

Serviços de educação inclusiva de Santo André: concepções de diretores de escola

Inclusive education services in Santo André: the school principals' conceptions

Nonato Assis de Miranda
Sandramara Morando Gerbelli
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
São Caetano do Sul/SP, Brasil

Resumo

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que analisou as concepções de sete diretoras de escola acerca dos serviços de educação inclusiva do município de Santo André, no ABC Paulista. A pesquisa é de natureza qualitativa e de corte transversal. Os dados primários foram obtidos por meio de uma Roda de Conversa realizada com as diretoras e analisados por meio de leitura crítica. O texto está fundamentado principalmente por meio de políticas regulatórias nacionais (Brasil, 1996; 2008; 2013; 2014; 2015) e internacionais (Unesco, 1990; 1994). Constatou-se que as diretoras conhecem e valorizam os serviços oferecidos pelo Departamento de Educação Inclusiva do município. De um total de dez serviços analisados, a melhor avaliação coube ao Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM); quanto aos recursos humanos, o maior destaque foi atribuído ao Professor Assessor de Educação Inclusiva. Em síntese, os serviços de educação inclusiva de Santo André são bem avaliados e se inserem em políticas públicas de educação.

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

Abstract

This text presents the partial results of a research that analyzed the conceptions of seven school directors about inclusive education services in Santo André, in the ABC Paulist region. This is a qualitative and cross-sectional research. The primary data were obtained through a Conversation Circle carried out with the directors and analyzed through critical reading. The text is based mainly on national (Brazil, 1996; 2008; 2013; 2014; 2015) and international (Unesco, 1990; 1994) regulatory policies. It was found that the principals know and value the services offered by the Municipal Department of Inclusive Education. Out of a total of ten services analyzed, the best evaluation went to the Multidisciplinary Educational Service Center (CAEM); as for human resources, the greatest emphasis was attributed to the Advisory Professor of Inclusive Education. In summary, Santo André's inclusive education services are well evaluated and are part of public education policies.

Keywords: Inclusive education; School principal; Public education policies; Santo Andre.

1. Introdução

Este artigo é resultante de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação realizada no período de 2020 a 2021, numa Cidade do ABC Paulista, cujos participantes foram gestores de escola lotados na Secretaria Municipal de Educação de Santo André. A investigação foi norteada com base na seguinte indagação: como os diretores de escola avaliam os serviços de educação inclusiva de Santo André?

Por meio da pesquisa, constatou-se que Santo André, cidade do ABC Paulista, adota a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) do Ministério da Educação (MEC) e se orienta com base nos princípios da legislação nacional, dentre outras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015. Adicionalmente, o município conta com legislação própria acerca do assunto, notadamente, a Lei Municipal 8.233 de 14/09/2001 que dispõe sobre a garantia da matrícula na educação básica para os alunos com deficiência em escolas próximas de suas residências.

Esse município, há algumas décadas, vem implementando uma política de educação especial na perspectiva inclusiva. De modo mais efetivo, esse processo iniciou no final da década de 1980 e, desde então, vários programas e projetos têm sido implementados no âmbito da Secretaria da Educação (Seduc). De modo mais efetivo, são esses os projetos implementados: a) 1989 – Primeiro concurso para Professores de Educação Especial – itinerância; b) 1993 a 1996 – Desmonte da política pública instituída – criação de classes especiais de educação especial; c) 1997 – Instituição da educação inclusiva na cidade; d) 1998 – Criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE; e) 1997 a 2007 – Doze anos de consolidação da política de educação inclusiva na cidade; f) 2007 – Criação dos Núcleos de Prática de Educação Inclusiva – NUPEI e criação da função Gratificada de Professor Assessor de Educação Inclusiva – PAEI; g) 2008 - Início da participação no “Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade”; h) 2009 – Implantação das salas de Recursos Multifuncionais – SRM; i) 2012 – Criação do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM; j) 2015 – Transferência do Núcleo de Apoio a Natação Adaptada de Santo André – NANASA para SE; k) 2016 – Instituição do 1º Polo Bilíngue – Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Português na modalidade escrita; l) 2019 – Criação do 1º Polo de Deficiência Visual (SANTO ANDRÉ, 2022).

A despeito de pequenos entraves políticos identificados nesse período, concorda-se com Nascimento (2018, p. 65) que “[...] a rede municipal de educação de Santo André possui um trabalho com notoriedade na organização e planejamento educacional no atendimento aos alunos com deficiência desde 1989”. Noutras palavras, o trabalho educacional desenvolvido nessa cidade é proposto na perspectiva inclusiva, com foco no atendimento de todos os alunos em suas necessidades, nos termos da legislação vigente, assim como considerando as demandas relacionadas aos alunos com deficiência (TRAVAIN; GARCIA, 2021).

Esse arranjo faz sentido porque a educação inclusiva é um serviço transversal, que perpassa os diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados em Santo André (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos). Sua principal responsabilidade concerne ao apoio e gerenciamento de serviços, de profissionais e de ações diversas desempenhadas nas unidades escolares, podendo se estender para os equipamentos que compõem a Seduc com vistas à inclusão educacional dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, pois a educação inclusiva é para todos (MENDES, 2020).

Em face ao exposto, busca-se com este texto apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que analisou os serviços de educação inclusiva de Santo André, na perspectiva de um grupo de diretores de escola. Além desta breve introdução, o texto se organiza em três partes. Inicialmente, empreende-se uma breve contextualização histórica e regulatória da educação especial, em seguida, apresenta-se o percurso da pesquisa e, na sequência, os resultados.

2. Contextualização histórica e legislativa acerca das pessoas com deficiência

Com relação à organização de serviços voltados às Pessoas com Deficiência (PCD), o Brasil teve um caminhar moroso, reconhecendo tardiamente que crianças, jovens e adultos com deficiência precisam acessar o sistema regular de educação. De certo modo, historicamente, as PCD tiveram algum tipo de amparo, mas nem sempre isso ficou a cargo da esfera pública. As ações começam em 1854 e 1857, respectivamente, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Meninos Surdos Mudos, mas é sabido que a política do Atendimento Educacional Especializado é bem mais contemporânea.

Serviços de educação inclusiva de Santo André: as concepções de diretores de escola

No início, a questão de lidar e compreender as PCD ficava a cargo das famílias, não havendo menção ou qualquer apontamento no serviço público. O período compreendido entre 1854 e 1956 foi constituído de ações e iniciativas privadas. Num período de quase um século, as PCD eram atendidas por organizações do setor privado. Naquela época, o espaço e a oportunidade para refletir e proporcionar algo em prol das PCD eram significativamente tímidos, quase inexpressivos. Ações oficiais em âmbito nacional surgem somente em 1957, mas os movimentos em defesa da inclusão datam de 1993. Pode-se afirmar com isso que, assim como toda e qualquer mudança histórica, o tempo transcorreu e, efetivamente, as situações demoraram a acontecer (MANTOAN, 2002).

Nos anos de 1960, o Brasil promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 4.024 de 1961 por meio da qual se apontou o direito dos então “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 11-12).

Naquele momento, familiares e pessoas que lutavam por causas relacionadas às PCD se organizavam para que se cumprisse essa lei por meio de acadêmicos que faziam menção à normatização para permitir que essas pessoas fossem integradas à sociedade. Isso ocorreu porque muitos alunos com deficiência estavam frequentando as instituições e associações com foco apenas nas pessoas com deficiência.

Dez anos mais tarde, em 1971, aprova-se uma nova LDB, Lei n.º 5.692/71 cujo artigo 9º destacava que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971, p.3). Entretanto, apesar haver avanços em relação à LDB anterior, a segregação permanecia, uma vez que a matrícula não se tornou, de fato, obrigatória para todas as crianças.

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

De certo modo, o grande salto para a educação inclusiva, no Brasil, é a Constituição Federal de 1988 que apresenta a educação como um direito de todos, tornando-se um marco legal da educação especial, assegurando ao aluno com deficiência o acesso preferencialmente à rede regular de ensino. Mas a década de 1990 pode ser considerada como a década da educação, educação para todos, numa perspectiva inclusiva.

De modo mais efetivo, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular ganhou destaque a partir de 1990 “[...] quando diversos países, por meio das Convenções Internacionais coordenadas pela UNESCO, passam a conclamar a garantia de Educação para Todos em sistemas educacionais inclusivos” (IÁCONO; PARADA, 2020, p. 2). Isso se fez necessário porque é sabido que, naquela época, o ensino ainda não era universal, milhões de crianças não tinham acesso ao ensino fundamental. Em razão disso, nesse mesmo ano, realizou-se, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência, foi criada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Brasil, como signatário, assumiu o compromisso de “assegurar a universalização do direito à Educação” (KASSAR, 2011, p. 70) e promover a equidade (UNESCO, 1990).

Ao assumir esse compromisso, o país estava ciente dos desafios que estavam por vir, a educação precisava adotar um caráter mais inclusivo tendo em vista que “As necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4). Esse olhar alargado se fez necessário porque “a educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano” (MENDES, 2020, p.16). Esse entendimento ganha relevância porque é sabido que cada aluno é único possuindo seu próprio ritmo no processo de ensino e aprendizagem (TRAVAIN; GARCIA, 2021).

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

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isso se refere ao

Serviços de educação inclusiva de Santo André: as concepções de diretores de escola

desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Essas duas declarações alavancaram discussões que posteriormente resultaram em legislações sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, nos países signatários da Organização das Nações Unidas, ou simplesmente Nações Unidas (ONU). Em âmbito nacional, nesse mesmo ano de 1994, foi então publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) com o objetivo de “[...] garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p. 7).

Em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, novas perspectivas acerca da Educação Especial são definidas. A partir de então, observa-se a ampliação das possibilidades educacionais aos alunos com deficiência, quando a LDB estabelece, em seu artigo 4º:

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

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

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

Nesse mesmo capítulo da LDB de 1996, especificamente no artigo 59, cuja letra ressalta a importância e as necessidades dos educandos com deficiência, as PCD receberam um olhar específico às suas condições, características e obrigações pedagógicas, propondo manejos diversos para atender a cada um. Por meio desse artigo, a LDB, para além da definição de uma política regulatória, faz o balizamento dos marcos operacionais. Noutras palavras, são estabelecidas “[...] as linhas de regularidade operativa para a Educação

Especial no ensino regular”, mas também “na educação profissional e no acesso aos benefícios suplementares do ensino regular” (CARNEIRO, 2015, p. 626). Ainda na década de 1990, por meio do Decreto 3.298/1999, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que se propõe que a sua atuação seja complementar ao ensino regular.

No início dos anos 2000, o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que:

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

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

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

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

A Convenção Internacional sobre os Direitos da PCD (Nova York, 2007), promulgada por meio do Decreto nº 6.946 de 2009, veio como propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades

fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (BRASIL, 2009, online).

Em face ao exposto, compreendemos que, de modo geral, recomendava-se um olhar diferenciado às PCD e, portanto, a necessidade de se reconhecer que as ações políticas que as envolviam precisavam ser revistas continuamente. Ficou subentendido que a proposta seria ponderar o que precisava ser feito para atendê-las, considerando a sua individualidade, independentemente de quaisquer características e/ou condições do sujeito.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial é apresentada de modo a vislumbrar a constituição de política pública com vistas a uma educação de qualidade para todos, inferindo que “um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas” (BRASIL, 2008, p. 13). Nesse mesmo ano e no ano seguinte, os decretos legislativo nº 186/2008 e executivo nº 6.949/2009 reforçam, sob força de emenda constitucional, que era necessário “assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...]” (BRASIL, 2008, p. 4).

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

No ano de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796 cujo objetivo foi atualizar a LDB de 1996, Lei Federal nº 9.394. Por meio dessa atualização, os alunos com deficiência tiveram seus direitos ampliados (TRAVAIN; GARCIA, 2021). É sabido que a LDB de 1996 tinha uma abordagem de educação especial, voltada para os alunos “portadores de necessidades especiais”. Com base na atualização em 2013, esse cenário muda, a educação especial volta-se aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD (BRASIL, 2013, *on-line*). Desse modo, o público-alvo da educação especial foi ampliado.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024). Por meio da meta quatro, o PNE defende a universalização do ensino e a garantia do atendimento educacional especializado na escola regular de ensino, assim como a ampliação das salas de recurso multifuncionais (SRM) e a formação continuada dos docentes na busca de melhorar a qualidade do ensino na perspectiva inclusiva. Desse modo, essa lei, por meio de seu Art. 8º – item III, garante “[...] o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 46).

Em janeiro de 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI oferece diversas concepções e propostas inclusivas, considerando as muitas áreas que permeiam a vida de toda e qualquer pessoa. Especificamente no capítulo 4, denominado “Do direito à Educação”, determina-se a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece-se ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE. O artigo 7º afirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 6).

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

3. Percurso metodológico

Esta pesquisa foi empreendida com o propósito de analisar os serviços de educação inclusiva da Rede Municipal de Educação de Santo André. Assim sendo, investimos na abordagem qualitativa por ser entendida como aquela que supõe contato direto com o

ambiente e com a situação investigada e envolve a obtenção de dados descritivos. Trata-se de pesquisa que responde a questões muito particulares no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A pesquisa qualitativa pode ser vista como uma abordagem de investigação que deve começar com pressupostos, “uma lente interpretativa e o estudo dos problemas de pesquisa [...]”. Além disso, são basilares os significados atribuídos pelos participantes a um determinado problema para que ele seja explorado (CRESWELL, 2014, 64),

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

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

A RC promove e estimula o alicerce para a autonomia, proporcionando a troca de informações e reflexões entre os sujeitos do cotidiano pedagógico, ou seja, o ato de socializar com vistas a um conhecimento contributivo. As ações desenvolvidas nas RC vão ao encontro do que defende Warschauer (2002, p. 47) a respeito dessa técnica de coleta de dados, ou seja, “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo [...]”.

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

Em razão de esta pesquisa ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19, não realizamos uma RC nos moldes tradicional, fizemos uso de videoconferência, uma alternativa bastante interessante por facilitar os encontros, pois cada diretora participante

na pesquisa pôde participar do local onde estava no dia do encontro. Escolhemos o Google Meet, por ser uma tecnologia dominada pelas diretoras e pelos pesquisadores.

Os participantes da pesquisa foram sete diretoras de escola (todas são do sexo feminino). Trata-se de profissionais com longa experiência na educação de Santo André, duas delas têm 17 anos de experiência na docência e as outras, 20 anos ou mais. Desse período, boa parte dele volta-se à gestão escolar, duas diretoras têm seis anos de experiência na gestão, as demais atuam há, pelo menos, 10 anos na função.

Visando a preservar a identidade das participantes, adotamos a troca dos nomes das diretoras pela referida função que ocupavam no momento da coleta de dados. Como tivemos 7 participantes, nomeamos por Diretora 1EL, Diretora 2S, Diretora 3C, Diretora 4A, Diretora 5F, Diretora 6P e Diretora 7ES. Cabe ressaltar que todas assinaram o Termo de Livre Consentimento e que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade (Processo nº53359421.4.0000. 5510)

Com relação ao universo da pesquisa, no momento da coleta de dados, a rede municipal de educação de Santo André era composta por 99 unidades escolares, sendo: 43 Creches que atendem crianças de 0 a 3 anos; 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atendem da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental; e 5 Centros Públicos de Formação Profissional, que atuam com Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, há 99 diretores de escola, cada um respondendo por uma unidade. O contingente de alunos matriculados, considerando todas as escolas, era de aproximadamente 37 mil alunos.

4. Concepções das diretoras de escola sobre os serviços de educação inclusiva de Santo André

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

Diante dos relatos das diretoras, percebeu-se que o CAEM foi o projeto que mais se destacou, pois, as participantes foram unânimes ao reconhecer que os serviços prestados nesse local são imprescindíveis para os alunos, bem como para o apoio aos docentes e gestores. Na conversa, ficou evidente o quão eficiente é o CAEM para as especificidades das

crianças pequenas e bem pequenas que são atendidas nas creches da rede municipal de educação. Na opinião da Diretora 7ES:

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

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

Os serviços prestados pelo CAEM são um diferencial das escolas municipais da rede de ensino de Santo André. Nesse espaço, são atendidos crianças e jovens da educação infantil ao ensino fundamental, assim como alunos da Educação de Jovens e Adultos. Uma eventual saída de um aluno da rede municipal de Santo André causa preocupações entre professores e familiares. Entende-se que esse tipo de serviço de apoio deveria existir em todas as esferas, seja ela municipal, estadual ou privada (NASCIMENTO, 2018), mas nem sempre é o que acontece. Esse ponto de vista converge com as concepções da Diretora 6P:

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

Os serviços ofertados pela Gerência de Inclusão de Santo André não estão disponíveis na rede estadual de ensino. Assim, a Diretora 6P evidencia que é um transtorno

para as famílias quando seus filhos, principalmente aqueles com deficiência, precisam migrar para a referida rede. No mesmo sentido, a Diretora 5A enfatizou que os serviços que envolvem a educação inclusiva na rede municipal de educação de Santo André também não estão disponíveis nem mesmo nas escolas particulares da região.

Ainda acerca do CAEM, durante a RC, a Diretora 5A enfatizou que ele, além de prestar serviços voltados para aos alunos, nos dois últimos anos, período de pandemia de Covid-19, houve a atuação dos profissionais, voltada à formação continuada dos professores e gestores.

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

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

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

A Diretora 6P concordou com as colegas sobre as qualidades e os benefícios do CAEM, todavia, trouxe uma preocupação ao afirmar que são insuficientes as vagas disponíveis nesse serviço. Ela mencionou também a importância da articulação com uma profissional, que, segundo as participantes, é a pessoa que faz o elo entre a escola e a educação inclusiva, conforme descrito, a seguir:

[...] ainda precisaria de mais atendimentos. A gente precisaria encaminhar mais do que tem vagas. E a PAEI também, assim como a Fernanda falou dela fazer parte da equipe gestora, o ideal era que a gente tivesse a PAEI por escola (DIRETORA 6P). O que eu penso que o CADE poderia melhorar é na questão do CAEM, de ter mais centros do CAEM, em mais lugares. [...] Embora eu “sei” que isso gera um custo, eu sei que tem um custo para que isso se mantenha, mas seria interessante (DIRETORA 3C).

Serviços de educação inclusiva de Santo André: as concepções de diretores de escola

Nesse sentido, apesar da boa avaliação, o CAEM tem suas fragilidades, que não estão diretamente ligadas à qualidade dos serviços prestados, mas à necessidade de ampliação da capacidade de atendimento às escolas. De acordo com a Geinc (2021), atualmente o CAEM atende cerca de 1200 alunos da rede municipal de educação de Santo André e conta com 25 profissionais especialistas, incluindo um neuropediatra. As atividades propostas são bem diversas e têm como objetivo atender as necessidades individuais de cada aluno, com foco no desenvolvimento e avanço pedagógico. É elementar destacar que o CAEM não parou nem mesmo em contexto pandêmico, haja vista que os atendimentos continuaram via videoconferência, semanalmente.

Com relação ao quantitativo de vagas nos serviços, tomando-se como referência o Núcleo de Natação Adaptada de Santo André (NANASA) que tem apenas 205 vagas, as considerações feitas pelas diretoras fazem sentido (GEINC, 2021). De fato, o serviço e suas condições de oferta não correspondem às necessidades das escolas. Destaca-se que as atividades desenvolvidas no espaço demandam a articulação com os familiares dos usuários e, desse modo, os gestores e professores não atuam diretamente com os profissionais do local.

Durante a RC, houve uma provocação para as participantes. Um dos pesquisadores conjecturou: *“Se vocês tivessem que tomar uma decisão difícil, tivesse que excluir dessa lista, encerrar o atendimento, o serviço [...] de todos os serviços de educação inclusiva de Santo André qual você excluiria?”*.

Esse questionamento deixou as diretoras desconcertadas, afinal, durante a RC, elas demonstraram, em seus depoimentos, que os serviços ofertados pela Geinc são importantes para o desenvolvimento integral das crianças com algum Transtorno Funcional Específico (TFE) ou mesmo deficiência. Nesse momento, ouvimos: *“Não dá para fechar, seria o corte na carne, como diria”* (DIRETORA 4F). *“A gente tira de um e coloca em outra secretaria, e aí tudo certo”* (DIRETORA 6P).

Houve instabilidade perceptível na fala, nas expressões faciais e até mesmo momentos de esquiva por parte de algumas delas. No entanto, o pesquisador insistiu na pergunta e a primeira resposta foi a da Diretora 4F: *“O que eu tenho menos conhecimento, eu vivenciei menos, é o NANASA. [...] eu acredito que por ser um núcleo de apoio a natação, ela*

poderia estar vinculada ao esporte. Mas eu conheço a necessidade [...]. Tendo que fechar seria a NANASA”.

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

No mesmo sentido, a Diretora 2S disse:

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

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

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

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

Conforme podemos perceber, as diretoras depuseram a favor de todos os serviços e não fechariam nenhum deles, tendo em vista que são serviços que agregam à vida dos alunos que os utilizam. No entanto, o NANASA é visivelmente pouco divulgado na rede, isto é, o referido serviço não tem linha direta com as unidades escolares. Por isso, assim como o CAEM, ele também poderia manter diálogo com as equipes gestoras.

Serviços de educação inclusiva de Santo André: as concepções de diretores de escola

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

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

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

Contudo, a Diretora 6P chama atenção para a quantidade insuficiente de PAEI na rede de educação. Na sua concepção, deveria haver uma por escola. Observou-se que não existe tal possibilidade mesmo diante da constatação que esse profissional tem uma boa avaliação das diretoras. Mas reconhece-se que houve um significativo aumento do número de profissionais que ocupam essa função:

[...] agora conseguem vir mais, estar mais conosco. Eu ainda tenho o privilégio da minha estar bem pertinho, quase todo dia ela está comigo, a creche que ela atende também é do lado. Então está bem prático. Mas o ideal do gestor é que a gente tivesse, de fato, mesmo. Acho que nas creches ainda mais, como não tem a vice, de ter esse apoio da PAEI junto, na escola mesmo. Eu sei que é tão

difícil manter esse equipamento no formato que está dividindo as nossas PAEI com outras unidades, com a EMEIEF, às vezes com duas EMEIEF, mas se tivesse um para cada unidade seria perfeito. Seria perfeito (DIRETORA 6P).

A Diretora 7ES complementa: *Nós sempre tivemos a PAEI muito próxima, até nessa conversa, nesse diálogo, com a secretaria, com a educação inclusiva. Eu vejo também que a PAEI faz uma diferença para o nosso trabalho.*” Na opinião da Diretora 2S, esse profissional contribui muito na formação continuada dos professores e, por isso, a presença do PAEI nos momentos de reuniões coletivas é importante:

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

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

Analisando as proposições das Diretoras, todas são muito conscientes de que os seus desejos de ampliação de serviços e pessoas da Geinc, inevitavelmente, demandam verbas e isso ficou claro em vários momentos da RC. Todas as diretoras têm noção de que a Seduc tem a intenção de qualificar os serviços de educação inclusiva, contudo, reconhecem que nem sempre os recursos são suficientes.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou analisar os serviços de educação inclusiva da Rede Municipal de Educação de Santo André, no ABC Paulista, na perspectiva de um grupo de diretores de escola. Os depoimentos de sete diretoras que participaram da pesquisa foram obtidos por meio de uma RC e analisados na perspectiva do referencial teórico que norteou a investigação.

Os resultados mostram que de um total de dez serviços avaliados, o maior destaque recaiu sobre o Caem que é um centro de atendimento educacional multidisciplinar que atende exclusivamente crianças, jovens e adultos que estudam na rede municipal de ensino.

Serviços de educação inclusiva de Santo André: as concepções de diretores de escola

Outro serviço muito bem avaliado pelas diretoras foi o de assessoria pedagógica promovido pela PAEI, pois muitas delas mencionaram a importância de essa profissional compor a equipe escolar no que concerne à perspectiva inclusiva. É oportuno salientar que esse caso não é um serviço em si, mas um recurso humano, por sinal muito elogiado pelas diretoras.

Este estudo permitiu fazer uma constatação interessante a respeito do NANASA - Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André. Percebeu-se que esse núcleo não é, pelo menos no momento da coleta de dados, um serviço bem divulgado pela Seduc. As diretoras fizeram pouca referência a ele, mas quando provocadas reconheceram que é um serviço importante para o município e, portanto, para os alunos da Seduc.

Com base nos resultados desta pesquisa, torna-se evidente que a garantia de acesso de alunos às escolas regulares é uma conquista, mas esse acesso precisa ser complementado com serviços de qualidade e, na perspectiva das Diretoras de Santo André, no ABC Paulista, que participaram desta investigação, isso vem ocorrendo no município. Trata-se de uma rede de ensino com uma política de educação especial, na perspectiva inclusiva, relativamente consolidada e bem avaliada pelos diretores de escola. Isso é importante porque é sabido que o público-alvo da educação especial almeja um ensino inclusivo de qualidade com vistas a desenvolver suas potencialidades e ter acesso aos mesmos conteúdos que os demais alunos.

Por fim, cabe sinalizar que os dados levantados nesta pesquisa não podem ser generalizados, pois dizem respeito às concepções de um grupo de diretoras que apesar de serem de diferentes bairros da cidade de Santo André, assim como por terem características e tempos de experiências diversos, a despeito de sua relevância, podem não refletir as concepções dos demais profissionais da Seduc de Santo André. Parte-se do pressuposto de que estudos com amostras mais abrangentes, assim como analisando os serviços de educação inclusiva em outras perspectivas, podem trazer novos elementos para o debate.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. E 2 graus, e da outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. MEC. SECACI. **Política Nacional de Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro e 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: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de dezembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-reflexiva artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

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

IÁCONO, Jane Peruzo; PARADA, Eunice Rodrigues Valle. Educação Inclusiva: reflexões após duas décadas de sua implementação no Brasil. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – III SENPE, 2020. **Anais eletrônico [...]**, 2020, v. 3, n.1. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14934>. Acesso em: 21 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba – Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. D. de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e Formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana/ Moderna, 2020.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem - Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 Mai. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 Mai. 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago. 2018.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8. 233**, de 14 de setembro de 2021. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699206/lei-8233-01>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Educação Inclusiva**. Prefeitura de Santo André. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>. Acesso em: 11 jun. 2022.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. **Revista Cocar**, v.15. n. 33, p.1-19, 2021.

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

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Sobre os autores

Nonato Assis de Miranda

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>. E-mail: mirandanonato@uol.com.br.

Sandramara Morando Gerbelli

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Diretora da Gerência de Educação Inclusiva de Santo André-SP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2387-0979>. E-mail: sandramaragerbelli@gmail.com.

Recebido em: 27/06/2022.

Aceito para publicação em: 24/01/2023.