pensar em estratégias de acompanhamento para o desenvolvimento pedagógico dos alunos, e não apenas na sua integração e socialização. Com o objetivo de que professores e gestores da SEFP avançassem nesse passo, o Instituto investiu no conhecimento das particularidades de cada educando, para que, a partir delas, os docentes pudessem mediar com qualidade os desafios pedagógicos encontrados na sala de aula.

³ O Instituto Paradigma é uma consultoria social, dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Prestam serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor. Segundo divulgação no site do Instituto, a assessoria é gerenciada com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais sustentáveis.

Para que os professores pudessem ter informação e acesso a estratégias didáticas planejadas para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, inicialmente, a equipe do CADE conversava com as famílias para fazer uma anamnese. Nesta eram requisitadas informações sobre o parto, com quanto tempo a criança começou a falar e a andar, se ela tinha experiência escolar anterior e alguns dados sobre como, quando e onde foram detectados os primeiros sinais de que ela poderia ter uma deficiência. Eram solicitadas, ainda, as situações em que a criança ficava mais tranquila ou mais agitada, quais as suas atividades ou programas de TV preferidos e outras informações relevantes, como o uso de medicamentos e as suas respectivas indicações e dosagens. As principais informações eram repassadas aos professores.

Nessa perspectiva, o diagnóstico e as informações particulares sobre o desenvolvimento de todos os alunos eram pistas importantes para se buscar o caminho das possibilidades, e não, simplesmente, para apontar as limitações que a deficiência pudesse causar. Esse seria o primeiro ponto para promover a equiparação de oportunidades e de participação no processo de aprendizagem em conjunto com todos os alunos da classe.

Além disso, todos os recursos, serviços de saúde, reabilitação e assistência social foram mapeados e as orientações necessárias para o acesso a benefícios e programas públicos disponíveis na cidade, como transporte gratuito para o aluno e os seus acompanhantes, dentre outros direitos, foram publicados em um manual denominado Guia de Recursos e Serviços, distribuído às famílias dos alunos com deficiência, às escolas, aos parceiros das SEFP e aos participantes do próprio Guia.

1.4.3 Estabelecendo parcerias

Após a caracterização dos alunos com deficiência, já descrita no tópico anterior, aqueles que ainda demandavam uma maior atenção foram encaminhados à rede de parcerias para o apoio especializado necessário.

A SEFP estabeleceu, inicialmente, parcerias locais e internas com outras secretarias da PMSA, contratando estagiários da saúde – três psicólogos, três fisioterapeutas e um fonoaudiólogo –, que, em conjunto com os pedagogos,

passaram a desenvolver atividades lúdicas envolvendo todos os alunos das diferentes turmas.

Posteriormente, em 2001, a Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente – ABAED – e o Instituto Paradigma foram procurados pela SEFP para uma assessoria técnica ao Programa de Educação Inclusiva. Segundo a Secretária de Educação desse período, Cleuza Repulho,

a identificação da atual administração com a trajetória profissional do grupo da ABAED / Instituto Paradigma possibilitou a construção de estratégias compartilhadas de gestão, resultando na consolidação de ações afirmativas e políticas públicas locais que garantem a expansão do atendimento dos alunos com deficiência em todas as suas Unidades de Ensino, e o acesso democrático à educação de qualidade para todos, previsto no texto introdutório das diretrizes do Plano Municipal de Educação (Informar é Incluir⁴, 2005, p.2).

Após contatos com o grupo gestor da SEFP e com a equipe do CADE, a ABAED/Instituto Paradigma organizaram um plano de trabalho, posteriormente aprovado pela SEFP, no qual foram identificados eixos de ação, que se desdobraram em atividades desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. Constituíam esses eixos o diagnóstico, a formação dos profissionais da educação, a acessibilidade e a gestão da informação gerada no projeto.

O Instituto Paradigma foi também o responsável pela escolha das parcerias necessárias à melhoria da qualidade do trabalho, nas quais foram observados dois critérios: a coerência com a concepção inclusiva do trabalho e a resposta à demanda dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. Após o mapeamento dos recursos e serviços disponíveis em Santo André e a análise do potencial desse atendimento, foi necessário somar as parcerias para além do município.

O Centro de Aconselhamento Genético da Universidade de São Paulo, especializado no diagnóstico e na orientação das doenças genéticas, ficou encarregado de realizar o diagnóstico das doenças genéticas em alunos com deficiência auditiva.

⁴ Periódico publicado entre 2002 e 2007, com tiragem mensal de 3.500 exemplares, que se mostrou uma importante ferramenta para a divulgação das ações internas da rede em relação à inclusão.

Com a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (DERDIC), especializada no atendimento de pessoas com deficiência auditiva, foi estabelecida uma parceria para a realização de diagnóstico e exames audiológicos.

A Fundação Dorina Nowill tinha experiência em programas de avaliação e diagnóstico, reabilitação e inserção profissional de pessoas cegas e com baixa visão e auxiliou na realização de diagnóstico, atendimento educacional, treinamento ortóptico e orientação.

O Instituto Therapon, ONG especializada no desenvolvimento psicológico, pedagógico e social do jovem com transtornos emocionais graves, realizou atendimento, acompanhamento terapêutico e terapia familiar.

Outro parceiro escolhido foi o Lar Escola São Francisco, da Universidade Federal do Estado de São Paulo, instituição filantrópica sem fins lucrativos especializada em reabilitação de pessoas com deficiência física em diversas áreas. A instituição realizou o diagnóstico, a avaliação e a produção de ajudas técnicas e mobiliário adaptado, além da formação de professores.

O Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar (NANI), também da Universidade Federal do Estado de São Paulo – vinculado à Escola Paulista de Medicina para diagnóstico, tratamento de crianças com disfunção cerebral e pesquisa sobre o funcionamento cognitivo da criança –, realizou diagnósticos, encaminhamentos e devolutivas para pais e professores.

Além das parcerias formalizadas, a cidade contou com a colaboração de outras instituições, tais como Instituto Cema, Casa da Esperança de Santo André, Associação dos Deficientes da Áudio Visão (ADEFAV), Centro de Reabilitação Municipal de Santo André (CREM) e Atendimento Descentralizado de Assistência Judiciária.

Para os alunos incluídos nesses anos iniciais da política, apesar de todas as parcerias descritas, as ações não eram imediatas e demoravam a refletir no trabalho em sala de aula. As crianças eram recebidas e, enquanto se desenvolvia o processo de encaminhamento e avaliação – o que, muitas vezes, acontecia de forma lenta, pois era preciso aguardar uma vaga e nem sempre a data agendada coincidia com transporte disponível, visto que a maioria das instituições ficava fora do ABC –, os docentes precisavam “intuir” quais eram as possibilidades de aprendizado desses

alunos. Com a experiência, tal estrutura foi se aprimorando e a Secretaria de Educação percebeu que era necessário procurar instituições mais próximas à cidade.

Essas parcerias se seguiram até 2007, quando ocorreram algumas reformulações e o atendimento passou a ser feito por uma equipe multidisciplinar da Faculdade de Medicina do ABC, que se divide em três segmentos: avaliação, intervenção e apoio à inclusão.

Em entrevista, uma das coordenadoras dessas equipes explicou que os seus integrantes se reúnem todas as segundas-feiras para formação e organização da semana e de terça a sexta-feira são feitas avaliações no período da manhã e da tarde, ou seja, oito por semana.

Nessa equipe, há uma coordenadora, uma neuropsicóloga, uma psicóloga e duas fonoaudiólogas, profissionais que fazem a triagem das crianças que os pais, no momento da matrícula, dizem ter alguma deficiência ou distúrbio, mas que ainda não receberam um diagnóstico oficial. Também aplicam testes às crianças que são matriculadas como não deficientes, mas apresentam dificuldades de aprendizagem, não respondendo de forma satisfatória às intervenções docentes.

Após concluir esse diagnóstico, há três possibilidades: algumas crianças não apresentam nenhuma deficiência ou distúrbio e a devolutiva é encaminhada aos professores para que esses diversifiquem as metodologias de ensino, a fim de atingir esse grupo.

Outros alunos não apresentam deficiência, mas há um diagnóstico de algum tipo de transtorno que dificulta a aprendizagem como, por exemplo, dislexia, discalculia, déficit de atenção etc. Nesse caso, a criança é encaminhada para uma equipe de intervenção composta por uma coordenadora, duas psicólogas, duas orientadoras familiares, duas fonoaudiólogas e duas psicopedagogas, que atendem e orientam aos alunos e às suas famílias semanalmente.

Essa intervenção não tem início imediatamente após o diagnóstico, pois a equipe ainda é pequena para a quantidade de alunos encaminhados. Atualmente, estuda-se a possibilidade de organizar as crianças em pequenos grupos de três ou quatro para a realização de uma intervenção coletiva que possibilite ampliação no número de vagas e redução no tempo de espera, que, atualmente, pode chegar a um ano.

No terceiro caso, quando é diagnosticado que a criança tem alguma deficiência, ela é encaminhada para a equipe de apoio à inclusão, composta por uma coordenadora, quatro psicólogas, para os casos de deficiência intelectual, duas fonoaudiólogas, para atendimento de pessoas surdas ou deficientes auditivas, quatro intérpretes de Libras, para trabalho com alunos de EJA, e dois instrutores surdos, que auxiliam tanto nas salas de EJA quanto em passeios monitorados a espaços municipais.

Há também uma equipe de técnicos que atende, especificamente, às salas de recurso multifuncionais, formada por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), uma para multideficiências e deficiência física e uma para pessoas cegas ou com deficiência visual.

Também há, na rede, 11 salas de recursos multifuncionais com equipe interdisciplinar para atendimento aos alunos com deficiência, o que acontece no contraturno. Os professores atuam com esses educandos em parceria com a equipe técnica, composta por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e instrutores de Libras, conforme necessidade de cada sala. Os espaços fornecem orientações aos pais e cursos de Libras para docentes e alunos.

É importante ressaltar que o trabalho com os alunos com deficiência nas salas de recursos ainda é bastante limitado, pois o convênio com o governo federal é recente e os espaços ainda não foram convenientemente adequados.

Para exemplificar, há na rede uma escola que atende a, aproximadamente, 1500 alunos nos seus três turnos de funcionamento. Em 2012, essa unidade passou a ter uma “sala de recursos” e recebeu seis crianças com deficiência auditiva, duas vezes por semana. Entretanto, como não havia salas disponíveis, foi adaptado um espaço nos bastidores do anfiteatro, uma sala escura, com pouca ventilação e muito pequena para receber os materiais adaptados enviados, dificultando a ampliação das possibilidades de atendimento.

O acesso também dificulta as ações, pois são poucas as salas na cidade e as vans que faziam o transporte dos alunos deixaram de circular em 2011. A SEFP alegou, na ocasião, que o transporte passou a priorizar cadeirantes pela dificuldade na mobilidade, mas os demais alunos com deficiência e os seus responsáveis tinham cartão de livre acesso ao transporte público.

1.4.4 Ampliação do número de atendimentos

A tabela a seguir traz o histórico do total de alunos matriculados na rede municipal, nos anos de 2001 a 2012, e a evolução de matrículas dos alunos com deficiência.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados na rede de 2000 a 2012

Ano	Total de alunos na rede municipal	Alunos com alguma deficiência	Porcentagem
2001	26.955	421	1,56%
2002	26.861	365	1,35%
2003	32.103	461	1,43%
2004	32.556	375	1,15%
2005	33.364	557	1,67%
2006	33.895	843	2,48%
2007	35.334	770	2,18%
2008	29.251	767	2,62%
2009	29.537	850	2,80%
2010	29.956	941	3,14%
2011	30.736	953	3,10%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2011).

A Secretaria Municipal de Educação esclarece que esses dados aparecem com certa divergência em relação às pesquisas divulgadas pelo INEP, pois este não considera, no seu percentual, as matrículas de pessoas com deficiência no ensino profissionalizante e no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA).

Apesar de já existirem casos de inclusão na rede, no período anterior a 2001, os dados só começaram a ser sistematicamente registrados a partir desse ano. Em 11 anos, o número de alunos atendidos cresceu mais de 125%.

1.4.5 Dados atuais

Os dados mais atuais em relação ao número de alunos com algum tipo de deficiência, por modalidade, na rede de ensino andreense, estão expressos nos

últimos anuários da cidade – 2011 e 2012 –, que correspondem aos anos de 2010 e 2011, respectivamente.

Tabela 5- Número de alunos atendidos na rede por tipo de deficiência

	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA		Total	
Atendimento especificado	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Deficiência Física – DF	59	80	115	143	30	30	204	256
Deficiência Auditiva – DA	08	07	44	39	18	17	70	63
Deficiência Visual – DV	10	9	14	14	05	03	29	26
Deficiência Mental – DM (2010) Def. Intelectual – DI (2011)	32	52	180	176	175	169	387	397
DGD – Distúrbios Globais de Desenvolvimento (2010) TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento (2011)	20	37	53	80	11	15	84	132
Múltiplas (Deficiências Associadas)	12	12	45	49	25	18	82	79
Alunos em observação (2010)	12	-----	44	-----	29	-----	85	-----
Transtornos Funcionais Específicos (2011)	-----	16	-----	373	-----	-----	-----	389
Total	153	213	495	877	293	252	941	1342

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2010 e 2011).

Podemos perceber que o anuário de 2012 traz algumas mudanças de vocabulário em relação ao de 2011: o termo deficiência mental foi modificado para deficiência intelectual e distúrbios globais de desenvolvimento para transtornos globais de desenvolvimento. A SEFP informou que a alteração na nomenclatura foi realizada para se adequar aos termos utilizados e recomendados pelo MEC.

Sassaki (2005, p. 9-10) contextualiza os motivos da mudança e a diferença entre os vocábulos “deficiência mental” e “deficiência intelectual”:

À medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras e conceituações mais apropriadas ao atual patamar de valorização dos seres humanos estão sendo incorporadas ao discurso dos ativistas de direitos... Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes... Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual. É mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

Outra mudança é que, até 2011, a tabela destacava os casos em observação, ou seja, alunos com suspeita de algum tipo de deficiência encaminhados para avaliação, sem um diagnóstico concluído. Essa informação foi substituída pelo número de estudantes com transtornos funcionais específicos, ou seja, TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade –, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central.

Esses últimos dados são importantes, uma vez que seguem a recomendação do MEC de atendimento especializado aos portadores de transtornos funcionais específicos, mas não foram utilizados para efeito de cálculos estatísticos, pois os nacionais são pautados apenas no número de alunos com deficiência.

Outro dado que chama atenção é a grande quantidade de alunos com deficiência cursando a EJA, o que pode evidenciar o ingresso tardio à escola de pessoas que não tiveram oportunidade de inclusão no ensino regular durante a sua infância.

1.5 Formação docente

De acordo com Nóvoa (1991), Perrenoud (1993), Freire (1996) e Vasconcelos (2009), a formação docente é ponto fundamental de qualquer processo educativo. Portanto, a sua análise assume caráter decisivo para a compreensão dos moldes nos quais se estabeleceram a preparação e o acompanhamento da inclusão nas salas regulares em Santo André.

Para que pudessem, posteriormente, auxiliar na formação docente, os primeiros a receber capacitação foram os Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEIs). Essa formação foi estruturada através de encontros semanais promovidos pela ABAED, em parceria com o Instituto Paradigma, e visavam instrumentalizá-los para o trabalho com os professores das escolas da rede, através do desenvolvimento de um olhar mais cuidadoso para os alunos com deficiência e de uma percepção das necessidades docentes.

As visitas técnicas consistiam na ida das assessoras às escolas para observação dos alunos com suspeita de alguma deficiência e/ou já diagnosticados e incluídos nas salas de aula regulares. A orientação era para que a professora seguisse a sua rotina da forma mais natural possível para que essas profissionais pudessem identificar pontos positivos e negativos em relação à socialização, participação e aprendizagem desses alunos e às metodologias utilizadas. Posteriormente, retornavam aos professores uma devolutiva com orientações específicas para cada caso.

A formação dessas assessoras iniciou-se anteriormente ao trabalho realizado, mas foi acontecendo de forma contínua e concomitante ao desenvolvimento docente, pois o movimento de observação nas escolas suscitava novas demandas que exigiam novas formações, ou seja, ocorreu um processo cíclico.

No início, a formação dos professores não foi planejada passo a passo. Os temas e atividades foram sendo pensados como resposta às dificuldades e dúvidas encontradas. À medida que o número de alunos incluídos crescia, o processo ia ganhando contornos e as experiências positivas que surgiam na rede eram disseminadas como possíveis exemplos a serem seguidos.

Essa troca de práticas foi possível a partir do lançamento do periódico “Informar é Incluir”, um jornal bimestral que procurava sensibilizar toda a comunidade escolar para questões referentes à inclusão, através da publicação de textos informativos, relatos de experiências de professores, pais e alunos e divulgação de atividades culturais voltadas para a pessoa com deficiência.

Uma preocupação da Secretaria de Educação, durante esse processo inicial, foi pautar-se nas possibilidades de avanço de cada aluno para reforçar a autoconfiança dos professores da rede na organização de atividades pedagógicas

condizentes com cada caso, não se atendo ao entendimento clínico da situação em questão.

A partir de 2002, após o período inicial de descobertas, construções e desconstruções, em que os temas surgiram de forma aleatória, foi necessário estruturar um cronograma de atividades de formação que tratasse das especificidades necessárias para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inclusiva na rede. Assim, foram organizados cursos, seminários, supervisões e continuidade do processo de visitas técnicas.

Foi proposto um curso sobre materiais pedagógicos, que possibilitou aos professores pensar em estratégias para construir e/ou adaptar materiais de forma artesanal e criativa e com baixo custo, favorecendo a participação dos alunos incluídos na rotina do grupo.

O curso de Libras foi oferecido aos professores interessados, em especial, àqueles que tivessem alunos com deficiência auditiva em classe. Também podiam participar do curso os familiares das crianças e outros funcionários da prefeitura envolvidos com o atendimento à população, principalmente os que trabalhavam em locais que atendiam a visitas monitoradas das escolas municipais.

Em 2004, houve um grande movimento de formação denominado Formando para Educação Inclusiva, no qual o CADE, em parceria com a ABAED, promoveu momentos de formação, reflexão e prática para cerca de 500 professores com alunos com deficiência nas suas turmas.

Essa formação foi dividida em cinco módulos, com duração aproximada de oito meses. Mensalmente, os professores participavam do encontro no horário de trabalho, enquanto um Professor Auxiliar de Formação (PAF) ministrava aulas para os seus alunos, seguindo a sua rotina e o seu planejamento. O objetivo dessa formação era propiciar aos educadores uma visão pedagógica abrangente de educação inclusiva e de algumas especificidades de cada tipo de deficiência.

De acordo com a publicação “Informar é Incluir” nº 19, de 2005, a formação abordou conteúdos como aspectos da educação inclusiva, práticas includentes e excludentes frente à diversidade, normalização, integração *versus* inclusão, aprendizagem e desenvolvimento, diagnóstico, saúde e educação, aspectos históricos, mediação pedagógica, escrita, alfabetização e letramento, dimensões da linguagem, dimensões da linguagem escrita, função da escola, escola *versus* família

e planejamento e avaliação. A ênfase era na troca de experiências relatadas pelos participantes.

Também como parte do processo de formação, tanto dos professores como de toda comunidade escolar, a rede lançou algumas publicações. Além desse jornal, em 2004 foi lançada a coleção “Poéticas da Diferença”, que trazia informações a respeito das deficiências e as suas implicações pedagógicas.

A série foi composta por cinco volumes que tratavam de assuntos relacionados às particularidades das deficiências física, visual, auditiva, mental e distúrbios globais de desenvolvimento. Para complementar as atividades de formação, foram editadas mais duas publicações: Atividades Pedagógicas Inclusivas (2006) e Acessibilidade no Ambiente Escolar (2008). Os periódicos circularam até o ano de 2008.

Outras ações de formação inclusiva foram oferecidas para os profissionais de educação da rede municipal até o ano de 2008, como filmes, palestras, *workshops*, cursos e conferências com especialistas da área, como o professor Jorge Larrosa. Essas outras formações aconteceram em caráter opcional, o que, em partes, constitui-se como um problema, já que, muitas vezes, um professor não se interessava em fazer determinado curso por não ter aluno incluído, mas, no ano seguinte, essa situação poderia mudar e a ausência de formação poderia fazer falta.

Em 2009, teve início uma nova gestão municipal e algumas mudanças referentes à concepção da educação inclusiva refletiram diretamente no processo de formação docente. Por compreender que a maior dificuldade dos professores estava no acompanhamento de questões cotidianas das crianças com deficiência, houve mais investimentos para a criação do cargo de Agente Social de Inclusão (ASI), profissionais responsáveis por acompanhar os alunos com deficiência em atividades como alimentação, higiene pessoal, troca de fraldas, nos casos necessários, colocada e retirada das crianças das cadeiras de rodas e demais atividades rotineiras.

Inicialmente foi enviada uma ASI por escola, independente do número de salas ou crianças atendidas pelo estabelecimento. Em um segundo momento, algumas unidades receberam outra ASI. Para exemplificar, na unidade em que atuei como professora até 2012, havia duas ASIs para atendimento aos 50 alunos incluídos, somando-se os três períodos, enquanto outras escolas tinham uma ASI

para atendimento a três alunos. O apoio desses profissionais foi um ganho, mas, em contrapartida, foram oferecidas poucas formações aos professores, todas elas fora do horário de trabalho, o que dificultou a participação dos interessados.

Em 2011, foi criada uma plataforma de educação a distância em uma interface com a Fundação Santo André, uma universidade da cidade que oferece diversos cursos de licenciatura. O recurso é bastante interessante, mas foi pouco explorado em termos de variedade, já que, até julho de 2012, a única formação por essa via foi para o trabalho com o material didático produzido para os alunos da rede. Vale ressaltar, também, a falha no monitoramento, pois os fóruns não tinham mediação e muitos questionamentos ficavam sem resposta.

Esse material pedagógico, que foi obrigatoriamente utilizado entre abril de 2011 e dezembro de 2012, recebia o nome de Formadores do Saber e não tinha nenhuma adaptação ou orientação para o trabalho com os alunos com deficiência. Nos últimos meses desse mesmo ano, a plataforma foi utilizada também para alguns cursos semipresenciais em diversas áreas do conhecimento.

De 2009 a 2011, não houve concurso público para a função docente, tendo sido criado, por isso, um sistema de contratação de professores para assumir as salas vagas e também de designados para cargos de direção e gerência.

Em 2012, ocorreu um concurso em que apenas 31 profissionais foram aprovados para assumir o cargo de professor, não tendo sido oferecida nenhuma capacitação para o trabalho com inclusão, ou seja, nem os professores contratados nem os recém-admitidos através de concurso passaram por processo de formação.

Dos professores assessores de educação inclusiva que trabalhavam na rede em 2008, alguns se aposentaram, outros pediram para deixar a função e nenhum outro profissional foi designado para os cargos vagos, o que acarretou um sensível aumento na demanda dos assessores restantes. Alguns passaram a atender a até três escolas e/ou creches e a um grande número de professores com alunos incluídos, ou seja, reduziram-se as oportunidades de intervenção junto às crianças e aos docentes.

Apesar dos altos e baixos na formação oferecida ao longo desses 13 anos, poderíamos inferir que os professores que têm mais tempo de rede e passaram por todas as fases desse processo estariam mais preparados e/ou se sentiriam mais estimulados para o trabalho inclusivo. Contudo, na prática, não é isso o que ocorre.

No próximo capítulo, ao descrever e analisar o questionário respondido por uma mostra de docentes da rede, espera-se compreender os fatores que ainda dificultam esse trabalho, bem como aqueles que estimulariam os docentes a responsabilizar-se por uma educação inclusiva de qualidade para todos.

2 ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE SANTO ANDRÉ

Este segundo capítulo trata da discussão sobre o que é apresentado como ideal para o trabalho com a inclusão em salas regulares, com base na legislação, nas orientações do MEC e no diálogo com autores conceituados na temática, em contraposição à realidade da política vigente no município de Santo André.

Nesse contexto, são analisados alguns dados descritos no primeiro capítulo sobre a realidade da inclusão na cidade: pontos da política que precisam ser revistos e melhor delineados, ações positivas, que atenderam aos objetivos de melhoria da qualidade do processo de inclusão no município na época em que foram aplicadas, mas que não tiveram continuidade, e a retomada de pontos a serem melhorados, ou seja, ações que, se adaptadas, poderiam surtir efeito mais positivo na política e no desenvolvimento do trabalho docente.

Pelas informações já apresentadas, fica evidente que a cidade tem uma boa estrutura de atendimento aos alunos com deficiência, mas também é possível observar que há uma fragilidade em relação à formação e ao apoio aos professores da rede.

São apresentados e analisados os resultados de uma pesquisa enviada aos docentes, com a finalidade de levantar informações sobre a formação, qualificação e motivação. Tais informações buscam fomentar a reflexão sobre o trabalho inclusivo na cidade e enriquecer a discussão dos pontos positivos e negativos das principais ações realizadas ao longo de todo o processo inclusivo.

2.1 Reflexões sobre o processo ideal de inclusão X A realidade da inclusão no município de Santo André

Nas últimas décadas, temos passado por muitas transformações no sistema educacional do nosso país. Vivenciamos a passagem de uma sociedade excludente para uma que busca aceitar, incluir e valorizar as diferenças. Essa mudança de concepção, certamente, reflete-se no âmbito educacional: a universalização do acesso à educação fundamental, as mudanças nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e a garantia da inclusão de indivíduos com necessidades especiais em salas regulares de ensino são provas dessa evolução.

No primeiro capítulo deste estudo, foi possível perceber que a inclusão educacional está amplamente amparada pela legislação vigente, que prevê a adaptação de espaços, o acesso e a permanência dos alunos especiais às salas regulares e a capacitação dos professores para trabalhar com essa diversidade, não só promovendo a socialização dos educandos, como também buscando formas de aprendizagem que respeitem as capacidades e potencialidades de cada um.

Em termos de legislação, a cidade de Santo André tem a Lei Municipal nº 8144, de 22 de dezembro de 2000, que, conforme descrito no capítulo 1.4.1, estabelece a criação do CADE e fixa as suas competências e a sua estrutura organizacional para apoio à inclusão educacional no município, ou seja, está em consonância com o apoio legal descrito por Mantoan e Prieto (2006, p.26):

Sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para os alunos em geral. Se os pais, professores, dirigentes educacionais não tinham conhecimento do direito de todos à educação comum, há hoje documentos e uma ação corajosa do movimento escolar inclusivo que estão cumprindo o seu dever de alertar os educadores e os pais nesse sentido.

Esse reaprender, reconstruir e repensar deveriam ser os princípios da mudança; no entanto, ainda nos deparamos com uma realidade que contrasta com essa modificação de paradigma da sociedade e o ideal de educação inclusiva.

Dados do Censo Escolar de 2009 apontam que apenas 14,6% das escolas públicas e 29,7% das particulares podem ser consideradas acessíveis. Nesse item, Santo André apresenta índices bem superiores à média nacional, pois, em 2001, foi determinado que não só as escolas, mas todos os prédios públicos passassem por reformas que garantissem acessibilidade e que assim fosse feito com todos os prédios construídos após essa data.

Com isso, dos 70 equipamentos de educação, entre escolas e creches, há apenas seis escolas estaduais que foram municipalizadas e ainda não tiveram os seus prédios reformados. Portanto, hoje, apenas 8,5% dos espaços educacionais da rede não são totalmente acessíveis.

Existe, porém, um problema, não de ordem estrutural, mas conceitual. Muitas escolas estão preparadas para a inclusão do ponto de vista físico, mas parecem

ainda não ter mudado a mentalidade dos profissionais que dela fazem parte. Dessa forma, ainda não são capazes de consolidar a inclusão nos seus termos reais, não como uma obrigação, mas como um processo natural de um país que busca avançar na qualidade da educação oferecida a todos.

Apesar de a inclusão ser uma realidade há mais de dez anos em Santo André e os alunos das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) tratarem de igual para igual os seus colegas com deficiência, há um comportamento não verbalizado dos professores que demonstra a insegurança ou a falta de preparo para lidar com essa situação. A maioria das professoras mais antigas na rede passou por todo o processo de formação oferecido entre 2000 e 2008 pela Secretaria de Educação do município; porém, o incentivo à diversidade parece não se traduzir em responsabilização por um trabalho que respeite esse princípio.

Ao fim de cada ano letivo, no momento da escolha de turma para o ano seguinte, cada listagem de alunos traz a indicação se há alunos com deficiência ou com algum transtorno, como TDAH, em cada sala. Esse é um critério de seleção levado em conta por muitos docentes e, como os mais antigos na rede e com maior número de cursos são os primeiros a escolher as salas em que atuarão, aquelas que têm alunos incluídos, geralmente, acabam ficando com os professores com menor pontuação, ou seja, os que têm menos experiência e/ou formação. Podemos perceber nesse caso uma forma de exclusão não declarada.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democracia é massificação de ensino (MANTOAN, 2006, p. 16).

A inclusão ou exclusão manifestam-se, também, na concepção de educação inclusiva adotada por determinada localidade ou rede de ensino.

Para melhor conhecer a percepção dos docentes do Ensino Fundamental da rede frente à inclusão, bem como avaliar a sua postura diante da política, foi-lhes enviada uma pesquisa de adesão voluntária. Tal pesquisa trouxe importantes dados sobre a formação desses docentes para o trabalho inclusivo, as dificuldades, as

necessidades, as motivações e o apoio recebido para a realização do trabalho, como será detalhado no próximo tópico.

2.2 A pesquisa de campo

Foram enviados questionários aos 737 professores do Ensino Fundamental, com a finalidade de levantar informações sobre a formação, qualificação e motivação docentes, que fomentam a reflexão sobre o trabalho inclusivo na cidade. Vale destacar que a adesão foi voluntária. Com isso, as respostas apresentadas nesta seção refletem a realidade dos 107 questionários respondidos, ou seja, 15% dos docentes do ensino fundamental da rede.

O questionário foi composto por um enunciado com explicações de que se tratava de um trabalho de conclusão de mestrado, mas que os dados coletados poderiam ser utilizados posteriormente como base para a melhoria dos serviços já existentes no município, em termos de inclusão educacional, além de poder propiciar mudanças para otimizar o trabalho docente no seu referido âmbito.

Foram 29 afirmações relacionadas à educação inclusiva, com uma escala de pontuação de 1 a 10, que representava o grau de concordância em relação a essas, sendo 1 pouca ou nenhuma e 10 plena concordância.

Após análise e deferimento da Secretaria de Educação, o questionário foi enviado eletronicamente para as escolas, com a orientação de que as equipes gestoras o repassassem aos professores, com explicações sobre a sua finalidade, deixando-os livres para responder ou não, no período de uma semana.

Percebemos que houve uma baixa adesão dos professores à pesquisa: como já informado, apenas 15% responderam ao questionário. Alguns fatores podem ter contribuído para tal fato. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que houve recente mudança de prefeito e partido político na cidade e que, por isso, cerca de 90% dos gestores escolares são novos no cargo, ou seja, as unidades ainda estão em processo de adaptação ao novo quadro que as compõe bem como às novas diretrizes de governo.

Nos últimos quatro anos, a inclusão de pessoas com deficiência não foi pauta prioritária na agenda governamental, o que acarretou certa acomodação nas reflexões que vinham sendo feitas até então. Outro ponto a ser levado em consideração é que a semana do envio dos questionários às escolas coincidiu com o

fechamento do bimestre e com o preenchimento de relatórios para o Conselho de Ciclo, o que pode ter gerado uma sobrecarga de atividades aos docentes.

Entretanto, também é preciso levar em conta que pode ter ocorrido, simplesmente, um desinteresse por parte de alguns gestores, uma vez que a pesquisadora foi informada de que o questionário não chegou ao conhecimento de alguns professores e/ou desinteresse dos próprios docentes ao tema ou a responder algo não obrigatório, o que contrasta com a trajetória de uma cidade com uma política de inclusão relativamente antiga e bem estruturada.

2.2.1 Análise dos dados da pesquisa

A primeira parte do questionário teve como objetivo conhecer o perfil docente, sendo analisados sexo, idade, tempo de magistério, tempo na rede municipal e formação acadêmica. Os resultados estão dispostos na tabela 6.

Tabela 6 - Perfil docente dos pesquisados

Sexo	Feminino: 97,5% Masculino: 2,5%
Faixa etária	Até 25 anos: 4% De 26 a 30 anos: 21% De 31 a 40 anos: 32,5% De 41 a 50 anos: 28,5% 51 anos ou mais: 14%
Experiência no magistério	Menos de 2 anos: 6% De 2 a 5 anos: 10% De 6 a 10 anos: 32% De 11 a 20 anos: 31% 21 anos ou mais: 21%
Experiência na rede de Santo André	Menos de 2 anos: 16% De 2 a 5 anos: 18% De 6 a 10 anos: 36% De 11 a 20 anos: 20% 21 anos ou mais: 10%

Formação acadêmica	Magistério: 5% Bacharelado: 2% Licenciatura: 27% Pós-graduação: 64% Mestrado: 2% Doutorado: 0%
--------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

O perfil dos respondentes é bastante diversificado, mas alguns dados apresentam-se relevantes para análise. Nota-se que 25% dos professores têm até 30 anos de idade, ou seja, uma geração que vivencia desde a infância essa transição para a democracia e o amadurecimento da sociedade para discussões sobre o respeito à diversidade.

Em relação ao tempo de magistério, 52% dos docentes que responderam à pesquisa têm mais de 10 anos de experiência e destes, 21% tem 21 anos ou mais na docência, ou seja, uma bagagem, talvez com práticas já consolidadas, que precisa ser levada em consideração nas discussões realizadas. Em contrapartida, 34% dos docentes têm menos de 5 anos na rede, ou seja, um número considerável de profissionais que não passou pelos principais processos de formação para educação inclusiva oferecidos até o ano de 2008.

Em relação à formação acadêmica, apenas 5% não têm Ensino Superior, o que é um avanço, uma vez que, segundo dados do Censo Escolar de 2011 divulgados pelo INEP, 25% dos professores de educação básica do país têm apenas Ensino Médio.

A segunda fase do questionário teve como objetivo avaliar a concordância dos docentes em relação às informações sobre a inclusão. Tais afirmações foram baseadas na política e também no que é pautado na literatura como ideal. Para elaboração do questionário, foram levadas em consideração as orientações de Daniel Brooke (2012)⁵, que afirma que em uma pesquisa as questões devem ser adequadas à realidade do respondente, deixando claro qual é o seu papel e a

⁵ Daniel Brooke ministrou a disciplina eletiva **Construção de questionários** na semana presencial do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do CAEd/UFJF, realizada em janeiro de 2012, abordando aspectos teóricos e experimentais relacionados à elaboração de itens e de questionários para fins de pesquisa social.

garantia do uso adequado das informações, sendo também importante que elas sejam conceitualmente claras e bem específicas .

Ainda de acordo com orientações de Brooke, as questões foram dispostas de forma que os assuntos tratados não ficassem alinhados, evitando o preenchimento automático e minimizando as possíveis falhas, uma vez que os respondentes podem adotar estratégias de *high road* e *low road* (avaliar tudo positivamente ou tudo negativamente dentro de um mesmo tema ou subtema).

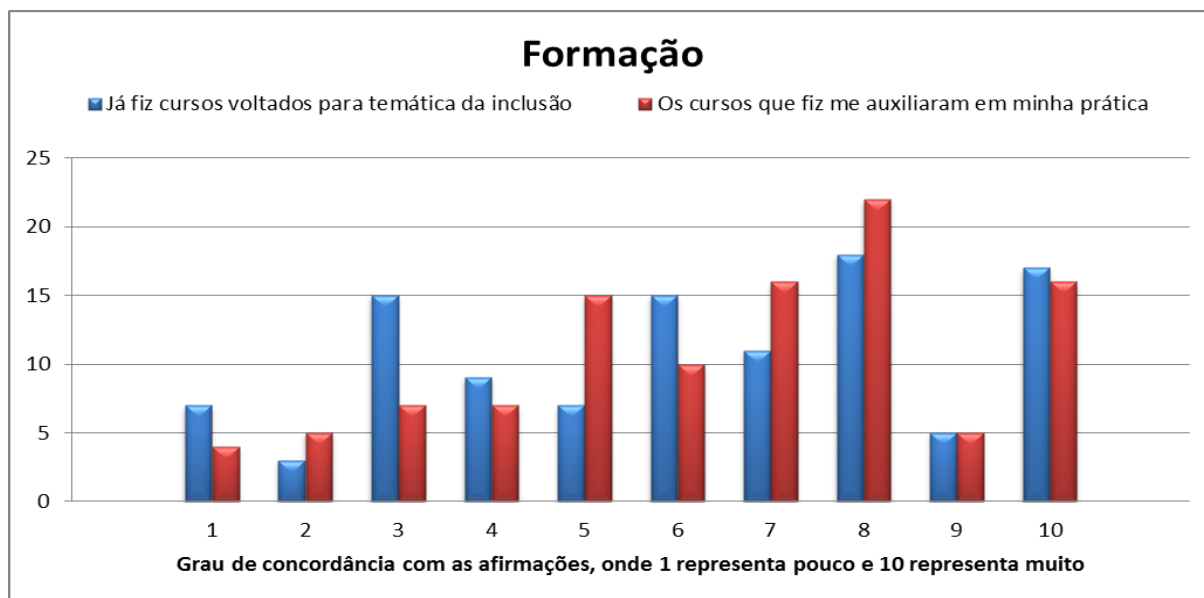
Quanto à acessibilidade, houve grande concordância dos professores em relação à afirmação de que as escolas andreenses são acessíveis: 82% das respostas se concentraram entre os níveis 7 e 10, o que significa que mais da metade concorda com a afirmação apresentada. Entretanto, é possível demonstrar que os docentes querem uma acessibilidade que vá além da estrutura física, pois a grande maioria dos pesquisados – 95% que responderam com níveis de concordância entre 7 e 10 – aponta que materiais e mobiliários adaptados facilitariam o trabalho com os alunos com deficiência. Alguns professores não consideraram as suas escolas acessíveis, o que talvez indique que pertençam a uma das escolas estaduais que foram municipalizadas e ainda não passaram por reforma ou que pensaram na questão da acessibilidade de uma forma mais abrangente, não apenas relacionada ao prédio escolar.

No que diz respeito à formação para o trabalho inclusivo, há uma grande variação nos dados, como é possível perceber pelo gráfico 1. Entre os respondentes, 23% ficaram com nível de concordância entre 1 e 3, ou seja, fizeram nenhum ou poucos cursos relacionados à inclusão; 39% ficaram com nível de concordância entre 4 e 7, ou seja, tiveram um nível de formação razoável, e 37% registraram a sua concordância entre 8 e 10, ou seja, consideram que tiveram uma boa formação para o trabalho inclusivo.

Nessa última faixa de concordância, 40% dos docentes avaliam que esses cursos os auxiliaram na sua prática em sala de aula. Essa variação de dados pode ser explicada não somente pela motivação pessoal, mas pela própria variação de tempo de experiência no magistério e na rede pública de Santo André. Dos dez pesquisados que atribuíram nota 1 ou 2 quando indagados sobre a participação em cursos na área, seis trabalham a menos de 2 anos na rede, três trabalham de 2 a 5

anos e apenas um a mais de 5 anos, ou seja, os que têm mais tempo de rede em algum momento do seu percurso tiveram acesso à formação sobre inclusão.

Gráfico 1 – Formação para o trabalho inclusivo



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

De acordo com Cartolano (1988, p.30), há uma defasagem de preparação para o trabalho inclusivo na formação inicial dos docentes.

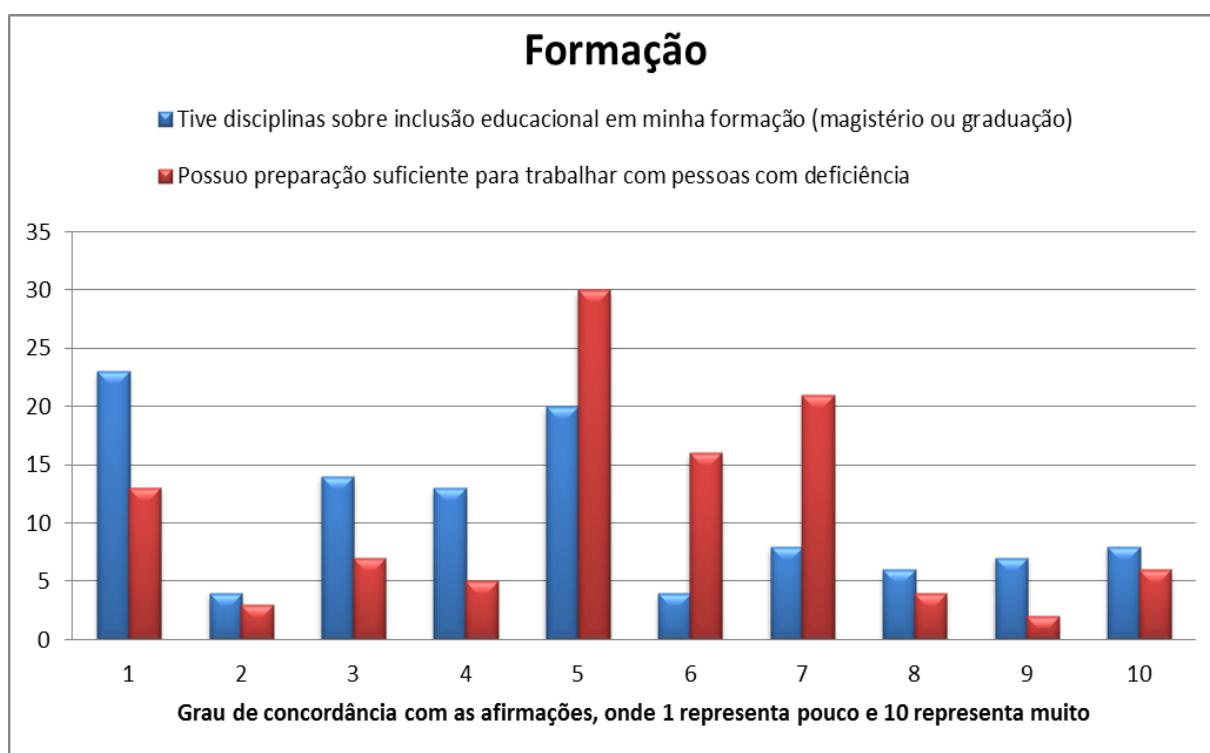
A educação especial não tem se constituído, de forma geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

O gráfico 2 revela que essa também é uma realidade entre os professores da rede municipal de Santo André: quando questionados se tiveram disciplinas sobre inclusão no magistério ou graduação, 38% dos entrevistados tiveram grau de concordância entre 1 e 3; outros 20% responderam na faixa entre 8 e 10, ou seja, tiveram disciplinas inclusivas no seu currículo. Quando essa análise é feita pela idade e tempo de experiência dos pesquisados, dos 17 docentes que têm 5 anos ou menos de magistério, 14 têm alto grau de concordância com a afirmação, ou seja, sinalizam que os formados recentemente tiveram disciplinas sobre inclusão, o que

demonstra uma crescente preocupação com o tema, reflexo do que vem ocorrendo na nossa sociedade.

A maioria dos pesquisados, mais exatamente 67%, assinalou grau de concordância entre 4 e 7 quando indagados sobre uma preparação suficiente para o trabalho inclusivo, ou seja, se colocam em uma posição mediana. Há, porém, pontos extremos: alguns se sentem totalmente preparados, enquanto outros julgam não ter a mínima preparação para promover a inclusão nas suas salas. Um estudo mais aprofundado da SME, com o objetivo de identificar esses grupos, poderia estabelecer um intercâmbio para a troca de saberes e de experiências significativas.

Gráfico 2 – Formação para o trabalho inclusivo



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Em relação ao que espera em termos de formação, a grande maioria, 97,5%, está concentrada na faixa de concordância entre 8 e 10, a que julga que seria importante que os profissionais recebessem uma formação para o trabalho inclusivo logo ao entrar na rede. Também a maioria, 77 professores de um universo de 107, mostrou-se bastante favorável à utilização da plataforma Moodle para a oferta de cursos de capacitação on-line. Esses dados revelam que os professores da rede de

Santo André estão dispostos a se capacitar e a melhorar a qualidade do seu trabalho, como expõe um dos pesquisados:

Temos medo do desconhecido. Precisamos de cursos de formação que nos coloquem a par das necessidades que os deficientes apresentam e como lidar com cada dificuldade, sem medos ou sentimento de pena, pois se o tratarmos com diferença dos demais isso deixa de ser inclusão (Observação apontada pelo questionário nº 16).

Mantoan (2001, p.59) ressalta a importância de saber lidar com as diferenças:

Mudanças substanciais na planificação e na implementação de projetos de educação abertos às diferenças estão ancoradas em metodologias interativas, que desenvolvem a pessoa por inteiro e em que a dignidade do aluno está sempre preservada e respeitada. Esses métodos devem acentuar o direito de todos à livre expressão de ideias e sentimentos, e as propostas de trabalho pedagógico são marcadamente democráticas, mudando o papel desempenhado por alunos e professores e as relações estabelecidas entre eles, no processo de ensino e de aprendizagem.

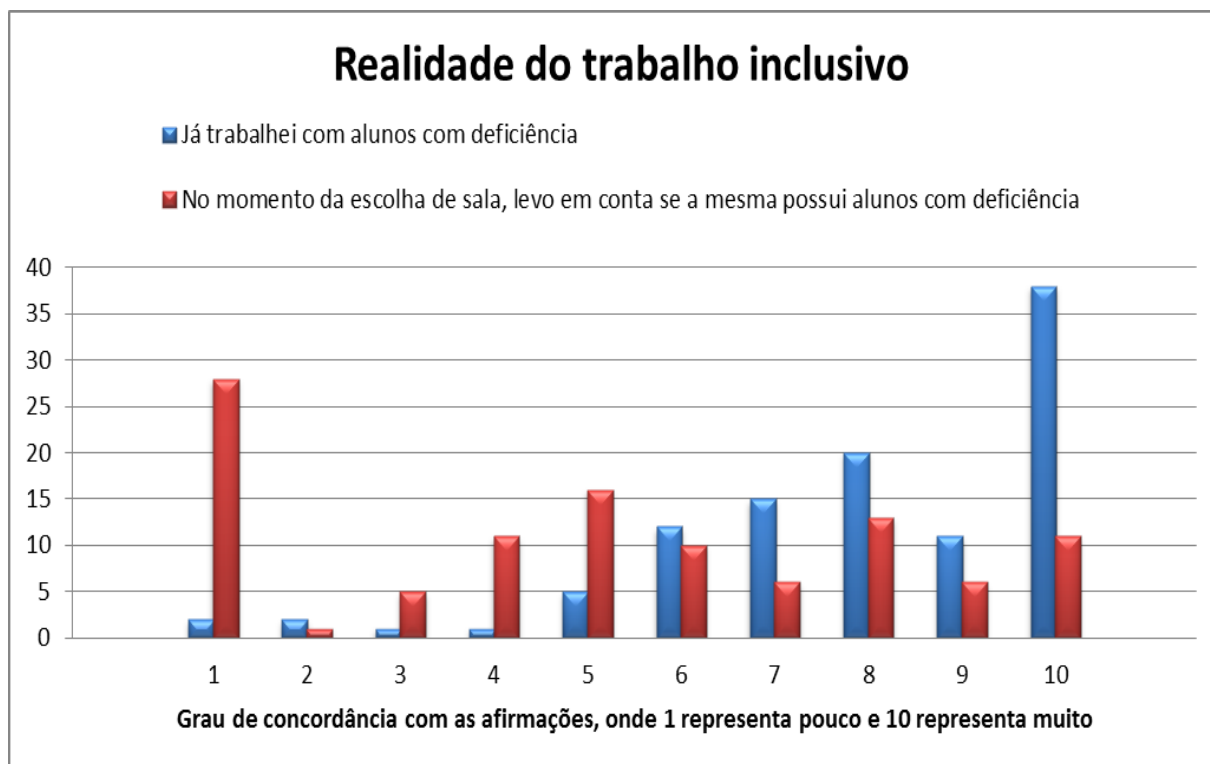
Dessa forma, as formações oferecidas precisam levar em conta o lado humano, para que possam ensinar os profissionais a transformar os seus anseios, medos e limitações em estímulo à busca de novos conhecimentos e possibilidades.

Em relação ao trabalho inclusivo que já é realizado na rede, o gráfico 3 expõe que a maioria dos docentes já trabalhou ou trabalha com alunos com deficiência, o que comprova o acesso desses ao ensino regular. Quando questionados se levam em conta o fato de alunos com deficiência em uma sala no momento de fazer a escolha para o ano seguinte, os professores apresentaram uma clara divisão de opiniões.

Somadas as respostas que vão de 1 a 5 na escala de concordância com a afirmação, temos 61 pesquisados, o que equivale a 57% do total; já as respostas que vão de 6 a 10 da mesma escala correspondem a 46 professores, ou seja, 43% dos profissionais consideram o fato de ter um aluno incluído na sua turma antes de tomar a sua decisão, um índice bastante elevado. Levando-se em consideração que a pontuação é realizada de acordo com o tempo de serviço na rede, formação e cursos realizados, existe grande possibilidade das salas com alunos com deficiência serem escolhidas pelos profissionais com menos experiência e menor formação.

Gráfico 3 – Realidade do trabalho inclusivo em Santo

André



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Quando questionados se sabem fazer um planejamento diferenciado, contemplando os alunos com deficiência, a maior parte das respostas ficou entre o nível médio e bom: 58 professores responderam entre 5 e 7, o que significa 54%, e 28 professores ou 26% responderam entre 8 e 10, o que equivale dizer que a maioria dos profissionais tem alguma noção de como planejar as suas ações incluindo os alunos com deficiência.

Já em relação à questão se têm facilidade para fazer as adaptações que esses alunos exigem, o grau de concordância foi um pouco menor, ficando a maior concentração de respostas entre os itens 5 e 7, o que revela que nem sempre os docentes têm habilidade ou apoio suficiente para colocar em prática as ações planejadas, o que se confirma nas respostas em relação à ajuda recebida.

Quanto ao apoio que recebem para a realização do seu trabalho, os professores demonstram maior satisfação com o papel da ASI que com o da PAEI. Enquanto 62% responderam os itens 8, 9 e 10, mostrando que concordam que a ASI

os auxilia nas tarefas cotidianas, apenas 34% nessa mesma faixa concordam que a PAEI os ajuda no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

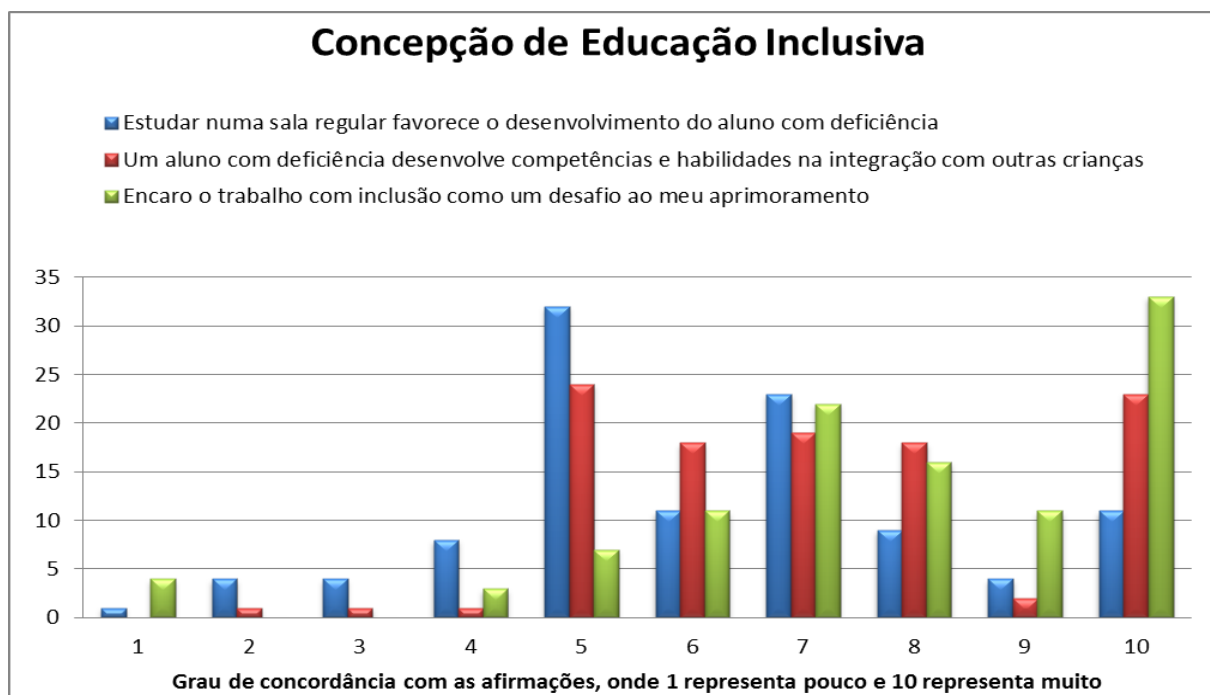
O fato de haver uma ASI em cada escola, e as professoras assessoras terem que se dividir entre 2 ou 3 instituições educacionais, pode ter contribuído para esse resultado. Um dos pesquisados recomendou: “Penso que deveria haver uma professora assessora por escola” (Observação apontada pelo questionário nº 42). A presença efetiva do profissional tanto no momento de planejamento como no da execução das atividades pode ser determinante para a segurança do professor.

Os docentes também demonstraram se sentir desamparados em relação aos demais profissionais da escola, pois 43% responderam abaixo de 5 à afirmação de que recebem auxílio dos demais profissionais da escola quando têm um aluno com deficiência. O fato também se expressa na observação de um dos pesquisados:

Muitas vezes as escolas não estão preparadas para este trabalho, que é diferenciado por natureza e os professores se sentem sozinhos na missão de incluir o deficiente sem excluir os demais alunos (Observação apontada pelo questionário nº 55).

Algumas opiniões podem servir como parâmetro para analisar a concepção de educação inclusiva presente na rede. O gráfico 4 traz algumas informações interessantes para discussão.

Gráfico 4 – Concepção de educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Apesar de a maioria dos pesquisados, 76,5%, dizer que encara o trabalho com inclusão como um desafio ao seu aprimoramento e 58% concordar que um aluno com deficiência desenvolve competências e habilidades na integração com outras crianças, 45% dos respondentes pontuaram de 1 a 5 a sua concordância com a afirmação de que estudar em uma sala regular favorece o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Parece haver aí duas incoerências: a primeira é que se uma criança com deficiência se desenvolve no contato com outras, mas o estudo em uma sala regular não favorece o seu desenvolvimento, estaria ela fadada a se desenvolver somente nas atividades recreativas e cotidianas, mas não em seu cognitivo?

Carvalho (2004) nos alerta sobre alguns equívocos que podem ocorrer no trabalho com inclusão escolar, dentre eles o perigo de confundir inclusão com inserção e a tendência a privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal em detrimento dos aspectos cognitivos.

A segunda incoerência é que parece difícil pensar no trabalho de inclusão como um desafio ao aprimoramento pessoal, sem, contudo, acreditar no desenvolvimento do aluno.

A publicação Atendimento Educacional Especializado do MEC (2006, p.12) esclarece que a raiz do problema pode estar na concepção de escola, que ainda não compreende a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual.

A deficiência coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola.

Dessa forma, o que se espera é a transformação da escola, mas, para isso, é preciso uma reflexão sobre a visão de diversidade da própria sociedade.

Em uma sociedade que desacredita na possibilidade de desenvolvimento e convivência com a pessoa com deficiência, a escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da coletividade, repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente (ARTIOLI, 2006, p.105).

A cidade de Santo André está construindo um PPA – Plano Plurianual – participativo e, nas reuniões para discussão de temas relevantes à sociedade, que devem entrar nas previsões orçamentárias para os próximos quatro anos, há 11 eixos de discussão. O quadro a seguir mostra as diretrizes priorizadas no eixo “Políticas para pessoa com deficiência”.

Tabela 7: Políticas para as pessoas com deficiência

REGIÃO	DIRETRIZES
A	• Nenhuma diretriz voltada para o tema.
B	• Promover campanhas de conscientização sobre os direitos das minorias sociais. • Criar um Centro de Referência para pessoas com deficiência (adultos). • Capacitar os funcionários para o atendimento de pessoas com deficiência.
C	• Adequar fisicamente as escolas para receber alunos com deficiência.
D	• Aumentar a acessibilidade nas calçadas para pessoas com deficiência.
E	• Combater qualquer tipo de preconceito, incluindo o mercado de trabalho. • Melhorar a acessibilidade na cidade para a pessoa idosa.

	• Ampliar o serviço de reabilitação que contemple a criação de uma oficina ortopédica e o atendimento a outras demandas, como deficiências intelectual, auditiva e visual.
F	• Desenvolver políticas de trabalho e renda para pessoas idosas e com deficiência. • Investir fortemente na acessibilidade urbana. • Fortalecer as políticas de cuidar . • Dar mais atenção ao atendimento às pessoas com deficiência.
G	• Nenhuma diretriz voltada para o tema.
H	• Isentar as tarifas de parquímetros (estacionamento rotativo pago) para idosos e pessoas com deficiência. • Potencializar e criar ações para as pessoas com deficiência e idosos, envolvendo esporte, lazer, dança, artesanato etc. • Ir além da escola regular.
I	• Garantir o respeito ao idoso e à pessoa com deficiência no transporte público. • Ampliar a oferta de serviços voltados para a pessoa com deficiência e pessoas idosas. • Implantar na cidade a Sala “SAP” (sala de atendimento priorizada, voltada para o atendimento de crianças com deficiência na escola).
J	• Encaminhar medicamento em casa para idosos e pessoas com deficiência. • Melhorar o acesso na cidade para as pessoas com deficiência.
K	• Qualificar o servidor para atender melhor à população, em especial aos idosos, às mulheres, às pessoas com deficiência, aos jovens etc.
L	• Oferecer cursos para cuidadores, com ampliação da sua disponibilidade. • Melhorar a acessibilidade das pessoas com deficiência na cidade.
M	• Melhorar a acessibilidade e criar uma CR na região, ampliando o direito das pessoas com deficiência, inclusive nas escolas municipais, com a contratação de profissionais para o seu acompanhamento.
N	• Nenhuma diretriz voltada para ao tema.
O	• Garantir acessibilidade em todas as unidades escolares para pessoas com deficiência e terceira idade.
P	• Nenhuma diretriz voltada para o tema.
Q	• Adaptar brinquedos em parques para pessoas com deficiência. • Implantar um centro de formação para cuidadores. • Ampliar, para a cidade, o número de serviços para pessoas com deficiência no formato do CRPD (Centro de Referência da Pessoa com Deficiência).
R	• Incentivar os jovens na formação e participação política dos jovens, mulheres, idosos, negros, pessoas com deficiência, GLBT e população em geral.
S	• Colocar acesso ou facilitá-lo para as pessoas com deficiência física. • Criar grupos para discutir as questões racial, mulheres, terceira idade, juventude, pessoas com deficiência e GLBT, grupos que

	sofrem preconceito. • Criar alternativas de formação profissional para pessoas com deficiências, ampliando possibilidades de acesso ao mercado de trabalho.
T	• Nenhuma diretriz voltada para o tema.

Fonte: Prefeitura Municipal de Santo André (2013).

Como se pode notar, quase todas as regiões da cidade apontaram diretrizes relacionadas à pessoa com deficiência, que perpassam por cuidados com acessibilidade, medicamentos, cuidadores e geração de trabalho e renda. Talvez esse seja um indicativo da percepção de que a reflexão sobre o tema precisa estar além das unidades escolares.

A maioria dos pesquisados demonstra não apresentar dificuldade para lidar com a família dos outros alunos quando há educandos com deficiência nas suas salas. Porém, 15% deles demonstram ter muita dificuldade nesse quesito, talvez por insegurança ou falta de informações suficientes para explicar aos familiares a importância do trabalho com a diversidade.

Uma das afirmações de maior concordância na pesquisa é a que diz respeito ao acompanhamento familiar do aluno com deficiência: mais de 70% dos pesquisados concordou plenamente que a família é fundamental para o seu desenvolvimento. O contraste é que apenas 7,5% concordou plenamente que esses pais participam da vida escolar do filho, ou seja, o docente se sente desamparado também em relação ao apoio familiar que recebe. Um dos pesquisados reforça a ideia de que as formações deveriam se estender aos pais.

Alguns fatores poderiam motivar esse docente a aprimorar o seu trabalho e a criar outras possibilidades de aprendizagem aos alunos incluídos. Um fator que se mostrou menos relevante, mas foi muito apontado, diz respeito ao recebimento de um auxílio financeiro como motivação para estudar e qualificar o seu trabalho em relação à inclusão, sendo que 30% dos entrevistados concordaram totalmente com essa ideia. Há, porém, quem não concorde com esse tipo de incentivo, como o pesquisado nº4, que afirma: “Caso eu trabalhe com alunos com deficiência, não espero recompensa ou reconhecimento. Apenas quero estar capacitada para trabalhar com esses alunos”.

Outro fator motivacional seria a redução no número de educandos nas salas nas quais há alunos com deficiência, sendo que 64% dos respondentes apontou

concordância entre 8 e 10 com essa afirmação. Dois pesquisados apontam essa dificuldade:

Atualmente tenho em minha turma uma criança deficiente (deficiência intelectual) e confesso que sinto dificuldades em realizar um trabalho produtivo com este aluno e os demais da turma, que é um 5º ano. As atividades que planejo para ele só são possíveis com a minha intervenção... Porém, como dar este apoio diário e contínuo, com uma turma de 5º ano com 26 alunos? É bastante difícil e frustrante para mim, pois tenho que deixá-lo muitas vezes ocioso por conta do meu tempo (Observação apontada pelo questionário nº 55).

É muito complicado trabalhar a parte pedagógica sem um auxílio constante porque temos muitas diversidades além dos alunos deficientes. Poderiam fazer um acordo com estagiárias de pedagogia como acontece em São Bernardo (Observação apontada pelo questionário nº 100).

Outros docentes parecem sentir a mesma dificuldade, pois 50% deles concordaram totalmente que ter um auxiliar diariamente para ajudar os alunos com deficiência nas atividades pedagógicas os motivariam a criar outras possibilidades de aprendizagem.

Um dado que chama atenção na pesquisa é que 41% dos docentes dizem que a escola deveria oferecer atividades diferenciadas para os alunos com deficiência no horário de aula, mas uma das pesquisadas faz uma ressalva: “Acredito que as atividades diversificadas deveriam ser oferecidas a todos os alunos e adaptadas num currículo funcional, caso houvesse necessidade”, opinião que vai ao encontro das recomendações do MEC (2006, p.12):

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado”, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos – com e sem deficiência – ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

De fato, se somente alguns alunos recebessem atividades especiais não seria uma forma de exclusão dos outros?

A pesquisa revela que alguns avanços foram consolidados ao longo desses anos como o acesso dos alunos com deficiências às salas regulares da rede, bem como a organização física dos espaços para recebê-los. Contudo, há uma série de

questões que precisam ser revistas, principalmente em relação à concepção de inclusão que se espera da rede como um todo e não de formas individuais e divergentes.

Ficou claro que os professores têm uma defasagem tanto na sua formação inicial quanto continuada e se colocam em uma posição mediana quanto à sua prática, mas compreendem que a inclusão é um processo necessário e irreversível e, por isso, estão acessíveis à informação e formação para qualificação das suas ações. Ficou evidente, também, que eles precisam de mais apoio, pois não podem assumir sozinhos a responsabilidade pelo sucesso de uma política que precisa ser construída, planejada e executada coletivamente.

Os dados levantados foram de suma importância para complementar as reflexões sobre os pontos positivos e negativos da política ao longo desses 13 anos na cidade, como se detalha a seguir.

2.3 Considerações sobre o trabalho com inclusão na cidade de Santo André

Segundo Condé (2011, s/p), quando pensamos em políticas públicas, os elementos que as constituem não são consensuais:

Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectivas ideológicas e também da alocação dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, instituições se limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo.

O autor em questão cita Rua (s/d) e explica, ainda, que, ao elencar prioridades em uma agenda política, algumas demandas são sempre recorrentes, outras são atendidas parcialmente ou mal atendidas e outras surgem mediante novos problemas que não haviam sido previstos. Assim, toda política tem pontos de convergência e discordância, ações que atingem os objetivos conforme planejados e outras que, por motivos diversos, podem não ser tão bem sucedidas.

A inclusão de alunos com deficiência em salas regulares na cidade de Santo André é uma política de complexa implantação e complicado desenvolvimento e, como tal, apresenta pontos positivos, que atenderam aos objetivos de melhoria da qualidade do processo inclusivo; temas que deveriam ser melhor delineados;

questões a serem melhoradas, ou seja, ações que, se adaptadas, poderiam surtir mais efeito na qualidade do trabalho desenvolvido e que, apesar de positivas, não tiveram continuidade. Essas questões serão detalhadas e discutidas a seguir.

Inicialmente, é preciso destacar a preocupação da cidade em criar uma lei municipal, em conformidade com as leis e decretos federais, para garantir o ingresso dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. A proposição dessa lei, que determinou a criação do CADE, foi um marco para as reflexões e para a organização da estrutura necessária para o acesso e a permanência desses alunos no sistema, o que se traduz, em termos de ingresso, conforme dados apresentados no primeiro capítulo, que a cidade possui índices superiores aos nacionais.

Em relação à acessibilidade, a Secretaria de Educação (SE) conseguiu se adequar rapidamente às recomendações do Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, pois, nesse mesmo ano, concluiu a reforma de todos os prédios públicos, para que estes se tornassem acessíveis. Além disso, os prédios da SE construídos posteriormente seguiram iguais recomendações técnicas.

Contudo, em 2011, para atender à demanda de ampliação da rede, cinco escolas estaduais com salas ociosas foram municipalizadas. Apesar de ser um ganho em termos de oferta de vagas, os prédios dessas unidades ainda não são totalmente acessíveis, o que contraria o que ocorre na cidade desde 2001, dificultando, com isso, o acesso dos alunos com deficiência que moram nas suas imediações. Ficou evidente na pesquisa que os professores reconhecem essa acessibilidade e os poucos que não consideram as escolas acessíveis possivelmente trabalham em uma dessas unidades municipalizadas.

Outra dificuldade em relação à infraestrutura necessária para o atendimento inclusivo pode ser compreendida através da análise dos dados socioeconômicos da cidade, pois muitas famílias vivem em condições precárias e recebem benefícios assistenciais. Essas informações refletem diretamente no atendimento, pois é comum casos de alunos que faltam às consultas ou deixam de frequentar as salas de recursos no contraturno por falta de dinheiro para passagem. Nos últimos anos, a cidade sofreu um retrocesso ao serem limitadas ou retiradas as vans adaptadas, anteriormente responsáveis por esse tipo de locomoção.

A publicação Atendimento Educacional Especializado do MEC (2007, p.19) discorre sobre a importância da criança com deficiência ser inserida o quanto antes no convívio escolar:

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) também reforça essa orientação.

A inclusão escolar deve ter início na educação infantil. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Percebe-se que o estímulo precoce é essencial para o desenvolvimento satisfatório das crianças com deficiência, ainda mais se levadas em consideração as famílias mais carentes que, muitas vezes, têm na escola a única possibilidade de exploração das potencialidades desses sujeitos especiais.

A falta de vagas na Educação Infantil da rede também se constitui como um problema. Fica evidente, ainda, que não basta a inserção precoce dessas crianças no sistema escolar, mas deve ocorrer também a parceria com outras secretarias, como a de Assistência Social e a de Saúde para a garantia do seu desenvolvimento da melhor forma possível.

Ainda pensando nas dificuldades orçamentárias que a maioria das prefeituras enfrenta, a criatividade, por vezes, pode trazer algumas soluções. Esse foi um ponto positivo da formação para adaptação de materiais pedagógicos, oferecida em 2002, que ensinou a produzir ferramentas adequadas às crianças especiais de forma artesanal, com objetos que estavam ao alcance dos professores e, por isso, de baixo custo, o que muito favoreceu a inclusão dos alunos com deficiência na rotina do grupo.

Outra forma de otimizar os recursos disponíveis é o estabelecimento de parcerias. Vale destacar que as que foram efetivadas ao longo do percurso do

município favoreceram a condução do trabalho, principalmente na realização de diagnósticos e encaminhamentos pós-constatações. O problema foi que, no decorrer dos anos, essas parcerias se afunilaram e a cooperação, que antes existia tanto entre as diversas secretarias da PMSA quanto com outras entidades de fora da cidade, ficaram concentradas em uma única parceria com a Fundação Santo André.

Essa centralização foi favorável no sentido de facilitar a locomoção dos profissionais da educação, alunos incluídos e familiares, mas reduziu a possibilidade de diversos olhares sobre um mesmo caso e da distribuição gratuita de equipamentos, como cadeiras de rodas e lupas. Em contrapartida, a cidade vem buscando a captação de recursos federais destinados à melhoria do serviço inclusivo, principalmente ao utilizar a seu favor o Decreto nº 6.253, de 2007, que prevê a dupla matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais.

Nepomuceno e Siqueira (2012, p.8) conceituam o que seria mobilização social.

A mobilização social permite a abertura de um espaço de reflexões e questionamentos que leva as pessoas a pensarem no mundo não mais como algo dado e definitivo. Ver o mundo por um novo prisma. Ao mesmo tempo em que destrói muitas certezas (senso comum), abre espaço para a visualização de um diálogo entre múltiplas interpretações do mundo.

Como forma de promover esse espaço de reflexão e questionamentos sobre a inclusão, vale ressaltar as publicações sobre o tema produzidas pela rede no período de 2000 a 2008. Foram livros, periódicos e coleções com o objetivo de informar, divulgar opiniões e promover a troca de experiências entre profissionais, alunos, familiares e toda a comunidade escolar.

Elas também serviram como forma de estimular a criatividade e a qualidade do serviço docente e garantir um espaço para transparência das ações desenvolvidas dentro e fora das salas de aula. Visto que os resultados da pesquisa mostraram alguns extremos, com profissionais amplamente preparados e conscientes da sua responsabilidade perante o trabalho de inclusão e outros menos preparados e/ou envolvidos com esse processo, essas publicações seriam um espaço interessante de troca e aprendizagem.

Para Condé (2011), um dos problemas da implementação⁶ de uma política é a falta de formação para os gestores, o que pode afetar a capacidade de decidir e de cumprir tarefas. Dados da pesquisa também mostraram que os docentes não se sentem amparados pelos outros profissionais da escola e talvez isso aconteça pela própria falta de formação dos que ocupam os cargos de gestão.

No caso de uma política de inclusão educacional, essa formação é igualmente importante para os professores. Apesar de o autor enfatizar que um bom estudo preliminar facilita a implementação de uma futura política em relação às formações docentes para o trabalho inclusivo, isso não aconteceu na cidade, o que certamente foi uma dificuldade.

As Professoras Assessoras foram as primeiras a iniciar a formação, mas apenas depois que o processo de inclusão teve início nas escolas e, de acordo com as necessidades que surgiam, as ações eram planejadas e replanejadas junto aos professores. Essa flexibilidade durante o processo é necessária; porém, um início não planejado sempre gera incertezas para todos os atores envolvidos, no caso, pais, alunos, professores e gestores, o que demanda mais esforços para organização posterior.

A cidade de Santo André foi governada por um mesmo partido político de 1997 a 2008 e, nesse período, o processo inclusivo foi sendo delineado a partir de uma mesma lógica. De 2009 a 2012, houve uma mudança de governo e, conseqüentemente, alterações na concepção de educação inclusiva. Para Mantoan (2001, p.54),

o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel de escola, do professor, das noções, do modo de aprender, do aluno e de sua aprendizagem, e essas concepções variam conforme os paradigmas, as ideias, os fundamentos científicos que as sustentam.

Sabe-se que é comum no Brasil que as políticas públicas sejam partidárias ao invés de governamentais e isso, muitas vezes, afeta a sua continuidade. Em Santo André, a formação docente foi a parte mais afetada pelas alternâncias de poder. Dados da pesquisa mostraram que muitos profissionais nunca fizeram um curso de

⁶ Termo utilizado pelo autor

formação ou, aqueles que o fizeram, não perceberam nenhuma melhoria para a sua prática.

Um ponto positivo e comum às administrações foi que as formações visaram, desde o início, incentivar os professores a não se prenderem à parte clínica dos diagnósticos. Essa orientação está de acordo com Ferreira (2006, p.231) quando este esclarece que

qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre os alunos e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individuais.

Compreende-se, assim, que o diagnóstico deve ser somente um ponto de partida, um indicador dos modos de aprendizagem de cada aluno, e não um limitador das suas possibilidades.

Até 2008, os temas das formações foram relevantes, uma vez que procuraram abordar o incentivo e respeito à diversidade, o conhecimento das particularidades de cada deficiência, as formas de comunicação alternativa, as práticas includentes e excludentes, as formas de mediação pedagógica, a alfabetização e o letramento e as trocas de experiências. Outro ponto positivo foi a possibilidade dos docentes em qualificarem o seu trabalho em horário de serviço, tendo a tranquilidade de deixar as atividades planejadas para aplicação de uma Professora Auxiliar de Formação.

Destacou-se, também, a extensão de alguns desses cursos para os familiares e/ou funcionários dos equipamentos de educação que recebiam visitas monitoradas dos alunos da rede. Em contrapartida, a maioria das formações foi oferecida apenas aos professores que tinham alunos com deficiência nas suas turmas, ou seja, era feito um investimento de curto prazo, pois, no ano seguinte, esse profissional poderia não ter um aluno com deficiência em sua sala ou um aluno com deficiência poderia estar na sala de um professor que não havia feito a formação no ano anterior.

No período de 2009 a 2012, perdeu-se a figura da auxiliar de formação. Além disso, os cursos de formação tiveram a vantagem de serem extensivos a quem quisesse participar; porém, fora do horário de trabalho e em caráter opcional, ou seja, muitos docentes não se inscreviam por trabalharem em outras redes e não

terem tempo disponível; outros tinham tempo, mas não o compromisso necessário para buscar essa qualificação adicional.

Em 2011, a criação de uma plataforma Moodle para educação a distância abriu diversas possibilidades. Entretanto, a utilização desse recurso ficou restrita ao estudo de um material pedagógico desenvolvido para o trabalho com os alunos. A falta de mediação nos fóruns e a obrigatoriedade de acesso no horário de trabalho pedagógico coletivo tornaram a ferramenta burocrática e pouco funcional. Na pesquisa de campo realizada para este estudo, 71% dos docentes registrou grande concordância com o fato de que a plataforma deveria fornecer cursos de capacitação on-line para o trabalho inclusivo.

A ideia de um material produzido exclusivamente para os alunos da rede foi interessante por possibilitar a exploração de aspectos regionais e estimular o estudo de conteúdos comuns a serem trabalhados entre todas as escolas municipais. Porém, por ser um material bastante extenso em termos quantitativos e de uso obrigatório, reduziu o planejamento de projetos por parte dos docentes e, como não teve qualquer orientação inclusiva, os alunos com deficiência foram os mais prejudicados pela sua utilização.

Outro ponto que dificultou a formação docente foi a alteração na forma de ingresso desses profissionais na rede: entre 2009 e 2012, a forma escolhida foi a contratação por tempo determinado – contratos de seis meses ou um ano, que podiam ser renovados uma única vez pelo mesmo tempo –, ou seja, toda formação investida nesses docentes também seria de curto prazo para a rede.

Em relação ao apoio oferecido ao docente, o processo teve altos e baixos. Em meados de 2000, a criação do cargo de Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) valorizou os docentes da rede com formação em educação especial para que eles fossem a ponte entre a administração e os professores em sala de aula, o que foi positivo por facilitar a compreensão do funcionamento das escolas da rede.

As atribuições desse cargo sempre estiveram ligadas ao auxílio pedagógico do professor, mas o formato de atuação foi se alterando e se adaptando de acordo com as necessidades. Houve períodos dos PAEIs serem divididos por tipo de deficiência, por regiões de atuação e, em 2008, a organização passou a ser de um

professor assessor por escola, o que parece ter sido mais viável à otimização do tempo e ao acompanhamento do trabalho.

Nos últimos anos, as funções de PAEIs que saíram por aposentadoria, retorno à função de origem ou mudança de rede não foram repostas, ou seja, o número de profissionais diminuiu e os que permaneceram tiveram que ser realocados para atender a todas as escolas da rede, ou seja, alguns atendem a duas ou três escolas, diminuindo a possibilidade de acompanhamento, orientação e intervenção junto aos docentes. Esse fato refletiu entre a opinião dos pesquisados, mostrando que, para muitos, a ação das PAEIs não vem sendo suficiente para a orientação que precisam.

Em 2010 foi criado o cargo de Agente Social de Inclusão (ASI), um ganho para toda a comunidade escolar, pois esses auxiliavam nas atividades cotidianas de higiene, alimentação e acompanhamento da rotina dos alunos com deficiência. Antes, os responsáveis por essas atribuições eram os próprios docentes, funcionários responsáveis pela limpeza das unidades ou pais que assessoravam as escolas em caráter voluntário, ou seja, não havia a criação de vínculos.

Partindo da análise e reflexão sobre os pontos fortes e fracos que a política de inclusão teve ao longo desses 13 anos de desenvolvimento, é possível pensar no planejamento e replanejamento de ações para minimizar os problemas e criar soluções que possam aprimorar os serviços já existentes no município em benefício dos alunos com deficiência. Essas proposições constituirão o próximo capítulo deste trabalho.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ/SP

Este capítulo tem a finalidade de oferecer à Gerência de Educação Inclusiva – órgão da Secretaria de Municipal de Educação de Santo André /SP – algumas possibilidades de intervenção para o aprimoramento da política inclusiva, após descrever e analisar a realidade da inclusão na cidade.

O estudo das bases nas quais a política foi implantada e a análise das suas potencialidades e fragilidades, nos seus 13 anos de funcionamento, após a estruturação do CADE, atenderam à finalidade de promover o levantamento de quais ações poderiam aperfeiçoar o serviço até então oferecido.

O início deste capítulo expõe as bases sob as quais se pautaram as proposições que aqui serão realizadas. Por isso, retomamos pontos importantes dos capítulos anteriores. Na sequência são apresentadas proposições em nível municipal, divididas em propostas de intervenção quanto à acessibilidade, à formação docente, ao apoio oferecido aos docentes e à necessidade de aproximação entre família e escola.

Espera-se, assim, contribuir de forma prática e efetiva para o avanço da reflexão, conscientização e responsabilização de todos no processo de inclusão dos educandos com necessidades especiais na rede municipal de Santo André.

3.1 Bases para a construção da proposta de intervenção

Os dados apresentados na análise documental, nas entrevistas, na pesquisa de campo e nas reflexões à luz de autores sobre o tema da inclusão foram de fundamental importância para a percepção do contexto geral de implementação da política, para a elucidação dos pormenores que surgiram durante a construção do texto e para o amadurecimento de ideias que aos poucos foram tomando o formato de propostas. Entretanto, alguns itens merecem destaque.

O levantamento da legislação vigente sobre inclusão educacional em salas regulares de ensino permitiu constatar que há um amplo amparo legal quanto às formas de acesso, permanência e qualidade de ensino, faltando, entretanto, maneiras de efetivação dessas garantias.

Na contextualização do município de Santo André, um fato que chama atenção é a redução do número de salas especiais na cidade que, em 2011, eram apenas 14, o que evidencia uma crescente procura por escolas regulares pelos responsáveis por crianças com deficiência. A descrição sobre a forma de municipalização e a consequente ampliação da rede municipal de ensino de Santo André – que até 1998 atendia somente à Educação Infantil e EJA, passando a atender também aos alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em 1998 – auxilia na compreensão dessa gradual ampliação da inclusão educacional.

Apesar da inclusão na cidade ter se iniciado na década de 1990, houve algumas interrupções, tendo o seu atendimento na rede educacional se ampliado a partir de 1998, período no qual foi constatada a necessidade da estruturação desse serviço, surgindo, assim, o CADE.

A Lei Municipal nº 8144, de 22 de dezembro de 2000, que cria esse órgão é um marco na história da inclusão no município, pois, com ele, teve início um processo de caracterização, o qual permitiu verificar as condições das escolas da rede, criando-se o cargo de Professora Assessora de Educação Inclusiva, sendo formuladas parcerias, realizados estudos para ampliação no número de atendimentos e elaborados cursos de formação docente para o trabalho inclusivo.

O estudo dessas formações permitiu constatar que elas não foram planejadas quando tiveram início, sendo estruturadas e adequadas ao contexto andreense ao longo do processo. Vale ressaltar que estavam em um processo crescente de reflexão quando a mudança de partido político no governo da cidade trouxe alterações na concepção acerca da inclusão, aumentando o apoio cotidiano ao professor, com a criação do cargo de Agente Social de Inclusão, mas reduzindo drasticamente o apoio pedagógico.

No capítulo 2, com o estudo teórico e o início das reflexões sobre o ideal e o real da cidade de Santo André com relação ao processo inclusivo, um dado apontado pela banca de qualificação deste projeto foi confirmado: as formações anteriores não surtiam o efeito desejado, pois muitos profissionais que as tinham feito ainda não demonstravam a consciência necessária para a transformação do seu modo de atuação.

Surgiu, então, a necessidade da aplicação de um questionário aos docentes para tentar compreender os fatores que ainda entravavam o seu trabalho, bem como

aqueles que pudessem estimulá-los a buscar uma educação de qualidade para todos.

A pesquisa foi enviada a todas as escolas da rede para adesão voluntária dos 737 professores do Ensino Fundamental. Entretanto, apenas 15% deles, ou seja, 107 profissionais a responderam. Apesar de grande variação nos dados, alguns se mostram muito relevantes à compreensão dos questionamentos apontados no parágrafo anterior.

Alguns professores não consideraram as suas escolas acessíveis, evidenciando a necessidade de se constatar quais são essas unidades para que possam ser adequadas aos padrões das demais.

A maioria dos professores já trabalhou ou trabalha com inclusão. Porém, apontaram concordância mediana em relação às afirmações relacionadas à formação para esse trabalho, ou seja, sentem-se pouco preparados para acolher a diversidade na sua sala de aula. Há, nesse grupo, alguns extremos, com profissionais que se sentem muito preparados e outros bem pouco capacitados, o que poderia propiciar trocas produtivas de saberes e metodologias.

Vale então, reforçar a ideia, de que, a Secretaria de Educação poderia promover uma pesquisa mais aprofundada ou contar com o auxílio das Professoras Assessoras para identificar esses grupos e promover trocas, que poderiam ser realizadas em um congresso com o tema, por exemplo.

Além disso, poderiam ser retomadas as publicações periódicas que circularam até 2008, espaços nos quais experiências exitosas poderiam ser apresentadas como forma de incentivo, além de propiciar um estudo das novas possibilidades no desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Há possibilidades do financiamento para essas publicações ser viabilizado em uma parceria entre as Secretarias de Educação, de Comunicação e de Inclusão Social. Em curto prazo, as publicações, a exemplo da proposta para o caderno de formação, poderiam ser lançadas no formato on-line.

Os docentes demonstraram estar dispostos a receber capacitação para o trabalho inclusivo ao responderem que é preciso uma formação ao ingressar na rede, sendo ela continuada ou on-line.

Quase metade dos pesquisados revelaram que, no fim do ano letivo, ao escolher a sala em que vão lecionar no ano seguinte, levam em consideração o fato

de haver crianças com deficiência nas turmas, o que demonstra a necessidade de uma mudança de comportamento. Tal atitude poderia ser desencadeada por alguns fatores que demonstraram ser um estímulo ao professor para escolher turmas com alunos especiais, como a redução de alunos por sala e o auxílio de uma estagiária para o desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico.

Outro ponto relevante da pesquisa foi a demonstração de que os professores não se sentem amparados pela Professora Assessora, pela equipe gestora e pelos pais para a realização de um trabalho inclusivo, ou seja, sentem-se sozinhos. Esses fatores provam que pensar no auxílio ao professor também é essencial.

Com base nessas análises, foram traçadas propostas que visam anular ou minimizar os problemas, aumentando, com isso, o padrão de qualidade não só para os alunos com deficiência, mas para toda a comunidade escolar.

3.2 Propostas referentes à acessibilidade

Nos últimos anos, seis escolas estaduais foram municipalizadas e passaram a compor o quadro de unidades da rede municipal de Santo André. Foram feitas readequações de pessoal, estrutura administrativa e pedagógica; porém, os prédios não passaram por reformas estruturais. Uma das propostas deste Plano de Ação consiste na formação de uma equipe para investigar essas instituições, a fim de fazer o levantamento das necessidades de reforma, ampliação ou construção de espaços para que se tornem totalmente acessíveis como os demais equipamentos da educação da cidade.

Essa ação é de suma importância, pois se a rede apresenta uma concepção de educação para todos, os seus equipamentos precisam estar preparados para receber alunos com deficiência nas suas mais diversas especificidades, garantindo acesso e permanência segura e autônoma desses educandos à sala de aula, à biblioteca, ao refeitório, à quadra e aos demais espaços que compõem cada unidade, eliminando, assim, as barreiras arquitetônicas.

Também é importante lembrar que, de acordo com a norma NBR 9050 de 2004 (da Associação Brasileira de Normas Técnicas), nem só as pessoas com deficiência têm dificuldade de mobilidade, mas também grávidas, idosos, pessoas

com problemas ortopédicos temporários, ou seja, muitos grupos são beneficiados com a adoção de medidas que facilitem a percepção e utilização dos espaços.

Um levantamento preliminar feito pela pesquisadora, em contato com as diretoras dessas escolas e em conformidade com alguns itens da NBR 9050, constatou a necessidade das seguintes adequações:

Quadro 1: Adequações físicas necessárias às escolas

Unidade Escolar	Constatações	Necessidades de adequações
Prof. João de Barros Pinto Rua Londres, 444 Utinga	• Não há degraus ou barreiras que dificultem o acesso dos alunos à entrada da escola. • Tem piso superior, mas a única forma de acesso é através de escadas; as salas dos alunos com deficiência se localizam no piso inferior. • Anfiteatro e biblioteca ficam no piso superior e, portanto, não são espaços acessíveis. • Há banheiros adaptados. • A passagem para o refeitório da escola possui um degrau (cerca de 10 cm). • Os bebedouros estão em altura adequada, inclusive para cadeirantes. • Não há sinalização em braile nem em linguagem de sinais.	• Construir outra forma de acesso às salas superiores (rampa ou elevador) ou, em curto prazo, verificar a possibilidade de transferir a biblioteca para uma sala no piso inferior. • Construir rampa para o acesso ao refeitório. • Providenciar sinalização em braile e linguagem de sinais para identificar todos os espaços da unidade (inclusive aproveitando a ideia da EMEIEF Nicolau Moraes de Barros, que utilizou recursos disponíveis na escola).

Profª. Maria da Penha de Almeida Manfredi Praça da Liberdade, 511 Curuçá	• Há um degrau na entrada da escola, dificultando o acesso a cadeirantes. • A escola não tem piso superior. • Há banheiros adaptados. • A passagem para a biblioteca e sala de artes tem cinco degraus, não sendo, portanto, salas acessíveis. • Os bebedouros estão em altura adequada, inclusive para cadeirantes. • Não há sinalização em braile nem em linguagem de sinais.	• Providenciar rebaixamento de guia na calçada em frente ao portão de entrada. • Construir rampa de acesso à biblioteca e sala de artes. • Providenciar sinalização em braile e linguagem de sinais para identificar todos os espaços da unidade (inclusive aproveitando a ideia da EMEIEF Nicolau Moraes de Barros, que utilizou recursos disponíveis na escola).
Odylo Costa Filho Rua Ministro Calógeras, 459 Vila Guiomar	• Esta escola, quando estadual, tinha sala especial. Portanto, há um bom padrão de acessibilidade. • A passagem para o parque tem um degrau que não permite o acesso a cadeirantes. • Tem piso superior, mas há acesso por rampa. • Há sinalização em libras, feitas pelas professoras, em algumas salas.	• Construir rampa de acesso ao parque. • Providenciar sinalização em braile e linguagem de sinais para identificar todos os espaços da unidade (inclusive aproveitando a ideia da EMEIEF Nicolau Moraes de Barros, que utilizou recursos disponíveis na escola).

Prof. Nicolau Moraes Barros Rua Hatsuey Motomura, s/nº Vila Pires	• A escola foi reformada logo após ser municipalizada e a atual diretora já tomou algumas medidas para torná-la mais acessível. • Providenciaram uma entrada lateral, visto que a entrada principal da escola tem um degrau. • Foi feita sinalização em libras (impressão) e em braile (usando cola colorida). • Os bebedouros têm altura acessível, inclusive aos cadeirantes, mas o seu formato dificulta o encaixe da cadeira.	• Providenciar rebaixamento de guia na calçada em frente à entrada principal dos alunos. • Reformar os bebedouros.
Miguel S. Ruiz Rua Jales, s/nº Cidade São Jorge	• Um membro da escola informou que, em 1998, quando a ela ainda era estadual, foi feito um estudo técnico e descartada a possibilidade de reformas em virtude de irregularidades no terreno e perigo para residências vizinhas. • Há uma escada na entrada da escola, impossibilitando o acesso a cadeirantes ou alunos com mobilidade reduzida. • Não há banheiros adaptados. • Alguns professores colocam alfabeto com linguagem de sinais nas salas.	• Realizar novo estudo técnico para averiguar as possibilidades de reforma, principalmente em relação à entrada principal e construção de banheiros adaptados.

Prof. Júlio Nunes Nogueira Rua Atlas, 47 Jardim do Estádio	• Há cinco degraus no portão de entrada, dificultando o acesso a cadeirantes ou alunos com mobilidade reduzida. • A maioria das salas da escola fica no piso superior, mas a única forma de acesso a ele é pelas escadas. Alunos com deficiência ficam nas salas de baixo. • A sala de vídeo e brinquedoteca ficam no piso superior, impossibilitando, assim, o acesso de alunos com deficiência física. • Não há sinalização em braile nem em linguagem de sinais.	• Construir rampa na entrada da unidade. • Construir outra forma de acesso às salas superiores (rampa ou elevador) ou, em curto prazo, verificar a possibilidade de transferência da brinquedoteca e sala de vídeo para o piso inferior. • Providenciar sinalização em braile e linguagem de sinais para identificar todos os espaços da unidade (inclusive aproveitando a ideia da EMEIEF Nicolau Moraes de Barros, que utilizou recursos disponíveis na escola).
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Já existe na rede um departamento com equipes formadas para a manutenção escolar, que atendem a demandas de serviços de pintura, eletricidade, serralheria, marcenaria, hidráulica e construção civil. Tal estrutura seria suficiente para a realização das reformas e adequações necessárias nos espaços, sem gastos com mão de obra.

Quanto aos gastos com materiais, a SE pode solicitar recursos do Governo Federal, através do Programa Escola Acessível, bastando, para isso, que a Secretaria de Educação e os diretores das escolas público-alvo do programa se cadastrem junto ao SIMEC e apresentem uma proposta de atendimento. Segundo informações do MEC, esses gastos podem ser utilizados para

aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

Um fator que pode dificultar a execução da proposta são as atividades escolares nas unidades educacionais. Dessa forma, é preciso que o cronograma seja elaborado para que os trabalhos sejam realizados nos meses de recesso

escolar, em julho e janeiro. De acordo com as necessidades investigadas, o cronograma poderia ser assim estabelecido:

Tabela 8: Cronograma proposto

Janeiro de 2014	Prof. João de Barros Pinto Miguel S. Ruiz
Julho de 2014	Nicolau Moraes de Barros Odylo Costa Filho
Janeiro de 2015	Prof. Júlio Nunes Nogueira Profa. Maria da Penha de Almeida Manfredi

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

O cronograma foi pensado para atender, prioritariamente, às escolas com mais problemas em relação à acessibilidade, no mês de janeiro de 2014; nas escolas que precisam de poucas adequações, as reformas seriam programadas para julho de 2014, pois, nesse período, há apenas 15 dias de recesso; as duas unidades com um nível intermediário de necessidades de intervenção seriam reformadas em janeiro de 2015.

Entre os professores que responderam aos questionários, 95% apontaram que materiais e mobiliários adaptados facilitariam o trabalho com os alunos com deficiência. Sendo assim, é recomendável que a Secretaria de Educação, por meio das professoras Assessoras de Educação Inclusiva, faça um levantamento detalhado da existência ou não desses mobiliários e materiais nas escolas para saber se a aquisição será necessária.

Outro fator relacionado à acessibilidade diz respeito ao transporte. A Secretaria de Educação, em parceria com a de Transporte e a de Inclusão Social, precisa desenvolver um planejamento para voltar a oferecer transporte adaptado aos alunos com deficiência para que eles possam ir às aulas, às salas de recursos multifuncionais ou às consultas agendadas. Há algumas vans adaptadas na cidade, mas estas priorizam, hoje, apenas os alunos cadeirantes. Um estudo do número de alunos que precisariam de transporte em cada região da cidade facilitaria a criação de um roteiro, bem como a necessidade de aquisição de outros veículos ou preenchimento de vagas para condutores.

3.3 Propostas referentes à formação docente

No segundo capítulo, ficou claro que tanto para os autores e estudiosos do tema como para os professores pesquisados, a formação docente é reconhecida como imprescindível para a organização de um sistema de ensino que busca qualidade. Sendo a educação inclusiva uma modalidade relativamente nova, fazem-se ainda mais necessários os momentos de discussão, reflexão e capacitação dos professores atuantes na rede municipal.

O fato de 97,5% dos professores pesquisados acharem fundamental uma formação no momento em que ingressam na rede e 75,5% manifestarem interesse em uma formação contínua para o trabalho inclusivo reflete uma preocupação no aperfeiçoamento da prática docente.

Uma vez que todo professor que ingressa na rede tem quatro dias de capacitação antes de se dirigir à unidade da sua escolha, a proposta é que, em um desses dias de formação, sejam abordadas algumas questões sobre a inclusão educacional, como qual a concepção adotada pela rede, o histórico do processo de inclusão no município, a forma atual de recebimento do aluno com deficiência, a estrutura de suporte profissional, enfatizando o papel da ASI e da PAEI, além de um momento para questionamentos dos recém-ingressos. Essa palestra inicial pode auxiliar o docente a entender o panorama geral da situação da educação inclusiva na rede educacional, amenizando, assim, as suas expectativas e dúvidas.

Dados da pesquisa apontaram que muitos docentes não acreditam que o estudo em uma sala regular favorece o desenvolvimento do aluno com deficiência. Outros relatos mostraram que o professor não se sente apoiado no seu trabalho. Dessa forma, é importante que todos os docentes e equipes gestoras vivenciem processos de discussão, de apropriação de ideias, conceitos e reflexão sobre a sua prática.

Seria difícil reunir todos os profissionais da rede para promover essa capacitação, já que não se pode garantir a participação de todos em horário diferente do de trabalho. Por isso, a proposta é que essa formação seja oferecida na própria escola. Todas as unidades da rede têm um dia semanal de reunião pedagógica, com duração de três horas, ou seja, 12 ou 15 horas mensais destinadas

ao planejamento, à discussão de atividades, à elaboração de materiais e à formação.

A capacitação para o trabalho inclusivo poderia ocorrer na última reunião pedagógica do mês, pois, dessa forma, as Professoras Assessoras de Educação Inclusiva teriam tempo para discutir o tema da formação e adaptá-lo às realidades nas quais atuam. Esporadicamente, a reunião poderia contar com autores que abordem a temática da inclusão, pessoas com deficiência e/ou familiares, relatando a sua vida em sociedade, além de representantes de outras redes de ensino que possam contribuir com as suas experiências.

Os temas dessa capacitação estariam relacionados à mudança de paradigma e de atitude desses profissionais, visando obter novos resultados; à inclusão como direito legal do aluno bem como o desenvolvimento de uma sociedade mais justa; ao trabalho inclusivo na perspectiva da evolução social e intelectual do educando com deficiência; ao planejamento e à adaptação de atividades voltadas para a diversidade; à inclusão como um processo coletivo entre toda a comunidade escolar e outros temas que possam surgir em decorrência desses. Vale destacar que esse tipo de formação não requer a adesão de outros atores e nem de verbas para que possa ser viabilizado.

A publicação de um livro ou cartilha, além de ser um mecanismo de divulgação, também orientaria as discussões e possibilitaria o aprofundamento no tema da inclusão. Na impossibilidade da publicação ser impressa, por demandar um custo elevado, uma alternativa seria a publicação em mídia eletrônica.

Outra possibilidade para o aprofundamento dos temas discutidos nas reuniões mensais seria uma formação a distância. Conforme apresentado no primeiro capítulo, em 2011 foi criada uma plataforma de educação a distância, em uma interface com a Fundação Santo André, uma universidade da cidade que oferece diversos cursos de licenciatura.

O objetivo da criação dessa plataforma foi uma formação docente para conhecimento e adequação de um material pedagógico de uso obrigatório, que foi criado para o trabalho nas salas de aula. Apesar de muito interessante, o recurso foi pouco explorado e teve algumas falhas, como a falta de liberdade dos professores para acessá-la onde e quando quisessem, pois tinham que, obrigatoriamente, realizar duas horas de estudo durante as reuniões pedagógicas semanais, e a falta

de monitoramento dos acessos, pois os fóruns não tinham mediação e muitos questionamentos ficavam sem resposta.

Uma vez que 72% dos professores pesquisados mostraram-se favoráveis à utilização da plataforma Moodle para o oferecimento de cursos que os capacitem para o trabalho inclusivo, a proposta é que ela seja reativada, se configurando como uma metodologia opcional ou como complementação da formação tradicional, podendo, inclusive, ter o seu conteúdo atrelado ao das reuniões mensais. Tal ação atenderia a uma demanda crescente de professores que trabalham em vários locais e/ou períodos e poderiam, com isso, planejar o horário de estudo segundo a sua disponibilidade.

A capacitação seria composta por módulos com leituras, atividades, trocas de experiência e fóruns de estudo on-line, em um total de quatro horas de livre estudo semanal e uma reunião com a Professora Assessora de Educação Inclusiva para discussão do tema ao final de cada módulo. De acordo com o número de participantes em cada escola, essas reuniões poderiam ser na própria unidade ou nas imediações, em conjunto com a reunião de duas ou mais escolas. Segue abaixo uma proposta de cronograma para a realização da capacitação ao longo do ano letivo.

Tabela 9: Proposta de cronograma - Reuniões mensais

1 a 15 de fevereiro	Divulgação em todas as escolas da rede, informando os objetivos, os conteúdos e as datas para inscrição, bem como explicação detalhada das Professoras Assessoras de Educação Inclusiva acerca dos benefícios da capacitação.
16 a 28 de fevereiro	Realização das inscrições.
Março	Conteúdo: O histórico da inclusão educacional no Brasil e no mundo/ legislação.
Abril	Conteúdo: Trabalho com a diversidade e a conquista do apoio familiar.
Maio	Conteúdo: Integração x inclusão educacional.
Junho	Conteúdo: Planejamento e adaptação de atividades.
Julho	Recesso escolar.

Agosto	Conteúdo: Deficiência intelectual e as suas especificidades.
Setembro	Conteúdo: Deficiência física e as suas especificidades.
Outubro	Conteúdo: Deficiência visual e as suas especificidades.
Novembro	Conteúdo: Deficiência auditiva e as suas especificidades.
Dezembro	Avaliação e finalização das atividades.

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Cada módulo seria composto por quatro horas semanais de atividades on-line e cinco durante o encontro presencial, que aconteceria no fim do módulo. Para receber a certificação, o docente precisaria ter aproveitamento satisfatório na realização das atividades on-line e comparecer a 75% dos encontros.

A reativação da plataforma poderia ser feita em nova parceria com a Fundação Santo André, com redução de encargos, em troca de bolsa parcial concedida aos alunos de pós-graduação que se adequassem à função de tutores das atividades. O fórum também seria acompanhado por um profissional designado pela PMSA para fazer o intercâmbio de informações entre as demandas e dúvidas surgidas na plataforma e a Gerência de Educação Inclusiva.

A plataforma poderia ser utilizada, ainda, para a disponibilização de conteúdos específicos às famílias e para a inserção de atividades pedagógicas de incentivo à diversidade que pudessem ser utilizadas pelos alunos da rede, uma vez que todos têm uma aula semanal no laboratório de inclusão digital das suas escolas.

Outro ponto que precisa ser considerado nessas formações é que, segundo dados da SE, em 2011, existia na rede 63 alunos com deficiência auditiva. Portanto, para que eles tenham condições de acesso e permanência semelhante aos dos outros alunos, as unidades devem ter profissionais capacitados em Libras. Essa formação já é oferecida a professores e pais, mas precisaria ser ampliada. A proposta é que seja oferecido um curso da língua brasileira de sinais em três níveis: iniciantes, intermediário e avançado. Cada módulo teria duração de seis meses e contaria com a participação de, no mínimo, um representante por unidade dos equipamentos da educação.

Além das EMEIEFs, creches e centros públicos de formação profissional, seria importante que a capacitação contasse, também, com a participação de representantes do Parque Escola – que tem a proposta de ser uma extensão do

ambiente escolar, oferecendo atividades relacionadas ao meio ambiente – e do Sabina – local utilizado para atividades extraclasse, com pinguinário, simulador de fenômenos naturais, esqueleto de um Tiranossauro Rex em tamanho natural, experimentos científicos e outras atividades. Para que os alunos com deficiência possam interagir com a proposta dos espaços é essencial que sejam acompanhados por monitores capacitados para lhes transmitir os conceitos trabalhados.

Considerando que sempre há rotatividade de docentes e profissionais ligados à educação em virtude de aposentadorias, exonerações, ampliações e outros motivos, as propostas voltadas para essa formação são de caráter permanente. No entanto, é preciso que ocorram atualizações de conteúdos para que estes não se tornem repetitivos. Também é recomendado que, após a reflexão sobre os temas gerais, eles sejam trazidos à discussão da realidade local e exemplificados, para que não se crie uma distância entre teoria e prática educacional.

Não será realizada nenhuma proposta em relação à alfabetização dos alunos portadores de deficiência, pois os docentes do ciclo inicial de ensino já têm orientação prevista nesse sentido. A rede municipal de Santo André aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, por isso, tem acesso ao caderno de educação especial dessa formação, que apresenta as seguintes discussões: a pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização, pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão e a alfabetização da pessoa surda – desafios e possibilidades.

3.4 Propostas referentes ao apoio ao docente

Atualmente, a rede educacional do município tem 36 PAEIs para um universo de 51 escolas e 25 creches municipais, ou seja, na prática, as assessoras acabam atendendo a duas ou três escolas, de acordo com o número de alunos com deficiência que têm no seu quadro de discentes, o que dificulta um acompanhamento sistemático junto aos docentes. A análise das pesquisas evidenciou que os professores estão satisfeitos com o apoio às atividades rotineiras realizadas pelas ASIs, mas sentem falta de um apoio pedagógico mais efetivo.

A proposta é que a SE envie um projeto à Câmara para a ampliação das funções gratificadas de PAEI, que passariam de 40 para 51. Dessa forma, cada profissional acompanharia uma única unidade (ou um único complexo nos locais onde há EMEIEF e creche no mesmo espaço).

As funções gratificadas seriam preenchidas através de seleção interna entre os professores da rede, ou seja, lançamento de edital para a função gratificada de PAEI, especificando o número de vagas e as atribuições do cargo e salário. A realização de provas e entrevistas entre os interessados seria feita pela própria equipe da SE, com posterior publicação de resultados e capacitação dos profissionais para assumirem a nova função.

Os cargos dessas professoras selecionadas ficariam vagos, havendo a necessidade, portanto, do preenchimento dessas vagas docentes. Como já há um concurso público em andamento, o único fator que poderia dificultar a ação seriam as restrições orçamentárias pelas quais a prefeitura passa no início desse novo mandato em 2013.

Tendo como base de cálculo os salários divulgados no portal da transparência da cidade, é possível fazer uma estimativa do aumento nas despesas que tal ação demandaria.

Tabela 10: Estimativa de despesas

Salário médio dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.	R\$ 2.951,00
Salário médio das professoras Assessoras de Educação Inclusiva.	R\$ 5.294,00
Salário médio inicial de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.	R\$ 2.170,00

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Com a mudança de cargo, os docentes selecionados passariam a receber, em média, R\$2.343,00 a mais nos seus vencimentos, o que, multiplicado por 11 cargos, acrescentaria ao gasto mensal da SE, aproximadamente, R\$25.773,00. O custo adicional para a convocação de 11 professores para assumir as salas vagas, recebendo estes um salário inicial de R\$ 2.170,00, seria de R\$23.870,00. Sabendo que há variações salariais em decorrência do tempo de serviço na rede e da

formação de cada docente, no total, haveria um aumento médio de R\$49.643,00 mensais com a criação desses cargos.

Na impossibilidade dessa criação de uma só vez, poderia ser estabelecido um cronograma para quatro ampliações por ano, tendo início em janeiro de 2014, o que garantiria a criação dos cargos necessários até o final do atual mandato.

Na questão aberta da pesquisa de campo, alguns docentes relataram a angústia de não conseguir trabalhar com 30 alunos em sala de aula, considerando as especificidades de cada um e dando um atendimento individualizado que lhes possibilite avanços, principalmente em relação aos educandos com deficiência que, geralmente, requerem maior atenção. Duas propostas são apresentadas no sentido de proporcionar ao docente o apoio necessário para melhor se organizar na sua rotina e estabelecer momentos de mais proximidade com cada educando.

Uma delas partiria de uma proposta dos professores indicada no questionário, qual seja uma redução no número de matrículas nas turmas em que estudam alunos incluídos. O ideal, de acordo com esses docentes, é que as salas, que hoje podem ser compostas por até 30 alunos, tivessem, no máximo, 25 educandos quando algum deles tivesse qualquer tipo de deficiência.

A formalização da ação dar-se-ia com a inclusão de dispositivo que a garanta no estatuto do magistério municipal, sendo que o momento é propício a essa possibilidade, pois há previsão da sua atualização em 2014, mediante discussões das reivindicações do sindicato que representa os professores.

A Secretaria de Educação precisaria estudar criteriosamente o impacto de tal ação, pois a redução de cinco alunos por turma, em escolas onde estas estejam completas, pode significar a necessidade de ampliação de salas, configurando-se, nesse caso, em uma medida de médio e longo prazo.

A segunda proposta é que sejam formuladas parcerias com os cursos de pedagogia das universidades locais, nas quais alunos do 3º ou 4º anos possam ser encaminhados às escolas municipais para auxiliar os professores em atividades pedagógicas desenvolvidas. Essa ação traria múltiplos benefícios, uma vez que atenderia não somente aos docentes, que poderiam contar com um valioso auxílio à sua prática, mas também às universidades, que teriam a oportunidade de proporcionar aos seus alunos uma vivência prática dos conteúdos acadêmicos, preparando-os, de forma mais consistente, para a docência.

Nessa parceria seria importante destacar que os estagiários estariam nas unidades para apoio ao professor, jamais para substituí-los em caso de ausência. Seria importante, ainda, prever a participação desses estudantes no planejamento das atividades a serem desenvolvidas e, quando possível, nas reuniões pedagógicas semanais, fazendo com que eles possam acompanhar todo o processo.

Para que houvesse igualdade entre as escolas na implantação dessa ação, ficaria estipulada a presença de um estagiário a cada cinco alunos com deficiência matriculados na unidade. Esses estagiários, em conjunto com o grupo de professores, montariam um cronograma de acompanhamento, a ser desenvolvido de acordo com a necessidade dos alunos, ou seja, permaneceriam mais tempo com os professores com alunos com maiores comprometimentos, precisando, por isso, de mais auxílio.

Há algumas possibilidades de financiamento para a implantação dessa proposta. Uma delas seria a parceria em um sistema de cooperação, com a previsão dos benefícios mútuos que teriam a PMSA e as universidades. Outra possibilidade seria a redução de encargos das universidades que aderirem à parceria, com repasse dessa verba em forma de desconto aos alunos participantes do programa. Há, ainda, um programa de estágio remunerado que a prefeitura já oferece, no qual poderiam ser ampliadas as vagas destinadas aos alunos procedentes dos cursos de pedagogia, com a finalidade de atender a essa proposta.

Em todos os casos apresentados, seria possível pensar em um sistema de bonificação, no qual, ao término do curso, os alunos tivessem alguns pontos garantidos ao prestar concurso para provimento de cargo efetivo de professor, o que, certamente, seria um estímulo à participação.

3.5 Propostas referentes à aproximação da família com a escola

A inclusão educacional é um processo delicado que requer atenção de todos os atores envolvidos. Dessa forma, é fundamental que família e escola estejam unidas e apoiem-se mutuamente para que os objetivos traçados sejam concretizados. Entretanto, não é isso que vem ocorrendo na cidade.

Dados da pesquisa revelaram que mais de 70% dos professores concordou plenamente que a família é fundamental para o desenvolvimento dos alunos na

escola. O contraste é que apenas 7,5% concordou inteiramente que os pais dos alunos com deficiência participam da vida escolar do filho, ou seja, é preciso uma mudança urgente de postura tanto das escolas, que precisam estar mais abertas à participação da família, como dos responsáveis, que devem ter consciência e acreditar que são coautores no processo de desenvolvimento global dos seus filhos.

Para diminuir essa distância, é fundamental que seja feito um acompanhamento constante das famílias, desde a entrada do aluno com deficiência na rede. Já existe um contato inicial no momento da anamnese e outros esporádicos nos momentos de consultas e reuniões pedagógicas; no entanto, essa parceria precisa ser ampliada.

A proposta é que sejam formados grupos de pais – com filhos com deficiência – de quatro escolas que fiquem na mesma região, para a realização de encontros mensais. O agrupamento das escolas viabilizaria que, a cada mês, uma professora assessora fosse a responsável pela atividade, não sobrecarregando as suas outras atividades.

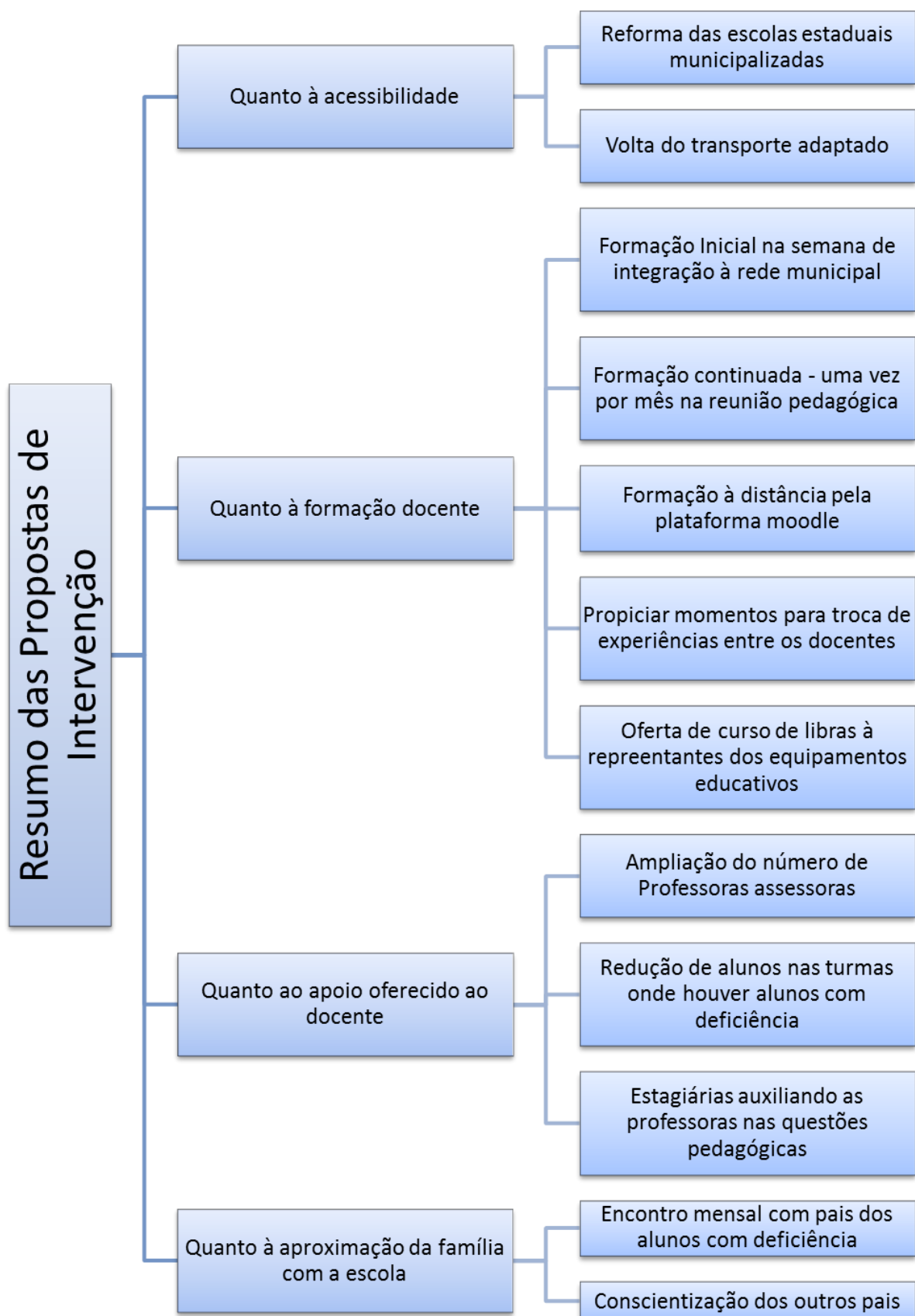
Criar um filho com deficiência é uma tarefa complicada, principalmente em uma sociedade que somente agora está aprendendo a conviver e a encarar com naturalidade a diversidade. Nesse sentido, esses grupos seriam importantes para a troca de experiências entre pais que vivem realidades semelhantes. Além de um espaço de formação para que as assessoras pudessem, inclusive, utilizar alguns temas preparados para a formação docente, este seria também uma espécie de terapia coletiva, na qual as famílias pudessem expor os seus anseios, medos, expectativas e dúvidas.

Para melhor aproveitamento desse espaço de interação, seria necessária uma parceria com a Secretaria de Saúde e de Inclusão Social, pois, além de profissionais como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais auxiliarem na mediação das conversas e reflexões, poderiam, também, constatar a necessidade de encaminhamentos específicos. Como muito pais trabalham, o ideal seria que esses encontros mensais fossem realizados em uma manhã de sábado, por exemplo.

Outra questão muito importante para aumentar a segurança dessas famílias em relação à forma como os seus filhos são acolhidos e tratados na escola é a conscientização das outras famílias. É prática, na prefeitura do município, que seja

realizada uma reunião com os responsáveis antes do início do ano letivo. Este seria o momento ideal para, ao expor a forma de funcionamento da rede e o regimento interno da unidade, a equipe gestora informasse quais as premissas de uma escola inclusiva. Essa ação teria continuidade nas reuniões trimestrais seguintes e também no envio dos periódicos – propostos no tópico de formação docente – a todos os alunos da rede.

Figura 1 – Resumo das Propostas de Intervenção



3.6 Considerações finais

O principal fator de motivação da escolha do tema deste Plano de Ação Educacional sempre esteve atrelado ao percurso profissional da pesquisadora que, muitas vezes, deparou-se com injustiças e despreparo na condução do trabalho com alunos com deficiência. Apesar da motivação pessoal ter sido o combustível para o aprofundamento do estudo e percepção da realidade, espera-se que os dados levantados e as propostas sugeridas possam contribuir com o aprimoramento do atendimento aos alunos com deficiência não só na rede educacional de Santo André, mas em todas as localidades onde a inclusão seja levada a sério.

O início da pesquisa foi difícil, pois a cidade estava em período de campanha eleitoral e houve dificuldade para a obtenção de informações. A solução encontrada para esse impasse foi dar início à investigação a partir de uma análise de documentos de domínio público, o que acabou sendo satisfatório, pois, quando tiveram início as entrevistas e a pesquisa de campo, uma base legal e histórica já havia sido consolidada, facilitando, assim, a condução do olhar para os pontos mais críticos da política.

A mudança de gestão na cidade, no início do ano de 2013, trouxe prós e contras a esta pesquisa. O fator negativo foi precisar aguardar a adaptação dos novos gestores aos espaços escolares, para que tivessem ciência de como estavam as secretarias e os departamentos que assumiam. O fator positivo foi a facilidade de acesso aos dados necessários ao estudo após esse primeiro período, incluindo a realização de entrevistas e pesquisas encaminhadas para todas as escolas da rede.

O número de adesões à pesquisa não foi o esperado, pois, após tantos anos de reflexão sobre inclusão na rede, havia a expectativa que ao menos 1/3 dos pesquisados dessem um retorno, mas ainda assim, a pesquisa foi essencial para a compreensão de alguns fatores e possibilitou uma proposição de ações que, possivelmente, sejam implantadas, uma vez que a Secretaria de Educação já manifestou interesse em conhecer o estudo e utilizá-lo segundo as suas possibilidades.

Outros desdobramentos poderiam ser realizados, como pesquisas e entrevistas com gestores das escolas, professoras assessoras, pais e alunos. Entretanto, o fator tempo não permitiria tamanha interação, ficando, assim, a

indicação para que essas ações possam ser periodicamente realizadas, com a finalidade de avaliar e reconduzir os trabalhos na rede.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, Ana Lucia. **A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor**: 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a06.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 90/50: Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasil 2001. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_208_.shtm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência**, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7853.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 1991. **Plano Nacional da Educação 2001-2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2012.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras** e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2012.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 – Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica** e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Conselho Nacional de Educação** – Conselho Pleno –. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado..** Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2008.

_____. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. 2. ed. Brasília: SEESP / MEC, 2006.

_____. **Documento Orientador do Programa Escola Acessível**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BOLSA FAMÍLIA atende 70 mil pessoas no ABC. Jornal ABCD Maior. Disponível em: <www.abcdmaior.com.br/noticia_exibir.php?noticia=26471>. Acesso em: 13 set. 2012.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: **Cadernos CEDES**, n. 46, set. 1998. UNICAMP/ Campinas, São Paulo.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. 2011. Material de Apoio da Disciplina Temas de Reforma da Educação II. Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA na prática – compromisso de Santo André. Disponível em: <<http://diversa.org.br/gestao-publica/secretaria.php?id=90>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA no Brasil em números. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacao/a-educacao-inclusiva-no-brasil-em-numeros>>. Acesso em: 01 out. 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA conta com centro de apoio em Santo André. Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/jornal/novas/tejornal62.shtml>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FERREIRA, Windy B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INFORMAR É INCLUIR. **A História e a construção do projeto e outras matérias**. n. 21, janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/informarincluir_21.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

INFORMAR É INCLUIR. **Nova estrutura e funcionamento do CADE**. n. 22, junho/julho 2005. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/InformarIncluir_22.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

INSTITUTO PARADIGMA. **A Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP). Balanço Social**. 2008. Disponível em: <<http://www.iparadigma.org.br/biblioteca/livros/publicacoes-ip/365-balanco-municipio-santo-andre>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

NEPOMUCENO, Luciana e SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto. **Cartilha de Liderança e Mobilização Social**. 2012. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/cartilha%20de%20lideranc%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf>>. Acesso: 21 abr. 2013.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. **Inovação**, v. 4, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/21.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

SANTO ANDRÉ. **Anuários da cidade**. [2009], [2010], [2011] e [2012]. CD-ROM.

SANTO ANDRÉ. Lei municipal nº 8144, de 22 de dezembro de 2000. **Cria a Unidade Administrativa denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional”** e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00-santo-andre-0>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

SANTO ANDRÉ sedia evento de educação Inclusiva nesta quinta. Disponível em: <http://www.3in.org.br/Noticias_View.aspx?id=1128&origem=noticias>. Acesso em: 24 ago. 2012.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> >. Acesso em: 16 ago. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o processo de transformação da prática pedagógica. In: **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

Apêndice – Questionário aplicado aos docentes

Olá professor(a)!

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre as dificuldades, necessidades e motivações docentes no trabalho com alunos com deficiência.

A adesão à pesquisa é voluntária e os respondentes terão a sua identidade preservada. Contudo, solicito a colaboração e atenção no preenchimento das respostas, pois, futuramente, os dados coletados podem servir como base para a melhoria dos serviços já existentes no município em termos de inclusão educacional, além de poderem propiciar mudanças no sentido de otimizar o trabalho do professor no referido âmbito.

Sua opinião é muito importante!

PERFIL DOCENTE

P1 - SEXO: ☐ Feminino ☐ Masculino

P2 - IDADE: ☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 anos ou mais

P3 - EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P4 - EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

P5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

☐ Magistério ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação
☐ Mestrado ☐ Doutorado

há educandos com deficiência me motivaria a escolhê-las	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R12 - Tenho preparação suficiente para trabalhar com alunos com deficiência e as suas diversidades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R13 - Ao lecionar em uma sala onde há alunos com deficiência, sinto dificuldade em lidar com os pais dos outros estudantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R14 - Um aluno com deficiência desenvolve competências e habilidades na integração com outras crianças.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R15 - Ter um(a) auxiliar diariamente para ajudar os alunos com deficiência nas atividades pedagógicas me motivaria a criar outras possibilidades de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R16 - O acompanhamento familiar do aluno com deficiência é fundamental para o seu desenvolvimento na escola.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R17 - De modo geral, os familiares dos alunos com deficiência participam da vida escolar dos filhos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R18 - Gostaria de ter uma formação contínua para o trabalho inclusivo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R19 - Um auxílio financeiro para formação me motivaria a estudar para qualificar o meu trabalho em relação à educação inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R20 - Sei como fazer um planejamento diferenciado e/ou adaptado aos alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R21 - Encaro o trabalho com inclusão como um desafio ao meu aprimoramento.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R22 - Gostaria que a plataforma Moodle oferecesse cursos de capacitação on-line para o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

trabalho inclusivo.										
R23 - A troca de experiências com outros docentes que também têm alunos com deficiência traria novas possibilidades para o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R24 - Materiais e mobiliários adaptados facilitariam o trabalho com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R25 - Recebo auxílio dos demais profissionais da escola quando tenho um aluno com deficiência.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R26 - A disponibilização de recursos tecnológicos em sala de aula ampliaria as possibilidades de trabalho com os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R27 - Ter um acréscimo na pontuação no ano seguinte me motivaria a escolher uma sala onde houvesse alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R28 - A escola deveria fornecer atividades diferenciadas (artísticas e/ou esportivas) para os alunos com deficiência em horário de aula.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R29 - Receber uma formação para educação inclusiva logo ao entrar na rede municipal seria importante.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações:
