



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TAIANE ABREU MACHADO

**CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE NA POLÍTICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-
BA**

Salvador
2023

TAIANE ABREU MACHADO

**CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE NA POLÍTICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-
BA**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Machado, Taiane Abreu.

Cenários e perspectivas da formação continuada docente na política dos Centros de Atendimento Educacional Especializados no município de Salvador – BA [recurso eletrônico] / Taiane Abreu Machado. – Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação especial - Aspectos políticos. 2. Atendimento educacional especializado - Salvador (BA). 3. Professores - Formação. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.9 - 23. ed.

TAIANE ABREU MACHADO

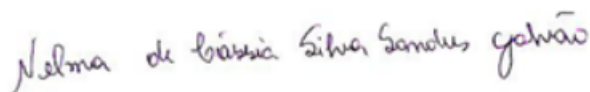
CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA POLÍTICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, para a obtenção do título de Doutora em Educação, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovado em 27 de Setembro de 2023.



Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (Orientador) (UFBA)



Prof.^a Dr^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFRB)



Prof.^a Dr^a Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz (UFBA)



Prof.^a Dr^a Regiane da Silva Barbosa (UFBA)

Documento assinado digitalmente

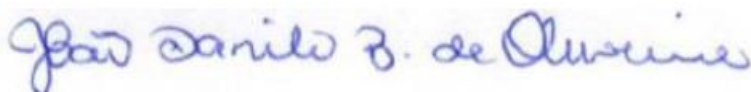


MONICA ISABELA DE CERQUEIRA BARRETO

Data: 25/09/2023 11:27:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr^a Mônica Isabela de Cerqueira Barreto (Pestalozzi-BA)



Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira (UNEB/UEFS)



Taiane Abreu Machado – Doutoranda

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigada a Deus por possibilitar o dom da vida e essa experiência tão enriquecedora que muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. Não foi fácil realizar uma pesquisa acadêmica durante o período da pandemia da COVID-19, pois vivemos momentos de incertezas, frustrações e temor pela vida. Graças ao avanço da ciência e a chegada das vacinas conseguimos retomar as nossas rotinas e pesquisas.

Além disso, também não foi fácil continuar com a pesquisa tendo uma carga horária de trabalho excessiva e sem financiamento. Ter que conciliar trabalho e estudo é muito desafiador, ainda mais que durante o doutorado passei por quatro experiências profissionais em instituições distintas. Todo esse esforço valeu a pena, pois, foi justamente em uma dessas experiências profissionais que surgiu a minha inquietação para prosseguir com a pesquisa. Muito obrigada a todos que estiveram envolvidos na minha formação profissional e que colaboraram diretamente ou indiretamente.

Agradeço a todos que estiveram junto comigo durante o meu percurso formativo, em especial a minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, partilha e convívio diário. Não poderia esquecer que corpo e mente precisam estar alinhados durante o processo criativo. Sendo assim, no decorrer da pós-graduação conheci duas artes marciais, Kickboxing e Muay thai, que foram basilares para o desenvolvimento da minha concentração e disciplina diária.

Ao meu querido orientador, prof. Miguel, obrigada por toda atenção, confiança e comprometimento com a minha pesquisa acadêmica. Agradeço por embarcar comigo nesta longa jornada de muitos aprendizados, pois cada reunião de orientação era uma aula cheia de reflexões, conselhos e sugestões de referências para a minha pesquisa. Sou grata também ao cuidado durante os momentos mais críticos de alguns episódios de doenças e de pequenas cirurgias realizadas durante este período.

Sou imensamente grata a todas as colegas de profissão que disponibilizaram um tempinho do seu corrido dia para dialogar e trocar experiências comigo durante as entrevistas. Agradeço as presidentes/fundadoras de cada instituição que

liberaram meu acesso e também dialogaram comigo para a composição da minha pesquisa. Meu muito obrigada pela confiança!

Por fim, e não menos importante, quero deixar explícito a minha gratidão por todos os estudantes que passaram pela minha sala de aula (não vou citar nomes para não gerar conflitos). Vocês não têm noção do quanto me deram força e encorajamento para seguir meu sonho na docência.

A educação superior ganhou um espaço muito especial na minha jornada profissional e me mostrou que é possível tanger o meio acadêmico distribuindo empatia, inovação, aceitando os desafios, orientando e formando profissionais mais reflexivos e críticos perante a sociedade com tantas injustiças sociais. Pensando nisso, eu tenho orgulho de dizer que eu fiz parte da formação de vários estudantes e que pude deixar sementes do conhecimento plantadas em cada um. Aos meus estudantes eu deixo todo o meu agradecimento.

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Paulo Freire

MACHADO, Taiane Abreu. Cenários e perspectivas da formação continuada docente na política dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no Município de Salvador-BA. 210 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta tese é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como se estabelece a formação continuada docente oferecida pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Salvador-BA. Para tanto, esta pesquisa caracteriza-se com um enfoque de estudo de caso e por uma abordagem metodológica qualitativa, composta por objetivos que investigaram os documentos que orientam o estabelecimento da oferta formativa contínua pelos CAEEs, reconhecendo sua importância para o processo de inclusão escolar. Tivemos como locus da pesquisa 5 instituições da Organização da Sociedade Civil (OSC) que funcionam como CAEE, sediados no município de Salvador, estado da Bahia, além da análise da política que trata da temática em questão, foram entrevistadas cinco profissionais que atuam de forma direta na composição das formações continuadas. Como resultado, a pesquisa revelou que os CAEEs participantes da pesquisa têm buscado garantir a oferta e a execução das formações continuadas em Educação Especial mediante o acordo de cooperação em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA. No entanto, por causa da falta de condições concretas, materiais e algumas lacunas comunicativas, a participação efetiva dos docentes nestas formações contínuas ainda não está consolidada com equidade de oportunidades e direitos, mesmo compreendendo o esforço dos CAEEs em atuar de forma ativa nas ações formativas.

Palavras-Chave: Formação continuada docente. Centros de Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Inclusão Escolar.

MACHADO, Taiane Abreu. Scenarios and perspectives of continuing teacher education in the policy of Specialized Educational Care Centers in the city of Salvador-BA. 210 leaves. Doctoral thesis. Graduate Program in Education. Education University. Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research that aimed to analyze how to establish the continuing teacher education offered by Specialized Educational Care Centers (CAEE) in the city of Salvador-BA. To do so, this research is characterized by a case study approach and a qualitative methodological approach, composed of objectives that investigated the documents that guide the establishment of the continuous training offer by the importance for the process of school inclusion. We had as locus of the research 5 institutions of the Civil Society Organization (OSC) that work as CAEE, based in the city of Salvador, state of Bahia, in addition to the analysis of the policy that deals with the subject in question, were interviewed five professionals who work directly in the composition of continuing education. As a result, the research revealed that the CAEEs participating in the research have sought to ensure the offer and execution of continuing education in Special Education through the cooperation agreement in partnership with the Municipal Education Department of Salvador-BA. However, because of the lack of concrete conditions, materials and some communication gaps, the effective participation of teachers in these continuous training is not yet consolidated with equity of opportunities and rights, understanding the effort of the CAEEs to act actively in training actions.

Keywords: Continuing teacher education. Specialized Educational Service Centers. Special Education. Inclusive education.

MACHADO, Taiane Abreu. Escenarios y perspectivas de la formación continua docente en la política de Centros de Atención Educativa Especializada en la ciudad de Salvador-BA. 210 hojas. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Educación. Universidad de Educación. Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2023.

RESUMEN

Esta tesis es fruto de una investigación que tuvo como objetivo analizar cómo se establece la formación continua docente ofrecida por los Centros de Atención Educativa Especializada (CAEE) en el municipio de Salvador-BA. Para ello, esta investigación se caracteriza por un enfoque de estudio de caso y por un enfoque metodológico cualitativo, compuesto por objetivos que investigaron los documentos que orientan el establecimiento de la oferta formativa continua por los CAEEs, reconociendo su importancia para el proceso de inclusión escolar. Tuvimos como lócus de la investigación 5 instituciones de la Organización de la Sociedad Civil (OSC) que funcionan como CAEE, con sede en el municipio de Salvador, estado de Bahía, además del análisis de la política que trata de la temática en cuestión, fueron entrevistadas cinco profesionales que actúan de forma directa en la composición de las formaciones continuadas. Como resultado, la investigación reveló que los CAEEs participantes en la investigación han buscado garantizar la oferta y la ejecución de las formaciones continuadas en Educación Especial mediante el acuerdo de cooperación en colaboración con la Secretaría Municipal de la Educación de Salvador-BA. Sin embargo, debido a la falta de condiciones concretas, materiales y algunas lagunas comunicativas, la participación efectiva de los docentes en estas formaciones continuas aún no está consolidada con equidad de oportunidades y derechos, incluso comprendiendo el esfuerzo de los CAEEs en actuar de forma activa en las acciones formativas.

Palabras clave: Formación continuada docente. Centros de Atención Educativa Especializada. Educación Especial. Inclusión Escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Composição das GRs pela Secretaria Municipal da Educação..... 122

Quadro 2 - Formato das formações continuadas ofertadas pelos CAEEs..... 125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ciclo de políticas públicas	101
FIGURA 2 – Caminho percorrido na divulgação das formações continuadas	121

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

ILUSTRAÇÃO 1 – AÇÕES/ATIVIDADES E METAS	101
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AERA	Associação Americana de Pesquisa Educacional
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cademe	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CEE	Coordenação de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE/CEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRI	Centros de Recursos para a inclusão
DEED	Diretoria de Estatísticas Nacionais
DIPE	Diretoria Pedagógica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EaD	Educação à Distância

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FENAPAES	Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
FENAPESTALOZZI	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regionais de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PEE	Público da Educação Especial
PAR	Planos de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
RIG	Relações Institucionais e Governamentais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEMPRE	Secretaria Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: O COMEÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	26
3 DO TODO AO ESPECÍFICO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS INFLUÊNCIAS NO DOMÍNIO LOCAL	40
3.1 POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FINANCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	41
3.2 POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALVADOR-BA	46
4 O CENSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE OS DADOS NOS TEM A DIZER	51
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR: UTOPIA OU IMPERATIVO?	57
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS	63
6 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ATUAÇÃO DOS PRIMEIROS DOCENTES FORMADORES NO INÍCIO DOS ANOS 2000	72
6.1 O FORMADOR NA PRÁTICA: POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR	76
7 FORMAÇÃO OU DESINFORMAÇÃO CONTINUADA?: POR UMA FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA	88
8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	97
9 CREDENCIAMENTO, FINANCIAMENTO E ACORDO DE COOPERAÇÃO DAS OSC ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR-BA	105
10 FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA NOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	114

10.1 PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ATRAVÉS DOS CAEEs	115
10.2 OS FORMADORES E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	124
10.3 ATUAÇÃO DOS CAEEs NO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	134
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA FUTUROS ESTUDOS.....	142
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista	160
APÊNDICE B - TCLE.....	162
ANEXO I - EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 003/2021	164
ANEXO II - CRONOGRAMA DE FORMAÇÕES PROGRAMADAS PELO CAEE .	202
ANEXO III - SÚMULA DA REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO	203

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno da Inclusão Escolar vai tratar de um paradigma que foi importado de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao pensamento que estava em alta, pois no Brasil não temos alicerce histórico que a sustente. Mas, não podemos negar que na compreensão filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-la nem pelo ponto de vista filosófico nem político, porque de fato refere-se a uma estratégia contundente com potencial para garantir os avanços necessários na educação brasileira.

Vivemos em um contexto sociocultural que ainda não compreendeu o imperativo moral da inclusão, assim, as pessoas ainda necessitam despertar para os aspectos relacionados à inclusão da diversidade humana nos diferentes âmbitos sociais. Nossa sociedade ainda não consegue pensar e atender a diversidade humana, pois esta foi estruturada apenas para atender pessoas que possuem aspectos sociais, culturais, físicos, intelectuais e sensoriais considerados homogeneizantes. Mesmo que a sociedade negue, somos pessoas diferentes uns dos outros e isso é muito importante, porque aprendemos muito diante da diversidade.

A sociedade encontra-se atravessada por inúmeras situações de avanços e retrocessos ora alternados, ora concomitantes. Observa-se situações de inclusão riquíssimas com valorização do potencial e protagonismo das pessoas com deficiência e outras de superproteção e descrença nas potencialidades. E enquanto precisarmos acrescentar o adjetivo “inclusiva” ao nos referirmos as instituições sociais, como por exemplo: escola inclusiva, sociedade inclusiva, empresa inclusiva, é porque esta visão ainda não é consenso em toda a sociedade (Queiroz, 2020).

O avanço na sociedade só será demonstrado quando houver na relação da qualidade de vida juntamente com a equidade das pessoas com deficiência e quando a palavra “inclusiva” configurar-se em um adjetivo histórico e imperativo. E, ao nos referirmos às escolas, universidades, empresas e a sociedade já se possa pressupor a inclusão como latente e intrínseca.

Discutimos sobre a diversidade nos bancos acadêmicos e ainda não compreendemos as subjetividades das pessoas (Pan, 2008). Será que estamos realmente preparados para conviver com as diferenças? Por que as diferenças nos incomodam tanto? Estes e outros questionamentos necessitam ser trabalhados nos diferentes processos formativos dos profissionais de diferentes áreas. Mas, quando falamos na formação docente estas questões tornam-se ainda mais necessárias e urgentes.

Temos mais de duas décadas discutindo que a melhoria da qualidade da educação e sobretudo o sucesso da inclusão escolar depende muito da qualidade da formação daqueles que vão mediar e implementar as práticas pedagógicas inclusivas. Mesmo sabendo que a formação tem um papel importante na inclusão, não podemos circunscrever a responsabilidade somente a este aspecto.

Vivemos um paradoxo que é de ajustar uma cultura escolar excludente para mobilizar uma reestruturação na organização escolar e implementar a cultura inclusiva com todo os seus aspectos relacionados ao currículo, práticas, cultura, relacionamentos escolares e outros. De acordo com Imbernón (2009), para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que demanda tempo, pois nas modificações culturais, não vale pensar no curto prazo e nem a pressa.

Necessitamos questionar que tipo de inclusão queremos para o nosso contexto sociocultural, pois, é recorrente percebemos que os arranjos organizacionais caminham para um “faz de conta”, como diz Pimentel (2012), vivenciamos ainda uma “pseudoinclusão”. Isso quer dizer que todos acreditam que algo está sendo feito e todos que estão no ambiente social acreditam que determinado feito é a única forma de produzir aspectos inclusivos, como se existisse uma receita pronta para a inclusão.

Sinto muito desapontar algumas pessoas, mas não existe receita pronta para a inclusão. O que temos são caminhos, possibilidades e boas práticas educativas que podem ser testadas em diferentes contextos, mas que não devem ser entendidas como um manual prescritivo. Negar educação a diversidade humana, é negar acesso a diferentes possibilidades, oportunidades e impedir que se construa uma sociedade verdadeiramente equitativa (Campbell, 2016).

É a partir da tentativa de (re)educar e lapidar o olhar que a educação inclusiva ganha contornos, principalmente com o apoio das políticas públicas que investem neste cenário. “Como cidadãos de uma sociedade democrática, temos de buscar uma educação de qualidade para todos, e essa busca não comporta nenhuma exclusão, sob qualquer pretexto” (Campbell, 2016, p.28). É importante lembrar que o termo “Educação Inclusiva” diz respeito a uma proposta educativa para uma população extensa¹, que não se reduz somente a habitual parcela referenciada para a Educação Especial. Para não gerar conflitos conceituais resultantes da simplificação do conceito de educação inclusiva somente à educação de estudantes do público da Educação Especial, adotamos ao longo da tese o termo “Inclusão Escolar” para referenciar à questão da escolarização dos sujeitos com Deficiência(s), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas habilidades/superdotação.

Outros dois termos aparecem de forma recorrente ao longo da tese, o primeiro é que nos referimos ao “público da Educação Especial” e não ao “público-alvo da Educação Especial”, pois, ao retirar a palavra alvo conseguimos expandir o olhar para as possibilidades e que vão além do acertar ao alvo. O segundo termo é o “sistema geral de ensino” que substitui o termo “escola ou classe comum” que é bastante utilizado na literatura, mas que pode ocasionar uma ambígua interpretação, pois o que deixa de ser comum pode vir a ser incomum e na inclusão educacional a escola ou a sala de aula é uma só para todos. As mudanças nos termos refletem no que desejamos deixar de recado ou reflexão para a sociedade atual.

Dessa forma, cada vez mais tem tomado conta do cenário educacional brasileiro o debate sobre a necessidade de se desenvolver uma escola capaz de atender a todos com equidade e qualidade. Para isso, políticas públicas direcionadas a inclusão são desenvolvidas em diferentes esferas com a finalidade de fortalecer e efetivar um direito que é inquestionável. No entanto, assegurar uma educação de qualidade para todos representa a realização de uma reorganização estrutural que até então foi elaborada para uma parcela da população, classificada enquanto capaz de corresponder a certas expectativas instituídas (Pan, 2008).

Quando falamos em uma educação para todos, a palavra “TODOS” refere-se a uma série de pessoas que estiveram historicamente à margem do processo

¹ Grupos sociais marginalizados, grupos étnicos, grupos LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, refugiados, pessoas com transtornos da aprendizagem, dentre outros.

educativo, sendo ela por questões sociais, econômicas, biológicas, culturais, políticas, dentre outros. Essa marginalização apresentou-se através da negação dos seus direitos em diferentes instâncias sociais, como por exemplo, o acesso à educação. Mesmo sendo esta um direito essencial as pessoas como estabelecido na nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Além disso, essa concepção de uma escola habilitada para acolher a todos é um dos princípios elementares da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26, 1948).

Essa concepção de uma escola para todos até então não conseguiu contemplar na prática realmente a todas crianças, jovens e adultos considerados diferentes, pois as pessoas com deficiência, por exemplo, permaneceram durante muito tempo excluídas do processo educacional do sistema geral de ensino, tendo sua escolarização de forma apartada das demais pessoas sem deficiência. Apenas depois de alguns séculos de segregação dos sujeitos com deficiência, a sociedade iniciou uma discussão sobre seus direitos de igualdade de oportunidades e pertencimento, assim, abrindo caminhos em direção à inclusão.

Para que ocorra esta valorização, é necessário uma (re)estruturação social dos diferentes setores sociais, principalmente as instituições escolares como uma força essencial no percurso pela mudança. Em documentos oficiais nacionais e internacionais, encontramos os fundamentos da inclusão educacional presente nas suas composições textuais, como por exemplo: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), Convenção de Guatemala (1999), o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), Declaração de Incheon - Coreia do Sul (2015), dentre outros, que prevê uma transformação e ressignificação no qual todas as crianças, jovens e adultos tenham oportunidades de garantir sua cidadania e educação de maneira plena.

A inclusão educacional estabelece uma ressignificação das instituições escolares para que a mesma seja capaz de ofertar um ensino de qualidade e equidade para TODOS, sem diferenciação de qualquer tipo de condição. As instituições educacionais são, por excelência, o lócus de formação das novas

gerações e, deste modo, torna-se essencial uma mudança para despertar a construção de uma sociedade inclusiva. Contudo, essa mudança não ocorre de forma mágica e muito menos da noite para o dia, por ser a pequenos passos e de maneira processual, tal mudança demanda, dentre outras questões a urgência por formação e conhecimento.

Perante as demandas do mundo em contínua transformação, acaba sendo estabelecido impactos na atuação dos profissionais da educação e o contexto escolar mostra-se cada vez mais complexo e, como resultado, as relações nele definidas pelos diferentes autores e atores que ensinam e aprendem, também apresentam essa característica mutável. O docente se enxerga, muitas vezes, despreparado para encarar novas situações que lhe requer conhecimentos que não estão disponíveis em seu repertório profissional.

Observa-se que a escola que se deseja inclusiva, continua sendo excludente e refletindo o que a sociedade é, muitas vezes permitindo e (re)produzindo situações de exclusões, responsável por rotulações e preconceitos (Costa, 2012). Os diferentes processos de exclusão nos levam a perguntar “Por que tanta intolerância com o outro?” Esta é uma das tantas questões que se pode prontamente especificar quando se pensa em processos de in/exclusão, porém trata-se de um aspecto frequentemente negligenciado em cursos de formação docente.

Seria interessante no início dos cursos de formação docente inicial e continuada tensionar o docente a refletir sobre uma questão que é crucial: “Estou disposto a conhecer, entender, respeitar e valorizar a diversidade humana?” Pois, para se efetivar o paradigma da inclusão no cotidiano escolar é necessário se despir de todo e qualquer preconceito. Nesse sentido, durante a formação continuada o docente formador é o profissional que vai ajudar o formando no processo de reflexão e (des)construção de saberes que muitas vezes foram formados por preconceitos sociais e históricos do seu meio social. Por isso, as formações não podem ser pontuais, é necessário um vínculo, entre o formador e os formandos, bem como entre os formandos.

Isso vai implicar, por parte dos formadores e das políticas de formação em serviço, uma perspectiva diferente do que é a formação, as atribuições dos professores e as inovações metodológicas do trabalho com os professores

formandos. Para que ocorra uma conscientização social e a verdadeira efetivação da inclusão das pessoas com deficiência é necessário movimentar múltiplos esforços para que se concretize a formação docente de forma assertiva. Tudo isso porque está em questão o ambiente formador docente, a proposta metodológica e os conteúdos disponibilizados durante o processo de formação.

O docente é um facilitador da aprendizagem em sala de aula e seu trabalho é essencial na inclusão dos estudantes público da Educação Especial, pois, será necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas para que o direcionamento do processo pedagógico auxilie no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. A formação continuada tem como um dos objetivos aprimorar as estratégias pedagógicas dos docentes para que sejam adequadas ao contexto da instituição escolar, contemplando as etapas de planejamento e a aplicação com participação ativa dos profissionais da educação, além de atender as adequações previstas nas diferentes leis, diretrizes e notas técnicas ligadas a Educação Inclusiva.

É importante que a formação continuada promova uma jornada rica em aprendizado e transformação para o docente, no qual a cada novo encontro formativo tenha a oportunidade de ouvir e falar sobre a diversidade, políticas públicas de inclusão, os entraves sociais que as pessoas com deficiência encontram na sociedade, dentre outros. Dessa forma, é possível que os profissionais possam entender cada vez mais a importância de respeitar a diversidade e principalmente do comprometimento em questionar todo tipo de preconceito e exclusão, identificando o seu papel e lugar de ação, e entender que a luta da Inclusão é de todos nós. Assim, é necessário que o processo formativo seja alicerçado em um planejamento com metodologias criativas, colaborativas e imersivas, que gere interesse e engajamento por parte dos docentes. Senão, poderá ser inócua.

Quando o docente não teve contato com a Inclusão Educacional na sua formação inicial, as atividades de planejamento e atuação em sala de aula podem ser muito desafiadoras para alguns profissionais. Dessa forma, caberá ao docente ter um cuidado com o processo educativo, pautando sempre na escuta, no respeito e no diálogo com todos os envolvidos no ambiente educacional, tornando todos grandes aliados da Educação Inclusiva. Como profissionais da educação, é imprescindível acreditarmos que o valor está em TODAS as pessoas, e que as

diferenças são reais, mas não são parâmetros de capacidade. A existência da diversidade nos impulsiona a perceber que podemos nos complementar diante da potencialidade específica de cada pessoa.

Como profissionais da educação, é importante conhecer a existência de metas destinadas a formação continuada, por meio das políticas públicas educacionais, que se preocupam em efetivar, engajar e orientar os profissionais sobre temas relacionados a inclusão educacional e que são de tamanha importância e impacto para o fomento do aprendizado do estudante público da Educação Especial nos espaços escolares.

A formação continuada precisa proporcionar momentos incríveis e transformadores para o docente, principalmente quando ela ocorre em serviço, em que o profissional precisa parar seu momento de atuação para discutir e aprender sobre um determinado tema. Nessa perspectiva, entra em destaque o profissional formador que necessita planejar a formação pautada na sensibilidade e nos contextos reais para tratar de temas com um debate fundamental, mas que acabam sendo complexas e para algumas pessoas até mesmo dolorosa. Durante a formação é necessário demonstrar aos formandos as possibilidades de valorização das potencialidades dos estudantes público da Educação Especial.

Posso dizer que minha maior universidade foram as minhas experiências adquiridas nos meus estágios e minhas bolsas de pesquisa acadêmica, pois as considero como as maiores riquezas. Nas referidas experiências, as reflexões sobre as potencialidades dos estudantes público da Educação Especial e os caminhos da formação docente perpassam pela minha trajetória acadêmica enquanto pesquisadora na área da Inclusão Educacional e ganhou espaço desde a formação inicial. Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi possível atuar na prática como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Especial durante dois anos em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública municipal de Salvador-BA.

Quando findou o projeto do PIBID houve uma seleção para ingressar como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e durante dois anos foi possível participar de dois projetos, o primeiro envolvia a pesquisa

sobre a inclusão escolar na etapa da Educação Infantil no Município de Salvador-BA e o segundo projeto foi sobre o estudo do processo de inclusão escolar de estudantes com Surdocegueira usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que concluíram a etapa do Ensino Médio.

No momento de escolher qual tema seria a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), confesso que foi muito difícil diante de tantas experiências vividas nos dois projetos. Mas, a falta de formação e informação em inclusão escolar por parte dos professores foi algo que ficou marcado durante as experiências tecidas ao longo do período da graduação. Durante a realização da pesquisa com foco neste tema foram encontradas diferentes lacunas no processo formativo e que estas se repetiam com o passar dos anos mesmo sendo realizadas pesquisas acadêmicas apontando o que poderia ser melhorado para mudar o cenário formativo.

As inquietações também passaram pelas experiências profissionais já depois de formada em Pedagogia e com isso chegou o desejo de ingressar no Mestrado e estudar de forma mais aprofundada sobre a formação continuada docente no processo de Inclusão Educacional. Após a conclusão do Mestrado, outras oportunidades profissionais surgiram e o desejo de ingressar no Doutorado foram ficando cada vez maiores.

Ao ingressar no doutorado a ideia inicial da pesquisa era trazer similaridades e contrapontos sobre as instituições especializadas que oferecem atendimentos específicos a pessoas com deficiências no Brasil e em Portugal através de um doutorado sanduiche. O ingresso no doutorado foi em 2020, fatídico ano da pandemia mundial da SARS-CoV-2, esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais gerados pela pandemia, dentre elas a educação teve que atuar em um cenário desafiador, em que as instituições educacionais tiveram que encarar as desigualdades de acesso as redes de internet e de recursos digitais e tecnológicos.

Durante o período da pandemia tivemos que nos distanciar da convivência social e a opção adotada foi adequar as aulas para o modelo remoto para evitar aglomerações e o contágio da COVID-19 na comunidade universitária, principalmente quando ainda não tínhamos a vacina para nos proteger. Esta tese foi

escrita no contexto desafiador que se configurou na experiência de confinamento que a pandemia da COVID-19 impôs a todo o mundo. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com recursos próprios, sem financiamento de bolsa e impactada pelos aspectos da incerteza, assim como, emocionais, inseguranças, adaptações e adequações perante ao período pandêmico.

Para realizar a pesquisa presencialmente tivemos que aguardar o melhor período de segurança diante das medidas sanitárias necessárias para o atual momento. Portanto, mudanças significativas tiveram que ser realizadas no projeto da pesquisa inicial para adequar ao novo cenário devido a pandemia e isso trouxe grandes desafios para as sustentabilidades acadêmicas e pedagógicas. A discussão que esta tese enseja já estava posta e ganhou mais uma camada de complexidade diante das demandas que foram surgindo ao longo do percurso acadêmico. Então, foi preciso recorrer às boas lembranças das experiências profissionais para tentar colher alguns caminhos possíveis de serem tomados para a realização da pesquisa.

Dentre as experiências profissionais destaco o período que atuei enquanto coordenadora pedagógica de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que funciona dentro de uma Organização não Governamental (ONG), no terceiro setor, que atende na área da saúde e educação mais de quatrocentas pessoas com deficiência na cidade de Salvador-BA.

Dente as tantas atribuições da coordenação pedagógica, era realizada a orientação das professoras do centro que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em pequenos grupos de crianças e jovens com os mais diversos tipos de deficiências e também professoras que ficavam responsáveis pelo atendimento no laboratório de informática utilizando os recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Outra atribuição do coordenador pedagógico estava relacionada a planejar as ofertas de formação continuada que seriam destinadas as professoras da rede municipal que atuam no sistema geral de ensino e que tenham estudantes atendidos no CAEE.

Pensando na complexidade de compor os processos formativos, temos a Nota Técnica nº 055/2013 que vai tratar da orientação quanto à atuação dos CAEEs, na perspectiva da Educação Inclusiva, um dos aspectos principais desta política temos o detalhamento do convênio entre as Secretarias de Educação e os Centros

de AEE. O contrato de convênio precisa permear desde os aspectos organizacionais, atribuições dos profissionais que atuam nos centros de AEE E a composição dos documentos oficiais que regem os centros de atendimento e outros.

Sendo assim, um aspecto importante que é colocado em evidência nesta política é a parceria entre as secretarias Municipais de Educação e os Centros de AEE perante as demandas por formação continuada de professores que atuam no sistema geral de ensino, sendo uma forma de apoiar as escolas no processo de inclusão Escolar. Para isso ocorrer, cada CAEE organiza um cronograma de formações continuadas com datas, temas, horários, formadores, quantidade de vagas disponibilizadas e o formato das apresentações.

Ao escolher o contexto da Inclusão Escolar para desenvolver a pesquisa, após experienciar e vivenciar o processo, foi selecionado o referencial teórico que subsidiasse a inquietação inicial para formular a pergunta ou a questão que norteará a pesquisa, sendo ela: Como acontece a formação continuada docente em Educação Especial nos Centros de Atendimento Educacional Especializado que funcionam em cooperação técnica com a Secretaria Municipal da Educação do Município de Salvador-BA?

Para isso, temos como objetivo geral analisar a formação continuada docente oferecida pelos CAEEs no Município de Salvador-BA. Para corresponder aos resultados concretos que a pesquisa alcançou, temos como objetivos específicos: Conhecer as políticas que orientam a atuação dos CAEEs no Município de Salvador-BA; Descrever o planejamento e a estrutura da formação continuada docente dos Centros Especializados; e refletir sobre os cenários que permeiam a atuação dos CAEEs no projeto de formação continuada em Educação Especial em Salvador-BA.

Para suscitar algumas respostas a esta questão, foi realizado um estudo de revisão de literatura do tipo integrativa para mapear outros estudos acerca dos cursos de formação continuada docente ofertados pelos CAEEs e não foram encontradas pesquisas com esta temática nas principais plataformas de periódicos acadêmicos no Brasil. Foram utilizados os seguintes descritores para o levantamento: formação continuada, Centro de Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e o recorte temporal a partir do ano de 2013 a 2022. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a conduzir um estudo que possa

contribuir para a identificação e relevância das propostas formativas e dos formadores na política da Educação Especial.

A aproximação, ao longo da minha experiência profissional, com o objeto de pesquisa desta tese, articula-se com a necessidade constante de transcender o conhecimento específico ou do senso comum produzido sobre a Educação Especial por meio da discussão e análise da conexão entre as políticas públicas e a formação continuada docente, especialmente nessa pesquisa, aquela produzida pelos Centros de AEE.

Por conseguinte, esta pesquisa caracteriza-se por um enfoque de estudo de caso e por uma abordagem metodológica qualitativa, composta por objetivos que investigaram os documentos que orientam o estabelecimento da oferta formativa docente pelos CAEEs, reconhecendo sua importância de oferta para a inclusão escolar. Para isso, foram consultadas fontes bibliográficas sobre o tema, nas publicações dos principais autores que tratam a temática e nos documentos/publicações oficiais dos órgãos públicos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a grande e conjunta luta é a de como construir uma educação brasileira de melhor qualidade para todos, e que ao mesmo tempo, garanta e respeite as especificidades dos estudantes que são público da Educação Especial.

Esta pesquisa é relevante academicamente para suscitar novas questões científicas na área da inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial e da formação docente, neste caso, com discussões importantes para a área da educação como um todo e também com uma relevância social que é divulgar a pesquisa para todo o país e principalmente entre as secretarias de educação municipal e estadual. Deste modo, a pesquisa se justifica apoiado nas restrições e/ou interpretações incompletas de algumas fontes e referências científicas que são significativas para a formação continuada docente na área da Educação Especial.

O conteúdo desta tese compartilha achados de pesquisas que faço já há alguns anos e a finalização da pesquisa de doutorado com a sistematização dos resultados. Todas dizem respeito, de modo geral, ao tema da Formação docente continuada e a Educação Especial. Assim, a tese está dividida em onze capítulos que integram um conjunto de discussões que vão desde aos aspectos das políticas públicas até o planejamento das formações. No primeiro capítulo, apresentamos um

panorama histórico para auxiliar o leitor a se situar na temática em questão e refletir as relações conjunturais temporais do ontem e do hoje sobre as instituições especializadas em Educação Especial.

No segundo capítulo, abordaremos os pressupostos do paradigma da Educação Inclusiva a partir de reflexões acerca da inclusão escolar como processo social organizado nos princípios de equidade, cidadania, formação humana, comprometimento, formação reflexiva docente e outros, todos esses percebidos como discussões basilares para a escola que se deseja inclusiva. No terceiro capítulo tratamos da análise dos documentos orientadores das políticas públicas, com o enfoque na Educação Especial e sua relação com os planejamentos da formação continuada.

No quarto capítulo temos a análise e discussão sobre a inclusão escolar e os dados do censo escolar da educação básica. No quinto capítulo vamos tratar sobre a formação continuada docente para um olhar específico nos ambientes inclusivos e em seguida, no sexto capítulo vai trazer um panorama na perspectiva histórica com foco no trabalho do docente formador, refletindo sobre o fazer pedagógico e os aspectos políticos do mesmo nos anos 2000.

No sétimo capítulo temos uma discussão sobre a formação continuada com um enfoque anticapacitista e no oitavo capítulo estão os fundamentos metodológicos e os passos desenvolvidos no decorrer da pesquisa e descrevemos as etapas do processo investigativo, relacionadas às características, procedimentos e técnicas usadas para a análise da problemática proposta.

O nono capítulo vamos trazer elementos do acordo de cooperação entre o CAEE e a Secretaria Municipal da Educação (SMED). No décimo capítulo temos as discussões e análises da pesquisa de campo realizada nos cinco CAEEs em Salvador-BA e o décimo primeiro e último capítulo estão as considerações finais e pistas para futuras pesquisas.

É inegável que a escola, por muitas vezes, ainda se apresenta de forma tradicionalmente excludente. Por isso, não consegue alcançar seus objetivos educacionais com grande parte dos estudantes, não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência e tendo em vista que a implementação da educação inclusiva é processual, mostra-se inegável a necessidade de melhorar a

formação inicial, bem como investir significativamente na ampliação da formação continuada na perspectiva inclusiva, promotora de equidade dos direitos humanos, voltadas não só para este profissional como para todos da escola.

Assim, cabe propor que o investimento em políticas públicas dirija o olhar tanto para a formação técnica - voltada a especificidade da atuação de cada profissional da escola, com o objetivo de especializar-se sobre o seu fazer, refletir sobre a sua prática - como para a formação coletiva, que deve ser implementada de maneira colaborativa, em conjunto, voltada a todos os profissionais da escola, bem como expandida para toda a comunidade (Queiroz, 2020). É preciso aos poucos quebrar os paradigmas da escola tradicional, fortalecendo assim, a educação inclusiva, voltada à promoção dos direitos humanos com equidade e qualidade, tal como recomenda a Organização das Nações Unidas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre Educação de Qualidade. Além disso, almejar o objetivo de conhecer e fortalecer as redes de apoio vinculadas a comunidade escolar.

2 INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: O COMEÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A criação das instituições pioneiras no atendimento às pessoas com deficiência estava em sua maioria atreladas ao acompanhamento chamado psicopedagógico que enfatizava os princípios psicológicos e o modelo médico-pedagógico que era mais subordinado aos médicos que trabalhavam com estudos de casos, experiências e práticas de ensino junto a crianças e jovens com deficiência. Segundo Bisol, Pegorini e Valentini (2017), organização e inauguração das instituições também perpassava pelos momentos e eventos históricos que aconteceram no Brasil e no mundo, ou seja, por todas as transformações político-sociais e econômicos que resultaram em modificações no panorama da educação.

A história da Educação Especial no Brasil tem como referências principais a abertura do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Mendes (2010), descreve que as instituições foram criadas pela intervenção de amigos ou de pessoas próximas ao Imperador, situação que configura a prática do favor e da caridade, o que era habitual naquela época também na convivência com as pessoas com deficiência. Esse tipo de relação ratificou desde seu início o caráter assistencialista², que marcou a atenção à pessoa com deficiência e à Educação Especial.

Mesmo que sua idealização não tenha como objetivo atingir a coletividade, a fundação desses dois Institutos representou e ainda representa uma conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, estabelecendo espaço para a conscientização da educação desse público em específico.

Refletindo sobre a influência da psicologia no processo de instalação de algumas instituições, temos em 1927 a criação da primeira escola denominada Pestalozzi em Canoas, Rio Grande do Sul e em 1932 a criação da Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais. A instituição Pestalozzi foi criada pela psicóloga Helena

² Caráter assistencialista se refere a ações que não transformam a realidade social da pessoa que necessita de algo, pois atende apenas às necessidades individuais e emergentes por serem pontuais sem provocar mudanças estruturais efetivas e duradouras.

Antipoff, que iria influenciar na ampliação da rede das Sociedades e Institutos com a oferta de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, a nível nacional, principalmente com apoio de pessoas que estavam em cargos governamentais, sendo assim, a partir de 1945 se expandiu por todo o país (Mazzotta, 2011).

Antipoff também participou de forma ativa do movimento que culminou na fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro. Além disso, inspirou através da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, o desenvolvimento de um quantitativo considerável de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Conforme afirmado por Miranda (2008), ao longo da primeira metade do século XX, em diversos países, é notório o aumento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os vários níveis de deficiência. No Brasil, o que prevaleceu no geral foi a omissão do sistema governamental com a classificação das escolas que ficou mais ao nível do discurso, conceituações contraditórias, imprecisas e uma escassa criação de serviços educacionais.

Durante cerca de 20 anos (1930-1949), foi analisada através de pesquisas uma demora na evolução dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com Jannuzzi (2017), apenas trinta estabelecimentos novos foram inaugurados pelo sistema público, enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas duplicou, possivelmente na modalidade de classes especiais, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era majoritariamente pública, apesar de estar quase estagnada e de ser ainda embrionária, parecia mostrar uma predisposição para a privatização, em parte por causa do abandono governamental em relação à educação de pessoas com deficiências (Mazzotta, 2011).

Durante o período entre 1950 a 1959 houve maior ampliação na quantidade de estabelecimentos de escolas especiais para pessoas com deficiência intelectual. Durante suas pesquisas Jannuzzi (2006), identificou em torno de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no Brasil, dos quais a maior parcela (cerca de 77%) era pública e em escolas regulares. Sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, em 1954 foi inaugurada a

primeira escola especial da APAE, no Rio de Janeiro, que ao passar pelo Brasil tentava impulsionar a criação de mais associações (Miranda, 2008).

Como aponta Miranda (2008), em 1958 o Ministério de Educação iniciou a prestação de serviços de assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, com o objetivo de lançar ações nacionais para estimular a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960.

De acordo com Mendes (2010), em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no texto da referida lei apresentou-se a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (2011), destaca a publicação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial, que anteriormente se reduziam a atividades regionalizadas e independentes na conjuntura da política educacional nacional.

Depois da publicação da LDBEN de 1961 observa-se o aumento das instituições privadas de caráter filantrópico. Mazzotta (2011), afirma que em 1962, por exemplo, havia 16 estabelecimentos apaeanas no Brasil, sendo assim, foi necessário criar um órgão que normatizasse e representasse a instituição em esfera nacional, surgindo a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), que empreendeu seu primeiro congresso em 1963. A institucionalização das APAEs se configura na atualidade como o maior movimento filantrópico do Brasil, agregando muitos municípios espalhados por todo o Brasil.

Segundo informações do site da própria FENAPAES, no ano de 2022, a instituição conta com 2.227 estabelecimentos, 24.900.00 atendimentos por ano e 1.300.000 atendidos. Uma informação relevante e atual é que a antiga APAE de São Paulo se desmembrou da APAE Brasil e passou a se chamar Instituto Jô Clemente, no entanto, continua oferecendo os mesmos serviços e atendendo o mesmo público. Dessa forma é possível perceber o movimento dos aspectos históricos e seus reflexos na área da Educação Especial.

O movimento das APAEs sofreu influência das organizações Pestalozzi que foi o primeiro movimento na área da pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil, contava com 16 instituições espalhadas pelo país. Com o aumento dos estabelecimentos foi preciso criar em 1970 a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI), que segundo o site da instituição atualmente possui 95 anos de atuação, com mais de 230 afiliadas, mais de 2,7 milhões de atendimentos e mais de 130 mil pessoas atendidas.

Pensando no movimento histórico descrito anteriormente, temos o fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, e isso ocorreu primeiramente por causa de um desinteresse do setor da educação pública que forçou uma movimentação comunitária para ocupar a lacuna deixada pelo sistema educacional brasileiro. Simultaneamente percebe-se que estas instituições se transformaram em parceiras do governo e foram financiadas com recursos derivados principalmente da área de assistência social, o que possibilitou isentar a educação de sua obrigação.

Dessa forma, a sociedade civil se constituía em iniciativas comunitárias veiculando o modelo de instituições privadas e filantrópicas, enquanto a escola pública, expandiria as matrículas às classes populares. O aumento dos indicadores de reprovação e de evasão incentivavam as proposições que vinculavam o fracasso escolar e a deficiência intelectual, e que foi utilizada como argumento para a implantação de classes especiais nas escolas públicas (Jannuzzi, 2017). Em geral, os pesquisadores na área das políticas públicas fixaram na década de setenta a institucionalização da Educação Especial em função do crescente número de textos legislativos, do financiamento, dos estabelecimentos, das associações e do envolvimento das instâncias públicas com o tema.

Nas palavras de Silva (2012), no final da década de sessenta houve um aumento no número de serviços de assistência e as instituições especializadas constituíam em torno de um quarto dos serviços e eram majoritariamente (80%) de caráter privado. Como consequência deste crescimento, pode-se perceber que na década de setenta houve a necessidade de determinar as bases legais e técnico-administrativas para a expansão da Educação Especial no Brasil. Para isso, foi reafirmada na segunda LDBEN, Lei 5.602 de 1971, o que constava na primeira lei,

mas em outro contexto, porque foi feita em meio a ditadura militar e em um período com interesses econômicos mundiais (Figueira, 2021).

Conforme apontou Mendes (2010), a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º determinou quem seria o público específico da Educação Especial, sendo aqueles estudantes que apresentassem deficiências físicas ou “mentais”³, os que estivessem em atraso significativo quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, oferecendo a Educação Especial.

O I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) estabeleceu a Educação Especial como uma das prioridades do país e foi neste contexto que surgiu o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação, que constituiria no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela fixação da política de Educação Especial (Jannuzzi, 2017). No I Plano Nacional para a Educação Especial é observado a tendência em favorecer a iniciativa privada em oposição ao interesse dos serviços públicos da Educação Especial. Dessa forma, começa a surgir neste momento a inserção de setores da Educação Especial no domínio das secretarias estaduais de educação.

Por isso, Mazzotta (2011), recorda que no período da Ditadura Militar também tivemos a composição de programas de assistência social, incluindo dentre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era encarregada pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas. Além disso, em 1977 foi inaugurado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e em seguida surgiram portarias interministeriais englobando (educação, previdência e ação social), efetivando diretrizes para a atuação no campo do atendimento a pessoas com deficiência.

Dessa forma, foi proporcionando uma integração com atuações que se complementam na área da assistência médico-psico-social e de Educação Especial, estabelecendo e demarcando seu público prioritário, disponibilizando sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, destacando o caráter assistencialista e filantrópico mais do que educacional do atendimento (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017). No final da década de setenta são inaugurados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial no nível

³ O termo “mentais” era utilizado antigamente para indicar uma deficiência intelectual.

Superior e os primeiros programas de pós-graduação a oferecer à área da Educação Especial.

Findando o governo militar e o começo da Abertura Política, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 compôs as linhas mestras apontando a democratização da educação brasileira, assegurando a educação das pessoas com deficiência que deveria acontecer, preferencialmente na rede do sistema geral de ensino e ainda garantiu o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, Mazzotta (2011), aponta que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), foi um órgão que até a década de noventa se caracterizou pela concentração do poder de resolução e cumprimento, por uma ação consideravelmente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, promovendo um destaque ao atendimento segregado efetivado por instituições especializadas particulares.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi uma agência federal que financiou durante muito tempo as instituições especializadas, mas com a sua extinção em 1995 houveram transformações no que diz respeito a política de assistência social e que impactou diretamente a área da educação, pois a agência estabelecia quem deveria ou não ser atendido e como procederia o atendimento, possuindo portanto mais poder na designação na política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação (Jannuzzi, 2017). Com isso, o financiamento das instituições privadas filantrópicas na área da Educação Especial teve uma predominância de uma política assistencialista mais do que educacional.

Em meados da década de noventa o cenário educacional era de muitos estudantes repetindo as primeiras séries do Ensino Fundamental e a partir disso também se estendia o período de conclusão. Como aponta Mendes (2010), a repetência vinha sendo um parâmetro fundamental para o diagnóstico da deficiência intelectual, o direcionamento de estudantes com baixo rendimento escolar para os serviços de Educação Especial foi largamente disponibilizado, sobretudo porque no país havia sérios problemas nas técnicas de avaliação e diagnóstico. Assim, os estudantes dos serviços da Educação Especial eram identificados como pertencentes a um nível socioeconômico baixo ao longo das décadas de setenta a noventa.

Neste sentido, a concepção sobre a deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais relacionados à pobreza, e sobretudo relativos à questão do fracasso escolar, uma vez que era o público composto por estudantes em vulnerabilidade social e com histórico de repetência, e que vinha impulsionando mais a Educação Especial nas escolas públicas do país.

Silva (2012), afirma que durante este período os estudantes com deficiência que conseguiam algum acesso a escola se deparavam sobretudo com duas opções de ingresso no sistema educacional brasileiro, nos raros lugares em que uma ou duas destas alternativas estavam em oferta: a escola especial filantrópica que não garantia a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais se apresentava como um meio de exclusão do que de escolarização.

O sistema da Educação Especial neste período generalizava os estudantes com deficiência em um único rótulo, se debruçavam nos pressupostos que os déficits estivessem centrados no indivíduo, a didática revelava a infantilização do estudante com deficiência, a partir de uma argumentação equivocada que acreditava que os estudantes necessitariam aprender habilidades básicas do nível de alfabetização (Mendes, 2010). O sistema instrucional resumiria a treinar os estudantes em atividades que aparentemente os prepararia, com enfoque na repetição.

A Educação Especial até o final da década de noventa foi um forte mecanismo de seletividade social na escola através das classes e escolas especiais que basicamente eram fundamentadas na segregação educacional. Durante muito tempo vários procedimentos foram utilizados para separar pessoas sem deficiência das que possuem algum tipo de deficiência e/ou diferença, dentre eles foi a oferta de serviços destinados a efetivar o diagnóstico para a identificação. Em contrapartida, pouco se debatia o currículo e as estratégias que pudessem instruí-los no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Miranda (2008), ao separar os estudantes em ambientes educacionais segregados, classificando-os de “deficientes” e definindo-os como eternas crianças, a educação que era ofertada acrescentava também um duplo rótulo: o do estigma da deficiência e a exclusão social, além de menosprezar as

potencialidades por meio de uma educação que era bem inferior do que era esperado.

As escolas e classes especiais estavam basicamente fundamentadas no paradigma da segregação educacional, que permitiu colocar a Educação Especial em um ambiente que legitimava a exclusão e discriminação social. Para Jannuzzi (2017), foi a partir deste contexto, que ocorreu a percepção de que era necessário por parte de diversos segmentos da sociedade, uma criticidade contra a manutenção da Educação Especial nos moldes que estava sendo oferecido à sociedade. Ao longo da década de noventa houve uma insuficiência da rede de serviços da Educação Especial no Brasil e com isso, não conseguiu efetivamente comportar o contingente de educandos que eram excluídos do sistema geral de ensino.

Por outra via, no que tange a legislação, tínhamos um período significativo se constituindo ao considerarmos alguns dispositivos legais que direcionam como dever do Estado a educação escolar, a oferta de vagas obrigatórias nas escolas públicas, o projeto de um sistema nacional de educação e certos avanços na conexão entre a educação do sistema geral de ensino e a Educação Especial, assim como, na Educação Especial pública e privada.

Ainda que o panorama geral apontasse para perspectivas favoráveis tanto no contexto das políticas legais, quanto no discurso, o que ainda prevaleceria era o aspecto da política paralela na área do assistencialismo, e conforme revelou Mendes (2010), a ênfase estava em oferecer um suporte técnico-financeira a instituições privadas com suporte em parâmetros político-quantitativos e na eventualidade eram associados à eficiência dos serviços. Assim, mais uma vez o Estado se eximindo de suas responsabilidades e colocando nas mãos de instituições de cunho filantrópico que davam suporte à população que era estigmatizada e excluída por apresentarem algum tipo de deficiência.

Analisando a Educação Especial sob a perspectiva das esferas públicas, a estadual, em sua grande maioria é quem mantinha as classes ou escolas especiais no Brasil, já os municípios pareciam não ter um papel muito definido, pois, em momentos agiam como mero espectador, ator coadjuvante ou patrocinador-financiador da filantropia (Figueira, 2021). Na Constituição Federal de 1988 é possível encontrar a promoção da descentralização administrativa e de recursos

financeiros, que aparentemente atribuiria aos municípios uma maior autonomia para ponderar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se avistar em relação à política da Educação Especial.

Apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, para Mazzotta (2011), raramente eram encontrados na realidade brasileira os serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, pois, o país não conseguiu constituir um sistema de serviços que permitisse distintas opções de frequência dos estudantes com deficiências.

Em meados dos anos noventa a Educação Especial passou por um contexto de reforma com o surgimento da Educação Inclusiva. O discurso de esperança por um novo tempo era decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, com ênfase na universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do ensino na urgência de alcançar a “equidade” (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017).

Para esse novo contexto a sociedade inclusiva passou a ser vista como um processo de primordial importância para o prosseguimento e o aperfeiçoamento do estado democrático. Para Mendes (2010), a educação inclusiva, assim, começou a se estabelecer como parte constituinte e importante do processo de transformação, já que o Brasil também estava sendo pressionado por agências multilaterais a assumir políticas de educação que pensassem em todos os estudantes. No campo da Educação Especial também se percebia uma revisão motivada pelo movimento de criticidade referente aos serviços, às normas e políticas, que foi sustentado pelas indicações internacionais em volta dos princípios da Educação Inclusiva.

É inegável que a Educação Especial nos anos noventa vai ser definida através da política brasileira enfatizando os progressos em termos da legislação e mesmo do entendimento sobre o significado das necessidades educacionais específicas, ainda que não seja suficiente para separar a Educação Especial brasileira do domínio das políticas assistencialistas (Sasaki, 2010). Mesmo com tantas expectativas em relação à educação inclusiva, as referências e documentos oficiais da época revelam que as instituições privadas e filantrópicas continuaram fortes, e que o discurso fundamentado no princípio da inclusão escolar não provocou uma mudança significativa no panorama brasileiro.

Jannuzzi (2017), afirma que a perspectiva de mudança para a Educação Especial no Brasil começa a acontecer de maneira mais efetiva no início do séc. XXI, pois, o que tínhamos anteriormente era uma política que conduzia pelo princípio da integração escolar, até despontar o discurso da educação inclusiva ou da inclusão escolar no país. Atualmente os dados do censo escolar nos demonstram que os estudantes público da Educação Especial vem tendo cada vez mais acesso às escolas do sistema geral de ensino.

No entanto, sabemos que algumas mazelas da Educação Especial brasileira ainda circundam as instituições escolares e os estudantes acabam não recebendo uma educação adequada às suas potencialidades e necessidades específicas, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos humanos, materiais e pedagógicos acessíveis.

Diante dessas lacunas, ainda há evidências que apontam para um descaso ou terceirização de responsabilidades (mais especificamente para as instituições filantrópicas), por parte do poder público em relação ao direito à educação para os estudantes que fazem parte da Educação Especial. Hoje é possível encontrar em algumas escolas públicas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que realizam um trabalho voltado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com profissionais pós-graduados na área da Educação Especial. As SRM foram implantadas para substituir as antigas classes especiais que estavam presentes nas instituições educacionais.

Mesmo diante de todos os esforços de profissionais para cumprir as leis, ainda é possível encontrar uma grande quantidade de estudantes inseridos em salas de aula sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização. Assim, muitas famílias sentem-se inseguras em deixar seus filhos na escola e acabam recorrendo para as instituições especializadas filantrópicas, como a única alternativa educacional.

Percebemos através de estudos Mendes (2010) e Figueira (2021), que a realidade educacional de crianças e jovens com deficiência no Brasil ainda se constitui por um sistema dual onde de um lado existe um sistema fortemente caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com custeio difuso de diferentes instâncias do poder público, e do outro lado temos um sistema educacional geral com suas fragilidades em todos os âmbitos.

Na dinâmica da historicidade da educação especial no Brasil, observamos que o movimento organizado pelas parcerias público-privadas, mormente, entre o Estado e as entidades filantrópicas sem fins lucrativos, inaugurou o que podemos chamar de mercado da benemerência, que ao assumir o disfarce de apoio aos marginalizados da sociedade civil, oculta a reprodução da hegemonia burguesa, conquista espaços importantes nos direcionamentos das políticas públicas e reforça a exclusão do público-alvo dessa modalidade de ensino (Nunes e Rodrigues, 2022, p. 5).

As instituições especializadas filantrópicas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência foram durante muito tempo a única opção de escolarização disponível na sociedade através das escolas especiais. No entanto, é importante pontuar que essas instituições não trabalhavam conteúdos curriculares, por isso não garantiam o direito à educação.

Para que estas instituições se sustentassem por tanto tempo houveram fortes investimentos de verbas públicas. Tais espaços são considerados como assistencialistas, mas, é possível perceber que são lugares destinados também ao encontro entre pares, com a acessibilidade, com o apoio multiprofissional, o aprendizado individualizado ou em grupos, veiculação de informação sobre os direitos (principalmente as informações referentes aos benefícios gratuitos que as pessoas com deficiência podem adquirir), suporte às refeições, materiais adaptados, Tecnologia Assistiva, dentre outros.

Na atualidade, a filantropia em matéria de assistência parece ainda mais forte que em outras épocas, tendo em vista a função dos mecanismos descentralizados e dispersos de financiamento entre os diferentes órgãos públicos, ou seja, uma instituição filantrópica pode receber recursos da secretaria de educação como também da secretaria de saúde ao mesmo tempo.

Em outros países, como por exemplo, Portugal também é possível perceber que as instituições filantrópicas atuaram de forma efetiva no atendimento as pessoas com deficiência.

Durante décadas, a maior parte dos alunos com deficiência era atendida em escolas especiais. A partir dos anos 90, muitos destes alunos começaram a ser integrados no ensino regular. Este fenómeno se deveu ao fato de muitas destas crianças deixaram de ser encaminhadas para instituições de ensino especial para serem atendidas no ensino regular, onde começaram a ter apoio especializado (Correia e Fernandes, 2019, p.19).

No entanto, com a chegada do paradigma da Educação Inclusiva e a promulgação em Portugal da Lei nº 54/2018 de 6 de julho de 2018, o CRI é conceituado no artigo 18º, como sendo as instituições que atuavam como Escola Especial e foram transformadas em 2007 nos Centros de Recursos para a inclusão (CRI), que oferecem serviços especializados existentes na comunidade, autorizados pelo Ministério da Educação, que apoia e intensifica a competência da escola no estímulo ao sucesso educativo de todos os estudantes.

De acordo com o regime jurídico da Educação Inclusiva, a Lei nº 54/2018 de Portugal, os CRI tem como objetivo apoiar a inclusão das crianças e estudantes com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autônoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade. O funcionamento do CRI é através de uma lógica de trabalho com parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

A rede de CRI é reconhecido como pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva para os estudantes com deficiência e que abrange o território nacional, contando com a renovação do credenciamento a ser realizado de dois em dois anos a partir da comprovação de requisitos mínimos (Rodrigues e Nogueira, 2011).

De acordo com o site da Direção Geral da educação de Portugal, o país conta com 100 instituições com o credenciamento ativo até 2023. O diferencial dessas instituições é que o atendimento não acontece nos espaços dos centros, os técnicos/terapeutas são profissionais especializados de diferentes áreas que integram a equipe pedagógica e de apoio dentro das escolas públicas para realizar o suporte necessário de acordo com as demandas específicas dos estudantes.

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), por exemplo, o fisioterapeuta vai até a escola fazer o acompanhamento do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física, o psicólogo do CRI vai até o contexto escolar do estudante. Assim, não existe atendimento no contraturno escolar, pois ela acontece de forma universal e adicional ao trabalho que é realizado nas instituições escolares.

Através dos planos de ação submetidos no credenciamento, os centros são incubadores de projetos, ideias e produções de materiais que vão ser executadas nas escolas e que posteriormente servirão aos estudantes com deficiência e toda a comunidade escolar. Desse jeito é possível compreender que são as instituições escolares que precisam dessa parceria colaborativa.

Apesar do processo histórico semelhante entre Brasil e Portugal, com a instalação das Escolas Especiais para o atendimento as crianças e jovens com deficiência, o que acaba nos diferenciando é a finalidade que elas passam a ter depois que deixam de ser Escolas Especiais (Correia e Fernandes, 2019). Enquanto Portugal consegue ultrapassar a lógica assistencialista, a realidade brasileira ainda insiste no processo assistencial e no distanciamento com as escolas do sistema geral de ensino.

Por mais promissora que a realidade de Portugal possa parecer em termos da Educação Inclusiva, Correia e Fernandes (2019), destaca que o referido país continua com o desafio da falta de recursos, sobretudo humanos, e com problema de colocação tardia de profissionais especializados nas escolas, bem como algumas desorganizações no ambiente escolar que constituem barreiras à inclusão.

Conforme aponta Oliveira e Araújo (2021), cabe refletir que a Educação Especial no Brasil está até hoje entremeada no contexto do pensamento neoliberal de desenvolvimento, que joga contra a inclusão social e escolar, pois o pensamento é de que a inclusão precisa buscar a privatização, no sentido de complementação ao denominado que não é público, ao privado não lucrativo, ao intitulado terceiro setor, às parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC), ao filantrópico, ao não governamental. Assim, a tudo que minimiza a atribuição do Estado, e por conseguinte as atividades de obrigação do poder público. Com esse panorama, é preciso transcender os limites do contexto neoliberal para se aproximar realmente da escola que se almeja inclusiva.

Sendo assim, tal contexto representa na atualidade um notável desafio para o aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais dirigido a crianças e jovens público da Educação Especial em nosso país. Pois, não é identificado uma ruptura do apoio ao assistencialismo em relação a Educação Especial brasileira, pelo contrário, percebemos o mesmo movimento de várias décadas atrás. Em vista disso,

no próximo capítulo temos a análise das políticas da Educação Especial que favorecem as parcerias entre as instituições especializadas e os órgãos públicos através das políticas que impactam diretamente no processo educacional e na oferta da formação continuada docente.

3 DO TODO AO ESPECÍFICO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS INFLUÊNCIAS NO DOMÍNIO LOCAL

No contexto atual, em que se multiplicam variadas propostas e discussões que envolvem a escolarização dos estudantes com deficiência, existe a necessidade de se refletir, investigar, discutir e propor ações que possibilitem e garantam, na esfera legal e escolar, a educação com qualidade para os estudantes público da Educação Especial.

Os estudos publicados recentemente, na área da educação e da Educação Especial, têm indicado a necessidade de se compreender como as políticas públicas educacionais são elaboradas, propostas e deliberadas e, mais particularmente, implementadas de forma efetiva nos âmbitos das redes públicas e privadas nos municípios, estados e no Distrito Federal (Baptista, 2011).

A Política Educacional brasileira passou a investir em espaços chamados de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), como mais uma possibilidade de apoio complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes público da Educação Especial. A partir desse investimento houve uma reconfiguração transformando as Escolas Especiais, que atendiam somente estudantes com deficiência em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Mesmo assim, os CAEEs ainda continuam a atender as pessoas com deficiência, a diferença é que devem estar articulados com a escola do sistema geral de ensino.

A Meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE) Educação Especial/Inclusiva tem dentre as suas estratégias criar parcerias para a ampliação da oferta de formação continuada à produção de material acessível. Para isso, seria necessário promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, tendo em vista a ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível. Assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino.

O observatório do PNE é coordenado pelo Todos Pela Educação, em parceria com 28 organizações que monitora, a partir de dados públicos, o cumprimento do Plano Nacional de Educação, buscando colaborar para que ele se sustente vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no Brasil. No entanto, de acordo com o Observatório do PNE, não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia da meta 4. Portanto, esta tese é um pequeno indicador da realidade presente no Município de Salvador-BA.

De maneira específica, no caso da Educação Especial, para se entender as propostas de escolarização e a destinação de recursos, ressalta-se o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que sinalizam para a perspectiva da duplicação de matrícula como um itinerário para assegurar o financiamento da educação de estudantes com deficiência na escola do sistema geral de ensino e, simultaneamente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A organização proposta pela Política dos Centros de Atendimento Educacional Especializado fundamenta-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos: Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica.

3.1 POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FINANCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

A Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, tem como principal objetivo divulgar a orientação quanto à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. A nota técnica em 2023 completa dez anos de execução em diferentes estados brasileiros e direciona as orientações às instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial, que podem oferecer o Atendimento Educacional Especializado, aos estudantes público desta modalidade de ensino, que estejam matriculados nas escolas do sistema geral de ensino da educação básica. Pensando na perspectiva inclusiva, esta nota técnica reorienta a atuação das antigas escolas especiais, que necessitam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado, em sintonia com os marcos legais, políticos e pedagógicos definidos pela legislação brasileira.

Na composição deste documento temos o conceito e o objetivo do AEE; o financiamento do Atendimento Educacional Especializado; como é estabelecido o Convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE; a Organização dos Centros de AEE; as atribuições do Professor do AEE; a composição do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Centros de AEE. No apêndice da nota técnica é informado os principais aspectos do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, com a organização da prática pedagógica, as outras atividades dos Centros de AEE, como deverá ser a Infraestrutura, acessibilidade e a avaliação do AEE.

Um ponto que nos chamou atenção está relacionado ao grande desafio que a inclusão escolar acaba se deparando no dia a dia das instituições escolares do sistema geral de ensino, que é a falta de formação docente nesta área. De acordo com a nota técnica os CAEEs precisam apoiar à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais, como se fosse uma contrapartida do financiamento recebido pela instância pública.

Uma das atividades definidas para os CAEEs é a existência de proposta de formação continuada para os professores da rede pública de ensino, tais como: cursos de extensão que contenha (carga horária, ementa, corpo docente, cronograma, modalidade presencial ou à distância, número de vagas, parceria com instituição de educação superior, dentre outras)⁴.

Cabe às secretarias de educação acompanhar o processo da proposta formativa, evitando que um determinado tema seja recorrente em todas as formações, que não coincidam as datas das formações com as formações de outros

⁴ Ver anexo II, p. 202.

CAEEs, o local e o horário escolhido pelos centros, assim como, o apoio para a ampla divulgação. A seguir vamos analisar as leis que oferecem um suporte à nota técnica citada anteriormente e que estabelece a parceria entre as instâncias públicas e as OSCs.

A Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, determina o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), em regime de mútua cooperação, para o cumprimento de finalidades de interesse público e recíproco, por meio da realização de atividades ou de projetos antecipadamente determinados em planos de trabalho anexados em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; estabelece diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999).

Na referida lei é apresentado a declaração do termo de fomento, as regras que as OSCs precisam se encaixar, como será feita o controle do financiamento, de que forma vai ocorrer o fortalecimento da Participação Social e da Divulgação das Ações, assim como, ocorrerá a formalização e a execução do projeto e plano de trabalho.

A Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, altera a Lei anterior nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que delineia o regime jurídico das parcerias voluntárias, que abrangem ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil, em regime de recíproca cooperação, para a obtenção de finalidades de interesse público; determina diretrizes para a política de promoção e de colaboração com Organizações da Sociedade Civil; produz o termo de colaboração e o termo de fomento; e modifica as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999"; altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.

Quando consultamos a lei, é possível perceber que o Brasil estabelece parcerias e acordos de cooperação com as OSC desde a década de 1930, dessa forma, sustentando muitas instituições de cunho filantrópico que não teria condições

de auto sustentar-se e em contrapartida tais instituições ofertam serviços que seriam de responsabilidade e acompanhamento do poder público brasileiro. Na referida lei é possível constatar que para celebrar as parcerias previstas na referida lei, as OSCs deverão ser conduzidas por normas de organização interna e que preconiza de forma expressiva como deverá ser a composição da instituição e como será pago o valor do recurso.

No Decreto Federal nº 8.726, de 27 de abril de 2016 temos a regulamentação da Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que dispõe sobre as normas e procedimentos do regime jurídico das parcerias estabelecidas entre a administração pública federal e as Organizações da Sociedade Civil. Podemos citar que consta no decreto todas as regras e procedimentos necessários para celebrar a parceria entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil, através da execução de projetos e planos de trabalho que são estabelecidos previamente e submetidos a editais de fomento.

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz na sua composição textual alguns artigos que tratam sobre as instituições educacionais filantrópicas, são elas: no Art. 20. apresenta que as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: IV – filantrópicas, na forma da lei e o Art. 77. destaca que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I – comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV – prestem contas ao poder público dos recursos recebidos.

Portanto, a LDBEN (1996), permite a utilização da verba pública para investimento em instituições filantrópicas, mas, desde que assegurem a utilização da referente verba em educação e por último prestem contas ao poder público do que foi recebido. Quando a LDBEN fala que o AEE pode acontecer em parceria com instituições filantrópicas, destacamos que esta é uma possibilidade quando a escola

não possui o AEE. Podemos perceber que muitos municípios do Brasil, optaram por essa díade escola-CAEE ao invés de criarem SRM na própria escola onde é realizado o AEE (Baptista e Viegas, 2016).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) institui um texto legal mais recente direcionada às pessoas com deficiência no Brasil, visando estabelecer seus direitos na sociedade em diversos âmbitos. No Capítulo IV – Do Direito à Educação, institui no Art. 28. que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Assim, podemos perceber que a LBI preconiza o Atendimento Educacional Especializado que é o serviço principal do credenciamento da parceria entre a instância pública e as instituições filantrópicas, colocando como um ponto importante a adoção de programas de formação inicial e continuada para docentes.

Portanto, podemos perceber que diferentes leis acabam legalizando a omissão do poder público em não assumir o AEE e isso vai interferir diretamente na educação inclusiva ofertada no Brasil.

3.2 POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALVADOR-BA

O Decreto Municipal nº 29.129 de 10 de novembro de 2017 estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública direta, autárquica e fundacional do Município do Salvador-BA, as sociedades de economia mista e empresas públicas municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação, nos termos da Lei Federal nº 13.019, de 2014.

A Lei Orgânica do Município de Salvador-BA de 2020 determina no seu Art. 28. que os estabelecimentos de ensino municipal de Salvador-BA terão, obrigatoriamente, que ter um plano de Educação Especial para pessoas com deficiência que requeiram este tipo de educação.

A Lei nº 9105/2016 institui o Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador-BA, que pelos próximos dez anos, definiu os caminhos que a educação básica terá que percorrer. O PME conferiu 20 metas a serem cumpridas e estas foram baseadas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A maioria das metas precisam de uma ação integrada umas com as outras, a seguir vamos destacar as metas referentes à Educação Especial:

A meta 1 traça estratégias projetadas para universalizar o acesso à Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches. Dentro desta meta temos a 1.9 que estabelece fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado como uma forma de complementar e suplementar aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica.

A meta 4 relaciona-se diretamente com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, descreve estratégias para universalizar, para todos os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas

habilidades/superdotação, matriculados na rede municipal, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede do sistema geral de ensino.

Dentro da meta 4 temos as subdivisões, nas quais uma depende da outra para a sua real efetivação no cotidiano das escolas, portanto, destacamos as que mais nos interessam para a realização da pesquisa. Na subdivisão temos o item 4.1 que detalha a possibilidade de promover parcerias com os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEE), melhorando o atendimento dos estudantes público da Educação Especial da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

No item 4.3 possibilita fomentar a formação continuada de professores para atendimento dos estudantes da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo, indígenas, das comunidades quilombolas e em territórios onde residem povos de comunidades tradicionais e itinerantes.

No item 4.4 visa promover nas formas complementar e suplementar, o atendimento para estudantes da Educação Especial matriculados na rede pública municipal em salas de recursos multifuncionais nos hospitais, no CAEE e/ou em serviços especializados, públicos ou conveniados, de acordo com a demanda identificada por meio de avaliação, ouvir as demandas dos próprios estudantes e de suas famílias.

No item 4.9 visa fortalecer o acompanhamento do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado dos estudantes da Educação Especial, que são beneficiários de programas de transferência de renda, bem como monitorar a permanência e o desenvolvimento desses estudantes.

No item 4.10 traz como objetivo o combate a episódios de discriminação, preconceito e violência contra estudantes da Educação Especial, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

No item 4.11 pretende-se incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem, tal como os requisitos de acessibilidade dos estudantes da Educação Especial;

No item 4.12 visa promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para financiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que respondam às especificidades educacionais de estudantes da Educação Especial.

No item 4.15 determina o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, assim como da qualidade da educação bilíngue para surdos, com o aval do Conselho Estadual de Educação, em comum acordo com o Conselho Municipal da Educação.

No item 4.21 tem como objetivo garantir, na proposta curricular, dilatação do tempo de permanência na escola aos estudantes público da Educação Especial a partir de 16 anos e o oferecimento de cursos de qualificação técnica que possibilitem a sua inserção no mercado de trabalho, em parceria com os CAEE e outras instituições parceiras e em regime de colaboração com o Estado e a União.

A meta 8 tem como objetivo aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para atingir, no mínimo, 12 anos de estudo. O item 8.8 traz como finalidade oferecer o Atendimento Educacional Especializado como complemento e/ou suplemento para o público da Educação Especial, matriculado na modalidade EJA, em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola da rede pública e/ou em instituições conveniadas e centros de atendimento educacional especializado.

A meta 15 tem como finalidade garantir, em regime de cooperação entre a União e o Estado, no prazo de 1 ano de vigência do PME, política municipal de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que lecionam. O item 15.4 tem como intuito realizar programas formativos específicos voltados aos profissionais da educação, para escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e para Educação Especial.

A meta 16 tem o propósito de formar, em nível de pós-graduação, 65% dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área. No item 16.2 o intuito é garantir aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas e Privadas nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos - EJA e

gestão escolar. O item 16.3 tem como objetivo garantir 100% dos trabalhadores da educação cursos de formação continuada nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e Educação Especial, pensados para a qualidade do trabalho na sua área de atuação.

A Resolução nº 038/2013, do Conselho Municipal de Educação (CME), constitui normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-BA. A composição textual da resolução foi estabelecida como uma forma de reafirmar outras normas, leis, notas técnicas e resoluções previstas no âmbito nacional. Por exemplo, temos nas disposições preliminares que “A oferta da Educação Especial dar-se-á em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede pública municipal e privada através de instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas” (SALVADOR, 2013, p. 1). É possível encontrar essa premissa em documentos oficiais nacionais que tratam de forma direta sobre a Educação Especial.

O Título III da resolução nº 038/2013 vai especificar as competências do Sistema Municipal de ensino, com o Art. 9º “As instituições de ensino que integram o Sistema Municipal de Ensino poderão manter parceria através de convênio com os Centros de Atendimento Educacional Especializado de natureza pública, privada, comunitária, filantrópica e confessional, além de outras instituições da área de saúde e assistência social, para garantia do atendimento integral aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação” (SALVADOR, 2013, p. 3).

Podemos perceber que os documentos oficiais analisados neste capítulo não são ofertados na sua totalidade, mas uma parcela significativa é possível ser identificada o cotidiano da rede Municipal de ensino. Assim, é necessário valorizar as reflexões acerca da discussão educacional como um todo, e não somente especificar a Educação Especial. Há muitas questões que são da ordem geral da educação e não somente da Educação Especial, que irão refletir na melhoria da qualidade do ensino para TODOS, incluindo o público da Educação Especial. Como por exemplo, a formação geral dos docentes e gestores, a infraestrutura das instituições, o acesso a materiais pedagógicos variados e acessíveis, dentre outros.

Após conhecermos algumas políticas de cunho nacional e local, é necessário trazer à tona os desafios decorrentes da garantia de direitos à educação, com destaque para a inclusão educacional que requer formação docente condizente para inclusão. Para termos uma noção como as políticas estão realmente sendo efetivadas no cotidiano das escolas, vamos recorrer a alguns dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação. No próximo capítulo apresentaremos alguns aspectos relacionados aos dados divulgados pelo censo escolar da educação básica.

4 O CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE OS DADOS TÊM A NOS DIZER

Segundo estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) de 2022, o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, cerca de 8,9% da população. Os dados nos revelam que a população com deficiência tem menor acesso à educação, trabalho e renda, ou seja, essa população ainda está muito menos inserida nas escolas e no mundo do trabalho do que o restante da população.

Os maiores percentuais da população com deficiência em 2022 estão entre mulheres, pessoas autodeclaradas pretas e residentes da região Nordeste do Brasil. Dessa forma, é possível perceber a partir do modelo social que a deficiência é uma realidade fundada a partir das estruturas políticas e econômicas da sociedade, e as pessoas com deficiência integram, dessa maneira, o grupo social mais oprimido (Omote e Cabral, 2021).

Diante dessa realidade, o Censo Escolar 2022, lançado em março de 2023 pelo MEC, é identificado que cerca de 1,3 milhão de estudantes matriculados nas escolas do sistema geral de ensino são público da Educação Especial. Esse número amplia ano a ano para todas as etapas e modalidades de ensino e, com ele, os desafios de elaborar estratégias assertivas de inclusão no ambiente escolar.

Os dados que comprovam essa realidade são encontrados e descritos nos documentos divulgados pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Diretoria de Estatísticas Nacionais (DEED), como um resumo técnico do Censo da Educação Básica. A seguir serão apresentados os dados do Censo Escolar dos últimos quatro anos, sendo eles de 2019 a 2022. Assim, é possível trazer um panorama dos dados educacionais antes da pandemia da COVID-19 e do período pós-pandemia.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 o número de matrículas da Educação Especial atingiu 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em comparação com o ano de 2015. Em 2020 este número não foi superado, muito provavelmente por causa da pandemia da COVID-19 que alterou a rotina das

instituições educacionais. Mesmo diante deste contexto de emergência sanitária do Coronavírus, o número de matrículas permaneceu em 1,3 milhão em 2020, mas se comparado ao ano de 2016, houve um aumento de 34,7% nas matrículas.

Analisando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial, é verificado que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classe do sistema geral de ensino também vem aumentando de maneira gradual, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020. Em 2019, o quantitativo maior está no Ensino Fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da Educação Especial. Em 2020, o quantitativo continua maior no Ensino Fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial.

Percebemos que houve um ganho muito significativo no acesso de estudantes, pois até meados dos anos 1990, os estudantes da Educação Especial praticamente só estavam matriculados nas escolas especializadas (Silveira Bueno, 2011). Por outro lado, sabemos que somente a matrícula e a presença física do estudante com deficiência não garantem a inclusão dentro do espaço escolar, mas promover políticas e um ambiente educativo que estimule e oportunize o educando a participação efetiva e seu acompanhamento durante o processo de escolarização.

Quando avaliado o crescimento no número de matrículas entre 2015 e 2019, constata-se que as do Ensino Médio são as que mais ampliaram, sendo um acréscimo de 91,7%. A proporção maior de estudantes incluídos é verificada no Ensino Médio e na Educação Profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%. Em outra pesquisa, quando avaliado o crescimento no número de matrículas entre 2016 e 2020, constata-se que ainda é no Ensino Médio as que mais ampliaram, sendo um acréscimo de 99,3%, no qual é percebido que as matrículas da Educação Profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1%.

Em relação a oferta da Educação Inclusiva por dependência administrativa, constata-se que as redes estaduais (96,7%) e municipais (95,9%) apresentam as maiores porcentagens de estudantes. No entanto, na rede privada, a realidade ainda é diferente: do total de 196.662 matrículas da Educação Especial, somente 76.874 (39,1%) estão em classes comuns. Fazendo um recorte para o Estado da Bahia, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 99.439 em 2019, um

acrécimo de 58,7% em relação a 2015. O quantitativo maior de matrículas está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 45,9% das matrículas da Educação Especial. Quando analisada a diferença no número de matrículas entre 2015 e 2019 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas do Ensino Médio cresceram 403,6%.

O número de matrículas da Educação Especial em 2021 chegou a 1,3 milhão, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior quantitativo está no Ensino Fundamental, que reúne 68,7% dessas matrículas. Quando analisado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as do Ensino Médio são as que mais cresceram, um aumento de 84,5%. O percentual de estudantes público da Educação Especial em classes do sistema geral de ensino tem expandido gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes do sistema geral de ensino em 2021.

Destaca-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, cuja a meta 4 se refere à Educação Especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação. Considerando a população de 4 a 17 anos, constata-se que o percentual de estudantes incluídos em sala de aula e que têm acesso às turmas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 33,9%, em 2015, para 37,3%, em 2019. Assim, é possível perceber pouco crescimento de matrículas no AEE e pouco incentivo a oferta.

Sobre a formação continuada docente em termos de Brasil, o Censo Escolar de 2019 traz uma evolução do percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação, verificando um aumento de 32,9% para 41,3% de professores com pós-graduação de 2015 a 2019 e na formação continuada percebe-se um aumento correlato, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 31,4%, em 2015, para 38,3%, em 2019.

Fazendo um recorte da formação continuada para o Estado da Bahia, temos uma evolução parecida com o que se tem em termos de Brasil, sendo eles a evolução do percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação um

aumento de 33,7% para 41,7% e a formação continuada com o percentual de docentes saindo de 28,3%, em 2015, para 38,1%, em 2019.

Lembrando que a meta 16 do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, estabelece a busca por formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da Educação Básica até 2024, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, levando em consideração as especificidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O Censo Escolar de 2019 também revela que apenas 6% das professoras e dos professores da Educação Básica do Brasil possuem formação apropriada⁵ para ministrar aulas para estudantes que são público da Educação Especial. Os dados também mostram uma defasagem na formação continuada dos professores que atuam exclusivamente com esse público: mesmo entre estes, somente 42% foram formados para a Educação Especial. Essa informação comprova a relevância deste trabalho para a área.

Em termos gerais, sem especificar uma determinada área, os percentuais de docentes da Educação Básica com pós-graduação e formação continuada têm ampliado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, 39,5 em 2020 para 40,5% em 2022.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 demonstra que as matrículas na Educação Básica como um todo foram maiores na rede privada e menores na rede pública, isso foi reflexo da falta de estrutura das escolas públicas em trabalhar com o ensino remoto ou híbrido durante o período da pandemia da COVID-19. Pois, muitos estudantes da Educação Básica da rede pública ficaram sem aulas durante o período pandêmico (Catanante, Dantas e Campos, 2020).

Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2022, na Educação Infantil as matrículas de estudantes público da Educação Especial tiveram um aumento de mais de 60%, passando de 102.996 em 2019 para 174.771 em 2022. No Ensino

⁵ Uma formação apropriada compreende que o futuro profissional tenha estudado, na sua formação inicial, os conteúdos relacionados a uma determinada área específica.

Fundamental em 2019 tínhamos 741.426 matrículas em 2022 o número de matrículas chegou a 914.557 nas classes do sistema geral de ensino. No Ensino Médio enquanto em 2019 tínhamos 115.051 matrículas, em 2022 sobe para 203.138 matrículas. Outro ponto importante é que há uma predominância de matrículas com o diagnóstico de deficiência intelectual, com 914.467 matrículas em 2022, seguido por 429.521 estudantes com TEA e 158.371 estudantes com deficiência física.

Lembrando que de acordo com a Nota Técnica 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE), inclusão sem laudo médico é um direito da criança, pois, a exigência deste documento pode considerar uma restrição ao direito universal de acesso à escola. Uma possibilidade é criar redes de diálogos colaborativos com os especialistas que atendem o(a) estudante nas terapias e assim, mediar um diálogo com os docentes de modo que se construa conjuntamente estratégias que auxiliem cada criança e jovem que encontra barreiras para estar na escola. Dessa forma, considerando a preparação de um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração as singularidades da sua forma de aprender.

Os dados do censo escolar têm a nos dizer que não basta o acesso a matrícula para os estudantes que são público da Educação Especial, pois, é necessário que se tenha políticas e estratégias que permitam a permanência, participação e a aprendizagem efetiva destes estudantes em sala de aula. As ações precisam considerar as potencialidades e necessidades específicas dos estudantes para viabilizar uma equidade nas oportunidades, melhoria no desempenho educativo e agir de forma preventiva nas situações de evasão escolar.

Outro ponto importante do censo escolar está relacionado a contabilização de estudantes que estão matriculados nas escolas do sistema geral de ensino e também no Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os estudantes público da Educação Especial serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando estes tiverem matrícula no sistema geral de ensino da rede pública e matrícula no Atendimento Educacional Especializado, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior. Sendo assim, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b. Matrícula na classe comum e na sala de

recursos multifuncional de outra escola pública; c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público; d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p.2).

Para além das matrículas, outro ponto de grande importância diz respeito a insuficiência de formação contínua para os docentes que estão em sala de aula como demonstra os dados do Censo escolar da Educação Básica. Temos documentos e políticas oficiais que preconizam a oferta de formação continuada em serviço, mas o que acontece na prática são ações isoladas, desarticuladas com o contexto da escola e com modelos de verticalidade (de cima para baixo), ou seja, propostas de formações vindo das secretarias de educação para as escolas.

Sendo assim, o grande desafio atual é instituir formações situadas nos problemas concretos da escola e contínuas ao longo do ano letivo, com abordagens específicas, trabalhos reflexivos e ao final, avaliar o que foi realizado no processo formativo. Quando falamos em inclusão escolar a formação continuada torna-se ainda mais necessária, pois poucos são os professores que tiveram acesso aos conhecimentos desta área durante a sua formação acadêmica inicial. Posteriormente vamos refletir questões sobre: Como ensinar a ensinar para a formação continuada? Como desconstruir o instituído? Como diversificar os conhecimentos e potencializar as fortalezas?

Através dos dados do censo escolar da Educação Básica é possível dizer que temos um crescente e significativo aumento do acesso dos estudantes público da Educação Especial nas escolas do sistema geral de ensino. No entanto, seria interessante ser criado um observatório nacional para o acompanhamento e monitoramento das políticas públicas e que este seja realizado por um órgão público e não como ocorre atualmente através de empresas do terceiro setor denominadas de fundação sem fins lucrativos.

O primeiro passo é apoiar os esforços das secretarias de educação em criar e manter um sistema de informações que seja confiável e continue atualizado. Para estabelecer e manter um sistema de dados é preciso considerar inúmeros fatores, sendo eles: o que é importante incluir, como organizar e armazenar, qual *software* utilizar, se é válido criá-lo ou comprá-lo, como filtrar quem terá acesso aos dados, dentre outros.

No próximo capítulo vamos embarcar em uma metáfora para discutir sobre a inclusão e como ela se estrutura no nosso cenário educacional. Os estudantes ao chegar nas escolas vão se deparar com uma utopia de inclusão ou uma efetiva inclusão imperando nos ambientes educativos? É o que vamos discutir no próximo capítulo.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR: UTOPIA OU IMPERATIVO?

A primeira questão para reflexão é: Temos educação sem inclusão? Nesta pergunta assumimos a educação no seu contexto mais amplo e completo. Quando falamos em educação deveríamos saber que a inclusão já está incutida na educação. Mas, aprendemos nos bancos acadêmicos a denominar a educação de diferentes formas, tais como: educação ambiental, educação financeira, educação empreendedora, educação musical, educação inclusiva, dentre outros. Se estamos falando de educação, precisamos imaginar que ela engloba diferentes áreas de atuação.

Assim, a escola precisa assumir um olhar contrariador das estatísticas e das expectativas e não se tornar legitimadora dos processos excludentes. Precisamos de uma educação que trabalhe o que está em volta das pessoas, assumindo um papel que não rotule os sujeitos em caixinhas moldadas. Por quê resistir a ideia da inclusão? Será que a dificuldade em incluir deriva na maioria das vezes por tentativas de implementá-la através de pessoas que não corresponde a esse lugar de fala? Por alguém que nunca sentiu na pele o que é ser excluído?

É evidente que falta o pensamento e sentimento de comunidade, sentimento de pertença a uma comunidade, participação, como proposto por Stainback e Stainback (1999), embora saibamos que por questões culturais o sentido de comunidade exposto pelos autores é diferente da nossa cultura brasileira. Pois, cada lugar vai exprimir sua cultura diante das demandas sociais e isso será refletido nas ações de cada pessoa.

Movimentar tais reflexões nos mostra que o processo de inclusão dá trabalho, porque muitas vezes, a mudança nos leva a lugares desconhecidos e nos tornamos

inseguros naquilo que propomos a fazer. Assim, de acordo com Felckilcker e Trevisol (2023), a escola assume-se pouco flexível e monta um planejamento com propostas engessadas para todos os estudantes. Tratar os estudantes com suas diferenças de forma igual, só vai acentuar as desigualdades.

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tomem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho (Imbernón, 2022, p. 92).

Vamos pensar essas questões através de uma metáfora, assumindo que cada estudante é uma ilha e que o professor possui a sua própria ilha. É comum que o professor permaneça sempre na sua ilha, pois, ao sair da sua própria ilha pode gerar um desconforto no seu fazer cotidiano. Assim, vamos perceber que os professores são os naufragos que precisam ser resgatados dentro das suas ilhas de conforto.

No entanto, para isso acontecer é necessário antes de mais nada ouvir as legítimas preocupações e reações destes profissionais, pois é natural temer o que é desconhecido. Como por exemplo, muitos devem se perguntar: Como vou dar conta de um estudante com deficiência? Essa pergunta deriva da necessidade dos profissionais em querer que seu estudante aprenda e conheça sobre o assunto que está sendo ministrado em sala de aula. O importante é destacar que tem jeitos, caminhos e soluções para os profissionais da educação “saírem” da ilha e da sua zona de conforto.

Para começar a travessia rumo a saída da ilha é necessário que o docente caminhante perceba que o caminho se faz ao movimentar, ou seja, não adianta ficar parado esperando que alguma ajuda ou socorro caia de paraquedas, é preciso agir, movimentar a criatividade e as experiências. Segundo Vieira e Fernandes (2020), os estudantes e os seres humanos não vêm com manual de instruções para que possamos seguir o passo a passo, os ambientes educativos inclusivos são um convite para movimentar a nossa criatividade no dia a dia diante das demandas que nos são apresentadas.

O caminho para estimular o desenvolvimento dos ambientes educativos inclusivos é primeiramente compreender que a educação é um direito de TODOS. Então, nós como cidadãos atuantes na sociedade não fazemos a inclusão educacional por sermos pessoas de “bom coração”, filantrópicos e/ou assistencialistas (Omote e Cabral, 2021).

O que estamos colocando em pauta é que a educação precisa ser concebida na sua raiz como Direitos Humanos que está garantido na legislação brasileira, principalmente na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), e na mais recente Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015 e outros.

A inclusão educacional acontece através de um processo, isso significa que há uma construção diária, ou seja, não está totalmente pronto e talvez nunca estará, pois, a educação e os conhecimentos são dinâmicos a partir do avanço da ciência e de novas pesquisas científicas. A inclusão educacional é um paradigma, uma concepção de educação que é contemplada pela Educação Especial, que é uma área de conhecimento dentre as áreas da educação e que consegue interagir com várias outras áreas, perpassando por toda a vida da pessoa durante o seu processo de escolarização.

Desta forma, Bisol, Pegorini e Valentini (2017), pontuam que a inclusão é uma área do conhecimento que está em crescente expansão e vai dialogar com praticamente todos os campos do saber humano: educação, trabalho, comunicação, tecnologia, saúde, mobilidade, família, direito, tecnologia, lazer, cultura, comunicação, sexualidade, convivência, consumo, dentre outros. Além disso, estimula e propicia o desenvolvimento de metodologias, estratégias, tecnologias e recursos os mais variados e que vão proporcionar o desenvolvimento do conhecimento que já há acumulado.

Perante as atualizações constantes podemos dizer que a inclusão não está congelada e sim, crescendo com o alto volume de pesquisas e de conhecimentos acumulados ao longo do tempo (Santos e Silva, 2021). É de grande importância a existência da continuidade das pesquisas, pois precisamos conhecer as diferentes realidades da inclusão educacional no Brasil e em outros países do mundo.

Então, como sair da ilha e vê-la por outro ângulo? Como potencializar o docente para deixar de ser um náufrago? Este quesito é importante porque muitos docentes recebem estudantes com deficiência e não sabem o que fazer em sala de aula. É possível encontrar docentes muito preocupados em querer fazer o seu melhor, em ministrar a mais “perfeita” aula, em fazer com que os estudantes aproveitem, se desenvolvam e aprendam.

Ainda assim, pairam questionamentos vindo dos docentes por não terem vivenciado a inclusão em determinadas situações de suas vidas. Como cita Omote e Cabral (2021), por exemplo: “não tive colegas com deficiência na universidade”; “nunca conversei com uma pessoa com deficiência”; “não há pessoas com deficiência na minha família”; “raramente vejo pessoas com deficiência na rua”, assim, “como vou dar conta de um estudante com deficiência?”. Essa preocupação é legítima, pois, acaba estando em um contexto que é desconhecido por parte dos docentes.

Contudo, há caminhos e possibilidades para sair da ilha, pois, ninguém deseja ficar na ilha sozinho e abandonado. A primeira direção que a bússola nos indica para sair da ilha é investir e trabalhar a questão da formação de toda equipe escolar e não somente dos profissionais que possuem um contato mais direto com os estudantes público da Educação Especial. Mas, para isso acontecer é necessária uma ação conjunta entre os vários profissionais envolvidos no processo educacional para conduzir as possibilidades de caminho.

Durante o trajeto é preciso apreciar o processo, aprender com os acertos, com os desacertos, com as possibilidades, por quê é caminhando que se constrói o percurso. Sendo assim, é necessário aprender que a nossa criatividade e as nossas experiências não possuem receitas prontas. Educandos não chegam até nós com receitas prontas ou manuais de instruções. Assim, trabalhar com a inclusão é um convite para a expandir a nossa criatividade.

Um dos caminhos possíveis para sair da ilha é através da criatividade docente, assim como, aproveitar com qualidade os horários de planejamento e através das diferentes possibilidades de formação continuada que vão instrumentalizar o profissional de conhecimentos e boas práticas. Para Vieira e Fernandes (2020), através de uma autonomia profissional é possível que o docente

possa procurar por diferentes meios formativos, tais como: publicações científicas, dados estatísticos de levantamentos oficiais, artigos de relatos de experiências, legislações, decretos, diretrizes, dentre outros, com o objetivo de se (in)formar e assim, ampliar o olhar para mais possibilidades.

Outro caminho possível é aproveitar ao máximo os momentos formativos e investir em possibilidades reais de atuações inclusivas. Lembrando que boas ações não são para serem xerocadas ou copiadas na sua integralidade, mas sim aproveitar como uma orientação dentro do leque de possibilidades. Pois, segundo Hora e Bordas (2022), o planejamento das ações pode ser modificado conforme as demandas do contexto, a metodologia e didática do professor, as diretrizes que rege a escola, seja ela pública ou privada, e cada instituição escolar vai apresentar suas especificações da própria realidade.

Através de novas práticas encontradas durante o período da pandemia para a difusão do conhecimento, a *live*⁶ e a *webinar*⁷ foram iniciativas importantes para compartilhar (in)formações e boas práticas. Em uma *webinar* ou *live* com uma escola que realizou iniciativas importantes para a inclusão escolar é possível compartilhar com outras escolas seus projetos e assim, tornar outros ambientes educativos inclusivos (Fachinetti, Spinazola e Carneiro, 2021).

Para uma troca efetiva e significativa é imprescindível também a participação e interação de quem está assistindo, elaborando perguntas ou questionamentos norteadoras sobre o tema exposto, como por exemplo: Como foi possível a escola efetivar o projeto?; Quais as dificuldades encontradas durante a realização do projeto?; O que foi fácil de ser realizado?; Quais lições aprendidas?; Quais as inovações foram encontradas?; Quais as dicas seriam indicadas para outras escolas?, dentre outras perguntas.

As respostas para os questionamentos podem servir como um guia para as instituições escolares que desejam implementar uma nova proposta, porque para efetivar qualquer nova ação em um determinado espaço possivelmente vão

⁶ Transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio de diferentes plataformas digitais e redes sociais.

⁷ Webinar é um seminário remoto on-line em vídeo, gravado ou ao vivo, que proporciona uma experiência mais interativa, dinâmica e atrativa para os participantes sobre um tema específico.

aparecer as dificuldades, barreiras e desafios a serem ultrapassadas para a sua efetivação no cotidiano.

Outra possibilidade que a bússola aponta no caminho é a divulgação dos cursos gratuitos de formação nos sites institucionais, o compartilhamento de trabalhos científicos da área, o diálogo entre os pares após uma formação, compartilhamento de formações através de aplicativos de mensagem instantânea, busca de modelos e inspirações para criar ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade de habilidades, de potenciais e de necessidades educacionais.

Portanto, a inclusão escolar é possível quando todos assumem sua responsabilidade e trabalham juntos para garantir o acesso, a permanência, o percurso escolar de qualidade para o estudante alcançar os níveis mais elevados de escolaridade. Portanto, vamos discutir no próximo capítulo aspectos referentes a formação continuada do docente que vai receber cada vez mais o público da Educação Especial em sala de aula.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

A profissão docente apresenta desafios que demandam uma renovação e reformulação constante. Além do processo de atualização quanto a novos conhecimentos, ferramentas e recursos no cotidiano, a prática docente necessita disposição em aprender sempre e de uma reflexão contínua sobre o que se faz e o que precisa ser feito no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o docente vai necessitar pensar em intervenções variadas perante a todos os estudantes que estão constantemente transitando em momentos diferentes de desenvolvimento e da vida, cujos comportamentos se transformam de acordo com o contexto social, com o passar do tempo, da interação e afinidade entre professores e estudantes. Além disso, já ficou comprovado em estudos acadêmicos (Gatti, 2014; Michels, 2017; Mendes, 2017; Pimenta, 2018) que a formação inicial docente tem apresentado lacunas e um certo distanciamento do real contexto escolar, que é também conhecido como o chão da escola.

Para que ocorra esta aproximação entre o corpo docente e o contexto escolar a primeira ação é compreender o território, a instituição escolar, os estudantes e suas famílias. Como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial oportunizar o desenvolvimento social, físico, cognitivo, cultural e emocional de maneira integrada, considerando o contexto e a cultura específica de cada território escolar (BRASIL, 2018).

Depois dessa aproximação que traz uma perspectiva inicial, a configuração vai se modificando conforme a convivência aumenta e as relações se estreitam. Conhecer o contexto também é importante para dar mais sentido à intencionalidade pedagógica, que está diretamente relacionado ao que o estudante precisa aprender e, por consequência, ao que o docente necessita trabalhar na sala de aula.

Para a gerência plena do contexto de sala de aula e o processo de inclusão escolar seja de fato conquistada no dia a dia da escola é preciso criar estratégias que auxiliem os docentes na gestão da sala de aula e na formação integral de todos os estudantes. Para isso, a gestão escolar precisa comunicar ao docente quais os

estudantes que estão sendo incluídos nas turmas, pois, conhecendo o perfil da turma, se consegue então pensar em como fazer o estudante aprender com qualidade. É aqui que entram também as seleções metodológicas, por exemplo, se o docente vai trabalhar com um projeto, ministrar uma aula expositiva ou propor uma atividade em grupo.

Somos formados socialmente e culturalmente para a normatização, normalização e homogeneização das pessoas na sociedade. No entanto, sabemos que existe uma diversidade de corpos com características distintas que permeia por todos os espaços sociais. Dentre esses espaços temos as instituições escolares que acolhem essa diversidade, mas que tenta a todo custo homogeneizar essas pessoas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Nosso maior desafio diante desse contexto é conscientizar toda a comunidade escolar sobre a inclusão escolar e como os profissionais da educação conseguem driblar as barreiras impostas para acolher as diferenças em sala de aula.

Fica evidenciado na literatura das pesquisas acadêmicas (Oliveira, 2018; Brito e Costa, 2018; Vieira e Fernandes, 2020; Silva e Menezes, 2021; Cunha, Gurgel e Carvalho, 2022), que a formação dos profissionais da educação, na perspectiva inclusiva, não fica totalmente consolidada durante o período da formação inicial na graduação. Assim, no que se refere ao trabalho do docente, existe ainda uma falta de entendimento das transformações educacionais ocorridas, por desconhecer o real significado da inclusão. Depois que o docente conhece e compreende o processo de inclusão educacional, é necessário que ocorra uma reflexão e ponderação sistemática sobre suas ações, mudanças de contextos e encaminhamentos significativos para os estudantes.

Para a consolidação da inclusão educacional é comum os docentes também esbarrarem em desafios como: baixos salários, falta de apoio institucional e familiar, carência de materiais pedagógicos e didáticos adaptados, falta de infraestrutura das instituições, salas de aula improvisadas, apertadas e sem ventilação, grande quantidade de estudantes por turma, dentre outros (Gatti, 2010). Estes elementos caracterizam-se como obstáculos que precisam ser ultrapassados pelo docente para impulsionar uma significativa atuação profissional.

Portanto, isso não quer dizer que o profissional docente deva ser esboçado, estampado e idealizado como o grande herói nacional ou que a tarefa de impulsionar a inclusão educacional seja única e exclusivamente prevista a ser executada por este. Em algumas situações o docente vai precisar lançar mão de improvisos e adaptações de última hora para que possa realizar o básico do processo de ensino em sala de aula.

Se o professorado se encontrar desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para a motivação extrínseca (por exemplo, permitir trabalhar com maior qualidade, aprofundar a matéria, encontrar-se consigo mesmo para melhorar a autoestima, realizar-se profissionalmente...). Também faz falta uma grande motivação relacionada com a autoestima. A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as expectativas de executá-lo bem. O(a) professor(a) pode-se perguntar: “Como vou participar dessa formação com essas condições? ou “Para quê?” (Imbernón, 2022, p.99).

Queremos deixar bem claro que o profissional da educação faz parte de um grande quebra-cabeça chamado de Educação e este é uma das peças-chave para o processo de inclusão, mas que esta peça sozinha não consegue gerenciar a tamanha complexidade que é incluir todos os estudantes sem nenhum tipo de distinção. Para montar e fechar o grande quebra-cabeça da educação dependemos de outras peças, ou seja, vamos precisar que outros autores e atores do contexto escolar contribuam de forma colaborativa e efetiva com o docente em uma ação conjunta.

Quem seriam as outras peças-chave do quebra-cabeça da educação além do docente? Estes seriam a gestão institucional (reitores, direção, direção geral, diretores de ensino, coordenadores pedagógicos e coordenadores de cursos), assistentes de alunos, técnicos em assuntos educacionais, bibliotecários, técnicos administrativos, cozinheira, serviços gerais, portaria, seguranças, dentre outros profissionais que compõem as diferentes instituições de ensino e que também precisam conhecer, se informar e fazer parte do processo de inclusão.

O docente é o profissional que estará cotidianamente em contato com os estudantes público da Educação Especial e logo, este será de grande importância mediante o processo de ensino e aprendizagem e principalmente, no cenário da inclusão. É importante destacar que o processo de aprendizagem faz parte de todas as nossas ações e fases da vida, em que aprendemos e ensinamos a todo tempo.

Dentro do grande quebra-cabeça da educação temos a inclusão como um tema basilar, no entanto, em alguns contextos esse quebra-cabeça pode ser de 4 (quatro) ou até mesmo 1.000 (mil) peças, tornando-o as vezes um pouco mais fácil de montar e outras vezes pode trazer a complexidade como imperativo. Porém, o que precisamos ter em mente é que menos ou mais complexo, é possível montar o quebra-cabeça da educação.

Para isso, será preciso tomar como máxima o ditado que diz: “a união faz a força”, ou seja, se todos se comprometerem com a efetivação da inclusão esse quebra-cabeça torna-se cada vez mais possível de ser montado e colocado em prática no dia a dia.

Compreendemos que não é fácil a tarefa do docente perante a educação brasileira, pois, as oportunidades formativas transformam-se em grandes desafios para os profissionais. Constantemente os docentes convivem com o desrespeito, a falta de materiais pedagógicos para lecionar, utilizam malabarismos para cumprir prazos e extensas cargas horárias em mais de uma escola para garantir um salário melhor, falta tempo para continuar os estudos, dentre outros fatores. Assim, as variadas demandas não cooperam para o estímulo de soluções criativas nos desafios diários do fazer docente.

Quando falamos em baixos salários sendo pago aos profissionais da educação também estamos falando sobre o descarte ou adiamento do desejo de fazer um curso de atualização profissional por meio da formação continuada, pois, muitas vezes o valor cobrado pelas instituições de ensino privadas não cabe no orçamento dos profissionais no final do mês. Mesmo assim, ainda temos profissionais que fazem questão de realizar um esforço e apertam o orçamento mensal para pagar longas parcelas e assim, cursar uma formação continuada.

Diante deste contexto, sabe-se que as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC), tem a obrigação legal de oferecer vagas para cursos de formação continuada, mas que acabam muitas vezes sendo insuficientes para o quantitativo de profissionais que atuam na rede, principalmente, os que estão na Educação Básica.

Os editais de chamamento público para a formação continuada delimitam o quantitativo de vagas de acordo com o período de ingresso e ofertas temáticas dos

cursos. Nota-se que nem todos os docentes que se inscrevem vão realmente ser contemplados com a vaga para a formação continuada. O que fazer com estes que não conseguem? Como lidar com o sentimento de frustração por não conseguir? Para estas e outras perguntas a única resposta que resta é dizer para o docente que continue tentando.

Para alguns docentes as várias tentativas frustradas são revertidas em um não querer investir em sua formação continua. É nesse momento que precisa entrar em cena o papel da reflexão para a formação docente, pois, para uma integral atuação profissional é preciso que este reflita cotidianamente o seu fazer pedagógico. A construção da formação docente precisa estar apropriada e alinhada a conhecimentos que proporcionem uma prática orientada as reais potencialidades e necessidades dos educandos.

O tema da formação docente, na contemporaneidade, apresenta como uma das grandes dificuldades enfrentadas pela gestão pública deste país. A formação continuada é considerada em termos legislativos como algo que precisa “compensar” qualquer item que falte aos docentes em termos de conhecimento, habilidades ou motivação para a atuação do profissional. Essa concepção também gera uma desresponsabilização, com falas de profissionais: “se eu não sou formado não preciso atuar com este público”; “coloca na sala da outra profissional que tem formação em inclusão”. Tais falas e afirmações não cabem mais nos dias atuais.

Podemos identificar o tema da formação continuada expresso no Art.62 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e na Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Por isso, a formação continuada em serviço ganha força a partir do reconhecimento, em quase todo país, de que uma grande parcela dos docentes está com uma urgência na obtenção de conhecimentos sobre diferentes temas, como por exemplo, a Educação Especial, para uma melhor atuação do trabalho em sala de aula.

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como legado os avanços na formação continuada docente, desta forma, foram surgindo algumas teorias que se

sustentam até os dias atuais, tais como: A crítica intensa à racionalidade técnico-formadora (Saviani, 2009); Análise dos modelos de formação (Gatti, 2010; Gatti e Barreto, 2009; Imbernón, 2022; Nóvoa, 2013, 2014); A crítica à coordenação e os responsáveis pela construção da formação (Pimenta, 1999; Perrenoud, 2000, 2002, 2007); Análise das modalidades formativas (à distância ou presencial) que provocam maior ou menor transformação na formação (Garcia, 2009; Furlanetto, 2003); A busca por uma formação que traga uma prática reflexiva (Pimenta, 2005; Libâneo, 2005; Sacristán, 2005; Perrenoud, 2002) e o incentivo a construção de um professor pesquisador para a mudança educacional e social (Charlot, 2005; Imbernón, 2011), dentre outras teorias que trazem uma reflexão sobre este tema.

Para refletir sobre a formação docente é preciso abandonar o conceito obsoleto de que esta é apenas uma atualização didática, científica e psicopedagógico do docente. Precisamos assumir um conceito de formação que incide em organizar, fundamentar, descobrir, construir e revisar a teoria. Pois, este conceito parte do princípio de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de maneira individual e coletiva (Imbernón, 2011).

Entendemos que a formação continuada pode ser estruturada e realizada por docentes de forma individualizada e em grupos de uma mesma instituição de ensino, sendo realizada nas mais diversas modalidades formativas. Segundo Nóvoa (2014), dentre as formações contínuas, podemos citar os cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), além de palestras, oficinas, seminários, ciclo de debates, grupos de estudos, conversas com pesquisadores, que podem acontecer em diferentes lugares, tais como: universidades, na própria instituição de trabalho, centros de formação, centros de convenção, auditórios e outros.

De acordo com os estudos de Imbernón (2010), a formação docente precisa incentivar o abandono do individualismo docente a fim de chegar ao trabalho formativo colaborativo, em que todos os profissionais são envolvidos na formação a partir da realidade e dos casos que são encontrados no cotidiano das instituições escolares.

Verifica-se que a formação continuada ou contínua faz parte do próprio desenvolvimento profissional, enquanto um procedimento de aprendizagem da

docência ao longo da vida, ou seja, uma formação compreendida enquanto processo e não apenas realizada uma única vez de forma estanque (André, 2010).

Um levantamento e apreciação das necessidades formativas junto aos docentes é uma comunicação essencial para que estes assumam consciência de serem sujeitos sociais, de sua identidade em situação de trabalho, de suas crenças, posições ideológicas, políticas, éticas, valores, científicas, pedagógicas, daquilo que orienta sua ação, que segundo Rodrigues (2006), configura-se como uma estratégia de ampliação da capacidade reflexiva.

De acordo com Gatti (1996), é preciso que o docente atue de forma expressiva no seu repensar, enquanto profissional e inclusive, faça parte do processo de formulação dos programas de formação contínua. Sendo assim, o docente formador pode ser o profissional responsável por esta articulação entre a construção das políticas de formação e os docentes formandos.

Segundo Imbernón (2022), o docente formador é quem está dedicado à formação de professores e realiza diferentes tarefas, não só na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, planejamento, assessoramento e execução de políticas formativas em distintas áreas da educação.

O docente formador assume um perfil que, de acordo com Imbernón (2011 e 2022), precisa ser um profissional com experiência na docência, com formação científica e didática, ter conhecimento das principais linhas de aprendizagem, estar preparado para trabalhar com adultos, além de ajudar os docentes formandos a encontrar algumas possibilidades de mudança na atitude, no conceito e na metodologia que o sistema educacional inclusivo está demandando.

No entanto, Imbernón (2022), destaca que as práticas educativas dos docentes não mudam apenas quando o formador diz que algo é para ser repensado, é preciso que os professores queiram modificar tais práticas. Para isso, o docente formador pode colaborar com as análises das práticas pedagógicas dos professores formandos de maneira colaborativa e que esqueça o papel de ser solucionadores de problemas de outrem. O docente formador pode ajudar a modificar aquela reflexão do docente pautada apenas no conhecimento acadêmico e competente, para uma reflexão mais centrada no desenvolvimento, na igualdade e nos aspectos sociais.

Portanto, uma das necessidades existentes na sociedade é saber trabalhar com a diferença e incluir este sujeito “diferente” nos diversos campos sociais. Dente eles, temos a instituição escolar, que tem o dever de incluir todos os estudantes independente da sua condição social, de etnia, gênero, deficiência, dentre outros. Para que a inclusão no âmbito escolar se torne efetivo e real, é preciso preparar todos os envolvidos no processo, a começar do porteiro até os gestores escolares e principalmente os docentes que estão com estes estudantes todos os dias em sala de aula.

Os docentes não foram formados inicialmente para trabalhar com a inclusão escolar dos estudantes que são público da Educação Especial, assim, a formação continuada docente ganha um importante papel no fazer pedagógico dos profissionais. No entanto, muitas destas formações estão chegando aos docentes de maneira pontual, sem continuidade e “receitada” em módulos, provenientes de instâncias maiores para o chão da escola (Machado, 2018).

A formação continuada docente destinada ao tema da inclusão escolar tem produzido resultados positivos para o âmbito educacional, temos como exemplo, alguns estados brasileiros que trabalham ativamente com esta perspectiva e que geram resultados importantes de pesquisas e para o desenvolvimento deste projeto de doutorado.

Encontramos trabalhos científicos desenvolvidos por todo o país com o objetivo de formar professores através de grupos focais (Gonçalves, Bolzan, Tozato, Zuqui e Belo, 2015); por meio de avaliações reflexivo-crítica de professores (Rodrigues e Jesus, 2015); da pesquisa-formação, trazendo as narrativas de docentes como conteúdo formativo (Anjos, Melo e Souza, 2016); formação através do ensino colaborativo entre o professor especialista e o docente da classe comum (Rabelo, 2012; Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014; Mendes, Santos e Cabral, 2016) e até mesmo a utilização de diários reflexivos como dispositivo à formação continuada de professores (Santos, Borges e Victor, 2015).

Todas as pesquisas evidenciam a importância da formação continuada para os profissionais que estão trabalhando em sala de aula com a inclusão escolar, pois, para além da sensibilização, do acolhimento e do olhar para o outro, existe também a importância para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos por parte dos

educandos. Os resultados de outras pesquisas (Martins, 2011; Pimentel e Santos, 2014; Amorim, Franco e Zaboli, 2014), nos mostram o quanto é importante insistir no tema da formação docente mesmo sendo ela debatida por outros autores, uma vez que, existe a possibilidade de gerar novos conhecimentos e reafirmar as lacunas existentes.

O que nos deparamos ao fazer a revisão da literatura dos autores citados anteriormente, é o amplo debate sobre a questão da urgência de formação docente, e pouco ou quase nada se tem visto a respeito da figura do docente formador, suas atribuições, suas contribuições e até mesmo os desafios encarados no seu fazer pedagógico junto ao docente formando que está no cotidiano das instituições escolares.

Portanto, insistir no tema da formação continuada docente se faz necessário, haja vista que precisamos tornar esta realidade efetivamente e continuamente para todos os docentes através de políticas públicas, através das contribuições e participações dos formandos na seleção dos elementos a serem trabalhados no momento formativo, com o apoio dos docentes formadores comprometidos e parceiros desta formação.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ATUAÇÃO DOS PRIMEIROS DOCENTES FORMADORES NO INÍCIO DOS ANOS 2000

Uma temática pouco discutida no conjunto das pesquisas científicas sobre formação de professores refere-se ao trabalho do docente formador nos cursos de formação continuada. A atuação desse profissional compõe uma referência importante na formação do professor da Educação Básica, uma vez que os cursos de formação continuada, proporcionam conhecimentos e reflexões importantes no processo de desenvolvimento profissional.

Nos primeiros programas de formação continuada para professores em Educação Especial ofertado pela extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), nos anos de 2003 a 2006 denominado de “Saberes e práticas da inclusão”, foi publicado um documento chamado de “caderno do coordenador e do formador” com um guia exclusivo para os docentes formadores, que eles denominam de “formador de grupo” (BRASIL, 2006).

O projeto formativo era em formato presencial e tinha como objetivo divulgar uma coleção que abordava as diversas temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica, junto aos estudantes público da Educação Especial, orientando o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular dos estudantes.

Neste documento guia constam: quem pode ser o formador de grupo; os requisitos mínimos para ser um formador e as atribuições e funções deste profissional. O documento da coleção chegava completo, tipo “pacote fechado” e servia para indicar as Secretarias de Educação dos Municípios e Estados, contemplados com a política formativa, quais seriam os critérios de seleção para os docentes formadores. De maneira geral, o formador de grupo ficava responsável pelo encaminhamento dos módulos formativos e geriam um trabalho em articulação e com orientação da equipe do MEC.

Os formadores de grupo poderiam ser professores universitários, integrantes de Organizações não Governamentais (ONGs), especialistas em Educação Especial ou Técnicos da equipe pedagógica das próprias secretarias da educação municipal e estadual. Para ser formador de grupo era necessário ter disponibilidade para atuar

na função como organizador e orientador dos trabalhos do grupo, incentivar a participação de todos, ajudar o grupo a enfrentar os desafios postos pelas atividades e serem pessoas que gozem do reconhecimento dos professores.

Eram tarefas do formador planejar e controlar o tempo, coordenar as reuniões dos grupos, preparar as atividades, materiais e ler os textos indicados, elaborar atividades complementares, incentivar os professores a analisar, disponibilizar espaços de fala, estimular a participação de todos os professores, ajudar na sistematização do trabalho, enriquecer, ampliar ou modificar as propostas de encaminhamento e avaliar as diferentes atividades desenvolvidas em cada módulo temático (BRASIL, 2006).

As funções do formador de grupo permeiam entre explicar a dinâmica dos trabalhos e sua função no grupo, preparar e planejar as intervenções, elaborar estratégias para evidenciar os conhecimentos prévios dos professores sobre os assuntos e os conteúdos trabalhados, apresentar a pauta dos conteúdos presentes nos módulos e o planejamento dos encontros, montar uma rotina do trabalho pedagógico, sequência das atividades e uma autoavaliação (BRASIL, 2006).

Sendo assim, a figura do formador de grupo e suas atribuições aparecem de maneira “preestabelecidas”, com algumas lacunas para a sua atuação e na própria formação. Um detalhe que fica evidente é que nesta política formativa não exige experiência profissional anterior na função como formador de professores. Assim, percebemos que a figura do docente formador aparece enquanto um profissional técnico e aplicador de teorias pedagógicas.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu outro programa formativo em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que foi ofertado em 2009 na modalidade à distância e teve como objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertavam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

O público destinado ao programa formativo foi de professores da rede pública de ensino que atuavam no Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula

do sistema geral de ensino. A abrangência foi de redes estaduais e municipais da educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) e que foram contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A ação do programa em 2009 foi resumida em 11 Instituições públicas de Educação Superior selecionadas, conforme o Edital nº 01 de 02 de março de 2009, as quais foram ofertadas 5.000 vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula do sistema geral de ensino. É importante destacar que a quantidade de vagas para o programa formativo foi alta por causa do período da implantação das novas SRM e por ser na modalidade Educação à Distância (EaD).

Considerando a importância desta pesquisa no campo das políticas de formação continuada em Educação Especial, também pretendemos discutir a relevância da atuação do formador. O que já sabemos é que o professor formador, quando está realizando sua atividade profissional, tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na ação dos professores em serviço.

No sistema de implantação da inclusão escolar no Brasil são vários os desafios encontrados, mas a carência de preparo dos professores e professoras ganha evidência quando o tema é abordado (Pimentel, 2012). Precisamos reconhecer que as dificuldades da formação docente não sejam uma simples justificativa para os fracassos no sistema de implantação da inclusão escolar, mas um estímulo para a construção de experiências bem-sucedidas em que a educação seja de qualidade e legitimamente para todos.

É a partir desta necessidade de formação continuada em Educação Especial para os docentes que estão no sistema geral de ensino que aparece a figura do docente formador, pois, é ele quem vai mediar o conhecimento e reflexões nesta temática. Os docentes formadores das políticas de formação continuada precisam se pautar no incentivo aos professores que estão em pleno exercício da profissão para a continuidade dos estudos, fazer uma análise crítica e reflexiva do contexto,

refletir eticamente as relações entre os pares e com os estudantes, dentre outros (Silva e Menezes, 2021).

Refletindo sobre este fazer pedagógico do docente formador, é preciso conscientizar os docentes formandos de que não dá para passar o tempo todo fazendo apenas um curso por fazer, o objetivo da formação continuada é para que você amplie as potencialidades do seu fazer pedagógico. Para que você reflita politicamente as contribuições que uma formação pode levar e chegar neste estudante, naquela escola.

É imprescindível uma formação docente inicial e contínua que reflita o fazer pedagógico, para isso, é preciso que as diversas instâncias públicas e os sistemas de ensino sejam comprometidos com a formação continuada dos docentes e que adequem os espaços formativos para as discussões e reflexões a respeito da escolarização do educando público da Educação Especial.

Ainda que tenhamos diferentes relatos ressaltando a falta de formação continuada para o docente em serviço na área da Educação Especial, não podemos negar que encontramos na literatura (Poker, Martins e Giroto, 2016; Barbosa, Ferreira, Silva e Almeida, 2022; Salmito, Freiras e Falcão, 2022), pesquisas que relatam algumas ações pontuais de formação contínua para o docente, realizadas por políticas e instâncias públicas nos diversos estados do Brasil. Infelizmente, as ações formativas não estão disponíveis para todos os professores da rede pública, apenas alguns profissionais são contemplados para realizar os cursos.

É comum ser disponibilizado cursos de formação continuada através das secretarias de educação e estes chegam modelados em estruturas prontas, a serem aplicados pelos docentes formadores, assim, sem levar em consideração os anseios dos docentes que estão naquele momento formativo, ou seja, a realidade e o contexto em que atuam.

Talvez a mensagem mais importante para mim é que outra formação é possível. É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos que durante

muito tempo permaneceram imóveis ou mesmo estanques numa inércia institucional, potencializa-se o surgimento de alternativas ou propostas novas, que possam provocar um novo pensamento e processo formativo (Imbernón, 2022, p.110).

Assim sendo, temos a consciência de que, não podemos falar e nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos sujeitos é produzido sempre em um contexto social e histórico, que implica em seu fazer profissional.

6.1 O FORMADOR NA PRÁTICA: POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR

A formação continuada pode acontecer a qualquer momento da vida profissional do docente logo após a sua formação inicial, sendo esta em serviço ou não. O momento formativo pode ser realizado no cotidiano da instituição escolar, no ambiente virtual de aprendizagem, em congressos, palestras, simpósios, webinar, em pesquisas de artigos e livros científicos, na Atividade Complementar (AC), dentre outros.

O processo de formação continuada pode acontecer através de uma autoformação, ou seja, o docente ou gestor escolar consegue gerir o próprio momento e ritmo formativo, escolhendo em quais bases informativas e de conhecimento vão pesquisar sobre um determinado tema.

O Modelo de Consultoria Colaborativa permite contextualizar e abordar de maneira mais eficaz um problema dentro da perspectiva de atenção ao público alvo da Educação Especial, haja vista que permite uma troca entre especialistas e educadores na tentativa de qualificar o trabalho pedagógico visando responder à diversidade dos alunos no processo educacional. No entanto algumas habilidades e componentes devem estar presentes durante o processo (Bradley, 1994 apud Bello, Machado e Capellini, 2021, p.35).

Quando a formação continuada é mediada por um outro profissional que será o formador é necessário reconhecer, valorizar os conhecimentos e vivências dos formandos para que possa estimular processos de aprendizagem, procurando agregar novos conhecimentos, de modo prático e modelar. Dentro das diferentes

áreas de concentração relacionadas a educação, o processo de formação continuada vai precisar trabalhar algumas questões norteadoras relacionadas ao contexto formativo, sendo elas: o planejamento, gestão da sala de aula e práticas de ensino.

A matriz de uma formação continuada não deveria ser uma ferramenta enrijecida e imutável. Para isso, é importante levar em consideração outras reflexões, tal como a formação desse formador, sua prática com o conteúdo que será ministrado, a própria perspectiva teórica do formador e da proposta formativa. Assim, a formação continuada pode ser ajustada tendo em vista o atendimento das potencialidades e necessidades de cada profissional da rede de ensino e, também, correspondente àquilo que os próprios docentes instituíram como importante para o exercício do seu papel na rede.

Em formação permanente, muitos elementos não se ensinam, se aprendem, e esse é o desafio. Vamos colocar o professorado não tanto em uma atitude na qual seja ensinado, mas em situações de aprendizagem. Para tanto, a formação, mais que ensinar ou formar, deveria criar situações e espaços de reflexão e formação; mudar a metodologia (Imbernón, 2016, p.168).

Nesse processo, os profissionais da educação podem refletir sobre sua forma de mediação, autoavaliar seus conhecimentos, suas habilidades, seus comportamentos em sala de aula, bem como identificar suas competências e necessidades de desenvolvimento profissional. O auxílio do docente formador nesse processo será de fundamental importância para a reflexão do docente formando.

Quando a formação acontece no ambiente escolar de trabalho, formador e formandos constroem uma conexão de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática dos formandos, de forma personalizada, sempre com o objetivo de valorizar os resultados de aprendizagem dos educandos.

De acordo com Tardif (2002), a composição de um saber está ligada à pessoa, as suas experiências e ao seu contexto de vida pessoal e profissional. O saber docente é social, pois é organizado entre diferentes grupos; compartilhado por diferentes agentes e em diferentes ambientes e programas; e vai expandindo-se ao longo da carreira profissional.

Dentro do percurso formativo docente é denominado(a) formador(a) quem apoia, acompanha e comunica-se com seus formandos de forma sistemática, planejada, com foco no desenvolvimento dos aprendizes e avaliando o efeito de suas orientações na prática dos profissionais (Imbernón, 2022). Para acontecer essa avaliação não é necessário que o formador esteja presente em cada contexto do formando, mas poderá utilizar a estratégia da pesquisa formação com instrumentos avaliativos de pré-teste e pós-teste para avaliar o saber docente antes e depois da formação e assim, mapear o que foi realmente aprendido durante a intervenção formativa.

Assim como, o desenvolvimento do formando ao longo de todo o processo de formação nos diversos formatos, seja remotas (on-line) nas plataformas virtuais de aprendizagem ou presencialmente (Calheiros et al., 2019). Durante o momento formativo o profissional formador além de compartilhar conhecimento, realiza também uma troca de saberes, em que todos os envolvidos ensinam e aprendem de forma leve e lúdica.

A formação continuada potencializa o propósito de vivenciar e transformar a educação realmente para TODOS, assim como, conhecer e disseminar as melhores práticas experimentadas que podem ser aproveitadas e aplicadas à realidade das diferentes instituições educacionais brasileiras, em parceria com especialistas das Secretarias de Educação, Saúde, Esporte e lazer, promoção social e outros (Lago e Tartuci, 2020).

Com base nessa experiência de pesquisa, pode-se indicar metodologias de formação continuada destinadas aos profissionais da educação e a comunidade em geral representada, majoritariamente, pelas equipes de docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, Gerência Regionais de Educação (GRE), que podem ser incorporadas em diferentes instituições de ensino como estratégias de acompanhamento e formação em serviço.

Para a formação em serviço, já ficou evidenciado em diversas pesquisas, que a prática formativa contínua necessita estar voltada para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e comportamentos em diferentes áreas do conhecimento, em que o formador e o formando trabalham conectados, instituindo

um espaço de reflexão sobre a prática profissional (Bello, Machado e Capellini, 2021).

Na relação entre formador e formando, há uma conformidade de que ambos os parceiros são aprendizes. Tanto docente/gestor/coordenador (formando) quanto o(a) docente (formador) devem estar determinados a se verem como aprendizes para, assim, estarem abertos e acessíveis ao aprimoramento e ao crescimento.

Para Imbernón (2022), a formação continuada em serviço dos educadores só terá significado se provocar mudanças reais na organização do ensino para que, conseqüentemente, todos os estudantes possam aprender. Assim, ganha destaque o papel dos gestores como formadores de docentes que possam coordenar, em cooperação com seu grupo, os processos de formação continuada em serviço.

É preciso lembrar que todos os agentes profissionais da escola necessitam prosseguir com os seus conhecimentos através de formações contínuas para garantir o objetivo principal que é a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, porquê a inclusão não se faz pela atuação de um único profissional, seja ele professor, profissional de apoio escolar ou gestor e sim, pela concepção e vivência da inclusão em toda a comunidade escolar. Por isso, os gestores, nesse processo, também necessitam de um formador que possa colaborar para seu desenvolvimento e os amparar na formação de seu grupo (Lück, 2009).

Em algumas redes de ensino, esse parceiro pode ser um supervisor educacional, técnico responsável da Secretaria de Educação ou um profissional externo à Secretaria de Educação. Por exemplo, a metodologia de formação colaborativa sugere a reorganização da composição do trabalho de formação continuada de maneira a torná-lo mais participativo, mais dialógico e mais colaborativo (Bello, Machado e Capellini, 2021). Além disso, o sujeito em formação é o protagonista do próprio processo de desenvolvimento profissional, de forma que esse aprendizado se desdobre na prática pedagógica.

Nesse processo, a figura do profissional da educação especialista em Educação Especial (formador) não é a de auxiliar o professor, mas sim de facilitador do aprendizado e do desenvolvimento do adulto em formação. O profissional da Educação Especial precisa trabalhar com autonomia e responsabilidade, levando em conta os aspectos pessoais, cognitivos, contextuais e as perspectivas dos docentes.

O profissional da educação especialista em Educação Especial (formador) identifica, valoriza e inicia sua mediação a partir dos saberes e das práticas do docente do sistema geral de ensino (formando). O desenvolvimento da aprendizagem é estimulado por meio do estabelecimento de um espaço que potencializa a aprendizagem desse adulto em formação.

A problematização da prática analisada deriva no estímulo para uma reflexão com intencionalidade pedagógica partilhada entre os pares (formador e formando). O momento reflexivo gera transformações e o desenvolvimento de competências no sujeito em formação (Schön, 2007). Por essas particularidades, a formação através da consultoria colaborativa escolar se distingue e é complementar a outras distintas modalidades de formação presentes na atualidade.

Para Cardoso et. al. (2007), são três fatores essenciais que o formador precisa levar em consideração nas suas ações formativas:

- 1) Ter respeito com os processos de aprendizagem dos docentes, e não apenas ter atenção no conteúdo e no que se espera que eles aprendam;
- 2) Preparar processos formativos em que os docentes reflitam sobre sua prática, visto que a finalidade é obter resultados na aprendizagem dos estudantes;
- 3) Refletir sobre a constituição de conhecimentos didáticos dos docentes e o balanceamento para atuar em função das demandas dos profissionais em formação e dos itinerários de aprendizagem deles e dos estudantes.

Na metodologia de formação continuada em serviço, uma das fundamentais atribuições da gestão pedagógica é o desenvolvimento de um grupo de aprendizagem em cada unidade escolar. Segundo (Calheiros et al., 2019), um profissional que realiza a gestão escolar pode ser um aliado formador que, além de apoiar os docentes no reconhecimento das intervenções pedagógicas mais apropriadas para que estudantes com diferentes necessidades aprendam, colabore com a criação de um espaço em que os saberes e as práticas presentes nas instituições escolares sejam desenvolvidos a partir da prática colaborativa.

Uma abordagem educacional baseada na conexão humana, no respeito mútuo e no diálogo pode ser realizada através da consultoria colaborativa escolar. Essa abordagem prioriza a qualidade das relações entre docentes e demais profissionais e visa proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes se sintam

apoiados, motivados e acolhidos (Bello, Machado e Capellini, 2021, p. 32).

Podemos imaginar as possibilidades da atuação colaborativa: Quanto um docente pode aprender ao observar a aula de um colega e analisar quais os procedimentos de avaliação têm colaborado para a progresso contínuo de aprendizagem dos estudantes?. De que forma o docente pode colaborar para a troca de saberes na sua instituição escolar?. Quais princípios precisam guiar a formação centrada na escola?. O que as instituições escolares precisam garantir para que os docentes progridam em seus conhecimentos durante sua atuação profissional? (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023).

Refletir sobre estas questões é uma boa maneira de rever a atuação docente na prática e assim, perceber, que a escola, nesse contexto, torna-se um ambiente potencialmente fértil para o desenvolvimento de processos formativos tendo em vista o aprimoramento de práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada em serviço procura contribuir no desenvolvimento de adultos profissionais no ambiente de trabalho, de maneira a produzir espaços permanentes de trabalhos coletivos e colaborativos de reflexão sobre o fazer pedagógico.

As características mais significativas das especificações relacionadas a formação continuada, temos (Tardif, 2002 e Libâneo, 2013):

- a) O respeito e a observação das características locais, ou seja, as necessidades da rede de ensino ou da instituição educacional em que a formação ocorre, através da observância dos saberes docentes e suas crenças, produzidas na escola e das necessidades curriculares e temáticas. Essas são perspectivas essenciais para o planejamento da ação formativa, que é ajustar os conteúdos às necessidades dos docentes aprendizes;
- b) Formação direcionada para a prática profissional, ou seja, os momentos formativos serão relevantes quando a reflexão sobre a prática e na prática forem consideradas nas dimensões estética, política e ética, como finalidade de conhecimento. O contexto de trabalho precisa ser arquitetado para contribuir no desenvolvimento profissional;
- c) Os participantes da formação necessitam ser agentes do próprio desenvolvimento, assim, a formação estará fundamentada na concepção de

aprendizagem por construção. Nesse sentido, o docente aprendiz precisa arriscar-se, colocando de maneira verdadeira o que sabe, o que não sabe, quais são suas hipóteses e testá-las, para que se torne responsável pelo próprio desenvolvimento;

d) Ambiente de aprendizagem colaborativa em que ocorra a garantia da circulação de informações e a solução colaborativa de adversidades que necessita ser um dos pilares dos processos de formação centradas nas instituições escolares. Quando o docente aprendiz enfrenta questões sobre as quais não havia parado para refletir e tem a oportunidade de observar como os outros resolvem, tendo a possibilidade de considerar com os pares, seu conhecimento avança. Não é obrigatoriamente o colega mais experiente (o formador) quem forma, mas o processo está sujeito de suas interferências na escolha dos problemas e dos desafios indicados e na dinâmica entre os grupos;

e) Validar os processos que os profissionais vivenciam, na sala de aula e na formação. A partir disso, promover os mesmos pressupostos e princípios metodológicos que promoverão com outros colegas em formação ou até mesmo com os estudantes em sala de aula;

f) Toda ação de formação precisa ter intencionalidade e para isso, é importante preservar a parceria entre formando (participante da formação) e formador. A totalidade dessa parceria requer protocolos, combinados e transparência nos processos. Deste modo, essa relação é fundamental para alcançar resultados positivos na aprendizagem dos adultos profissionais;

g) O eixo norteador da formação continuada precisa ser a análise da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, destaca-se por atrelar o desenvolvimento profissional as necessidades de aprendizagens educacionais do público ao qual se dirige (no caso os estudantes), ou seja, a meta da formação é o desenvolvimento profissional dos docentes, sempre com o propósito de trazer melhorias para a aprendizagem dos estudantes.

Os itens citados acima, resumem os objetivos de um projeto de formação continuada, no qual, acredita-se que o maior desafio posto para a formação continuada dos professores é a questão de reproduzir conhecimentos suficientes para proporcionar novas atitudes. Dessa maneira, poderá trazer a compreensão de situações complexas para o ensino, fazendo com que os professores estejam

preparados e qualificados para desempenhar seu papel de maneira responsável e consciente.

Os princípios descritos anteriormente sugerem uma transformação dos modelos de formação predominantemente caracterizados pela transmissão de informações, com uma gestão centralizadora e com interesse no conceito de que, a partir deles, os docentes já seriam formados e completos para atuar (Libâneo, 2008). Durante muito tempo, o paradigma da racionalidade técnica permaneceu presente nos modelos de formação continuada ajustados nos procedimentos do ensino, e raramente se atentava como o adulto aprende.

Para entender melhor as metodologias empregadas nos processos de formação continuada, precisa-se fazer um resgate histórico. A qualificação docente era histórica e tradicionalmente, em sua maioria, através de cursos e estudos de pós-graduação. Segundo Paquay (2001), na década de 1980, aconteceu uma movimentação pela profissionalização do ensino, direcionando para a identificação da existência de saberes que são produzidos tanto no processo de formação inicial e continuada para a execução do trabalho educacional quanto no próprio cotidiano da profissão.

A partir dessas movimentações, as redes educacionais direcionaram-se também para a elaboração de cursos de capacitação com o objetivo de considerar às necessidades de formação que sejam representativas para os profissionais da educação. O modelo de organização da maioria desses cursos de capacitação obedeceu a princípios e regras de racionalização que originaram em uma homogeneização dos processos formativos (Tardif e Lessard, 2005). Para participar dessas formações, era comum os profissionais da educação retirar-se do seu espaço de trabalho e de seus contextos para adentrar em lugares formativos desconhecidos.

Com o desenvolvimento das pesquisas científicas na área da formação continuada docente e com a finalidade de determinar uma ligação entre o saber teórico e a aplicação prática dos conteúdos, muitas instituições que ofertavam as formações preferiram descentralizar a formação continuada através da garantia de que processos de formação também ocorressem nas escolas (Nóvoa, 1997).

Assim, permitindo que os docentes e gestores produzam mecanismos colaborativos de formação, expandindo o repertório de significado dos saberes acadêmicos e das vivências disciplinares e curriculares. Nessa interação, é possível fazer com que cada instituição de ensino leve em consideração a formação continuamente e produza um trabalho que garanta a aprendizagem de todos os estudantes.

Os programas formativos deixaram de ser ponderados a partir das necessidades mais coletivas e passaram a prevalecer as individualidades do sujeito em formação, suas propriedades e o contexto em que essa prática se estabelece. Com isso, são instituídas metas de aprendizagem fundamentadas nas competências determinadas pelo sujeito em formação e conectado com os objetivos expostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição.

Segundo Correia e Fernandes (2019), é uma tendência atual legitimar a escola como local de excelência e autonomia para a formação continuada e tal metodologia vem se firmando na produção científica, no Brasil e em países no exterior, tais como: Portugal e Espanha. Nesse contexto, os docentes definem em conjunto o tipo de formação que anseiam, envolvem-se no planejamento e a executam, constituindo assim grupos colaborativos. Apesar dos esforços, infelizmente não é isso que estamos constatando na nossa realidade de formação no Brasil, pois a maioria das ações se configuram de maneira pontual em alguns municípios do país.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Brasil, Lei nº 9.394/96, a ação educativa como prática social conquista ainda mais relevância, e as instituições escolares passam a ter autonomia, ainda que relativa, nas determinações sobre seus objetivos, suas finalidades e suas atuações para materializar seu projeto educativo, com vistas à garantia do direito à educação de qualidade. Essa democratização estabelece que o ambiente escolar seja um lugar de permanente formação humana, principalmente de seus gestores e docentes, de maneira a assegurar aos educandos o direito à formação integral.

Esse tema da formação continuada docente é importante porque impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem para que todos os estudantes

possam ter melhores resultados na escola. Nas últimas décadas, pesquisas científicas na área da educação sugerem que o impacto da prática docente é determinante para o sucesso na aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva, Garcia (2009), Gatti et al. (2021), em suas pesquisas com docentes sobre formação, destacam que organizações internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), tornaram pública, em seus relatórios, a expressiva atuação dos docentes na aprendizagem de todos os estudantes e no êxito da escola.

Em decorrência das pesquisas, assinalaram a inquietação sobre como prosseguir nesse contexto para que a docência se torne uma profissão atrativa, valorizada pelos agentes públicos e privados e que continuem no ensino os profissionais cujas práticas estimulem a aprendizagem dos estudantes.

Apesar da comprovação sobre a relevância da formação docente, as investigações científicas referentes aos modelos vigentes de formação docente para a Educação Básica, também advertem que existe uma crise que, segundo Gatti (2013), é praticamente mundial.

Vaillant (2006), Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010) e Abrúcio (2016), lançam pontos que necessitam de análise nas instituições formadoras no Brasil e na América Latina e algumas perspectivas que merecem ser consideradas na formação docente, tais como, uma possível falha na qualidade dos conhecimentos mediados nos componentes curriculares ensinados nas instituições de formação docente, e uma carência na articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática docente.

A formação continuada ainda precisa ser percebida como um ponto crucial para a composição das dimensões políticas e éticas do exercício da docência. De acordo com Hargreaves (1995), o profissional que atua na educação, sobretudo o docente, necessita realmente refletir, de maneira crítica, sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre os estudantes no contexto social em que estão inseridos. Sabemos que são inúmeros os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do professor.

Segundo Tardif (2002, p. 36), eles são múltiplos e se instituem de diferentes fontes, “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os dois primeiros são estabelecidos inicialmente e continuamente com maior consistência nos percursos formativos desenvolvidos pelas instituições de formação, e os dois últimos são produtos do contato direto com a prática docente, da escola.

A prática reflexiva como estruturante na formação da comunidade escolar é relevante para os educadores, juntamente com seus parceiros profissionais, para que estes assumam um papel ativo na formulação das intenções e finalidades do seu trabalho, com o objetivo de que todos os estudantes aprendam (Schön, 2007).

Tornar a reflexividade como geradora de novos conhecimentos e colocar a prática como objeto de análise não é papel característico dos cursos de formação inicial ou continuada. Para Lück (2012), os grupos de coordenação das secretarias de educação, os gestores escolares, docentes e não docentes possuem a capacidade de protagonizar seu desenvolvimento profissional se as instituições escolares passarem a ser compreendidas como ponto de partida para a formação.

Vale destacar que a formação do professor reflexivo está inteiramente articulada à formação do estudante reflexivo (Schön, 2007). Neste contexto de correlação de processos, o formador só consegue desenvolver ações formativas reflexivas junto aos docentes se ele mesmo for capaz de pensar de maneira reflexiva. Por consequência, essa organização de interações presume que as instituições escolares precisam ser legitimadas como norteadoras de projetos coletivos que se preocupam continuamente com o ensino e a aprendizagem.

Nessa ação de conduzir o projeto coletivo, compete frisar a formação de formadores, destacando que toda ação formativa estabelece respeito aos conhecimentos prévios, aos saberes plurais instituídos ao longo da vida dos docentes e seus pares. Ao mesmo tempo, para dar continuidade é necessário conhecer os processos de aprendizagem do adulto profissional e as estratégias potencializadoras que permitam colocar em exercício a metodologia de formação em serviço.

Este capítulo traz uma discussão importante sobre a estruturação necessária para os projetos de formação continuada e como é fundamental que seja contruída,

com e na escola. Sendo assim, na próxima seção vamos refletir novas perspectivas formativas trazendo à tona uma formação pautada no antipacitismo.

7 FORMAÇÃO OU DESINFORMAÇÃO CONTINUADA?: POR UMA FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA

Os anseios e os questionamentos dos docentes para lidar com os estudantes público da Educação Especial surgem antes e durante a prática pedagógica, ou seja, perpassa pelo momento do planejamento e chega até o andamento da prática no qual o professor estará em sala de aula mediando os conteúdos escolares. A falta de formação e informação específica institui-se no período da graduação e perdura na formação continuada, esta última destaca-se como um fator primordial na constituição da formação docente.

Mesmo com tamanha relevância, as formações continuadas destacam-se com o fato de que, muitas vezes, não atendem as realidades, contextos e demandas dos professores que estão na prática do “chão da sala de aula”, por tanto, tais formações acabam perdendo-se no meio do caminho por não estar centrada às necessidades do docente.

O contexto educacional vigente exige do profissional uma readequação de suas práticas para atuar com a inclusão escolar. Compreende-se que para alguns docentes a formação continuada não consegue fornecer uma atenção em relação ao processo de aprendizagem ou desenvolvimento do profissional que atua com os estudantes da Educação Especial, nem pauta nas dificuldades apresentadas durante sua mediação em sala de aula, sendo assim, a real preocupação fica centrada em receber o certificado para comprovar sua formação continuada.

Nesse pressuposto, corre-se o risco de assegurar apenas a formação continuada e a capacitação desses docentes, sem analisar a qualidade do ensino desse profissional por não possibilitar um contato direto com os princípios ao qual se designa a Educação Especial. Ao trabalhar os conteúdos sobre a Educação Especial na formação continuada, sem qualquer contato com o seu público em específico, desvinculando a teoria da prática, corre-se o perigo de formar profissionais que vão compreender uma ideologia dentro de sua própria formação acadêmica inicial sem respeitar as diferenças.

Quando o docente não respeita as individualidades e diferenças dos seus educandos corre-se o risco de replicar e reafirmar práticas capacitistas mesmo que de forma não consciente e sim, uma reprodução sem reflexão. Muitas vezes são atitudes que, disfarçadas de “brincadeiras”, naturalizam a ideia de inadequação das pessoas com deficiência em diferentes espaços e isso é uma forma de preconceito estrutural.

O capacitismo é reforçado pela mídia e está presente de maneira estrutural na sociedade brasileira, arraigado em quase todas as práticas cotidianas, em diferentes espaços e instituições sociais. O capacitismo ainda é uma grande barreira enfrentada pelas pessoas com deficiência para acesso à educação, pois estes são subestimados em suas capacidades e aptidões em virtude de suas deficiências. São atitudes capacitistas, por exemplo, presumir que uma pessoa com deficiência seja incapaz de realizar atividades cotidianas que as pessoas sem deficiência realizam. Para Siqueira, Dornelles e Assunção (2020), não adianta garantir infraestrutura se o ambiente educacional não estiver preparado para acolher os estudantes com necessidades específicas.

Assim, podemos questionar a formação desse profissional que está atuando de forma direta ou indireta com a Educação Especial, pois, por falta de conhecimento e informação pode-se assumir o papel de reprodutor das desigualdades educacionais, sociais, estigmas e preconceitos (Crochik, 2006). Com isso, trazendo elementos do capacitismo para a sua prática pedagógica diária.

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIAPN+ e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (Gesser, Block e Mello, 2020, p. 18).

O capacitismo é um termo que ganhou notoriedade nos últimos anos e que quer dizer toda forma de opressão, discriminação e *bullyng* praticados contra a população que está à margem da sociedade, seja no ambiente escolar ou no ambiente social em geral. As capacidades normativas que amparam o capacitismo são compulsoriamente estabelecidas com base nas referências biomédicas que, apoiadas pela dualidade norma/desvio, têm conduzido a uma procura de todos os

corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se distanciar do que é considerado indigno de estar no mundo.

O foco da nossa mobilização deve ser a percepção e a eliminação das barreiras que se entropõem entre a pessoa e o direito à educação e à participação plena. As ações de apoio específico podem e devem ser adotadas como parte da inclusão escolar, para que a participação das pessoas com deficiência, e não só, seja contemplada, como também valorizada.

[...] diferentes contextos sociais têm sido organizados com base em normas capacitistas que, ao estabelecerem determinados padrões relacionados aos corpos, tornam determinadas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos (Gesser, Block e Mello, 2020, p. 19).

Pode-se dizer que o capacitismo é uma das principais barreiras atitudinais para a inclusão escolar, pois, os profissionais da educação podem perceber seus educandos com deficiência como pessoas dependentes, fragilizadas, infantilizadas, coitadinhas e vítimas, o que não é verdade. Pessoas com deficiência, em sua maioria, têm autonomia, capacidade de aprender, trabalhar e tomar decisões.

O capacitismo tem uma dimensão estrutural, uma vez que ele é estruturante da sociedade e afeta não somente as pessoas com deficiência; e interseccional porque ele atinge as pessoas de diferentes formas, a depender de suas posições de raça, gênero, deficiência e classe social, dentre outros. Assim, o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados. Dentre essas dimensões, destaca-se a desqualificação social de mulheres, pessoas negras, pessoas de países periféricos – imigrantes ilegais e refugiados – que são consideradas como menos capazes (Gesser, Block e Mello, 2020, p. 26).

Nesta perspectiva, Santana e Araújo (2022), em suas pesquisas sobre o capacitismo, acrescentam a ideia de que é recorrente em relação ao capacitismo se referir às pessoas com deficiência com uso de termos inadequados, tais como: inválido, incapaz, louco, doido, demente, aleijado, retardado, problemático, portador e muitos outros. Dessa forma, uma pessoa não pode, jamais, ser diminuída apenas à condição funcional de seu corpo. Cada pessoa tem muitas outras características que em conjunto integram sua identidade.

O preconceito é proveniente de uma questão cultural, pois, ninguém nasce preconceituoso. Infelizmente a sociedade nos impõe que é preciso ter um corpo perfeito e seguir estabelecidos padrões de comportamento e desenvolvimento para que se possa ser socialmente aceito (Crochik, 2006). Contudo, na verdade, esse padrão não se emprega à maioria das pessoas, e, quando se trata daquelas com deficiência, ocorre o preconceito. Possivelmente, o preconceito pode acontecer por ausência de conhecimento ou por nunca ter tido contato com alguém com deficiência.

Portanto, tratar uma pessoa com deficiência de forma hostilizada, infantilizada, incapaz de compreender o mundo, recusar atendimento em um serviço público ou privado por ausência de acessibilidade, ou tratá-la como assexualizada, inferior ou que deva ser medicada e separada da convivência com os demais cidadãos, também são exemplos de capacitismo.

Então, pode-se determinar o capacitismo como uma maneira preconceituosa e discriminatória que percebe a pessoa com deficiência como incapaz de cuidar da própria vida, inapta para aprender, trabalhar, ou até mesmo de conviver socialmente (Santana e Araújo, 2022).

Durante a formação continuada docente é preciso enfatizar e trazer essa discussão do capacitismo como uma pauta importante e necessária para ser quebrada no ambiente educacional e social. No ambiente escolar, a inclusão não se resume a colocar o educando na escola e ponto, é necessário respeitar suas especificidades e o seu desenvolvimento educacional que é determinado pela sua singularidade.

Acreditamos que para as pessoas com deficiência poderem participar com autenticidade dos diversos espaços sociais, é preciso desfazer as normas corporais opressivas atribuídas não só a elas, mas também a mulheres, indígenas, pessoas negras, LGBTQIAPN+ e demais grupos sociais, a fim de mostrar que não existe um modelo único de ser humano.

Outro ponto determinante a ser levado em consideração é o quanto se deve reconhecer a interseccionalidade dos educandos com deficiência, já que se trata de sujeitos atravessados por outras variáveis como gênero, sexualidade, etnia, raça e

condição socioeconômica (Freitas, 2022). O sentido mais amplo da inclusão encontra-se, assim, no reconhecimento da variedade de corpos, das diferentes formas de ser, viver, aprender e isso desafia a coletividade.

Muitos estudos têm mostrado que a deficiência, na intersecção com categorias como gênero, raça e classe, produz e potencializa processos de exclusão ou discriminação. Além disso, ela também tem sido apontada como um importante elemento na constituição da subjetividade, uma vez que o capacitismo atravessa e constitui todas as pessoas. Assim, a deficiência é uma categoria analítica que pode contribuir para a ampliação da compreensão dos fenômenos sociais (Gesser, Block e Mello, 2020, p. 25).

O reconhecimento da diversidade, da pluralidade de corpos e de suas múltiplas maneiras de ser não abrange a exigência da padronização e a busca da autonomia como eixo que conduz as práticas formativas. Ao contrário, visibiliza os limites e esvaziamentos diante da vulnerabilidade humana, cada dia mais subordinada às disputas cada vez mais marcadas nas esferas do poder e às situações impostas à vida.

Dessa forma, colocamos a pessoa na frente da deficiência, o conceito mais atual da pessoa com deficiência evidencia que as relações sociais devem considerar a diversidade humana como valor positivo. A convivência nos estimula a ter um olhar crítico sobre nossas respostas perante uma situação desafiadora, que saia de um pensamento capacitista.

Durante a formação docente é preciso incluir e desenvolver a discussão sobre as práticas anticapacitistas para quebrar o predomínio de concepções de ser humano que, com base em uma definição capacitista de sujeito universal, apresenta a deficiência como desvio, sustentando práticas voltadas à objetificação das pessoas com deficiência.

Compreendendo que o capacitismo é uma temática recentemente discutida, embora estrutural e há muito influenciando as construções nos mais diversos campos, é importante apontar que não há muitas pesquisas ou mesmo discussões que visem o anticapacitismo nas práticas educacionais (Lima, Ferreira e Lopes, 2020, p. 181).

É necessário estar atento para conduzir mudanças rumo a uma escola que desconstrua saberes e práticas racistas, machistas e capacitista de maneira coletiva, promovendo uma educação que protege crianças, adolescentes, jovens e adultos e

referendando docentes, discentes, famílias e comunidade escolar como coautores dessa mobilização.

Destarte, as proposições anticapacitistas no âmbito escolar, seguem um caminho desde o planejamento das ações didático-pedagógicas direta com os estudantes, a partir das considerações de seus corpos e suas relações que se apresentam na escola. Esta dinâmica nos dá elementos para compreender seus afetos, sua cognição, seus percursos psicomotores, relações sociais, cultura e experiências de letramento social. Isso compreendido e considerado na promoção de uma metodologia inclusiva que visa comportar ações que alcançarão a cada um e ao coletivo ao mesmo tempo (Lima, Ferreira e Lopes, 2020, p. 182).

O sentido de nossa mobilização é construir uma escola acessível, considerando todas e cada uma das pessoas, pois o processo para melhorar nossos indicadores educacionais passa pela inclusão e pela equidade na e por meio da participação e ampliação do repertório individual e coletivo.

Uma proposta anticapacitista para a formação continuada docente e para o ensino, por exemplo, pode associar aos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que “visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender” (Zerbato e Mendes, 2021, p. 4). O DUA procura antecipar as necessidades específicas através do oferecimento de variadas tecnologias, estratégias, práticas e recursos que englobam a diversidade dos estudantes. Podendo tornar-se um dos elementos que possibilitem práticas inclusivas.

Assim, ao contrário de se pensar nas práticas usuais de adaptação curricular, ou em alguma atividade específica para determinados estudantes público-alvo da Educação Especial, planejam-se formas diferenciadas e variadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado como de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes (Zerbato e Mendes, 2021, p. 4).

Um dos principais objetivos do DUA é ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes e isso pode ser obtido por meio da

incorporação de três princípios fundamentais, que segundo Lima, Ferreira e Lopes (2020), são:

- 1) Oferecer opções para o engajamento: Isso permite que os estudantes sugiram como desejam aprender, proporcionando a implicação de maneira ativa. Alguns estudantes podem optar por aprender através de atividades práticas, enquanto outros podem se beneficiar mais da leitura ou da discussão em grupo;
- 2) Oferecer opções para a compreensão: O DUA reconhece que os estudantes possuem diferentes maneiras de compreender e processar as informações. Portanto, é importante oportunizar opções que permitam aos estudantes transitar entre os conhecimentos prévios até conceitos mais extensivos, trabalhar com conceitos mais complexos para ganhar uma compreensão aprofundada e abordar o conteúdo de forma flexível;
- 3) Oferecer opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: Os estudantes possuem preferências e diferentes aptidões quando se trata de linguagem e símbolos. O DUA se empenha em oferecer suporte para a compreensão de textos, números, símbolos e linguagem, permitindo que todos os estudantes possam ter acesso ao conteúdo de maneira significativa.

Além disso, o DUA se atenta em ajustar as informações de acordo com as diferentes percepções dos estudantes, compreendendo elementos auditivos, visuais e concretos. Isso significa oferecer alternativas de representação, de modo que os estudantes possam escolher a forma que melhor se adapta às suas individualidades.

Ressaltamos que garantir o acesso à escola do sistema geral de ensino é apenas o primeiro passo no processo de inclusão. A inclusão abrange mudanças significativas nas configurações de conceber a função da escola e o papel do docente no procedimento de ensino e aprendizagem. Trata-se de designar processos pedagógicos inclusivos que consistam no envolvimento efetivo de todas as crianças, jovens e adultos incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas na aprendizagem (Zerbato e Mendes, 2021).

Utilizar o Desenho Universal para a Aprendizagem no ambiente educacional permite a compreensão de que a diversidade é uma característica natural da humanidade. À proporção que a sociedade avança, é fundamental que o sistema

educacional siga esse progresso e adote abordagens inclusivas que possibilite o aprendizado e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. O DUA caracteriza um passo importante nessa direção, abrindo passagem para uma educação mais equitativa e acessível.

Outra proposta que pode ser considerada um viés anticapacitista é pensar na prática colaborativa, como já discutido em um capítulo anterior. A prática educativa sob a ótica da colaboração entre diferentes profissionais da educação pode ser uma opção para reconfigurar o ensino e compor caminhos de possibilidades, perante os desafios apresentados pela inclusão educacional, visto que requer uma relação de apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Ao se pensar num modelo de formação que tratasse das práticas pedagógicas inclusivas realizadas na escola, da reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa e da formação colaborativa, fundamentada no conceito e princípios do DUA, foi escolhida, pois considera-se que, se o professor, em parceria com profissionais especializados, planejar, implementar e avaliar suas práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, ele conseguirá promover a participação e aprendizado de todos em sua sala de aula, inclusive do estudante público-alvo da Educação Especial (Zerbato e Mendes, 2021, p.5).

No mesmo aspecto, Martins e Monteiro (2020), apontam que as pesquisas acadêmicas internacionais apontam a colaboração entre diferentes profissionais da educação como benéfica, pois permite reorganizar a prática pedagógica, ampliando as estratégias de ensino mediado, bem como seus recursos, considerando o atendimento mais assertivo dos estudantes público da Educação Especial, além de permitir um desenvolvimento profissional individualizado, organizado a partir do contexto escolar, transformando-o mais personalizado.

As estratégias formativas pautadas nos pressupostos teóricos do DUA e da colaboração mostraram-se ferramentas potencializadoras na formação inicial e continuada dos participantes. Presumem a necessidade de investimento em novos modelos de formação que permitam aos profissionais a vivência desses aspectos durante seu processo formativo, a fim de que tenham um arcabouço que sustente o desenvolvimento de ações docentes mais condizentes com os desafios que a diversidade implica (Mendes e Zerbato, 2021, p. 16).

O Anticapacitismo na Educação possibilita à todos implicados no processo, bem como para toda sociedade vivências escolares e comunitárias acolhedoras e de justiça social. Desenvolvendo uma proposta coletiva, mediada por toda a

comunidade escolar e por ações que abrangem a ética do cuidado, atenção e interdependência.

O antipacitismo é a valorização das habilidades e potencialidades, daquilo que se pode criar ao se apropriar da cultura e do currículo que permite cada um ser o que é, derrubando esta estrutura basilar da escola e da Educação Especial que permanece conservadora, constituindo-se assim, uma mudança efetiva comunicacional, metodológica e, principalmente, atitudinal, diante do currículo (Lima, Ferreira e Lopes, 2020, p.182).

Dessa maneira, é primordial entender que a luta antipacitista é um fazer de todos, pois quando não quebramos com a estrutura do capacitismo e com os discursos preconceituosos que resistem aos novos arranjos legais não progredimos para um fazer verdadeiramente para TODOS.

8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A construção metodológica da pesquisa acadêmica se assemelha a uma composição de um bordado, em que o pesquisador terá que realizar movimentos de bordadura e para isso acontecer, é necessário estar aberto a todos os tipos de bordados e as variáveis que vão surgindo com o processo.

Após conhecê-los o pesquisador vai escolher o bordado que melhor cabe para aquele determinado momento da composição da peça. Mas, até chegar neste processo é necessário aprender a usar novas texturas, testar caminhos, arriscar pontos diferentes, combinar novas cores, utilizar novas agulhas, aplicando moldes e acima de tudo, permitir-se reiniciar o processo ao perceber que algum bordado não saiu conforme o planejado.

Para quem desconhece o processo de bordadura ou da pesquisa acadêmica é necessário parar para aprender cada ponto, costurando e descosturando sempre que necessário. Diante de todo o processo o alinhavo precisa ser sólido no argumento, só assim conseguimos prosseguir com a composição da peça final, no caso, um Trabalho de Conclusão de curso, dissertação ou tese.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso descritivo, com técnicas fundamentadas em entrevistas semiestruturadas individuais e levantamento documental. Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número.

Ponderando os diversos pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos admitem aclarar a ação interna das situações, comumente fechado ao observador externo. O pesquisador necessita ter um cuidado ao divulgar os pontos de vista dos participantes através da seriedade de suas concepções.

O estudo de caso é apresentado como aquele que permite descrever analiticamente e intensamente o objeto estudado, mas não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. “O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2015, p.21).

Nessa metodologia se ressalta o conhecimento particular. Algumas propriedades básicas são apontadas por Lüdke e André (2013), sendo elas: o apontamento à descoberta, o pesquisador precisa estar atento para os novos elementos que podem aparecer, ressalta a interpretação, procura retratar a realidade, utiliza variadas fontes de informações e permite generalizações.

“Um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2015, p.32). Logo no início da pesquisa, fazemos a utilização de métodos analíticos quando buscamos constatar a relação entre as questões escolhidas frente às características peculiares do caso estudado.

As escolhas para a construção da pesquisa são realizadas a partir de uma conferência entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo estudado durante a pesquisa, em um movimento permanente que persiste até a fase final da tese. Definir os focos específicos da pesquisa favorece uma coleta mais orientada das informações e uma análise mais definida.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, [...] não estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (Lüdke e André, 2013, p.41).

Para auxiliar a pesquisa utilizamos a entrevista como instrumento de coleta das informações, o tipo da entrevista foi a semiestruturada individual com as profissionais responsáveis pelo planejamento e acompanhamento das formações continuadas nos CAEEs. Três profissionais assumem cargo de coordenadoras pedagógicas dos CAEEs e duas são professoras da rede Municipal que atuam diretamente com o processo formativo.

Com fins de conhecer as demandas do planejamento da formação continuada, a seleção dos docentes formadores dos cursos ofertados, as modalidades de formação ofertadas, como são divulgadas as ofertas formativas, possibilitaram coletar informações importantes para a Educação Especial no Município de Salvador-BA.

As perguntas foram previamente elaboradas, no entanto, flexíveis em conformidade com o surgimento de demandas sobre a temática. Lançando um olhar teórico sobre os registros, organizando os dados para tratá-los como fatos e informações, buscamos levantar algumas questões sobre o assunto que se apresentam a partir do subsídio teórico que dispõe o analista e que ele mobiliza. Quanto mais teoria for mobilizada, maior a probabilidade do surgimento de novas questões (Silva e Menezes, 2005).

Cabe ressaltar, antes de entrar na discussão de fundo que nos propomos, que o objeto de análise da política pública nesse trabalho é a Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que preconiza a orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, existe a possibilidade das Secretarias Municipais e Estaduais da Educação investirem verbas públicas através da cooperação técnica para a oferta do Atendimento Educacional Especializado em instituições de cunho filantrópico e que em tempos atrás eram consideradas como Escolas Especiais.

Para que isso ocorra, as instituições oferecem uma contrapartida para as secretarias da educação, através da oferta de vagas para outros atendimentos que podem ser terapêuticos, psicopedagógicos e/ou na área da reabilitação. Atualmente o convênio de cooperação técnica e ocorre entre a secretaria Municipal da Educação e 11 (Onze) instituições filantrópicas de Salvador-BA, sendo elas:

1. Instituto Guanabara;
2. Associação Bahiana de Reabilitação e Educação (ABRE);
3. Instituto de Organização Neurológico da Bahia (ION);
4. Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do estado da Bahia (APADA);
5. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);
6. Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS);
7. Associação de Amigos do Autista da Bahia (AMA);
8. Instituto de Cegos da Bahia (ICB);

9. Associação de Pais e Amigos das Crianças e Adolescentes com Distúrbios de Comportamento-Evolução;
10. Núcleo de Atendimento à Criança com Paralisia Cerebral (NACPC);
11. Centro Pestalozzi de Reabilitação.

O Acordo de Cooperação, tem como objetivo o compartilhamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, destinadas ao atendimento de crianças, jovens e adultos, público da Educação Especial, bem como o Atendimento Multidisciplinar e o AEE para estudantes da Rede Municipal de Ensino no contraturno da matrícula regular.

O último edital de credenciamento do acordo de cooperação técnica foi publicado em 2021 e tem seu prazo de validade até 2026. O último resultado de requerimento do credenciamento do edital nº003/2021, foi publicado no diário oficial do município de 2022 na seção de editais para 5 instituições que não são identificadas com seus nomes reais nesta pesquisa. As instituições foram identificadas como: CAEE1, CAEE2, CAEE3, CAEE4 e CAEE5.

Dentro do acordo de cooperação técnica firmado com as instituições filantrópicas existe uma meta que é específica e direcionada à Formação Continuada de professores da Rede Municipal de Salvador-BA. Cada instituição decide de que forma vai cumprir esta meta relacionada à formação Continuada. Sendo assim, a realização dessa pesquisa é importante para conhecer como cada instituição planeja e realiza as formações continuadas.

As formações continuadas oferecidas pelos CAEEs objetiva potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial através da instrumentalização dos professores e demais profissionais da rede pública de ensino. A programação conta com palestras, debates e relatos de experiências exitosas com práticas inclusivas. Assim como, proporcionar subsídios pedagógicos na Formação Continuada dos Professores, consolidando o trabalho na necessidade de modificar os espaços formativos da sala de aula em lugares capazes de ultrapassar apenas a inserção dos estudantes com deficiências, acolhendo-os como cidadãos e com seus direitos à educação.

Outro aspecto apontado no funcionamento dos CAEEs, diz respeito a cooperação para a democratização do ensino público com qualidade e dos profissionais da educação, no que se refere à Inclusão Escolar, interferindo, didaticamente, de maneira consciente, no desenvolvimento global dos estudantes.

Alguns instrumentos e equipamentos de coletas de informação foram utilizados durante a pesquisa, como por exemplo: roteiro para entrevista semiestruturada⁸; gravador de áudio; papel e caneta. Para garantir os procedimentos éticos na pesquisa, este projeto será submetido ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Além disso, todos os participantes consentiram a realização da pesquisa, assinando os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (Triviños, 1987, p.38).

Para fazer a análise de todo o material obtido durante a pesquisa, foi preciso dividir o trabalho em três etapas com base na triangulação da coleta das informações (Triviños, 1987). A primeira foi destinada a organização dos materiais, a segunda, de refinamento das informações e, por fim, a interpretação. Na análise, foi realizada a triangulação das informações entre as entrevistas, documentos oficiais (da Secretaria da Educação, a legislação municipal (micropolítico) e nacional (macropolítico) e o contexto das instituições pesquisadas. Sendo assim, as informações foram interpretadas através do Ciclo de Políticas Públicas.

As políticas públicas são oriundas de uma sistemática política, do qual o principal objetivo é investir no atendimento das demandas de toda a sociedade e também representam um importante instrumento para a promoção do regime democrático. Por serem compostas de atividades e programas desenvolvidos pelo Estado para possibilitar a garantia dos direitos constitucionais, os ciclos de políticas públicas exercem, ainda, um papel importante no exercício da cidadania e da democracia.

⁸ Ver apêndice A, p. 144.

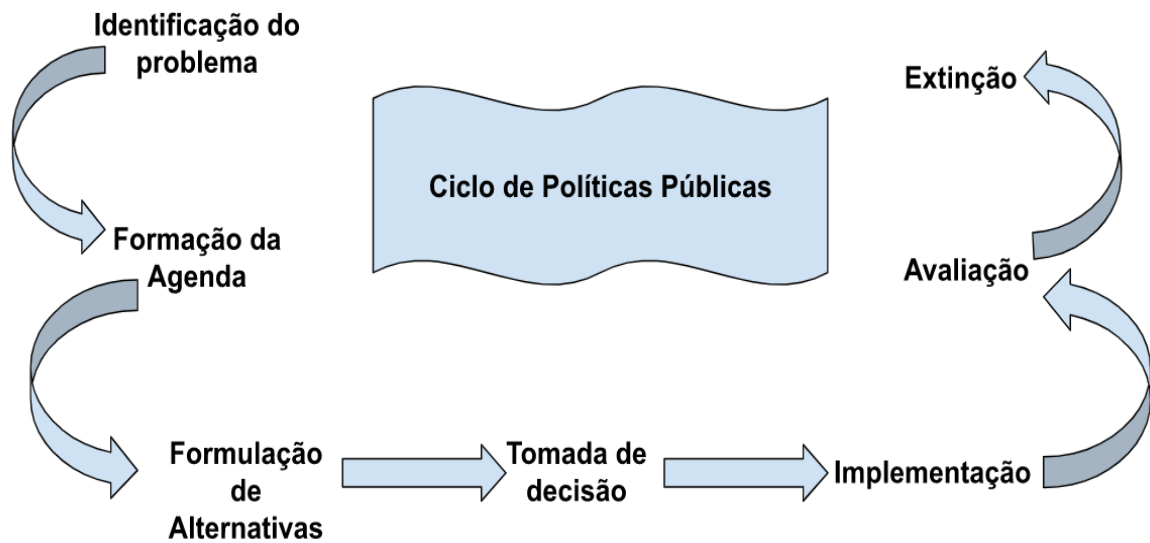
⁹ Ver apêndice B, p. 146.

No Brasil, esse agrupamento de ações é utilizado pelos governos federal, estadual e municipal, com apoio direto ou indireto de entes públicos ou privados, os quais necessitam atuar para resolver ou mitigar os impactos sociais decorrentes de qualquer problemática capaz de provocar efeitos à população. Por esse motivo, a participação de diferentes atores sociais é imprescindível para a formação de uma agenda diversa, tendo como finalidade o mapeamento das demandas de todas as camadas sociais.

Embora as políticas públicas apareçam, predominantemente, das Casas Legislativas, a sua formulação não deve se limitar apenas às atividades de parlamentares, sendo os grupos de interesse, sociedade civil organizada e os profissionais de Relações Institucionais e Governamentais (RIG), são atores de fundamental importância nesse contexto ao se levar em conta que a instauração de uma política pública tem grande relevância diante do crescimento social e econômico do país.

As políticas públicas por se tratar, também, de uma resposta às necessidades da população, se apresentam em um contexto de grandes complexidades. Isso porque seu processo exige etapas a serem cumpridas, que vão desde o reconhecimento das exigências sociais até o acompanhamento de sua aplicação para afirmar a efetividade das ações implementadas. Além disso, as políticas públicas apontam infinitos objetivos e características distintas.

Para abarcar as diferentes perspectivas possíveis e contribuir para o melhor desenvolvimento e implementação das políticas públicas, é preciso estruturá-las de forma funcional para permitir a sua elaboração. A organização por meio do Ciclo de Políticas Públicas, compreende um modelo de fluxo que desenha as políticas públicas considerando os aspectos, tais como: a participação de todos os atores envolvidos, bem como seu nível de influência social, o momento que o país percorre, suas restrições, possibilidades e a organização das atividades a serem expandidas. Dessa forma, o Ciclo de Políticas Públicas tem como principal objetivo orientar a elaboração de políticas públicas em um apurado processo dividido em sete etapas principais, como podemos ver na imagem ilustrativa a seguir:

FIGURA 1 - Ciclo de políticas públicas

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a abordagem do ciclo de políticas consiste em um referencial analítico válido para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem possibilita a análise crítica do caminho de programas e políticas educacionais desde sua composição inicial até a sua implementação no contexto da prática e suas ações.

A abordagem do “ciclo de políticas”, será baseada nos trabalhos de dois pesquisadores da área de políticas educacionais, Stephen Ball e Richard Bowe, que adotam uma orientação pós-moderna nos seus estudos. Essa abordagem destaca o caráter complexo e controverso da política educacional, destacando os sistemas micropolíticos e a atuação dos profissionais que atuam com as políticas no nível local e aponta a necessidade de se estabelecerem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2018). É importante frisar que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Os autores indicam que o foco da análise das políticas deveria refletir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que trabalham no contexto da prática fazem para associar os textos da política à prática. Isso implica reconhecer os processos de resistência, acomodamento subterfúgios e conformismo, na parte interior e entre as arenas da prática, e o desenho dos embates e discrepâncias entre os discursos nessas arenas.

Para Mainardes (2018), esta abordagem, portanto, evidencia que os profissionais atuam em um papel ativo no procedimento de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles entendem e no que acreditam têm consequências para o processo de instalação das políticas.

Para embasar as discussões levantadas ao longo da pesquisa, é de extrema importância fazer um refinado levantamento documental e bibliográfico, sendo este último entendido por Silva e Menezes (2005), como sendo um resumo total sobre os principais trabalhos realizados, capazes de prover informações atuais, relevantes e relacionados ao tema.

Na seção seguinte apresentaremos a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada nos CAEEs com o foco na formação continuada docente ofertada por tais instituições.

9 CREDENCIAMENTO, FINANCIAMENTO E ACORDO DE COOPERAÇÃO DAS OSC ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR-BA

Para uma OSC funcionar e ser legalizada enquanto um CAEE, é necessário passar por alguns trâmites legais. De acordo com a Diretoria Pedagógica (DIPE), que integra um setor específico de profissionais técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SMED), a OSC precisa submeter aos conselhos o Regimento Escolar que expresse as diretrizes técnico-pedagógicas, administrativas e disciplinares da instituição nos termos das normas expedidas pelo conselho, o Projeto Político Pedagógico (PPP) nos termos das normas definidas pelo conselho, contendo Proposta Curricular, juntamente com os documentos comprobatórios da instituição, tais como:

- 1- Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ);
- 2- Requerimento solicitando ato de Autorização para Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado;
- 3- Termo de Compromisso do requerente;
- 4- Código do INEP;
- 5- Comprovação de endereço da instituição;
- 6- Comprovação da propriedade do imóvel, de sua locação ou cessão, sendo garantido o prazo que ampare a vigência do ato autorizativo;
- 7- Alvará expedido por órgão próprio da Prefeitura Municipal de Salvador-BA, declarando a possibilidade de a instituição funcionar no local previsto;
- 8- Relação dos recursos materiais que a instituição possui (mobiliário, equipamentos, material didático-pedagógico e acervo bibliográfico);
- 9- Relação dos recursos humanos;
- 10- Comprovação de escolaridade dos recursos humanos.

Para acontecer o atendimento do público específico da Educação Infantil a submissão ocorre através do Conselho Municipal da Educação de acordo com a Resolução Nº 035/2014 e para atender o Ensino Fundamental I, II e Educação de

Jovens e Adultos (EJA) é preciso submeter ao Conselho Estadual de Educação. Os próprios conselhos que realizam as autorizações são responsáveis por emitir o prazo de validade das autorizações. Mas, o prazo maior de validade é a do Conselho Estadual da Educação. Sem autorização do(s) conselho(s) a instituição não consegue submeter seus projetos no âmbito educacional, pois é um documento eliminatório durante o processo seletivo.

Depois que a instituição adquire autorização perante aos conselhos, esta fica apta a submeter seus projetos e plano de trabalho aos editais públicos que são divulgados pelas diferentes secretarias, tais como: Secretaria Municipal da Educação (SMED); Secretaria Municipal da Saúde (SMS); Secretaria Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer (SEMPRE), dentre outros.

O convênio entre a instituição especializada e a Secretaria da Educação para a oferta do AEE pode ser efetivada sem prejuízo das parcerias com os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas setoriais de saúde, assistência, do trabalho, realizados para a oferta de serviços terapêuticos, clínicos, ocupacionais, recreativos, dentre outros. O convênio com mais de uma instância pública acaba ampliando a oferta de alguns serviços para diferentes públicos com deficiência, sendo assim, todas as instituições pesquisadas possuem mais de um convênio público.

O Município do Salvador-BA, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SMED), com suporte da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, da Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, do Decreto Federal nº 8.726, de 27 de abril de 2016, articulada com o Decreto Municipal nº 29.129 de 10 de novembro de 2017, bem como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 e a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, realiza a publicação do edital de credenciamento, com objetivo de realizar parceria com as Organizações da Sociedade Civil (OSC), na área da Educação Especial, sediadas em Salvador-BA. Temos como exemplo, o edital de credenciamento para acordo de cooperação Nº 003/2021¹⁰, processo nº 116863/2021, que foi publicado no ano de 2021.

¹⁰ No anexo I, p. 164.

Tendo em vista que o CAEE é uma política pública, os editais dos processos seletivos lançados pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA possuem diferenças para o credenciamento das parcerias. O edital do processo seletivo tem caráter de fluxo contínuo e pode ser do tipo Termo de Fomento e do tipo Acordo de Cooperação.

A diferença entre eles é que no edital do Termo de Fomento existe o repasse financeiro de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados nas escolas da rede municipal de Salvador-BA, para isso, as OSCs precisam declarar estes estudantes no seu censo escolar (Educacenso) todos os anos. O repasse da verba é anual e o valor está condicionado ao quantitativo de estudantes declarados no censo. Se um estudante frequenta mais de um CAEE, o repasse da verba vai para a primeira instituição que declarou o estudante no Educacenso do ano.

O edital do tipo Acordo de Cooperação não envolve recursos financeiros, mas visa o compartilhamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, destinadas ao atendimento de crianças, jovens e adultos, público da Educação Especial, bem como o Atendimento Multidisciplinar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os estudantes da Rede Municipal de Ensino no contraturno da matrícula na escola da rede geral de ensino. Além disso, a parceria pode envolver também o empréstimo de servidoras(es) municipais da educação.

As profissionais que atuam nos CAEEs com o acordo de cooperação são em sua maioria servidoras públicas cedidas pela Secretaria Municipal da Educação e podem assumir cargos na área da gestão como coordenadoras pedagógicas ou como professoras do Atendimento Educacional Especializados. Em algumas instituições é possível encontrar uma pequena quantidade de profissionais que foram contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelas próprias OSCs, tal situação acontece porque as OSCs não possuem um aporte de investimento para contratação de muitos colaboradores para atuar em suas instituições.

A maioria das verbas das OSCs são provenientes de editais públicos com termos de acordo de cooperação, de doações da própria sociedade civil e de empresas parceiras. Portanto, acaba sendo difícil manter uma instituição com tantos

gastos em diferentes âmbitos, tais como: energia elétrica, água, colaboradores de diferentes áreas, materiais de uso diário, manutenção de espaços comuns, alimentação e outros.

Para acontecer o funcionamento dos CAEEs e seus atendimentos, a OSC precisa participar de qualquer tipo de edital de credenciamento e submeter dentre os diversos documentos, um plano de trabalho que é planejado para ser executado durante o período de validade estipulado pelo edital. Como por exemplo, o edital em análise tem caráter permanente de 14 de junho de 2021 a 14 de junho de 2026, ou seja, 60 (sessenta) meses, para fluxo contínuo de eventuais celebrações de parcerias. Em anos anteriores a validade era de dois anos e a partir de 2021 o edital passou a vigorar com cinco anos.

No diário oficial do Município de Salvador-BA é divulgada a comissão com a equipe técnica que vai avaliar os planos de trabalhos submetidos via edital. É a equipe técnica da SMED que valida e aprova o plano de trabalho das instituições, mas somente a aprovação não garante a formalização da parceria porque é necessário a disponibilidade da vaga para a instituição ser chamada. Alguns planos de trabalhos podem ser aprovados com ressalva, mas fica a cargo das instituições realizar as modificações necessárias solicitadas na avaliação dos pareceristas.

A efetivação do convênio via contrato dependerá da análise e parecer da Secretaria da Educação, de acordo com as demandas da rede de ensino, atendendo as proposições pedagógicas baseadas na concepção da educação inclusiva conforme constituído na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e quando o contrato anterior já estiver finalizado.

Quando ocorre a demanda da vaga o(a) representante legal da instituição é chamado(a) para a assinatura da celebração do acordo de cooperação. Após a assinatura do contrato a divulgação é feita através do diário oficial do Município de Salvador-BA e disponível digitalmente no site da própria SMED. Se necessário, existe um diálogo entre a OSC e a equipe da SMED para que ajustes possam ser realizadas no plano de trabalho.

Um dos objetivos dos Centros é oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como finalidade complementar ou suplementar o

processo de ensino e aprendizagem ofertado na sala de aula das escolas municipais e/ou estaduais com objetivo de articular programas pedagógicos e metodologias que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho, adquirindo competências práticas e sociais que garantam a participação na sociedade e a qualidade de vida (Brasil, 2011). Como vimos no capítulo 2 sobre o histórico das instituições especializadas, o objetivo destas instituições antigamente era de escolarizar os estudantes com deficiência que nelas eram matriculados. A finalidade dos centros hoje é de ofertar uma nova proposta de atendimento e não mais de escolarização. Mas, adentrando no cotidiano destas instituições é possível notar que a cultura institucional dos CAEEs ainda carrega o ranço histórico de que a instituição especializada é o melhor lugar para escolarizar o público da Educação Especial.

O atendimento nos CAEEs é destinado a crianças, jovens e adultos que estão matriculados e frequentando as escolas municipais, estaduais e privadas em diferentes etapas e modalidades da educação e que sejam público da Educação Especial. Cada CAEE possui sua capacidade técnica para atendimento, além de uma equipe multidisciplinar composta por diferentes profissionais, sendo elas: Pedagogas, Psicopedagogas, Psicólogas, Assistente Social, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, dentre outros e que possuem formação na área da reabilitação e/ou Educação Especial/Educação Inclusiva com experiência na atuação.

Para um educando ser atendido no CAEE é necessário apresentar alguns documentos para o cadastro, sendo elas: documento de identificação da família e do educando; cartão do Sistema Único de Saúde - SUS; comprovante de matrícula da escola do sistema geral de ensino e comprovante de endereço. Os documentos apresentados pelas famílias são arquivados na pasta individual do educando, específica do CAEE. A renovação do cadastro acontece anualmente, no início do ano, no qual a família precisa apresentar o comprovante da matrícula na escola do sistema geral de ensino.

Os atendimentos ocorrem no contraturno da escola do sistema geral de ensino, no qual o educando permanece um turno no CAEE, de 02 (duas) a 03 (três)

vezes por semana e em raros casos 01 (uma) vez por semana ajustado junto à família. Os atendimentos acontecem individualmente, em dupla ou em pequenos grupos, de no máximo 05 (cinco) educandos, com duração de 50 minutos. Quando necessário, são organizados grupos com 06 (seis) educandos, mas tudo sempre orientado pela equipe multiprofissional e acordado com a família.

Após o atendimento pedagógico o educando faz o circuito passando pelos demais atendimentos: laboratório de informática (caso a instituição possua o espaço), fisioterapia, fonoaudiologia e outros. Para a suspensão do cadastro e atendimento no AEE, os Pedagogos ou Psicopedagogos precisam elaborar um relatório descritivo que é encaminhado para a Coordenação Pedagógica da instituição informando que o educando não necessita do atendimento pedagógico. A Coordenação Pedagógica por sua vez realizará os encaminhamentos necessários para a liberação do educando dos atendimentos naquela instituição especializada.

É importante destacar que os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) não pertencem a Rede Municipal de Ensino, mas tem suas atividades realizadas com os educandos da Rede Municipal através de parcerias celebradas com o Município de Salvador-BA. No entanto, é o setor da Diretoria Pedagógica da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade a responsável por realizar a análise dos documentos constantes na habilitação, a proposta técnica e o subsidio do parecer técnico-pedagógico da análise do plano de trabalho. Dessa forma, esta mesma Diretoria Pedagógica realiza o acompanhamento das ações propostas pelas OSCs durante a validade do credenciamento.

De acordo com a nota técnica 05/2013, no plano pedagógico do CAEE está claro que o acompanhamento envolve três pontos estratégicos de interface entre a instituição especializada e o sistema geral de ensino, sendo eles: visitas escolares; visita guiada (o professor da escola municipal vai à instituição especializada) e a formação continuada exclusiva para a equipe pedagógica das escolas do sistema geral de ensino.

O acompanhamento da DIPE acontece bem de perto através das visitas às instituições pelo menos uma vez no semestre, assim como, reuniões remotas (on-

line) ou presenciais com uma súmula de acompanhamento e monitoramento¹¹, relatórios das frequências mensais dos atendimentos, relatórios das formações internas e externas ofertadas pelo CAEE, relatórios das visitas escolares, relatório geral anual e relatórios das reuniões com pais/responsáveis.

Mesmo com o Decreto Municipal N° 32.248 de 14/03/2020, declarando o fechamento de instituições por causa da COVID-19, não houve interrupção dos atendimentos nos CAEEs. Em março de 2020 foram iniciados os projetos de força tarefa, com a implantação de sistemas para garantir o atendimento remoto, com aquisição de equipamentos de tecnologia para utilização da equipe do CAEE. Os Centros se mobilizaram para dar suporte a equipe de trabalho, pois apesar da família optar pelo atendimento remoto, os profissionais continuaram trabalhando ora remotamente e ora presencialmente sem interrupção na Instituição.

Os atendimentos remotos eram individualizados, duas vezes na semana, com 50 minutos de duração, podendo variar em 10 minutos para mais ou 10 minutos para menos, e quando necessários utilizavam um tempo maior. A principal plataforma de mensagem e chamada de vídeo instantânea utilizada para os atendimentos foi o WhatsApp.

No período da pandemia da COVID-19 a frequência do educando era computada e os registros eram feitos diariamente no documento chamado de “evolução diária”, utilizado tanto pela equipe pedagógica quanto pela equipe multiprofissional. Durante este período as dificuldades relatadas foram: manter os mesmos dias de atendimento para os educandos; a falta do contato corpo a corpo com o educando; requisição exacerbada de todos os profissionais; manutenção da rotina de atendimentos; queda da frequência semanal; dificuldade das famílias com o uso das tecnologias e a conservação da frequência dos estudos de casos por parte dos profissionais.

Mesmo com todas as dificuldades, foi possível perceber alguns avanços durante o período de atendimento remoto, como por exemplo, um maior comprometimento e participação da família; melhoria do entrosamento da família com a equipe de profissionais do CAEE; empenho e dedicação dos profissionais

¹¹ Modelo disponível no anexo III, p. 203.

mais ampliados para que o planejamento remoto desse certo; maior convivência com o contexto familiar dos educandos.

O planejamento das atividades a serem realizadas no CAEE variam de instituição para instituição, podendo acontecer semanalmente e/ou mensalmente. Como por exemplo, algumas instituições todo início do mês apresenta uma temática e as Pedagogas e/ou Psicopedagogas realizam a discussão dos temas a serem trabalhados e a coordenação pedagógica orienta sobre o que deve conter no planejamento. Cada instituição vai estipular como ocorrem os encontros com a coordenação pedagógica, podendo ser de maneira individual com cada professor ou coletiva.

A interlocução entre o CAEE e a escola acontece através da realização das visitas presenciais às escolas municipais para identificar demandas e tudo é registrado através de um formulário próprio de visitas técnicas. As profissionais que são designadas para tal tarefa organizam um momento com determinada escola com o objetivo de orientar a confecção de recursos e materiais adaptados necessários ao trabalho com o educando em sala de aula. Os relatórios dos educandos são enviados para as escolas do sistema geral de ensino só quando solicitados pela mesma.

Quanto ao diálogo com a família, o contato é mantido diariamente. A Assistente Social, junto com um professor e coordenador pedagógico promovem reuniões com grupos de mães na própria instituição em tempos variados, podendo ser trimestral ou semestral. Nas reuniões são realizadas orientações importantes às famílias ou responsáveis em relação aos atendimentos do AEE, a importância da frequência na escola do sistema geral de ensino, a orientação quanto ao atendimento na área da saúde e assistência social.

Algumas instituições também dispõem de atividades voltadas para a família ou responsáveis, com diferentes projetos que contemplam principalmente as mães dos educandos atendidos no CAEE. A família ou responsável que deseja participar dos projetos pode solicitar a adesão.

A perspectiva estrutural e de atendimento articulado dentro do CAEE em uma OSCs se configura enquanto um projeto importante para o acompanhamento e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com os mais diversos tipos de

deficiências. Infelizmente a realidade que se apresenta em relação ao ingresso no CAEE é de uma espera longa pelo atendimento, existe até cadastro para uma fila de espera, pois cada instituição comporta uma quantidade máxima para atendimento. A partir do quantitativo de evasões, as vagas oscilantes são destinadas as novas famílias que estão na fila de espera aguardando um cadastro de atendimento efetivo.

Na seção seguinte vamos apresentar um panorama da oferta dos projetos de formação continuada destinados aos professores da rede municipal de ensino e como é conduzido pelos Centros de AEE a partir de documentos e relatórios institucionais.

10 FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA NOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Brasil e em todos os países no qual a concepção de Educação Inclusiva progride, está cada vez mais perceptível que não será possível ir muito adiante sem respaldar ativamente a escola com conhecimentos, recursos e formação (Correia e Fernandes, 2019). É importante a reflexão sobre como práticas formativas possibilitam ou não, contribuem ou não na aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes fundamentos, e, quais atitudes, conhecimentos e valores podem ser ampliados durante esse processo.

A perspectiva em discussão nos leva a uma visão integradora que pode delinear as colaborações frutíferas de projetos formativos no caminho não só de aprendizagens significativas em um dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que possibilitem a convivência, o compartilhar e o incluir na direção do desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Imbernón (2022), a formação continuada é oferecida sob várias circunstâncias, ou buscada em vários contextos pelos próprios docentes, pois estes profissionais podem optar por sempre encontrar novos caminhos, fundamentos e meios para seu desempenho profissional. No entanto, nem sempre esta formação encontra-se disponível ou nem sempre ela é adequada aos reais contextos educacionais vivenciadas no chão da sala de aula.

A formação continuada pode ser um conjunto de procedimentos e estratégias formativas voltadas à aprendizagem docente em contexto profissional. Alguns projetos formativos em serviço realizados com o apoio de multimeios vêm crescendo, mas ainda é notório que não estão disponíveis em larga escala para toda a comunidade escolar.

Os resultados estão organizados em três eixos temáticos que reunidas consubstanciam a compreensão do objetivo em estudo, que é a análise do estabelecimento da formação continuada docente a partir dos cenários e perspectivas advindos da política que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no Município de Salvador-BA.

10.1 PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ATRAVÉS DOS CAEEs

A preocupação relacionada a melhores qualificações para a formação docente e suas condições de exercício profissional não são recentes. Contudo, atualmente, avolumam-se essas preocupações perante o quadro evidente de desigualdades socioculturais que vivemos e os desafios que o futuro próximo parece nos conduzir na área educacional.

Compreender e discutir a formação docente, as condições de trabalho e carreira dos profissionais, se torna importante para a compreensão e conhecimento da qualidade educacional de um país, ou de uma região específica. O docente, quando bem formado, detém um saber que integra conhecimentos e conteúdos a sua didática e às possibilidades de aprendizagem para diferentes segmentos da educação.

O contexto profissional do docente no Brasil é complexo, sabemos que a carga horária da maioria dos profissionais é de 40h a 60h semanais, pois, os salários baixos e a falta de benefícios adicionais obrigam os profissionais a ampliar seu tempo de trabalho até mesmo em mais de uma escola (Gatti, Guimarães e Puig, 2022). Com essa carga horária fica muito difícil o profissional separar um tempo específico para se dedicar a uma formação continuada. Esse cenário acontece tanto para o profissional que está na rede pública quanto na rede privada de ensino.

Apesar de termos uma lei que subsidia a reserva de carga horária para planejamento e formação dos profissionais da educação, entretanto, nem todas as Secretarias da Educação vão cumprir e estruturar uma jornada de trabalho para o docente com esta reserva. A Lei 11.738/2008 no seu artigo 2º, no parágrafo 4º diz que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Sendo assim, a referida lei atribui que 1/3 da carga horária é para atividades extraclasse e 2/3 da carga são para a atuação das atividades de interação com os educandos, ou seja, a ação em sala de aula.

Segundo a DIPE, a SMED de Salvador-BA assegura esta reserva aos professores, sendo que o docente de 40h tem direito a um dia e o docente de 20h tem direito a um turno. Antigamente essa reserva era chamada de Atividade

Complementar (AC) e ocorria em grupo dentro da própria escola. Mas, há alguns anos a reserva passou a ser de forma individual, ou seja, o profissional decide como vai distribuir suas demandas extraclasse. Dessa forma, acontece a redistribuição dos momentos e as discussões acerca das necessidades coletivas e, assim, diminuindo o potencial reflexivo dos profissionais. Atualmente, não há momentos formativos coletivos previstos para além da reserva.

Pensando nas formações continuadas que são ofertadas pelo CAEE, os docentes podem aproveitar sua reserva de carga horária para participar. O professor pode priorizar a formação pela etapa da educação que atua, como por exemplo, a Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. No entanto, um entrave pode ser que o dia da formação não coincida com o dia da reserva do docente.

Nós questionamos como é que realizamos uma formação contínua se o professor não consegue ser liberado da sala de aula?!. A rede da secretaria Municipal da Educação vem e diz que tem que ser no dia da reserva do professor, mas cada professor tem o seu dia específico. Se tiver que contemplar a cada profissional, o centro teria que realizar a formação de segunda à sexta no turno da manhã e da tarde para que minimamente contemple uma parte de profissionais. Mas, isso não é possível fazer porquê o centro não dá conta (CAEE 2).

De acordo com a DIPE, o docente pode dialogar com a gestão escolar e tentar trocar o dia da reserva para que possa participar das formações oferecidas pelos CAEEs. Mas, o que a maioria dos professores relatam durante as formações é que muitas vezes os gestores não liberam quando precisam trocar seu dia da reserva. “A SMED nos diz que a formação precisa ser no dia da reserva do professor, mas não há um dia específico para isso, ou seja, há uma contradição a ser resolvida. Outro ponto é referente a formação para os professores do fundamental II, que é um professor por área do conhecimento e contemplar a todos é um desafio ainda maior” (CAEE 3). Diante desse cenário, podemos perceber a necessidade de uma gestão escolar inclusiva, aberta ao diálogo e com uma escuta ativa, para que direcione as oportunidades formativas a um maior número possível dos profissionais que atuam na instituição educacional.

As formações acontecem, ofertamos 100 vagas, 50 no turno da manhã e 50 no turno da tarde, porque nosso auditório é pequeno e não comporta muitas pessoas. No entanto, o professor não está vindo para as formações. O que está acontecendo é o seguinte, se o

dia da formação coincide com o dia da reserva do professor, o diretor da escola avisa ao professor para participar da oferta formativa. Mas, se o dia da formação coincide com o dia que o professor está em sala de aula, os diretores não estão avisando (CAEE 4).

Durante a pesquisa foi identificada outra barreira que pode ser encontrada para a realização das formações continuadas e que está relacionada a concepção de formação continuada pensada pelos gestores escolares. Para alguns profissionais que estão na equipe gestora, a formação continuada é vista como não sendo uma prioridade para as instituições escolares, porque acreditam que os novos conhecimentos não conseguem alavancar o fazer pedagógico cotidiano dentro dos espaços institucionais (Vieira e Fernandes, 2020). Essa perspectiva parte da ideia de que a formação continuada em algumas situações é tão distante do contexto real do profissional da sala de aula que este não consegue transpor para a sua realidade diária.

Contudo, sabemos que é urgente a reestruturação da carga horária docente, pois, as atribuições dos profissionais são inúmeras, como por exemplo: planejamento diário, mensal, semestral, elaboração de avaliações, correções de avaliações, planejamento de datas comemorativas, planejamento de projetos educativos, planejamento de visitas pedagógicas, preenchimento do sistema de notas e chamada dos estudantes, formação continuada, dentre outros. Diante dessa realidade apresentada, a carga horária de trabalho não dá conta de abranger as infinitas demandas que o docente tem na escola (Gatti, Guimarães e Puig, 2022).

No documento de credenciamento do plano de trabalho dos CAEEs é definido como uma das ações/atividades e metas a oferta de formação continuada para docentes da rede Municipal da educação de Salvador-BA, como preconiza a Nota Técnica nº 055/2013/MEC. Assim, as formações são realizadas pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado, a definição dos conteúdos, dos formadores e os controles de frequência são de responsabilidade das referidas instituições como contrapartida dos termos de parceria assinados com a SMED.

ILUSTRAÇÃO 1 – AÇÕES/ATIVIDADES E METAS

2.6 DETALHAMENTO DAS AÇÕES/ATIVIDADES E METAS

[IDENTIFICAR OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS; DETALHAR AS AÇÕES PREVISTAS NA EXECUÇÃO DA PARCERIA; IDENTIFICAR AS METAS DA PARCERIA; SUGERIR INDICADORES; DEFINIR OS PARÂMETROS A SEREM UTILIZADOS PARA AFERIÇÃO DO CUMPRIMENTO DAS METAS. INDICAR PERÍODO PROGRAMADO PARA ATINGIR CADA META]. EXEMPLO A SEGUIR:

ITEM	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES/ATIVIDADES	METAS	INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	PERÍODO
1	Promover capacitação de professores das escolas comuns da Rede Municipal que possuem alunos atendidos no CAEE	Elaborar o cronograma de realização de cada curso e definir a carga horária e quantidade de participantes. Promover ações de divulgação dos cursos.	Capacitar 100% dos professores OU Capacitar 200 professores da Rede Municipal	Número de formações realizadas. Percentual de frequência dos participantes no curso	Lista de presença; Relatórios com registros fotográficos; Pesquisa de satisfação dos participantes/ Avaliação do evento; Tabulação dos dados de avaliação.	Indicar o período previsto (mês/ano) para execução de cada meta. Exemplo: Jan a dez /2021

Fonte: Imagem do Edital Credenciamento Nº 003/2021, parte do planejamento e gestão da parceria, proposta de trabalho.

A imagem acima é um modelo preenchido da proposta de trabalho que consta no próprio edital disponibilizado pela SMED, no qual precisa constar os objetivos específicos, ações/atividades, metas, indicadores, meios de verificação e período. Cada instituição vai preencher de acordo com as suas demandas, com um panorama que seja exequível e o que é minimamente recomendado no edital de credenciamento.

O planejamento e a execução ficam sob responsabilidade dos CAEEs, mas a Diretoria Pedagógica (DIPE/SMED) acompanha de perto a efetivação de cada planejamento, assim como, realizam a divulgação dos cursos formativos entre as escolas da rede Municipal, priorizando as escolas que possuem os estudantes que frequentam os CAEEs no turno oposto das aulas.

Os projetos formativos nos CAEEs são estruturados a partir de um documento¹² enviado por e-mail pela DIPE a gestão institucional de cada CAEE. O documento é um modelo guia com tópicos a serem preenchidos pelas responsáveis

¹² Modelo do cronograma de formações programadas pelo CAEE em anexo II na p. 202.

em planejar as formações, com informações tais como: data, horário, carga horária, local, tema/palestrante, objetivo, público alvo, quantidade de vagas e meio de inscrição. Cada instituição estrutura à sua maneira os projetos formativos, podendo optar por formações presenciais, híbridas ou remotas (on-line).

Durante a pesquisa realizada nos CAEEs foi possível perceber que o planejamento das formações acontece de duas formas distintas. Para algumas instituições o planejamento ocorre em conjunto com a equipe pedagógica, no caso, a coordenadora e as professoras do AEE. Para outras instituições as formações são organizadas somente pela equipe gestora, sendo elas: coordenadoras e direção pedagógica.

A equipe discute internamente sobre as formações continuadas, escolhe a temática e qual profissional poderá falar sobre um determinado assunto. A coordenadora pedagógica ou outro profissional da instituição entra em contato com os possíveis formadores para o agendamento da formação e passar mais informações caso haja o aceite.

Nós pensamos em temas que estão nos inquietando mais naquele momento e assim, buscamos até mesmo indicação de nomes para serem os formadores. Durante as reuniões sempre sai alguma indicação: eu conheço fulano que pesquisa tal tema, fulano trabalhou comigo em tal lugar, porque é tudo assim na parceria. Nós ligamos e perguntamos se a pessoa está disponível em tal data e horário para ser o formador ou se consegue liberação do trabalho para vir fazer a formação (CAEE1).

A Secretaria da Educação através da DIPE fica responsável por observar as questões das datas e horários das formações continuadas, porque como são muitas instituições é preciso fazer um panorama para que a formação em uma determinada instituição não coincida com a formação de outra instituição. Essa revisão de planejamento antecipada possibilita que os formandos possam participar de diferentes formações ofertadas pelas instituições em dias distintos. “Todos os anos no mês de novembro mandamos o cronograma para a SMED com a estimativa das datas que pretendemos realizar as formações no ano seguinte. Assim como, o tema escolhido, o local, o horário, o formador e o quantitativo de vagas para a participação dos professores da rede municipal” (CAEE 3).

Outro ponto que a DIPE também fica responsável está relacionada aos comentários sobre a forma e como o tema pode ser abordado, para que a formação

continuada fique mais atrativa para as docentes da rede Municipal como um todo. Durante a revisão é pensado em formações que gerem impacto ou talvez uma curiosidade que leve o formando a querer participar ativamente do processo formativo.

Durante a pesquisa com as instituições foi possível perceber que a questão da estruturação das formações continuadas apresenta duas nuances diferentes, a primeira está relacionada a escolha por encontros pontuais semelhantes a uma palestra, roda de conversa, seminário temático, Webinar, fórum, dentre outros. A segunda estruturação refere-se a uma formação que oferece uma continuidade temática, podendo ser dividida em blocos, módulos, unidade temática, dentre outros e que apresentam um perfil de continuum. Segundo o CAEE 1,

Antigamente, nos primeiros anos, as formações no CAEE eram mais pontuais, uma forma de fazer formação que eu não concordo muito. Pois, eu acredito em uma formação como o próprio nome já traz de formação continuada, então, nós precisamos pensar em uma progressão do que estamos discutindo. Quando o formador traz situações e aspectos pontuais, isso para mim é uma palestra informativa, que não deixa de ter sua relevância também enquanto formação.

O CAEE 1 possui um diferencial na questão da oferta de formação continuada, pois, na própria instituição funciona um grupo de estudos e pesquisa que foi criado por uma equipe de professores da OSC em colaboração com professores e pesquisadores de universidades. O objetivo principal do grupo é contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, por meio de estudos e pesquisas na área da surdez e promover formação continuada para professores da Educação Básica. Assim, é possível articular mais ações formativas destinadas ao público de formandos externos à instituição.

Antes nós fazíamos uma formação continuada mensalmente, alternando as temáticas, um mês discutimos TEA e no mês seguinte era sobre a surdez. Só que percebemos muita evasão. Para realizar uma formação continuada é um movimento e mobilização do todo institucional e de toda equipe em organizar, preparar e trazer formadores de fora para falar e ajudar no processo de construção do conhecimento. Mas, a presença dos formandos estava reduzida. Então, neste ano de 2023 foi modificado e nós colocamos quatro formações, duas para o primeiro semestre do ano e duas para o segundo semestre. Além do seminário ofertado pelo grupo de estudos e pesquisa que ocorre uma vez no ano, sendo este um evento grande de dois dias, nos dois turnos e com palestrantes de diversas regiões do Brasil. Agora, com a consolidação e facilidade

dos eventos on-line, temos priorizado realizar formações híbridas (CAEE 1).

Em todos CAEEs pesquisados tem como objetivo que suas formações continuadas possam conduzir os profissionais formandos a elaborar estratégias eficientes e significativas para a sua sala de aula. Portanto, os saberes individuais que, somados, formam um mosaico de colaborações múltiplas e diversas, potencializadas pelas vivências e pela criatividade dos profissionais que atende o educando.

É preciso disponibilizar tempo para o planejamento pedagógico do docente, isso quer dizer tempo para a equipe educativa se reunir para discutir os casos, para que pensem em estratégias diversificadas. Ou seja, estamos falando em sair de um padrão que vem se revelando insuficiente, de um modelo fundamentado apenas com foco no conteúdo (Nóvoa, 2014).

É importante destacar que os CAEEs enfatizam que não investem na crença de que a inclusão é eficiente através de receitas prontas, pois acreditam que isso não existe, é uma ilusão. Os CAEEs acreditam na oferta de um conjunto de referências e boas práticas que possam ampliar a paleta de informações dos docentes para que possam criar o seu próprio projeto com base em outras fontes e ideias que deram certo. Seria interessante se todas as instituições tivessem uma parceria com as universidades e institutos para fortalecer o uso de atividades híbridas e a criação dos projetos de execução.

Durante a pesquisa realizada com as profissionais responsáveis pelo planejamento das formações continuadas no CAEE foi possível notar que mesmo diante das dificuldades no período da pandemia da COVID-19 as instituições tiveram que reinventar-se e lançar-se ao novo através das plataformas de videochamadas on-line para gerir tanto os atendimentos do AEE quanto para proporcionar os momentos formativos. Segundo Silva e Menezes (2021), através da formação continuada é possível que o docente reflita sobre seu modelo de atuação, autoavaliar suas habilidades, conhecimentos e comportamentos, identificar suas potencialidades e necessidades de desenvolvimento.

No auge da pandemia da COVID-19 as formações ocorreram 100% remotas (on-line), sendo ofertado em torno de 100 vagas por formação. Quando a pandemia

da COVID-19 começou a ficar mais controlada e a vacina passou a ser amplamente ofertada, as formações passaram a ser no formato híbrido (parte presencial e parte remota on-line) e atualmente, com a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à COVID-19, algumas instituições passaram a oferecer as formações 100% presenciais, mas outras optaram por permanecer no sistema híbrido.

A adesão de participações no período da pandemia no formato remoto (on-line) foi satisfatório se comparada ao período anterior, pois os docentes conseguiram ajustar da melhor forma sua rotina para participar. Com o retorno presencial das aulas foi notório que houve uma adesão menor por causa das demandas da rotina das aulas. Com isso, alguns centros optaram por manter algumas formações no formato remoto. “Nós estamos realizando as formações mescladas parte no formato on-line e parte no presencial. Esse formato permaneceu até mesmo após a pandemia porque facilita para o formador e os formandos na questão referente ao deslocamento, então, é uma facilidade e comodidade para todos” (CAEE 4).

Para Saviani (2009, p.45), “ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”. A experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita transformar o conhecimento significativo por meio das relações que desencadeia. Mas, não se trata de qualquer experiência. Esta decorre da implicação com o ato de aprender e da escolha deliberada por se oportunizar a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior, as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.

Pensando na oferta das formações continuadas é possível perceber diferenças entre o formato presencial e o remoto (on-line), no qual podemos destacar que no remoto há o aumento no número de vagas para os formandos, pois não há deslocamento para os locais da formação, principalmente tendo em vista que algumas instituições possuem difícil acesso para chegar.

Além disso, nas formações remotas (on-line) percebemos que o maior ganho foi encurtar as distâncias, pois os professores puderam participar de onde estavam. Quando falamos em encurtar distâncias, estamos também pensando em muitos quilômetros de distância, como reflete o CAEE 4: “Através das formações

continuadas on-line conseguimos acessar escolas que no formato presencial não seria possível. Porque atendemos crianças de cidades do interior do estado da Bahia e o deslocamento desses profissionais torna-se mais difícil no modelo presencial.”

No entanto sabemos que para a participação ocorrer de fato era necessário ter acesso a internet, um aparelho celular, tablet, computador ou notebook. Além disso, diante da realidade de muitos profissionais nos esbarramos em outras barreiras relacionadas às questões quanto ao uso da tecnologia, falta de aparelhos adequados, internet instável, conhecimento quanto ao uso dos aplicativos de videochamada e outros.

As instituições também destacaram como positiva a formação on-line tendo em vista que essa modalidade formativa pode facilitar a liberação dos professores por parte dos gestores escolares. “Mas, o que temos presenciado é uma liberação para assistir da própria escola de atuação. Parece que é uma forma de vigiar o professor, se realmente está participando da formação. Entretanto, os relatos que recebemos é de que as barreiras para assistir da própria escola são imensas, tais como: falta de um lugar adequado; instabilidade da internet; solicitações de última hora para resolver algum problema e outros” (CAEE 3).

Muitos dos obstáculos encontrados pela formação dos professores podem converter-se facilmente em álibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Ou também que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpe os professores sem oferecer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional (Imbernón, 2011, p. 110).

Pensando nessa cultura profissional imposta pelo sistema, o CAEE 1 percebeu que “na formação presencial muitas vezes aconteceu do professor estar na formação em um turno e ter que sair correndo para retornar ao trabalho. Na formação remota (on-line) poderíamos até nos estender um pouco mais na duração da formação e percebemos que todos permaneciam conectados”. Sabemos que estar conectado não indica que os formandos estão participando ativamente, mas é um sinal de que houve pelo menos um movimento em prol da busca e acesso a formação continuada. É preciso ter cuidado com a ação formativa realizada de forma remota, pois em alguns aspectos é válido o olho no olho, a troca de experiências, o

contato com o colega ao lado para comentar a formação e acima de tudo, realizar a formação dentro do ambiente de mediação dos profissionais.

No caso do CAEE 2, além de encurtar a distância para aqueles que precisam se deslocar até a instituição, no modelo remoto (on-line) foi possível perceber que o professor não encontrou tantos problemas para ser liberado para participar da formação com um quantitativo maior de encontros. Pois, se fosse no modelo presencial o docente poderia ter encontrado problemas para ser liberado.

“Já aconteceu de uma formação continuada presencial da nossa instituição cair em um dia de paralisação da rede municipal, no qual não tivemos nenhum público para participar. Para uma formação acontecer é gerado gasto para a instituição, pois, nos preocupamos em oferecer para as pessoas um kit de participação contendo papel, caneta, pasta e outros. Além disso, preparamos um *coffee break* para o intervalo entre uma formação e outra” (CAEE 3).

O significado de aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito no contexto de suas atividades e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas. Aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo, é o querer da transformação profissional.

10.2 OS FORMADORES E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

As formações acontecem com parcerias e voluntariado entre os CAEEs e os formadores, sendo estes profissionais especialistas externos à instituição, tais como: professores universitários, familiares dos próprios atendidos no CAEE, professores da rede municipal, pesquisadores, dentre outros. Quando a instituição não encontra esta parceria com profissionais externos, os formadores indicados são os próprios profissionais que atuam internamente no CAEE, sendo eles: o professor do AEE, o assistente social, a coordenadora pedagógica, os profissionais da área da saúde, o diretor institucional, dentre outros.

Por falta de uma verba específica, o formato de parceria não envolve remuneração para os formadores, seja ele externo ou interno a instituição. Analisamos isso como um complicador, que muitas vezes reforça a ideia de

capacitismo, de favor ou caridade, por amor a causa e deixando de lado o merecimento e retribuição diante da atuação dos profissionais.

Durante o levantamento da pesquisa podemos perceber que existem duas práticas formativas dos formadores externos ao CAEE, a primeira prática diz respeito a uma formação que leva a sua experiência de atuação no contexto no qual está inserido, como por exemplo o que diz o CAEE1: “A formadora trouxe a prática dela lá na Escolab¹³, então, já é uma outra perspectiva de atuação profissional sendo desenvolvida”.

A segunda prática diz respeito a uma investigação anterior do contexto que permite conhecer a realidade dos formandos e assim, o planejamento acontece diante das demandas daquele público em específico. O CAEE 4 segue o cronograma de planejamento enviado pela SMED e a equipe planeja em conjunto a formação. “Quando estamos pensando em um tema para a formação continuada aproveitamos os formulários de feedback das formações anteriores e essas sugestões são levadas em consideração. Como as formações são pontuais, priorizamos as atividades práticas que realizamos aqui no CAEE e que possam ser aproveitadas para o professor em sala de aula”.

De acordo com Brito e Costa (2018), para que seja elaborada a formação continuada, é fundamental que o formador esteja em consonância com os princípios que asseguram a formação, de maneira que possa ler apropriadamente o contexto em que atuará e assim, elaborar opções assertivas de estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem do profissional em formação.

Na formação do professorado, a metodologia nos processos formativos deveriam passar pela participação inerente a situações problemáticas reais das escolas; não pode ser empreendida unicamente por uma análise teórica da situação em si, mas a situação percebida pelos professores devem ser reinterpretada no sentido de que necessita de uma solução, ou seja, de uma modificação da realidade, de uma mudança prática (Imbernón, 2016, p.166).

Estruturar a formação na perspectiva da modificação da realidade, atende as expectativas dos docentes. Para isso, é importante que o formador observe sempre se os procedimentos da formação continuada estão a serviço das instituições

¹³ É modelo pioneiro de escola-laboratório em Salvador construído através da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação, Google e a SmartLab.

escolares, mais precisamente na melhoria e qualidade da prática docente e o reflexo que terá na aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem deve seguir o fluxo das necessidades encontradas no contexto de atuação profissional, o que corresponde a ter base no exercício da função a fim de refletir sobre a prática para poder aprimorar (Silva e Menezes, 2021). A formação, embora focada no docente, também compreende os profissionais que estão no papel da gestão escolar, isso engloba: diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, que exercem a liderança pedagógica da unidade.

Assim, é possível perceber que as formações externas do CAEE são destinadas a diferentes profissionais que atuam na educação do Município de Salvador-BA, sendo eles: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, profissionais que atuam nas escolas municipais, sendo eles: Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), merendeiras, portaria, técnicos da SMED, representantes da Gerencia Regional e outros.

De acordo com Imbernón (2022), podemos elencar cinco passos para a realização do trabalho do formador na elaboração de uma formação continuada:

- 1- levantamento das informações sobre a instituição;
- 2- realizar uma reunião inicial com a gestão institucional;
- 3- fazer um pré-plano de elaboração formativa com o diagnóstico apresentado pela gestão;
- 4- elaborar o plano de formação com as demandas sugeridas e percebidas;
- 5- realizar as formações.

No entanto, as atividades de planejamento não terminam após o quinto passo de execução, apenas se inicia um novo ciclo, voltando à etapa 3.

Assim como os docentes que, no início do ano letivo e ao longo dele, realizam contínuos diagnósticos do processo formativo para conhecer quais são os saberes dos estudantes com o objetivo de intervir, o processo na relação “formador e instituição” é o mesmo. Para Cunha, Gurgel e Carvalho (2022), o diagnóstico é um passo introdutório e fundamental no processo de formação continuada. É o retrato que reconhece tanto os pontos fortes quanto as áreas que precisam ser mais investidas e desenvolvidas.

Quando o formador pertence a própria instituição do CAEE, acaba sendo mais fácil realizar este diagnóstico para compreender os contextos que permeiam as escolas do sistema geral de ensino que os estudantes frequentam. Mas, é possível perceber que as atribuições do formador acabam se misturando com outras demandas e até mesmo com a própria prática como professor do AEE (Silva e Menezes, 2021). Esse é o contexto multitarefas que o próprio contexto da nota técnica nº 055 apresenta para os profissionais dos CAEEs.

A instituição aproveita seus próprios profissionais para realizar as formações. A profissional que coordena as formações e os professores do AEE realiza reuniões para alinhar as demandas e os temas das formações. É comum que um planejamento formativo seja aproveitado para o ano seguinte, tendo em vista que realizamos uma formação por módulos e trabalhamos temas que contemplam o geral até chegar ao específico. O que mudamos mais são as atividades práticas, pois em uma formação realizamos oficina de Libras básico e no próximo realizamos oficina de métodos de leitura e escrita para estudantes com surdez (CAEE 2).

Para o diagnóstico inicial podemos recorrer a alguns instrumentos de informação sobre o contexto da instituição, tais como: documentos oficiais do município e do estado: regimentos e legislação; contexto do município; dados do censo escolar; o Projeto Político Pedagógico; registros e atas da instituição e outros. Dessa forma, será possível registrar descritivamente os dados relevantes do contexto.

Hoje a nossa maior discussão com a SMED é sobre a alta demanda das nossas formações internas e externas, pois precisamos movimentar toda a instituição e os profissionais que atuam nela. Nas nossas formações aproveitamos tanto a equipe da área educacional (Pedagogos e Psicopedagogos) quanto a equipe da área da saúde, convidamos da nossa instituição os psicólogos, assistentes sociais, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e outros para palestrar nas formações (CAEE 3).

Como visto até aqui, os formadores não são meros executores de planejamento e atividades elaboradas por outras pessoas. Sua função solicita que seja um profissional com visão integrada para a realidade, que crie condições para explorar situações problemas do cotidiano, sempre levando em consideração as necessidades da escola, de sua equipe e dos estudantes (Vieira e Fernandes, 2020).

Os temas são escolhidos coletivamente e de acordo com a necessidade do professor de sala de aula. Nessa organização

sugerimos nomes de especialistas e a coordenadora entra em contato para ajustar a formação. É comum o tema ser repetido de um ano para o outro, tendo em vista a alta demanda por parte dos professores de sala de aula e também pensando que será um novo grupo de profissionais que vão participar da formação continuada (CAEE 3).

Segundo Oliveira (2018), é preciso compreender o sujeito em formação como protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o formador como parceiro apoiador desse processo. Para isso, é possível refletir estratégias para realizar o diagnóstico de saberes e práticas dos docentes formandos.

É preciso refletir sobre como atuar no apoio a equipe pedagógica para o desenvolvimento da dimensão inclusiva. Para isso, é primordial a análise dos cenários, a promoção de ações formativas aos docentes, a partir das demandas que chegam e as que são observadas nos CAEEs.

O formador vai elaborar sua formação a partir do tema que será proposto e tem autonomia para construir a ementa, os objetivos, a metodologia, a dinâmica, a apresentação, a seleção de referências teóricas, a seleção das práticas que serão compartilhadas (CAEE4).

Podemos considerar que a formação do(a) adulto(a) é potencializada quando conectada à prática, um dos recursos para a maximização do ambiente de aprendizagem é proporcionar ao sujeito em formação a possibilidade da tomada de consciência de suas práticas (Imbernón, 2022).

Para as formações externas nós convidamos os formadores que possuem domínio no tema que nós já havíamos selecionado previamente e este tem autonomia para planejar sua formação e depois solicitamos que este nos entregue o planejamento para colocar as informações no nosso cronograma anual. Quando o formador é o nosso profissional da instituição, existe uma liberação das suas funções para que aproveite um tempo maior para elaborar o planejamento da formação continuada (CAEE 4).

Nesse sentido, é preciso incentivar e utilizar os ambientes formativos para garantir às(aos) professoras(es) a formação continuada com base nas suas realidades, no plano de formação desenhado previamente, nas tomadas de decisão, na prática reflexiva e no feedback (Oliveira, 2018).

Ao final de cada formação os profissionais que participaram do momento formativo preenchem um questionário de feedback com sugestões, elogios, críticas e os dados profissionais. No final do ano reunimos a equipe para fazer o levantamento de todos os feedbacks

das formações para planejar a partir do que foi colocado como sugestões e pontos para melhoria do planejamento das próximas formações. Estamos sempre pensando de que forma podemos adaptar para a nossa área e realidade de atendimento (CAEE5).

No momento formativo o formando está aprendendo sobre suas demandas profissionais e sobre si, sobre os demais profissionais e sobre o ambiente escolar. Durante a formação continuada é notório a receptividade dos formandos para desenvolver a aprendizagem contínua, valorizando os diferentes saberes, abrindo espaço para a diálogo e a demonstração de vulnerabilidades (Imbernón, 2022). Somente dessa forma será possível refletir sobre as suas escolhas e prospectar ações para a melhoria contínua. Assim, as habilidades gerenciais requerem o processo de transformação e de mudança através do aprimoramento de procedimentos e práticas.

Para Vieira e Fernandes (2020), o formador é considerado como um parceiro na medida em que possui a responsabilidade de questionar e dar feedback, de introduzir conceitos e novas estratégias ao formando e de incentivar seu desenvolvimento. “Durante uma formação é possível você pegar temas básicos e trazer para a sua realidade, até que o seu conhecimento vai ganhando volume. A formação precisa refletir na prática do dia a dia e se o professor não consegue transpor esse conhecimento, pode ficar esquecido na caixa de conhecimentos que adquirimos durante as formações continuadas ao longo da carreira” (CAEE1).

Durante as propostas formativas do CAEE é estabelecido uma formação com relação horizontal, em que o formador e o formando possam oferecer situações de aprendizagem e desenvolvimento mútuo. Para isso, é necessária uma escuta ativa enquanto uma habilidade importante na comunicação interpessoal que incide em ouvir atentamente não só as palavras faladas, mas também perceber as emoções e intenções por trás da mensagem (Perrenoud, 2001).

A escuta ativa permite ao formador mostrar que está aberto para ouvir sem julgamentos, que se importa com as preocupações do docente e que não está alheio às suas emoções. Nessa perspectiva, ambos precisam assumir, como determinação essencial, a postura de aprendiz, mantendo abertura para que as experiências vivenciadas durante as atividades formativas lhe permitam constante desenvolvimento.

Nós identificamos ao longo do tempo através dos feedbacks dos professores que temos temáticas essenciais a serem tratadas. Sendo assim, exploramos mais as opções variadas das atividades práticas e a atualização dos textos teóricos. Pegamos as próprias produções dos nossos estudantes atendidos e colocamos como modelo para a formação dos professores, por exemplo, pode ser uma produção escrita de um estudante surdo e podemos discutir como avaliar aquela produção (CAEE2).

Ao se constituir a parceria formativa com os CAEEs, é iniciada uma relação pautada e guiada por um sistema de colaboração, e é a partir desse princípio que está fundamentada a atuação do formador na elaboração do plano de formação (Lago e Tartuci, 2020). Neste plano será conduzido as ações a serem desenvolvidas pelo professor formador, que apoiará o docente no desenvolvimento das competências primordiais para o exercício da prática inclusiva na escola.

É a partir da prática que novos diálogos serão executados e novas ações serão planejadas ou reestruturadas, tanto do formador como do formando. Segundo as profissionais responsáveis pelo planejamento das formações no CAEE, o que é condição para todas as propostas formativas são os pressupostos conceituais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; formação continuada; aprendizagem do adulto em contexto profissional; foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

Quando discutimos sobre competência, como afirma Libâneo (2008), não nos referimos a "qualificações", ou seja, o quantitativo de títulos ou certificados de cursos, graduações, pós-graduações e outros, e nem ao "saber fazer" a um conhecimento técnico. As competências dizem respeito aos conhecimentos, às capacidades, habilidades, atitudes constituídas em contexto de trabalho, no exercício profissional, reflexivo, pautados na compreensão da prática e em sua transformação.

De acordo com Perrenoud et al. (2007), competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. No contexto da formação, competência é um conjunto de recursos cognitivos e sociais necessários ao exercício da função alinhado a um ambiente escolar pautado em oferecer as melhores oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Na percepção de Ferreira e Toman (2020), o formador em sua posição privilegiada de parceiro e de não estar totalmente imerso na rotina escolar, permite observar e conhecer a escola com foco reflexivo; apoiar o docente a ter um olhar estratégico; a teorizar a prática e criar junto ao docente uma ambiência que maximize oportunidades de aprendizagens.

Dessa maneira, é imprescindível que o plano formativo seja construído de forma colaborativa entre o formador, as profissionais responsáveis pela formação no CAEE e as profissionais técnicas da DIPE que são responsáveis por sugerir temas, divulgar e acompanhar o processo formativo, pois assim, é possível que as aprendizagens dos formandos sejam ampliadas a partir das suas reais necessidades formativas.

Pois, diferentemente de um curso acadêmico longo ou outras modalidades de formação, cujo valor é fundamental para a formação dos profissionais da educação, a metodologia aplicada nas formações de curta duração precisa dispor também o foco na prática, sendo fonte para o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades que levarão à mudança significativa de comportamentos profissionais e que provocarão mudanças no cenário escolar com meta na aprendizagem e inclusão dos estudantes (Vieira e Fernandes, 2020).

É preciso lembrar que nos movimentos formativos, a matriz do formador nem sempre é apropriada rapidamente pelos sujeitos em formação, exigindo do formador habilidades para aproximar os docentes do seu conteúdo e relevância. Para uma melhor apropriação por parte dos formandos é possível adotar como estratégia a criação de espaços contínuos de estudo dentro das escolas ou momentos em que, a partir de análises da prática, seja possível discutir as dimensões e comportamentos necessários a um docente em um espaço inclusivo (Ferreira e Toman, 2020). Nesse cenário, por exemplo, os envolvidos no diálogo podem eleger prioridades com foco nos acontecimentos que impactam na aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Durante a formação continuada, o formador pode incentivar o docente a criar uma visão de um futuro próximo com objetivos reais que podem impactar a aprendizagem dos estudantes, no entanto, quando o formador percebe que não

conseguiu deslocar o docente para esse foco, pode ter como opção acolher e trazer fatos, evidências que apontem para outras necessidades dos docentes.

O professor vai estar ali na formação vendo o educando dele e recebendo informações que vão ser importantes para o contexto da sala de aula. Quando o professor visualiza o seu estudante nas práticas formativas suas ações tendem a ser mais assertivas (CAEE4). Isso significa que o formador pode dentro de suas atribuições ampliar a visão do docente durante o momento metacognitivo proposto na formação continuada, além de favorecer a reflexão dos docentes em torno do processo de escolha das suas prioridades.

Por esse motivo, segundo Brito e Costa (2018), a atitude do formador deve ser a de facilitador do processo de aprendizagem, pois assim será capaz de movimentar conhecimentos dos sujeitos em formação, neste caso, os docentes. O alicerce da formação em serviço precisa ter princípios, estratégias, habilidades e técnicas da metodologia para a intervenção do formador, sendo por isso crucial ao formador o seu constante aprimoramento de habilidades formativas.

Os diálogos colaborativos pretendem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, como escuta ativa e questionamentos (Bello, Machado e Capellini, 2021). Essas ferramentas se destacam como essenciais para a reflexão contínua dos docentes. Os formadores ainda contribuem para acionar os conhecimentos dos sujeitos em formação, levantando os seus saberes, analisando o contexto e excitando o raciocínio para assim contribuir com o processo de ampliação do conhecimento.

As formações continuadas ofertadas nos CAEEs passam por prestação de contas a equipe da DIPE através de registros de frequência, questionário de feedback, registros em imagens e atas. A própria Secretaria da Educação do Município de Salvador-Ba orienta e indica quais perguntas obrigatórias precisam constar no formulário de feedback das formações a serem respondidas pelas formandas.

A proposta de feedback ao final de cada formação oferece ao formador e as profissionais responsáveis pelo planejamento das formações no CAEE reflexões do que pode ser melhorado e sugestões temáticas para futuras formações. A SMED também sugere alguns temas para que as instituições especializadas priorizarem

nas suas formações continuadas, tendo em vista as demandas de temas que são encaminhadas pelas escolas e seus diretores em reuniões e feedbacks solicitadas pela SMED.

O questionário de feedback contém perguntas, tais como:

1. E-mail do participante;
2. Função do participante;
3. Qual GRE pertence a sua escola de atuação;
4. Qual sua sugestão de tema para a próxima formação?;
5. Avaliação geral do curso;
6. Qual seu grau de satisfação com essa formação?;
7. Do seu ponto de vista, as formas de divulgação foram suficientemente apropriadas?;
8. Diga os aspectos positivos e negativos da formação;
9. Indique aspectos que considere positivos e negativos no desempenho da formadora.

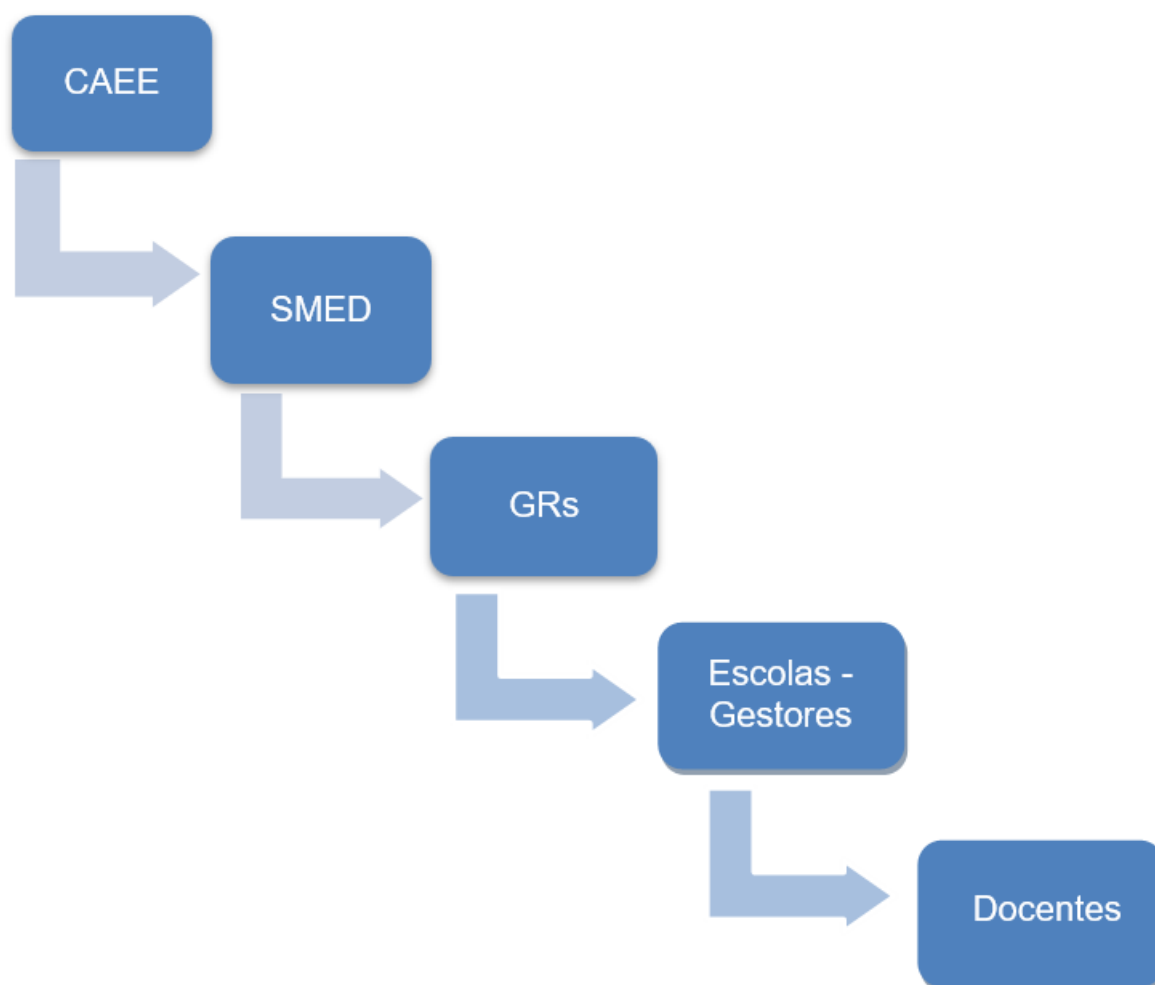
À medida que se compreende que o adulto se utiliza da experiência, mobiliza-se pela necessidade, por um propósito para compor seu caminho de aprendizagem, pode-se propor que o projeto de formação necessita atender o “saber fazer” e, nesse contexto, faz sentido assumir o trabalho voltado ao desenvolvimento de competências (Cunha, Gurgel e Carvalho, 2022). O formulário de feedback é fundamental para a formulação das novas formações e as sugestões das(os) formandas(os) podem ser levadas em consideração para os futuros planejamentos formativos. Essa troca conduz para um maior envolvimento das formandas na formação.

Com os resultados compilados é possível definir as escolhas do próximo momento formativo, desenhar, planejar e definir prazos para o desenvolvimento do próximo plano de trabalho. Também é encaminhado os feedbacks para a SMED realizar a sua própria avaliação das sugestões e aspectos apontados pelos profissionais que responderam os questionários.

10.3 ATUAÇÃO DOS CAEEs NO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Antigamente os CAEEs tinham contato direto com as escolas municipais para divulgar as formações continuadas. “Nós pegávamos a relação de todas as escolas municipais de origem dos nossos atendidos e uma colaboradora da instituição ligava para cada escola municipal avisando sobre a formação que seria ofertada” (CAEE 3). Assim como, era enviado um e-mail para todas as escolas e GREs comunicando as formações continuadas. Durante este período era percebido uma adesão maior dos professores durante as formações. Depois que ficou decidido pela SMED que a divulgação seria centralizada pela mesma, foi constatado que o processo estava mais longo e mais suscetível a ruídos de comunicação.

FIGURA 2 – Caminho percorrido na divulgação das formações continuadas



Fonte: Elaboração própria.

A instituição especializada encaminha para a equipe da SMED o card informativo juntamente com o link para a inscrição com no mínimo 15 dias de antecedência, pois, acredita-se que é o espaço temporal favorável para que os profissionais possam se ajustar para realizar a inscrição. Quando a SMED recebe as informações das instituições especializadas é passado por e-mail uma circular para as onze Gerências Regionais de Educação (GREs), solicitando que cada setor encaminhe o e-mail para as suas respectivas escolas gerenciadas. Segundo o site da SMED, atualmente cada GRE possui um quantitativo variado de escolas para gerenciar, sendo elas descritas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Composição das GRs pela Secretaria Municipal da Educação

GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS
São Caetano	40 escolas
Pirajá	33 escolas
Cajazeiras	46 escolas
Subúrbio I	36 escolas
Subúrbio II	38 escolas
Cidade Baixa	26 escolas
Liberdade	24 escolas
Itapuã	54 escolas
Cabula	48 escolas
Centro	41 escolas
Orla	38 escolas
TOTAL:	424 escolas

Fonte: Site da Secretaria Municipal da Educação (SMED), disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/gerencia-regional-de-educacao/> Acesso em: 03 Mar. 2023.

Cada GRE vai encaminhar uma circular com o convite da formação continuada para o e-mail de cada diretor escolar. Cabe a escola e a sua gestão escolar repassar o convite da formação continuada para os professores e demais

profissionais quando couber. Mas, o que percebemos diante das informações coletadas pelas instituições dos CAEEs é que justamente neste ponto ocorre o maior ruído na comunicação. Pois, há diferentes fatores que podem impedir que o convite chegue ao público de maior interesse na formação, que são os professores que estão atuando em sala de aula.

Uma alternativa que poderia ser um pouco mais eficiente e que algumas instituições praticavam é o envio impresso do convite da formação continuada via ficha de atendimento do educando e solicitando que a família entregue diretamente ao professor da escola. Podemos perceber que a família ou responsável pode ser um importante articulador do trabalho colaborativo entre a escola do sistema geral de ensino e os centros especializados. Segundo Campbell (2016), a participação da família ou do responsável legal é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, já que é sua responsabilidade acompanhar o processo educativo dos sujeitos aprendentes, dialogando e contribuindo com trocas de informações para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Quando centralizou para a SMED/DIPE fazer a divulgação das formações continuadas, os CAEEs perceberam que diminuiu significativamente a chegada do público de professores para os dias formativos. Por que atualmente está tudo centralizado na SMED e de forma oficial os centros não podem ligar e nem mandar e-mail para as escolas dos educandos. “Os professores nos dizem que não ficaram sabendo da formação e que se soubesse gostaria de ter participado” (CAEE5).

Mesmo com a centralização da SMED/DIPE, os CAEEs informam que durante o período das formações continuadas as demandas de trabalho aumentam, pois é um conjunto de tarefas que necessita de atenção e execução, seja planejando, divulgando em suas redes sociais, registrando, gravando e fazendo as apresentações em slides, os cards de divulgação, questionários avaliativos e de feedback, relatos em relatório da formação e outros. Segundo os CAEEs o atestado de presença do dia da formação e o certificado de participação são os documentos mais solicitados pelos professores para entregar a gestão escolar, pois sua liberação para a formação estava associada ao atestar sua presença.

Para facilitar a comunicação entre as instituições e os formandos, é muito comum a criação de grupos nos aplicativos de mensagens instantâneas para facilitar

a comunicação entre as pessoas envolvidas no evento. A instituição CAEE 3 mantém ativos os grupos nos aplicativos de mensagem instantânea de antigas formações ofertadas, pois tem como objetivo manter o contato compartilhar conhecimentos e informações, textos acadêmicos, vídeos e outros. Nestes grupos são recebidas muitas mensagens de professores solicitando que as instituições avisem quando será ofertada uma formação continuada. As instituições fazem a divulgação via grupos de mensagem e nas suas próprias redes sociais, mas a SMED é responsável por encaminhar o convite oficial que será encaminhado para as escolas. Uma questão que é unânime para todas instituições é a consciência de que estão muito longe de conseguir contemplar a formação para todos os docentes da rede.

O grupo da secretaria da educação do município que orienta as formações poderia pensar diante da sua experiência e expertise que possui, estruturar de fato uma formação dentro do aspecto que você tenha uma continuidade e que se tenha uma linha e um fio condutor. Então, se isso fosse estruturado e partisse desse núcleo buscar dentre as instituições do CAEE quais as expertises de cada uma e isso prevalecesse para uma formação com continuidade teríamos um ganho maior para as formandas que frequentam as formações. Até por conta da divulgação de um cronograma único contínuo onde as pessoas poderiam estar ligadas a essa estrutura e vendo ali o conteúdo desde o início, a sua base e desenvolvimento até às especificidades de cada área da Educação Especial. Assim, conseguiríamos abranger mais formandas.

Atualmente as temáticas oferecidas pelas formações dos CAEEs são individualizadas por instituição e “parece que você vai anestesiando as inquietações um pouquinho aqui e um pouquinho ali e não consegue realmente oferecer um todo mais completo para as formandas (CAEE 4)”. Outro ponto de atenção é que muitas vezes acaba coincidindo o tema da formação por parte das diferentes instituições, assim, poderia ser unificado em um mesmo momento formativo e traria um melhor enriquecimento formativo para as formandas.

Além disso, é fundamental valorizar e implementar uma cultura de trabalho colaborativa, pois ainda que os professores do ensino comum tenham uma formação inicial de boa qualidade para responder às demandas do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), eles necessitarão do apoio especializado de professores da Educação

Especial ou de outros profissionais para o desenvolvimento de estratégias e de materiais, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, entre outros (Vitaliano; Manzini, 2010 apud Zerbato; Mendes, 2021, p. 11).

A articulação do trabalho colaborativo entre o CAEE e as escolas do sistema geral de ensino ocorre através das formações e também através do contato com as escolas que muitas vezes partem delas esse contato para as trocas de informações. Pois, com todas as demandas que o CAEE possui, acaba ficando difícil a troca partir das instituições mesmo sabendo que é de extrema importância o diálogo. Algumas instituições estipulam alguns períodos do ano para que a equipe possa se reunir para elaborar alguns relatórios e mapeamentos para a discussão de estudos de caso e este documento vai servir também como feedback para as escolas.

A interlocução colaborativa entre o CAEE e as escolas Municipais de Salvador-BA podem ser realizadas de diferentes maneiras, sendo pelo meio digital ou presencial. Mas, com a agilidade do meio digital podemos dizer que essa comunicação é a que mais se efetiva. A maioria das temáticas abordadas na formações são: modelos de recursos adaptados, estratégias, situações de organização do estudante no ambiente da sala de aula, planejamento individualizado e outros.

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (Imbernón, 2022, p. 97).

Através da pesquisa realizada podemos perceber que a interlocução colaborativa com o objetivo de munir o docente de conhecimento ainda se encontra como um grande entrave e cheia de desafios. Em termos de composição da estrutura formativa temos os seguintes formatos:

Quadro 2 – Formato das formações continuadas ofertadas pelos CAEEs

CAEEs	FORMATO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
CAEE 1	Em formato de palestra
CAEE 2	Em formato modular
CAEE 3	Em formato de palestra
CAEE 4	Em formato de palestra
CAEE 5	Em formato de palestra

Dessa forma, podemos perceber que apenas uma instituição trabalha na perspectiva de continuidade na formação através do formato modular. Mesmo sendo as palestras no formato dialógico e com momentos de participação e interlocução entre os formadores e os formandos, ainda assim, quando este momento finda não existe a retomada ou continuidade em um momento posterior. O CAEE 2 realiza 4 formações por ano de forma modular com quatro encontros de 4h e 16h de carga horária total do módulo completo. Cada módulo aborda uma temática diferente, desde aspectos mais gerais até mais específicos do público em estudo, que são os estudantes surdos usuários da LIBRAS e surdos oralizados.

O centro relatou que utiliza muitas estratégias, mostrando mesmo como o professor poderia fazer na prática a inclusão do estudante surdo juntamente com o aluno ouvinte. Para Vieira e Fernandes (2020), o propósito é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver. Para que o formador dê conta de aproximar as situações de formação de forma significativa às funções do docente, é preciso que este envolva o docente no seu processo de aprender.

O CAEE 2 nos informou que nos acordos de cooperação de 2018-2019 foi reformulado o planejamento das formações, pois até então o modelo era constituído de apenas uma formação pontual e em formato de palestra, pois foi percebido que este modelo não dava conta de tantas demandas formativas. Ainda mais porquê a instituição entende que o professor da escola que possui um aluno surdo é algo

ainda mais específico para seu processo de inclusão. Como por exemplo, o trabalho da aprendizagem da leitura e da escrita; a utilização da língua de sinais; o entendimento do trabalho do intérprete em sala de aula. Então, não é possível abranger tantas questões em uma única formação.

No plano de trabalho passamos a planejar as formações por módulos e cada professor que vai participar da formação terá que passar por 4 módulos em 4 encontros. Os professores são divididos por etapas da educação, ou seja, tem o módulo para os professores da educação Infantil e Ensino Fundamental I e o módulo para o Ensino Fundamental II (CAEE 2).

O CAEE 2 entende que não basta oferecer apenas um curso de LIBRAS para o professor, é necessário entender o contexto da cultura surda. Pois, de acordo com as experiências vivenciadas pela instituição foi identificado que a dificuldade maior está na parte pedagógica, de entender que tipo de atividade o professor precisa fazer com uma pessoa com surdez em sala de aula junto com os outros estudantes ouvintes. Pois, não cabe fazer a mesma atividade do AEE em sala de aula.

O CAEE 2 já ofereceu e ainda oferece muitas formações, com isso, foi possível identificar que a demanda maior do professor é aprender o que ele pode fazer para que o aluno surdo possa participar junto com os outros estudantes. “Pois, o que está acontecendo é que o professor pega uma atividade de pintura, com algum sinal em LIBRAS e deixa o aluno fazendo a aula inteira. Para mim isso não é inclusão e nunca foi. Para que aquele aluno está ali mesmo? Só para socializar? Mas, socializar ele faz isso com os vizinhos, com os amigos, na instituição especializada e com os familiares” (CAEE 2).

“Na nossa formação o professor aprende o que ele pode fazer para incluir o aluno surdo na dinâmica da sala de aula cotidiana. Claro que sabemos que a quantidade de assuntos para uma formação é muito grande, mas planejamos falar um pouco de cada aspecto que é importante na inclusão desse aluno” (CAEE 4).

O acompanhamento com a escola não acontece somente nos dias de formação, os CAEEs também realizam visitas às escolas e também trocam contatos com os professores para dialogar de forma mais específica sobre um determinado estudante. Porque durante a formação é falado de um educando mais genérico e não de um educando em específico com características mais particulares.

No contato conseguimos com que o professor do AEE dialogue com o professor da sala de aula. Mas, a escola não manda o professor

para a formação e quando é o momento de diálogo sobre o estudante muitas vezes o professor não sabe dos aspectos da sua metodologia e o encontro acaba não sendo para falar do estudante e sim da prática de sala de aula, sendo que o objetivo do diálogo não seria somente esse aspecto. O contato ocorre presencialmente e o professor do AEE da nossa instituição vai até a escola realizar a visita, que ocorre pelo menos uma vez no ano. No entanto, o contato continua via aplicativo de mensagens (CAEE 3).

Algumas sugestões foram levantadas pelos CAEEs e que podem auxiliar no processo das composições das formações continuadas. Como por exemplo, a divulgação das formações deveria chegar nas escolas não como um convite e sim como uma convocação. Pois assim, o gestor teria a obrigação de liberar o docente para participar da formação continuada.

Para a formação ser eficaz, tem que tocar o docente, suas concepções, perspectivas e reflexões sobre as possibilidades. Existe uma necessidade dos docentes se vincularem com a formação profissional continuada. Para que isso ocorra é necessário junto com este profissional identificar quais práticas docentes que realmente vão ajudar no cotidiano, que tragam motivação e satisfação do seu exercício profissional e que estimule investir cada vez mais com seriedade no processo formativo contínuo. Os docentes podem adotar uma postura mais firme e exigir um posicionamento dos sistemas educacionais no sentido de sair da queixa e exigir que a configuração das formações que são ofertadas se modifique.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA FUTUROS ESTUDOS

À medida que ampliam as matrículas da Educação Especial no sistema geral de ensino, crescem também os desafios para promover um ambiente seguro de aprendizado, estabelecer sensação de pertencimento e desenvolver todos, sem que ninguém fique para trás. A inclusão é responsabilidade de toda a sociedade, dos governos, instituições públicas e privadas, organizações da sociedade civil, empresas até cada um de nós de forma individual.

As escolas precisam ser espaços educacionais que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo dos seus educandos. Esses espaços podem lançar um novo olhar para a aprendizagem e as relações entre os estudantes, os docentes, o conhecimento e o mundo, no qual precisa ser organizada com base nos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade. Buscando promover as capacidades sociais e intelectuais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com mais empatia e os benefícios são para todos.

A inclusão exige do educador a compreensão das potencialidades e as necessidades individuais de cada estudante, as preocupações e os anseios da família, bem como criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento e a participação de todos. Nesse sentido, é fundamental discutir dúvidas e buscar soluções coletivas que contribuam para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Nossas ações exercem um papel imprescindível na construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos. No entanto, nos ambientes educativos a responsabilidade é compartilhada com toda a comunidade escolar e não pode ser conferida a um único profissional. Dessa forma, é importante o empenho de todos os profissionais envolvidos na escola, tais como: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, orientadores educacionais, portaria, auxiliares da limpeza, cozinheira e outros possuem responsabilidades na inclusão escolar.

Considerando as demandas reais, o reconhecimento de habilidades e inteligências dos docentes e a articulação com conceitos e legislações constituímos possibilidades de expandir repertórios individuais e coletivos, que precisam passar a fazer parte dos projetos educativos e documentos oficiais de cada unidade escolar.

Nunca é demais ratificar que a colaboração entre pares, por exemplo, entre a professora da sala de aula e a professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado, tem objetivos de complementaridade, não de sobreposição ou de hierarquia.

Ambas as profissionais trabalham, assim como as demais educadoras, para que a aprendizagem em sala de aula com a turma ocorra tendo como princípio a acessibilidade e sua característica relacional a serviço da autonomia dos educandos. Afinal de contas, ninguém pode ficar de fora da nossa intencionalidade pedagógica e das nossas expectativas de aprendizagem.

A educação precisa ser sistematizada com base nos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade, possibilitando capacidades sociais e intelectuais de educadores para que trabalhem juntos e modifiquem o seu contexto com empatia, de modo que promovam crescimento e aprendizagem significativos para todos os educandos.

A partir da sistematização é possível identificar as modificações ou atualizações que são mais urgentes dentro das estratégias e acompanhamentos das políticas educacionais. As políticas de dez anos atrás não podem ser as mesmas na atualidade, pois a sociedade não é mais a mesma e as suas transformações precisam ser consideradas diante das novas políticas, conforme preconiza o ciclo de políticas públicas. Precisamos de políticas públicas efetivas e reformuladas para ter as diretrizes consolidadas no cotidiano.

É possível perceber que a política dos CAEEs precisa de atualização, até mesmo para alinhar com as estratégias da Meta 4 e 16 do PNE (2014). Atualmente vimos que não existe um indicador que permita acompanhar o cumprimento das estratégias das metas do PNE e que estão intimamente ligadas a política dos CAEEs através da Nota Técnica 055/2013, principalmente no quesito da oferta de formação continuada. Há a necessidade de aumentar as possibilidades e ampliar as metas estabelecidas.

Observamos que a política dos CAEEs precisa ser vista pelas secretarias da educação como uma parceria importante na educação integral, equitativa e inclusiva dos estudantes público da Educação Especial. Para isso, é necessário desconstruir

uma mentalidade histórica no que diz respeito a transferência de responsabilidades que são das instâncias públicas para o terceiro setor das OSCs (privadas).

A relação entre o público e privado sempre foi conflitante na sociedade e objeto de disputa para demonstrar quem se sobressai nos aspectos da delegação e administração do bem ou atendimento comum. No cenário do Município de Salvador, no edital analisado é perceptível que a secretaria da educação não deixa claro que tipo de formação continuada precisa ser ofertado pelos CAEEs para contemplar os diferentes contextos dos seus profissionais da rede de ensino. A secretaria Municipal da educação deixa a cargo de cada instituição a definição de como serão as ofertas das formações continuadas no plano de trabalho que será executada ao longo da validade do acordo de cooperação.

O poder público precisa deixar de se omitir apoiado nas brechas legislativas, para que cumpra seu real dever e papel para com a sociedade e principalmente, com a educação de qualidade. Percebemos que existe por parte do poder público uma transferência de responsabilidades e uma terceirização da mão de obra que recaí sob responsabilidade das instituições especializadas.

Para isso não ocorrer, seria válido investir e ampliar os profissionais especializados de diferentes áreas para atuar através da Secretaria da Educação e assim, verificar a possibilidade de abrir caminhos para uma educação integral. As instituições escolares poderiam ser pensadas a partir de uma educação integral que também compreendesse os atendimentos pedagógicos especializados dentro da própria escola, sem precisar que ocorra o deslocamento dos estudantes e seus familiares/responsáveis.

Neste caso, os centros constituiriam como incubadoras de ideias e projetos educacionais, e sua execução seria dentro das escolas do sistema geral de ensino, fortalecendo cada vez mais uma rede colaborativa entre diferentes profissionais que atende os estudantes público da Educação Especial. Por exemplo, o fisioterapeuta em ação conjunta com o profissional da Educação Física, poderiam planejar estratégias para incluir um estudante com deficiência física durante as aulas na quadra. A proposta não é tornar as escolas em centros de saúde, pelo contrário, é pensar em constituir um trabalho articulado e colaborativo.

Essa proposta abre novos horizontes para a inclusão, pois a Secretaria da Educação possui através dos relatórios das visitas técnicas que são realizadas pelos CAEEs às escolas do sistema geral de ensino, um arcabouço de reflexões, experiências, práticas e vivências que são descritas textualmente e registradas em fotografias. A perspectiva de mudança não tira o mérito e o reconhecimento das instituições filantrópicas no papel que tiveram e têm para a Educação Especial no Brasil, mas é possível uma nova reconfiguração e pensamento acerca de um movimento colaborativo mais sistemático.

Dessa maneira, demandaria também uma sólida formação inicial e continuada docente, a articulação com os demais setores da sociedade, visando o fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral do estudante. Como vimos nas entrevistas com os CAEEs, há uma dificuldade em manter o diálogo colaborativo entre a instituição especializada e a escola do sistema geral de ensino por causa do volume de demandas e responsabilidades que são colocadas para ambas durante o processo educacional e de atendimento.

Outro ponto importante para refletir se refere ao uso do dinheiro público, quando a instituição é contemplada com o termo de fomento, uma vez que a verba destinada aos CAEEs poderia ser revertida em investimento para as escolas do sistema geral de ensino. Dessa forma, os CAEEs ficariam sem nenhuma verba para funcionamento? Claro que não! Por exemplo, a verba poderia ser direcionada do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania ou da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência para as instituições especializadas.

Em contrapartida, poderíamos pensar que os investimentos destinados as escolas do sistema geral de ensino seriam fortalecidas para aquisição de materiais pedagógicos adaptados, Tecnologia Assistiva de alto custo, parcerias com a rede de apoio da área da saúde e serviço social, que seria um projeto diferente das salas de recursos multifuncionais, e houvesse a ampliação dos espaços para que fiquem mais acessíveis a todos os públicos. Assim, fortalecendo o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa escolar já mencionada em um dos capítulos da Tese.

Uma outra alternativa seria a ampliação do quantitativo de profissionais para atendimento, podendo ser pensado em uma rede de apoio com diferentes áreas, tais

como: Sistema Único de Saúde (SUS), Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), assim, a intersetorialidade fortalece a ação em conjunto e impacta no trabalho de todos os profissionais. Poderíamos a partir desse modelo ter uma maior efetividade na abrangência das ações de acompanhamento articulado com a escola do sistema geral de ensino.

A partir disso, seria interessante nos permitir pensar que as diferenças poderiam ser acolhidas por todas as escolas, ou seja, sem especializar a instituição como sendo aquela que é específica para atender o público com surdez ou aquela específica para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O acolhimento poderia pensado por turnos alternados dentro da própria escola e a partir das demandas de cada educando, podendo ser possível solicitar o auxílio dos profissionais especializados que fariam um trabalho de parceria e corresponsabilidade dentro da escola.

Sabemos que não seria fácil, mas é necessário um ponto de partida, sendo assim, antes da sua implantação poderíamos ter alguma escola piloto que nos desse bases para refletir o que deu certo e o que poderia ser melhorado. Outro fator que também contribuiria é que os procedimentos e planejamentos das formações continuadas seriam mais em lócus, dentro do espaço escolar, tendo a contribuição direta de todos da comunidade escolar, assim, trazendo a perspectiva de que a formação não se faz para o professor e sim com o professor sendo o protagonista de suas maiores demandas formativas.

A formação continuada docente para a inclusão escolar, é um dos principais e mais importantes fatores nesse contexto, ao mesmo tempo que se tem a certeza de que é essencial, gera e tira dúvidas quanto aos saberes e diretrizes necessárias para atender a esse público específico. Nesse contexto, a formação continuada se torna um facilitador de todo o processo, perpassando por caminhos que podem continuar ampliando conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de habilidade e competências do formando.

Diante do processo formativo, a função do formador é ser um parceiro do docente no momento da formação continuada, em que a partir dos processos de mediação e interação possam construir seus planos de formação para que ambos

avancem em seus conhecimentos. Ser um facilitador, no processo de aprendizagem, requer conhecimentos sobre os processos de aprendizagem do adulto profissional e estratégias singulares que permitam ao docente tomar a ação como objeto de reflexão.

As estratégias apresentadas pelos formadores estão longe de assumir o papel de "receita" ou de "única forma" para se colocar em prática no momento posterior a formação em serviço, elas representam uma socialização de práticas que produzem conhecimentos a partir da formação com equipes de profissionais da educação ao longo dos últimos anos.

Compreendemos que é na práxis da formação, enquanto ação transformadora que os formadores vão encontrar maneiras de gestão mais apropriadas a cada contexto, no entanto, qual seja a estratégia assumida em sua concretização, se garantidos os princípios da metodologia da formação continuada, é possível contribuir para a formação do adulto em contexto profissional.

No entanto, de nada adiantará ofertar formação continuada se os docentes, os maiores interessados, não forem avisados pela gestão escolar, os responsáveis pelo repasse da divulgação. Observamos que se a comunicação e os sistemas fossem mais articulados era possível perceber um quantitativo maior de profissionais participando dos momentos formativos.

É preciso que se encontre caminhos e alternativas diferentes desta que vem sendo oferecida atualmente pelos CAEE's. Existe um descompasso entre a secretaria Municipal da educação, as escolas do sistema geral de ensino e os CAEE's no sentido da falta de cuidado e de validação do esforço dos centros no preparo e na oferta das formações continuadas.

Assim, nós percebemos que a falta de comunicação efetiva e que o papel importante dos articuladores não está sendo efetivamente realizado. Temos ofertas e possibilidades, mas está faltando uma articulação setorial comprometido com a (in)formação docente. É necessário que a gestão escolar, enquanto um papel de extrema importância, crie pontes, se organize e se comprometa com a formação dos seus educadores. Uma possibilidade seria criar o hábito de convidar os profissionais das instituições especializadas para que a cada jornada pedagógica nas escolas

possam ampliar as articulações entre instituições especializadas e escolas do sistema geral de ensino.

O projeto formativo para um adulto em contexto profissional necessita atender as inquietações emergidas da prática, pois são elas que atribuirão sentido ao investimento do sujeito em aprender. O ideal seria que as formações ocorressem na escola dos formandos, pois é neste espaço que a experiência se dá, que as necessidades emergem e que serão encontrados os motivos pelos quais o profissional decidirá sobre a aprendizagem. A formação precisa respeitar em absoluto o contexto concreto do sujeito em formação.

Através das informações coletadas vimos que a gestão precisa ser preparada para liberar esses docentes para participar da formação, porque é um entendimento que tem que partir desse setor educacional. A questão da gestão ser inclusiva é primordial porque o professor não tem autonomia para sair da sala de aula e deixar seus estudantes para participar da formação. Então, é preciso acontecer um caráter mais instrutivo por parte da SMED em relação às divulgações das formações continuadas com as GREs.

A SMED também poderia destravar essa questão de só a equipe técnica deles serem o interlocutor oficial na divulgação das formações continuadas. Poderia abrir e deixar que os centros também divulgassem para as escolas e ficou perceptível que esse contato mais direto se perdeu.

É necessário que as atribuições dos docentes sejam mais detalhadas, compartimentadas e com mais profissionais para que estes tenham mais tempo para debruçar na pesquisa e nas formações continuadas oferecidas pelos centros. Pois, temos muitos profissionais experientes com pós-graduações e muitas vivências, que poderiam produzir pesquisas acadêmicas através da sua atuação.

A partir dos cenários e perspectivas advindos da política que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no município de Salvador-BA, podemos dizer que há caminhos e possibilidades para fomentar a formação continuada, basta procurar um ponto de articulação e corresponsabilidade entre a Secretaria Municipal da Educação, o CAEE e as escolas do sistema geral de ensino.

Então, o ponto de partida é ressignificar os CAEEs, trazendo uma nova perspectiva de parceria com a escola, pois a pesquisa nos evidencia que estamos vivenciando um momento em que precisamos avaliar as nossas práticas historicamente construídas e abrir espaço para a inovação, a procura por caminhos mais eficazes que possam constituir ações que de fato reflitam o que acontece nos espaços educacionais e na sociedade.

É preciso que as formações continuadas de fato vinculem os docentes as práticas profissionais e que os saberes formativos construídos tragam motivação e satisfação no exercício profissional. Além disso, que estimulem os profissionais da educação a investir com seriedade na sua formação continuada e que o compromisso formativo não fique somente a cargo dos docentes formadores, mas que se tenha as contribuições da gestão, dos formandos, em que todos se envolvam e demandem de forma organizada mudanças nas formações, para além das queixas.

Enfatizamos a importância do compartilhamento dos saberes através das pesquisas científicas a serem difundidas como forma de conhecimento amparando as demandas locais. Esperamos que esta tese possa oportunizar a ampliação dos conhecimentos de modo a potencializar ações formativas em diferentes contextos profissionais brasileiros, de modo a qualificar os processos de ensino e impulsionar as aprendizagens dos estudantes público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Angélica Cristina Santos; FRANCO, Marcel Alves; ZOBOLI, Fabio. Educação inclusiva no contexto da formação de professores: do compromisso profissional à relação entre os sujeitos. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia; SANTOS, Clécia Souza (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014. Cap 6.

APAE Brasil. **Federação Nacional das Apaes**. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/> Acesso em: 9 ago. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Saberes e práticas da inclusão**: Guia do formador de grupo. Coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Saberes e práticas da inclusão**: caderno do coordenador e do formador. Coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANJOS, Hildete Pereira dos; MELO, Luciana Barbosa de; SOUZA, Nelinho Carvalho de. Identidade docente e pesquisa-formação: narrativas de docentes como conteúdo formativo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 6.

BARBOSA, Nathaly Eufrazia Ataide; FERREIRA, Sabrina Mendonça; SILVA, Cristiana Barcelos da; ALMEIDA, Luciana da Silva. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores no Ensino Fundamental I**: reflexões a partir de uma experiência educativa na rede pública municipal de Guaçuí/ES. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/educacao-inclusiva-e-formacao-continuada-de-professores-no-ensino-fundamental-i-reflexoes-a-partir-de-uma-experiencia-educativa-na-rede-publica-municipal-de-guacuies> Acesso em: 29 Dez. 2022.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no espírito santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 13.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. **Reconfiguração da Educação Especial**: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Relato de Pesquisa, Rev. bras. educ. espec, 22 (3), Jul-Sep 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300009> Acesso em: 15 de Jun. 2022.

BELLO, Suzelei Faria; MACHADO, Andréa Carla; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Consultoria Colaborativa no Ambiente Escolar**. São José do Rio Preto, 2021.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. **Pensar a deficiência a partir dos modelos Médico, Social e Pós-social**. Cadernos De Pesquisa, 24(1), ><https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1><, p. 87-100, 2017.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar: microdados 2020-2022**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 20 de Jun. 2022.

_____. DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>> Acesso em: 20 de Jun. 2022.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: caderno do coordenador e do formador. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cadernocoordenador.pdf> Acesso em: 25 Nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 Nov. 2021.

BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da (orgs.). **A formação docente na escola inclusiva**: olhares, perspectivas e diferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO; Gersona Ferreira; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras**: planejamento, implementação e avaliação de um caso. Pro-Posições, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CARVALHO, S; KLISYS, A; AUGUSTO, S. **Formação continuada: um trabalho em equipe/Função do diretor**. In: Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CATANANTE, Flávia; DANTAS, Iranéia Loiola de Souza; CAMPOS, Rogério Cláudio de. **Aulas On-line durante a pandemia**: condições de acesso asseguram a participação do aluno? Revista Científica Educação. v.4, n.8, outubro/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID-19. Disponível em: periodicosrefoc.com.br. Acesso em: 20 Dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap 4.

CORREIA, António Miguel; FERNANDES, Preciosa. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PORTUGAL. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Cinval Filho dos; SILVA, Wender Faleiro da. (Orgs.). **Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CUNHA, Aldeci Fernandes da; GURGEL, Iure Coutre; CARVALHO, Martha Milene Fontenelle (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva em diálogo: práticas, saberes e formação docente.** Curitiba: CRV: 2002.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas.** *Educação Em Revista*, 22 (1), 151–166, 2021. Disponível em: ><https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n1.p151>< Acesso em: 22 Ago. 2022.

Federação Nacional das Associações Pestalozzi (**FENAPESTALOZZI**). Disponível em: <https://fenapestalozzi.org.br/> Acesso em: 9 ago. 2022.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Questões atuais da educação especial: mapeamento de literatura.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial: RDPEE. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília-SP: Unesp, FFC, Jan.-Jun. v. 10 n. 1, p. 187-203, 2023.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. **Educação Especial e Inclusão: O que mostram as iniciativas de Formação Continuada?** Revista docência e Cibercultura, v. 4, n. 3, 2020. Disponível em: ><https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54811>< Acesso em: 13 Ago. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **As Pessoas Com Deficiência Na História Do Brasil – Uma Trajetória De Silêncio E Gritos!** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Rev. Educação por Escrito, Porto Alegre, v.8, n.1, p.35-48, jan-jun. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: Educação inclusiva e o chão da escola.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Cad. Pesq., São Paulo, n.98, p.85-90, Ago., 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Maria Bernadete. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Maria Bernadete. **Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014 Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso em: 25 Jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal.** Eccos Revista Científica. São Paulo, v.7, n.2, jul/dez. 2005. P. 275-290.

GONÇALVES, Agda Felipe; BOLZAN, Cacia Scuassante; TOZATO, Marcela Rúbia; ZUQUI, Francielle Sesana; BELO, Geovanete Lopes de Freitas. Observatório Nacional de educação especial e a formação de professores por meio do grupo focal. JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 2.

HORA, Genigleide Santos da; BORDAS, Miguel Angel Garcia. **Narrativas, tendências e práticas pedagógicas inclusivas de professoras brasileiras.** In: RODRÍGUEZ, Félix Marcial Díaz; UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de; HORA; Genigleide Santos (orgs.). Curitiba: CRV, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** 2 ed, São Paulo: Cortez, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ITY, E; ELMORE, R.; FIARMAN, S.; TEITEL, L. **Rodadas Pedagógicas com o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JOHNSON, D. **Focus groups**. In: ZWEIZIG, D. et al. Tell it! Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Comunidade Colaborativa Virtual**: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 983–999, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13512. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lucia Pereira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap 2.

LIBÂNEO, J. C. **As atividades de Direção e Coordenação**. In: Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. **Influências da Eugenia na legislação educacional brasileira**: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Ed. Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 8ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Taiane Abreu. **Estratégias e ações para a educação especial na Bahia**: um estudo da formação continuada docente. 198 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap 10.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 3.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 8.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Leonardo; CABRAL, Amâncio. Observatório nacional de educação especial: pesquisa colaborativa e contribuições para a formação continuada de professores. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 4.

MENDES, Maria Elisabete. **Formação inicial de professores em educação especial**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 11-18, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.02.p11> Acesso em: 28 dez. 2022.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap 9.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 5.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil**: Desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação; n. 7, jan/dez, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 8.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2013. Cap 1.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2014.

NUNES, L. O.; RODRIGUES, A. C. da S. **Público-privado no financiamento da educação especial**: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4607. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4607>. Acesso em: 3 fev. 2023.

OLIVEIRA, Adriana Gavião Bastos. **A metodologia problematizadora na formação inicial para a construção de saberes docentes inclusivos**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: Reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 12.

OLIVEIRA, F. Ângelo de; ARAÚJO, A. C. B. **Inclusão escolar e neoliberalismo**: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaração/>> Acesso em: 18 ago. 2018.

OMOTE, Sadão; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021.

PAQUAY, L. et. al. (org). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? São Paulo: Artmed, 2001.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

PASSERINO, Liliana Maria. Uma experiência em formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de;

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 5.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap 1.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap 8.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTOS, Antônio José Pimentel. Cotidiano escolar, inclusão e formação docente. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia; SANTOS, Clécia Souza (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. Cap 5.

PIMENTEL, Susana Couto. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 1.

POKER, Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.**

RABELO, Lucélia Cardosos Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In:_____. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. **Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções**. Ensaio. Rev. bras. educ. espec. 17 (1), Abr 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/?lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2022.

RODRIGUES, Camila Helena; JESUS, Denise Meyrelles. Olhar Avaliativo na/para formação reflexivo-crítica de professores: as implicações do observatório estadual de educação especial. JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 3.

RODRIGUEZ, Félix Marcial Díaz; UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de; HORA, Genigleide Santos da (orgs.). **Educação Especial em tempos de transformação**. VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva (VI CBEI) e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial (SBEE). Curitiba:CRV, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 3.

SANTANA, M. Z. de, & ARAÚJO, F. M. (2022). **Atitudes capacitistas veladas, transcorrendo na sociedade ao longo da trajetória histórica das pessoas com deficiência**. EDUCAFOCO - Educação, Pesquisa E formação Continuada - Revista eletrônica Interdisciplinar E Internacional Do Programa De Pós-graduação, Pesquisa E extensão Do Centro Universitário Ítalo Brasileiro., 3(2), Ago. 2022.. Disponível em: <http://educafoco.italo.br/index.php/educafoco/article/view/100> Acesso em: 15 ago. 2022.

SALMITO, V. A. D.; FREITAS, R. de O. F.; FALCÃO, G. M. B. **O lugar da educação inclusiva na formação continuada: ações no contexto brasileiro**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 4, p. e49282, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49282. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9282>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SANTOS, Lucas Novaes; BORGES, Carline Santos; VICTOR; Sonia Lopes. Observatório estadual de educação especial: diários reflexivos como dispositivo à formação continuada dos professores especializados. JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 4.

SANTOS, Maria Aldevânia de Lima; SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão Escolar: Lei nº 13.146 de 2015 como ferramenta de direitos**. In: SILVA, Fabrícia Gomes; MENEZES, Helena Cristina Soares (Org.). Educação especial inclusiva: práticas e subjetividade na formação docente. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V.14, n.40, jan./abr., 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Aline Maira Da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Editora, Ed. IBPEX, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. Rer. Atual – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares (org.). **Educação Especial Inclusiva: práticas e subjetividade na formação docente**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Leandra de Souza; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Mediação pedagógica: as interfaces para a formação de profissionais em Educação Especial e inclusiva**. Curitiba: CRV, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5 ed., São Paulo:Bookman, 2015.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf> Acesso em: 20 Ago. 2022.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Pesquisa no CAEE

- 1 - A partir de que ano a instituição passou a ter o convênio com a secretaria municipal de educação?
- 12 - Qual é o grupo específico das formações? Instituições públicas ou privadas?
- 2 - Como acontece o planejamento das formações pelo CAEE?
- 3 - Como são estruturados os projetos formativos? Há um modelo padrão?
- 4 – Quem é a(o) profissional responsável por planejar e selecionar os especialistas palestrantes da formação?
- 5 – Como são pensados os temas das formações? Há uma continuidade temática?
- 6 – Os formadores que são contactados para realizar as formações são remunerados?
- 7 – Quais são as atribuições dos formadores?
- 8 – Quantas formações são disponibilizadas por ano pelo CAEE?
- 9 – A Diretoria Pedagógica e a gerência de Currículo (DIPE) da Secretaria Municipal de Educação de Salvador precisa aprovar o cronograma das formações?
- 10 - Como a Diretoria Pedagógica e a gerência de Currículo (DIPE) da Secretaria Municipal de Educação de Salvador intervém na composição das formações?
- 11 - De que forma a Diretoria Pedagógica e a gerência de Currículo (DIPE) da Secretaria Municipal de Educação de Salvador auxilia na divulgação das formações?
- 13 – Durante a Pandemia da COVID-19 foi possível continuar com as formações? Como ocorreram durante a Pandemia?
- 14 – Mesmo após a Pandemia da COVID-19 você acha pertinente as palestras formativas ocorrem em formato on-line através das plataformas digitais? Quais foram os ganhos para os cursistas?

15 – Com a experiência formativa on-line o que foi percebido de diferente da experiência presencial?

16- A instituição pretende seguir com as formações presenciais, on-line ou no formato híbrido?

17 – Como os cursistas dão os feedbacks sobre as formações?

18 – Os feedbacks são levados em consideração no planejamento de futuras formações? De que maneira?

19 – Durante as formações e após as formações, como se dá a articulação do trabalho colaborativo junto às escolas Municipais de Salvador?

20 – Quais sugestões você daria para uma melhor articulação das formações?

APÊNDICE B - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA POLÍTICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DE UM ESPAÇO FORMADOR”, que está sendo desenvolvida por Taiane Abreu Machado, do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. O estudo pretende analisar como se estabelece os cenários e perspectivas da formação continuada docente dentro da política que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no município de Salvador-BA. A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão dos processos de formação continuada em Educação Especial destinado a docentes que estão na Educação Básica.

Solicitamos sua colaboração para uma entrevista, com tempo médio de duração de 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. A análise do material será realizada qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária.

Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa envolvem o constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para protegê-lo desse risco, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto na dissertação quanto nas publicações de trabalhos.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7231.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, declaro que fui esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA POLÍTICA DOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DE UM ESPAÇO FORMADOR” realizada por Taiane Abreu Machado, sob a orientação da Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Salvador-BA, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Contato: _____

E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO I - EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 003/2021

O Município do Salvador, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação (SMED), com base na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, na Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, Decreto Federal nº 8.726, de 27 de abril de 2016, conjugada com o Decreto Municipal nº 29.129 de 10 de novembro de 2017, bem como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 e a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, e demais disposições aplicáveis à espécie, apresenta em seu escopo a realização de CREDENCIAMENTO, visando parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSC), na área de educação especial, sediadas em Salvador -Bahia.

1. OBJETO

1.1 Constitui-se objeto do presente Edital, o credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSC), regularmente constituídas, para eventual celebração de parceria por meio de Acordo de Cooperação, visando o compartilhamento de práticas pedagógicas na perspectiva de Educação Inclusiva, destinadas ao atendimento de crianças, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, bem como o Atendimento Multidisciplinar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos da Rede Municipal de Ensino no contraturno da matrícula regular.

2. JUSTIFICATIVA

2.1 A Educação Inclusiva foi difundida no Brasil a partir de 1994, após os postulados produzidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A referida declaração reafirma o compromisso com a Educação para Todos e reconhece que é necessário e urgente dar providências quanto à escolarização de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e reestrutura a estrutura de ação em Educação Especial.

2.2 A escola inclusiva busca atender efetivamente a diversidade em sua amplitude, visando atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais estão aqueles com deficiência física, por meio da adequação dos equipamentos escolares favorecendo suas condições de aprendizagem.

2.3 De acordo com a Resolução nº 038/2013, do Conselho Municipal de Educação (CME), é dever do poder público municipal proporcionar a igualdade de condições de permanência para todos os alunos público alvo da Educação Especial:

Art. 8º Cabe às instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino zelar para que as escolas públicas municipais e privadas com oferta de Educação[...] ofereçam condições para a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, adotando medidas para garantir:

I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;

Parágrafo único. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços físicos, do mobiliário e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

2.4 Dessa forma, é importante que a Secretaria Municipal da Educação (SMED) promova a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, garantindo sua permanência e desenvolvimento, disponibilizando apoios que complementam a formação destes na rede regular de ensino, assegurando o atendimento de suas necessidades educacionais específicas.

2.5 Nesse sentido, para que a inclusão escolar seja efetivamente uma realidade no município do Salvador, é necessário que a Administração Pública utilize estratégias eficazes de concretização, como por exemplo, a formalização de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC).

2.6 As Organizações da Sociedade Civil (OSC) especializadas na área de inclusão, ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como atendimento clínico e multidisciplinar, a fim de garantir que as escolas municipais se transformem em um ambiente cada vez mais acolhedor e de construção de conhecimento, dando oportunidades adequadas para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

2.7 As OSC que atuam na área da Educação Especial são instituições importantes para a operacionalização e continuação das atividades em prol do interesse público na área de educação, contribuindo para um movimento de inclusão das pessoas com deficiências física, intelectual e múltipla, além de transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede regular de ensino de Salvador.

2.8 O compartilhamento de práticas pedagógicas colabora, de forma significativa, para a continuidade da prestação de serviço educacional para os alunos público-alvo da Educação Especial, visto que possibilita a atuação *in loco* dos professores no âmbito das instituições parceiras, promovendo a interface com a sala de aula comum (professores, coordenadores pedagógicos, direção escolar), visando o aprimoramento do desempenho pedagógico dos alunos.

2.9 Dessa forma, as OSC interessadas na parceria deverão garantir que o aluno da Rede Municipal que esteja assistido e atendido no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) tenha acesso à equipe multiprofissional, deverão, ainda, realizar formação continuada junto aos professores dos referidos alunos, deverão visitar as Unidades de Ensino concretizando a interface com os professores da sala regular, enviarão mensalmente o relatório de atendimento do aluno, no CAEE, respeitando o modelo da SMED e, por fim, realizarão no AEE, o atendimento do aluno individualmente e/ou em pequenos grupos, conforme define a Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE.

3. DAS CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA

3.1 A parceria, caso haja decisão da Administração Pública, será formalizada mediante assinatura do ACORDO DE COOPERAÇÃO, cuja minuta está no ANEXO V deste Edital, regida pelo disposto na Lei Nacional no 13.019, de 2014, na Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, Decreto Federal nº 8.726, de 27 de abril de 2016, conjugada com o Decreto Municipal nº 29.129 de 10 de novembro de 2017 e demais normas pertinentes.

3.2 Não haverá repasse de recursos financeiros pela Administração Pública.

3.3 Não será exigida contrapartida financeira da Organização da Sociedade Civil.

3.4 Não será possível a execução da parceria pela sistemática de atuação em rede, prevista na Lei nº 13.019/2014.

3.5 O CREDENCIAMENTO não traz obrigatoriedade para a Secretaria Municipal da Educação na formalização da parceria.

4. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E DOCUMENTOS

4.1 Poderão participar do processo de credenciamento todas as OSC que atendam às exigências contidas na Lei nº 13.019/2014, às disposições deste Edital e que tenham o Censo Escolar do ano anterior ao exercício do Requerimento declarado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), conforme o Decreto Federal nº 6.425/08.

4.1.1 Para os fins deste Edital, considera-se OSC as pessoas jurídicas que se enquadrem nas definições do artigo 2º, inciso I da Lei Federal nº 13.019/2014, com a redação dada pela Lei Federal nº 13.204/2015.

4.1.2 As Organizações da Sociedade Civil interessadas deverão, obrigatória e cumulativamente, atender aos seguintes requisitos:

I - Dispor de objetivos estatutários ou regimentais voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social, bem como compatíveis com o objeto do instrumento a ser pactuado (art. 33, I, e art. 35, III, da Lei nº 13.019/2014), ficando dispensadas desta exigência as organizações religiosas e as sociedades cooperativas (art. 33, §§2º e 3º, da Lei nº 13.019/2014);

II - Dispor de autorização de funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) dentro do período de vigência estabelecido na Resolução CEE nº 14/2014;

III – Possuir, conforme o art. 33, V, da Lei nº 13.019/2014:

a) No mínimo, 01 (um) ano de existência, com cadastro ativo, comprovados por meio de documentação emitida pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, com base no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ);

b) Instalações e outras condições materiais para o desenvolvimento do objeto da parceria e o cumprimento de metas estabelecidas, a ser atestado mediante declaração do representante legal da Organização da Sociedade Civil, por meio de Declaração sobre Instalações e Condições Materiais.

IV - Atender às exigências previstas na legislação específica, na hipótese de a Organização da Sociedade Civil se tratar de sociedade cooperativa (Art. 2º, I, alínea “b”, e art. 33, §3º, da Lei nº 13.019, de 2014).

4.1.3 Em razão dos atendimentos pela OSC de alunos da educação especial da Rede Pública Municipal do Salvador no contraturno da escola regular, é condição para participação no Credenciamento que a OSC seja sediada ou com representação atuante e reconhecida, exclusivamente, no território do Município do Salvador, conforme amparo do art. 25, inciso I do Decreto Municipal nº 29.129 de 2017.

4.1.4 As entidades devem garantir acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e idosos, de acordo com as características do objeto da parceria.

4.2 DA DOCUMENTAÇÃO

4.2.1 Para participação no Credenciamento, as OSC interessadas deverão apresentar toda documentação relacionada no item 4.2.2, em uma única etapa, para análise e julgamento pela Comissão de Seleção.

4.2.2 A OSC apresentará, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

4.2.2.1 Da Parceria:

a) Requerimento de Credenciamento, conforme ANEXO I;

b) Proposta de Plano de Trabalho, conforme ANEXO IV.

4.2.2.2 Da OSC:

a) Cópia de documento das normas de organização interna que demonstre possuir em seus regulamentos, cláusulas que prevejam expressamente que os objetivos da Entidade estão voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social, exceto as ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS, conforme previsão do artigo 33, §2º da Lei nº 13.019/2014 e SOCIEDADES COOPERATIVAS que devem, entretanto, atender as exigências previstas na legislação específica.

b) Cópia legível do comprovante de inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), emitido no sítio eletrônico oficial da Secretaria da Receita Federal do Brasil, para demonstrar que a organização da sociedade civil existe há, no mínimo, um ano com cadastro ativo;

c) Cópia legível da Ata de eleição e posse da atual Diretoria, registrada na forma da lei;

d) Cópia legível da Carteira de Identidade ou documento equivalente e CPF do representante legal da OSC;

e) Relação nominal atualizada dos dirigentes da OSC, conforme o estatuto, com endereço, telefone, endereço de correio eletrônico, número e órgão expedidor da carteira de identidade e número de registro no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF de cada um deles (Art. 34, V e VI, da Lei nº 13.019, de 2014);

f) Alvará de funcionamento da OSC;

g) Documento que comprove que a OSC funciona no endereço declarado, por meio de cópia de documento hábil, a exemplo de conta de consumo, conforme Art. 34, VII, da Lei nº 13.019, de 2014;

h) Cópia legível da publicação no Diário da Lei de Utilidade Pública - certificado de utilidade pública;

i) Certidão de existência jurídica expedida pelo cartório de registro civil ou cópia do estatuto registrado e eventuais alterações ou, tratando-se de sociedade cooperativa, certidão simplificada emitida por junta comercial, conforme art. 34, III, da Lei nº 13.019, de 2014;

4.2.2.3 Da Regularidade Fiscal, Tributária e Tribunais:

a) Certidão Conjunta Negativa de Débitos relativos a Tributos Federais e quanto à Dívida Ativa da União, abrangendo as Contribuições Sociais conforme Portaria Conjunta RFB – PGFM de nº 1751/2014;

b) Prova de Regularidade com a Fazenda Estadual de débitos inscritos e não inscritos em Dívida Ativa;

c) Prova de Regularidade com a Fazenda Municipal de débitos inscritos e não inscritos em Dívida Ativa: CADIN, mobiliária e imobiliária;

d) Prova de inexistência de débitos inadimplidos perante a Justiça do Trabalho, mediante a apresentação de Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas (CNDT), (Lei 12.440/2011);

e) Prova de regularidade relativa ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), mediante apresentação de Certificado de Regularidade da Situação (CRF);

- f) Certidão Negativa de Contas julgadas Irregulares - TCU;
- g) Certidão Negativa do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia – TCM;
- h) Certidão da Situação de Convênios/Conveniente (CNPJ) – do Estado;
- i) Certidão Negativa de Inabilitados – TCU;
- j) Certidão Negativa de Contas Desaprovadas – TCE;

4.2.2.4 Das comprovações técnicas:

- a) Comprovação de experiência prévia: Instrumentos de parceria firmados OU Relatórios de atividades com comprovação das ações desenvolvidas OU Publicações, pesquisas ou outras formas de produção de conhecimento realizadas pela OSC ou a respeito dela OU Declarações de experiência prévia e de capacidade técnica;
- b) Último Relatório Anual de atividades (Atendimento da Rede Municipal de Ensino);
- c) Autorização do Conselho Municipal de Educação do Município de Salvador e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE):
 - c.1) No caso de oferta de AEE para Educação Infantil, deve-se dispor de autorização do Conselho Municipal de Educação;
 - c.2) No caso de oferta de AEE para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, deve-se dispor de autorização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia;
- d) Comprovação de declaração do Censo Escolar do ano anterior ao exercício do Requerimento de Credenciamento, declarado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), conforme o Decreto Federal nº 6.425/08;
- e) Relação atualizada dos alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA e atendidos pela OSC.

4.2.2.5 Das Declarações, conforme modelos do ANEXO III:

- a) DECLARAÇÃO DE CAPACIDADE;
- b) DECLARAÇÃO INEXISTÊNCIA DE DÉBITOS;
- c) DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA DE MENORES;
- d) DECLARAÇÃO DE NÃO OCORRÊNCIA DE VEDAÇÕES;
- e) DECLARAÇÃO SOBRE INSTALAÇÕES E CONDIÇÕES MATERIAIS.

4.3 A proposta de Plano de Trabalho apresentada deverá ser analisada e aprovada pela área técnica responsável, com possibilidade de ajustes.

4.4 Todos os documentos devem ser apresentados em original ou em cópias autenticadas por cartório competente ou autenticados por servidor da Secretaria Municipal da Educação (SMED) com apresentação dos documentos originais, ou publicação em órgão da imprensa oficial.

4.5 Serão consideradas regulares as certidões positivas com efeito de negativas.

4.6 Todos os documentos deverão estar dentro do prazo de validade, quando for o caso.

4.7 Se a validade não constar de algum documento, o mesmo será considerado válido por um período de 30 (trinta) dias, contados da data de sua emissão.

4.8 As instituições interessadas, atendidos os requisitos legais, deverão apresentar REQUERIMENTO DE CREDENCIAMENTO (ANEXO I), acompanhado de toda documentação elencada no item 4.2 do presente instrumento convocatório, junto à Secretaria Municipal da Educação, localizada nesta cidade, à Av. Anita Garibaldi, nº 2981, Rio Vermelho, CEP 40.170-130 – Setor de Atendimento (SEATE), térreo, no período compreendido de **14 de junho de 2021 até o dia 14 de junho de 2026**, no horário das 09h00min às 16h30min, nos dias úteis.

4.8.1 Enquanto perdurar a pandemia da COVID-19 (*coronavírus*) SOMENTE serão aceitos os documentos digitalizados, protocolados por meio do endereço eletrônico comissaoselecaoosc@educacaosalvador.net, com título "DOCUMENTOS DE HABILITAÇÃO - CREDENCIAMENTO Nº 003/2021 – NOME DA OSC" e todos os documentos necessários deverão ser anexados em formato PDF, com limite de tamanho de 5MB por arquivo e no corpo do e-mail conter os seguintes dados:

Credenciamento de Organização da Sociedade Civil

Edital de Credenciamento nº 003/2021

Entidade:

Endereço:

CNPJ:

Nº Telefone:

E-mail:

Item pretendido: Compartilhamento de práticas pedagógicas na perspectiva de educação inclusiva junto aos alunos público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

4.8.2 O Edital e os respectivos anexos serão disponibilizados por meio do site oficial da SMED, no endereço eletrônico <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>, a partir da data de sua publicação nos meios de comunicação oficiais.

4.8.3 Cada entidade terá o seu Requerimento de credenciamento analisado na ordem de entrega de protocolo, físico ou e-mail, considerando data e hora, sendo que cada notificação de pendência ou esclarecimento emitido pela Comissão de Seleção alterará a ordem de análise.

4.9 A OSC poderá delegar poderes a outrem para que este a represente sumariamente junto ao CREDENCIAMENTO, oportunidade em que ocorrendo, fará a Comissão de Seleção, exigência de apresentação dos seguintes documentos:

- a) Instrumento Público de Procuração que conceda ao representante, poderes legais, ou;
- b) Instrumento Particular de Procuração, com assinatura reconhecida em cartório, que conceda aos representantes poderes legais, cuja comprovação será feita por meio de apresentação de cópia autenticada (ou original) do Ato Constitutivo, do Estatuto ou do Contrato Social.

4.9.1 No Instrumento de Procuração (Público ou Particular) deverão constar, expressamente, os poderes para praticar todos os atos inerentes ao presente CREDENCIAMENTO.

4.10 A Comissão de Seleção terá o prazo de 15 (quinze) dias úteis, a partir do protocolo da documentação pela OSC para análise e julgamento, reiniciando o prazo a cada notificação para cumprimento de diligência.

4.11 Na ausência ou desconformidade de qualquer dos documentos exigidos neste Edital, será concedido para as OSC o prazo de 15 (quinze) dias úteis para regularização de toda documentação indicada, devendo ser enviada conforme instruções constantes no item 4.10 e seguintes.

4.12 Quando da realização do Credenciamento poderá ser exigido, a qualquer momento, documentos atualizados, caso estejam vencidos.

4.13 A análise do credenciamento da entidade poderá ser cessado, tempestivamente, caso apresente pendências na documentação apresentada pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC).

4.14 Para ser considerada credenciada, a OSC deverá obter aprovação quanto à documentação e ao Plano de Trabalho pela Comissão de Seleção/Administração Pública.

4.15 O CREDENCIAMENTO não traz obrigatoriedade para a Secretaria Municipal da Educação na formalização dos ACORDOS DE COOPERAÇÃO.

5. DA COMISSÃO DE SELEÇÃO

5.1 O processamento do Credenciamento e o julgamento da documentação exigida serão realizados pela Comissão de Seleção a ser instituída por Ato publicado em meio oficial, nos termos do § 1º e demais, do art. 27 da Lei nº 13.019/2014.

5.2 A Comissão de Seleção será formada por 03 (três) membros, designados por ato publicado no Diário Oficial do Município, sendo pelo menos um servidor ocupante de cargo efetivo ou emprego permanente na Administração Pública.

5.3 O membro da Comissão de Seleção se declarará impedido de participar do processo quando:

- a) tenha participado, nos últimos cinco anos, como associado, cooperado, dirigente, conselheiro ou empregado de qualquer organização da sociedade civil participante do chamamento público; ou
- b) sua atuação no processo de seleção configurar conflito de interesse, entendido como a situação gerada pelo confronto entre interesses públicos e privados, que possa comprometer o interesse coletivo ou influenciar, de maneira imprópria, o desempenho da função pública.

5.3.1 O membro impedido deverá ser imediatamente substituído, a fim de viabilizar a realização ou continuidade do processo de seleção.

5.4 Para subsidiar seus trabalhos, a Comissão de Seleção poderá solicitar assessoramento técnico de especialista integrante dos quadros da administração pública ou terceiro contratado na forma da Lei Nacional no 8.666/1993.

5.5 A Comissão de Seleção poderá realizar, a qualquer tempo, diligências para verificar a autenticidade das informações e documentos apresentados pelas entidades concorrentes ou para esclarecer dúvidas e omissões e, em qualquer situação, devem ser observados os princípios da isonomia, da impessoalidade e da transparência.

6. DOS PROCEDIMENTOS, IMPEDIMENTOS, INABILITAÇÃO, RECURSOS E DESCREDENCIAMENTO.

6.1 As entidades deverão cumprir todas as exigências dispostas na Lei nº 13.019/2014, independente de transcrição e neste Edital.

6.2 Do procedimento para o CREDENCIAMENTO:

- a) A OSC protocolará a documentação nos termos deste Edital;
- b) Caso os documentos estejam corretos, a Comissão de Seleção confirmará o recebimento e abrirá processo administrativo para análise e julgamento;
- c) A Comissão de Seleção analisará a documentação apresentada e, em caso de cumprimento total, encaminhará os autos para análise da pertinência e viabilidade da proposta de Plano de Trabalho pela Diretoria Pedagógica ou outro setor competente conforme escopo do Plano de Trabalho e, nos casos em que entender pela necessidade de esclarecimentos, a Comissão solicitará diligências da OSC;
- d) A Diretoria Pedagógica ou outro setor competente, conforme escopo do Plano de Trabalho, analisará o Plano de Trabalho e emitirá parecer concluindo pela pertinência ou não do que foi apresentado;
- e) A Comissão de Seleção, com base na análise da documentação de habilitação e plano de trabalho, decidirá pelo CREDENCIAMENTO ou não da OSC;
- f) Decisão será homologada e publicada em meios oficiais.

6.3 Ficará **IMPEDIDA** de ser CREDENCIADA a OSC que:

- a) não esteja regularmente constituída ou se estrangeira, não esteja autorizada a funcionar no território nacional;
- b) esteja omissa no dever de prestar contas de parceria anteriormente celebrada;
- c) tenha como dirigente membro de Poder ou do Ministério Público, ou dirigente de órgão ou entidade do Município de Salvador, estendendo-se a vedação aos respectivos cônjuges ou companheiros, bem como parentes em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau;
- d) tenha sido punida com uma das seguintes sanções, pelo período que durar a penalidade:
 - d.1) suspensão de participação em licitação e impedimento de contratar com a administração;
 - d.2) declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a administração pública;
 - d.3) a prevista no inciso II do artigo 73 da Lei 13.019, de 31 de julho de 2014;
 - d.4) a prevista no inciso III do art. 73 da Lei 13.019, de 31 de julho de 2014;

g) tenha entre seus dirigentes pessoa:

g.1) julgada responsável por falta grave e inabilitada para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança, enquanto durar a inabilitação;

g.2) considerada responsável por ato de improbidade, enquanto durarem os prazos estabelecidos nos incisos I, II e III do artigo 12 da Lei 8.429, de 02 de junho de 1992.

6.4 Serão consideradas **INABILITADAS** as OSC que apresentem:

a) Documentação e proposta de Plano de Trabalho que estejam em desacordo com o Edital;

b) Documentação e proposta de Plano de Trabalho que apresentem falsidade de informações, podendo a Comissão confirmar as informações por qualquer meio idôneo e, no caso de confirmação de falsidade, podendo ensejar ainda aplicação de sanção administrativa contra a OSC proponente.

c) Na ausência ou desconformidade de qualquer dos documentos exigidos neste Edital, será concedido o prazo de 15 (quinze) dias úteis para regularização dos mesmos. Descumprido o prazo estabelecido, a OSC será considerada automaticamente inabilitada.

d) Em caso de omissão ou não atendimento a qualquer requisito pela OSC, haverá decisão de inabilitação.

6.5 Caso algum Requerimento de credenciamento seja indeferido, poderá ser interposto recurso, dirigido à Secretaria Municipal da Educação/Comissão de Seleção do Edital de Credenciamento nº 003/2021, no prazo de 05 (cinco) dias úteis, contado da publicação do indeferimento no órgão oficial de comunicação, nos termos do art. 31 do Decreto Municipal nº 29.129/2017.

6.6 Após o julgamento dos recursos ou o transcurso do prazo para interposição de recurso, a Administração Pública através da sua autoridade superior, deverá homologar e divulgar, no seu sítio eletrônico oficial, as decisões recursais proferidas e o resultado definitivo dos pleitos, publicando-as também nos meios de comunicação oficiais.

6.7 São hipóteses de **DESCRENCIAMENTO** pela Administração Pública, a qualquer tempo:

a) Caso seja verificado, a qualquer tempo, que a documentação e proposta de Plano de Trabalho apresentam falsidade de informações, podendo a Administração Pública confirmar as informações por qualquer meio idôneo e, no caso de confirmação de falsidade, podendo ensejar ainda aplicação de sanção administrativa contra a OSC proponente.

b) Caso não sejam mantidas as condições de habilitação, enquanto perdurar a validade do credenciamento.

7. EVENTUAL E FUTURA FORMALIZAÇÃO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO COM DISPENSA DE CHAMAMENTO PÚBLICO

7.1 A eventual e futura formalização de Acordo de Cooperação com dispensa de Chamamento Público, fundamenta-se no art. 30, inciso VI, da Lei Federal nº 13.019/2014, que dispensa a realização de chamamento público nos casos de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação e executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas, conforme minuta do instrumento no ANEXO V.

7.2 O CREDENCIAMENTO não condiciona ao direito líquido e certo da celebração e formalização da parceria.

7.3 Havendo decisão da Administração Pública para celebrações de Acordo de Cooperação com a OSC credenciada, a SMED somente as realizará com a observância das seguintes providências:

a) demonstração de que os objetivos e finalidades institucionais e a capacidade técnica e operacional da OSC foram avaliados e são compatíveis com o objeto;

- b) aprovação do PLANO DE TRABALHO nos termos da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014;
- c) emissão de parecer técnico pelo setor competente da SMED, notadamente acerca das seguintes situações:
- c.1) do mérito da proposta, em conformidade com a modalidade de parceria (ACORDO DE COOPERAÇÃO);
 - c.2) da identidade e da reciprocidade de interesse das partes na realização, em mútua cooperação, da parceria (ACORDO DE COOPERAÇÃO) prevista na Lei 13.019, de 31 de julho de 2014;
 - c.3) da viabilidade de sua execução;
 - c.4) da descrição de quais serão os meios disponíveis a serem utilizados para a fiscalização da execução da parceria, no cumprimento das metas e objetivos;
 - c.5) da designação do Gestor da Parceria;
 - c.6) da designação da Comissão de Monitoramento e Avaliação da Parceria;
- d) emissão de parecer jurídico pela Procuradoria Geral do Município ou Representação, acerca da possibilidade jurídica de celebração da parceria (ACORDO DE COOPERAÇÃO).
- e) Será impedida de participar como Gestor da parceria ou como membro da Comissão de Monitoramento e Avaliação pessoa que, nos últimos 05 (cinco) anos, tenha mantido relação jurídica com, ao menos, 01 (uma) das ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL partícipes.
- 7.4 Havendo decisão para celebração da parceria, a Secretaria Municipal da Educação convocará a entidade habilitada para assinar o Acordo de Cooperação, devendo a entidade manifestar interesse no prazo máximo de 15 (dez) dias úteis.
- 7.5 Na oportunidade da assinatura do ACORDO DE COOPERAÇÃO deverá ser comprovada a legitimidade do responsável pela assinatura, mediante documento de identificação com foto.
- 7.5.1 Será permitida a apresentação de via com assinatura eletrônica, desde que, possua meios de certificação de digital e comprovação de legitimidade do responsável pela assinatura, mediante documento de identificação com foto.
- 7.5.2 Se representante preposto ou procurador, deverá apresentar, também, procuração pública ou particular, com firma reconhecida, outorgando poderes específicos para representar o interessado no ato da assinatura do contrato.
- 7.6 Como condição para celebração do ACORDO DE COOPERAÇÃO, a entidade deverá manter todas as condições de habilitação exigidas no credenciamento, inclusive no que concerne à regularidade fiscal e ao cumprimento dos deveres trabalhistas que possuir.
- 7.7 Para a celebração dos Acordos de Cooperação a(s) entidade(s) credenciada(s) deverão atualizar ou retificar o Plano de Trabalho apresentado no Credenciamento, caso necessário, nos termos do art. 22 da Lei nº 13.019/2014, nos moldes a seguir:
- a) descrição da realidade que será objeto da parceria (ACORDO DE COOPERAÇÃO), devendo ser demonstrado o nexo entre essa realidade e as atividades ou projetos e metas a serem atingidas;
 - b) descrição de metas (qualitativas e quantitativas) a serem atingidas e de atividades ou projetos a serem executados;
 - c) forma de execução das atividades ou dos projetos e de cumprimento das metas a eles atreladas;
 - d) definição dos parâmetros a serem utilizados para a aferição do cumprimento das metas;

7.8 O instrumento (ANEXO V) deverá ser assinado pela Administração Pública e pelo(a) representante legal da OSC parceira e o extrato do instrumento da parceria deverá ser publicado no Diário Oficial do Município e sítio eletrônico.

8. PRAZO DE VALIDADE DO CREDENCIAMENTO

8.1 Este Edital tem caráter permanente de **14 de junho de 2021 até 14 de junho de 2026, ou seja, por 60 (sessenta) meses**, para fluxo contínuo de eventuais celebrações de parcerias com as Organizações da Sociedade Civil, observados os requisitos deste Edital e legislação pertinente, em razão da natureza do objeto e prezando pela simplificação do procedimento.

8.2 O prazo de validade do Credenciamento poderá ser prorrogado e a prorrogação obriga a SMED a promover a republicação da convocação para o credenciamento, com no mínimo 15 (quinze) dias corridos de antecedência, para participação de novas entidades.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1 Todo e qualquer ato decisório denegatório da Administração Pública, por meio da Comissão de Seleção, será publicado no Diário Oficial do Município e no sítio eletrônico da SMED.

9.2 Enquanto o Credenciamento for válido e for deferido algum requerimento de credenciamento, a relação atualizada das OSC credenciadas será publicada nos meios Diário Oficial do Município e no sítio eletrônico da SMED.

9.3 Os atendimentos no AEE devem durar de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) minutos, 02 (duas) ou 03 (três) vezes por semana, no contraturno da escola regular, podendo ocorrer individualmente, em dupla ou pequenos grupos de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

9.4 O representante legal deverá manter atualizado seu cadastro junto à Secretaria da Educação do Município do Salvador, durante todo o procedimento de credenciamento, bem como durante todo o prazo de vigência da parceria.

9.5 Fica vedado às Organizações da Sociedade Civil credenciadas e parceiras cobrar da família beneficiada qualquer taxa a título de alimentação, uniforme, material escolar, apostilas, higiene, limpeza, matrícula, mensalidade ou qualquer serviço, como contraprestação aos atendimentos subvencionados por meio dos instrumentos de parceria.

9.6 A Administração Pública poderá alterar, revogar ou anular o presente Edital, sem que caiba aos participantes direito a reembolso, indenização ou compensação.

9.7 É facultado à Comissão de Seleção promover diligências destinadas a esclarecer o processo, bem como, solicitar a comprovação de qualquer informação apresentada pela instituição.

9.8 Caso a documentação seja apresentada na via física, quando da decisão da Comissão de Seleção, a OSC será notificada para retirada dos documentos no prazo de 30 (trinta) dias corridos e, após o prazo, toda documentação será descartada.

9.9 O credenciamento de que trata este Edital não estabelece obrigação de efetiva celebração de Acordo de Cooperação com as instituições credenciadas, bem como, não gera nenhuma expectativa de direito quanto à obrigatoriedade por parte da Administração Pública.

9.10 O Credenciamento poderá ser anulado a qualquer tempo, desde que seja constatada ilegalidade no processo ou revogado por conveniência da Administração Pública, através de decisão fundamentada.

9.11 Dúvidas e situações problemáticas em relação às quais este Edital seja omissos serão solucionadas pela SMED, por meio da Comissão de Seleção se ocorridas no procedimento de habilitação ou pela Diretoria pedagógica, em qualquer outro momento e aplicar-se-ão os previstos na Lei nº 13.019/2014, alterada pela Lei Federal nº 13.204/2015, Decreto Municipal nº 29.129, de 2017 e demais legislações aplicáveis à matéria

9.12 Os casos omissos neste Edital serão resolvidos pela SMED, ouvida a assessoria jurídica e/ou outros órgãos técnicos a seu critério, observando-se a legislação aplicável.

9.13 Qualquer pessoa poderá apresentar impugnação a este Edital, que será decidida pela Comissão de Seleção, com possibilidade de recurso ao administrador público.

9.14 Eventuais dúvidas sobre o credenciamento poderão ser sanadas previamente junto à Secretaria Municipal da Educação, pela Comissão de Seleção, por meio do endereço eletrônico: < comissaoselecaoosc@educacaosalvador.net > e Tel: (71)3202-3066.

9.15 Ao Requerer o Credenciamento, pleiteando a habilitação para a celebração de futuras parcerias, cada interessado adere automaticamente às condições estabelecidas no Edital e instrumentos correlatos.

10. DOS DOCUMENTOS ANEXOS

ANEXO I – REQUERIMENTO DE CREDENCIAMENTO

ANEXO II – CHECKLIST DOS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA HABILITAÇÃO

ANEXO III - MODELOS DAS DECLARAÇÕES

ANEXO IV – MODELO DE PROPOSTA DE PLANO DE TRABALHO

ANEXO V - MINUTA DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

Jaqueline Araújo de Barros
Coordenadora de Inclusão Educacional e Transversalidade
Diretoria Pedagógica
Matrícula nº 3091921

Edna Rodrigues de Souza
Gerente de Currículo
Diretoria Pedagógica
Matrícula nº 3081817

ANEXO I - REQUERIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 003/2021

À SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SMED) / COMISSÃO DE SELEÇÃO

Eu, [Nome do representante], representante legal da [nome da OSC], venho requerer o CREDENCIAMENTO da referida OSC junto à Secretaria Municipal da Educação do Salvador - SMED, por meio do EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 003/2021, nos termos da Lei nº 13.019/2014 e demais normas pertinentes e informo o que se segue:

1. Dados da Organização da Sociedade Civil interessada

Nome da OSC		CNPJ:	
Endereço:			
Cidade: Salvador	UF: BA	CEP:	Telefone:
E-mail:			
Nome do Responsável:		CPF:	
Documento de Identidade:	Órgão Expedidor:	Função na OSC:	

2. Declarações

2.1 Declaro ciência de que a apresentação deste Requerimento implica na aceitação irrestrita e integral dos termos e condições do Edital.

2.2 Declaro, sob as penas da lei, que os dados contidos neste Requerimento e nos documentos apresentados à Secretaria Municipal da Educação são integralmente verídicos, autênticos e condizem com a documentação original, estando ciente que, do contrário, estarei incorrendo em infração ao Código Penal Brasileiro, que trata da falsificação de documento público, da falsificação de documento particular e da falsidade ideológica, sem prejuízo das demais sanções penais, administrativas e cíveis cabíveis.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Representante Legal da OSC

CPF:

ANEXO II - CHECKLIST DE DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA HABILITAÇÃO NO

EDITAL DE CRENDENCIAMENTO Nº 003/2021

ITEM	DOCUMENTO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
	DA PARCERIA			
1	Requerimento de participação no Edital de Credenciamento nº 003/2021 (modelo no Anexo I)	()	()	
2	Proposta de Plano de Trabalho (modelo no ANEXO IV)	()	()	
	DA OSC			
3	Cópia legível do estatuto registrado e suas alterações, em conformidade com as exigências previstas no art. 33 da Lei Federal nº 13.019/14; As normas internas devem: - fixar nos seus atos internos (atos constitutivos e estatutos) objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social; - prever nos seus atos internos que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido seja transferido a outra pessoa jurídica de igual natureza que preencha os requisitos desta Lei e cujo objeto social seja, preferencialmente, o mesmo da entidade extinta;	()	()	
4	Cópia legível do comprovante de inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), emitido no sítio eletrônico oficial da Secretaria da Receita Federal do Brasil, para demonstrar que a organização da sociedade civil existe há, no mínimo, um ano com cadastro ativo;	()	()	
5	Cópia legível da ata de eleição e posse da atual diretoria, registrada na forma da lei;	()	()	
6	Cópia legível da Carteira de Identidade ou documento equivalente e CPF do representante legal da OSC;	()	()	
7	Relação nominal atualizada dos dirigentes da organização da sociedade civil, conforme o estatuto, com endereço, telefone, endereço de correio eletrônico, número e órgão expedidor da carteira de identidade e número de CPF de cada um deles;	()	()	
8	Alvará de funcionamento da OSC;	()	()	
9	Documento que comprove que funciona no endereço declarado pela OSC, por meio de cópia de documento hábil e legível, a exemplo de conta de consumo, documento que comprove posse (contrato de aluguel) /titularidade do imóvel (comodato); (conta de água, luz, telefone ...)	()	()	
10	Cópia legível da publicação no Diário da Lei de Utilidade Pública - certificado de utilidade pública;	()	()	
11	Certidão de existência jurídica expedida pelo cartório de registro civil ou cópia do estatuto registrado e eventuais alterações ou, tratando-se de sociedade cooperativa, certidão simplificada emitida por junta comercial, conforme art. 34, III, da Lei nº 13.019, de 2014;	()	()	

ITEM	DOCUMENTO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
CERTIDÕES DE REGULARIDADE				
12	Certidão Conjunta Negativa de Débitos relativos a Tributos Federais e quanto à Dívida Ativa da União, abrangendo as Contribuições Sociais conforme Portaria Conjunta RFB – PGFM de nº 1751/2014: www.receita.fazenda.gov.br	()	()	
13	Prova de Regularidade com a Fazenda Estadual de débitos inscritos e não inscritos em Dívida Ativa	()	()	
14	Prova de Regularidade com a Fazenda Municipal: CADIN (CNPJ) http://www.cadin.sefaz.salvador.ba.gov.br/CADIN/	()	()	
15	Prova de Regularidade com a Fazenda Municipal: Certidão Negativa de Débitos Mobiliários – SEFAZ (CNPJ); http://www.sefaz.salvador.ba.gov.br/Certidoes	()	()	
16	Prova de Regularidade com a Fazenda Municipal: Certidão Negativa de Débitos Imobiliários – SEFAZ (CNPJ); http://www.sefaz.salvador.ba.gov.br/Certidoes	()	()	
17	Prova de Regularidade Trabalhista: Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas (CNDT); http://www.tst.jus.br/certidao	()	()	
18	Prova de Regularidade com FGTS: Esta Certidão poderá ser solicitada em qualquer agência da Caixa Econômica Federal mediante apresentação de Certificado de Regularidade da Situação (CRF), ou por meio eletrônico no site da Caixa: www.caixa.com.br . Ambas terão prazo de validade de 30 (trinta) dias da data de sua emissão;	()	()	
CERTIDÕES DOS TRIBUNAIS				
19	Certidão Negativa de Contas julgadas Irregulares - TCU – (CNPJ);	()	()	
20	Certidão Negativa do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia – TCM - (CNPJ);	()	()	
21	Certidão da Situação de Convênios/Conveniente (CNPJ) – do Estado;	()	()	
22	Certidão Negativa de Inabilitados – TCU;	()	()	
23	Certidão Negativa de Contas Desaprovadas – TCE;	()	()	
COMPROVAÇÕES TÉCNICAS				
24	Comprovação de experiência prévia: Instrumentos de parceria firmados OU Relatórios de atividades com comprovação das ações desenvolvidas OU Publicações, pesquisas ou outras formas	()	()	

ITEM	DOCUMENTO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
	de produção de conhecimento realizadas pela OSC ou a respeito dela OU Declarações de experiência prévia e de capacidade técnica;			
25	Último Relatório Anual de atividades (Atendimento da Rede Municipal de Ensino);	()	()	
26	Autorização para oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE): a) No caso de oferta de AEE para Educação Infantil, deve-se dispor de autorização do Conselho Municipal de Educação (CME) ; b) No caso de oferta de AEE para Ensino Fundamental e EJA, deve-se dispor de autorização da Secretaria Estadual de Educação ;	()	()	
27	Comprovação de declaração do Censo Escolar do ano anterior ao exercício do Requerimento de Credenciamento, declarado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), conforme o Decreto Federal nº 6.425/08;	()	()	
28	Relação atualizada dos alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA e atendidos pela OSC.	()	()	
	DECLARAÇÕES			
29	DECLARAÇÃO DE CAPACIDADE: administrativa, técnica e gerencial para a execução do plano de trabalho (conforme modelo no ANEXO II)	()	()	
30	DECLARAÇÃO INEXISTÊNCIA DE DÉBITOS (conforme modelo no ANEXO II)	()	()	
31	DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA DE MENORES (conforme modelo no ANEXO II)	()	()	
32	DECLARAÇÃO DE NÃO OCORRÊNCIA DE VEDAÇÕES (conforme modelo no ANEXO II)	()	()	
33	DECLARAÇÃO SOBRE INSTALAÇÕES E CONDIÇÕES MATERIAIS (conforme modelo no ANEXO II)	()	()	

ANEXO III – MODELO DE DECLARAÇÕES

ANEXO III.1 – DECLARAÇÃO DE CAPACIDADE

Eu, [NOME DO REPRESENTANTE LEGAL], [CARGO NA OSC] DA OSC [NOME DA OSC], CPF Nº [NÚMERO], declaro para os devidos fins e sob penas da Lei, que a OSC [NOME DA OSC] dispõe de estrutura física e de pessoal, com capacidade administrativa, técnica e gerencial para a execução do Plano de Trabalho proposto, assumindo inteira responsabilidade pelo cumprimento de todas as metas, acompanhamento e prestação de contas.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Nome do Representante Legal

Nome da OSC

[Esta Declaração deverá ser apresentada em papel timbrado]

ANEXO III.2 – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE DÉBITOS

Eu, [NOME DO REPRESENTANTE LEGAL], [CARGO] DA OSC [NOME], CPF Nº [NÚMERO], declaro para os devidos fins e sob penas da Lei, que [NOME DA OSC], não possui débitos com Órgão ou Entidade da Administração Pública Direta ou Indireta, nem inscrição nos bancos de dados públicos ou privados de proteção ao crédito.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Nome do Representante Legal

Nome da OSC

[Esta Declaração deverá ser apresentada em papel timbrado]

ANEXO III.3 - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA DE MENORES

Declaro, sob as penalidades cabíveis, que não mantemos em nosso quadro de pessoal empregado(s) menores de 18 (dezoito) anos em trabalho noturno perigoso ou insalubre e de 16 (dezesseis) anos em qualquer trabalho, salvo na condição de aprendiz, nos termos do inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal de 1998.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Nome do Representante Legal

Nome da OSC

[Esta Declaração deverá ser apresentada em papel timbrado]

ANEXO III.4 - DECLARAÇÃO DE NÃO OCORRÊNCIA DAS VEDAÇÕES

Na qualidade de representante legal da [NOME DA OSC], DECLARO, em observância ao Decreto nº 29.129/2017 e ao art. 39 da Lei nº 13.019/2014, sob as penas Lei, para fins de comprovação junto à Administração Pública (SMED), que:

- 1) Esta Organização da Sociedade Civil (OSC) não está omissa no dever de prestar contas de parceria anteriormente celebrada;
- 2) Esta OSC não tem como dirigente membro de Poder ou do Ministério Público, ou dirigente de órgão ou entidade da administração pública da Prefeitura Municipal de Salvador, estendendo-se esta vedação aos respectivos cônjuges ou companheiros, bem como parentes em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau;
- 3) Esta OSC não teve as contas rejeitadas pela administração pública nos últimos cinco anos, sendo excetuadas as hipóteses em que foi sanada a irregularidade que motivou a rejeição e quitados os débitos eventualmente imputados, foi reconsiderada ou revista a decisão pela rejeição ou a apreciação das contas, ou estiver pendente de decisão sobre recurso com efeito suspensivo;
- 4) Esta OSC não foi punida com as seguintes sanções:
 - a) Suspensão de participação em licitação e impedimento de contratar com a administração;
 - b) Declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a administração;
 - c) As previstas nos incisos II e III do artigo 73 da Lei nº 13.019/2014;
 - d) Contas de parcerias julgadas irregulares ou rejeitadas por Tribunal ou Conselho de Contas de qualquer esfera da Federação, em decisão irrecorrível, nos últimos 08 (oito) anos.
- 5) Esta OSC não tem entre seus dirigentes pessoa(s) cujas contas relativas às parcerias tenham sido julgadas irregulares por Tribunal ou Conselho de Contas de qualquer esfera da Federação, em decisão irrecorrível, nos últimos 08 (oito) anos;
- 6) Esta OSC não tem entre seus dirigentes pessoa julgada responsável por falta grave e inabilitada para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
- 7) Esta OSC não tem entre seus dirigentes pessoa(s) considerada(s) responsável(s) por ato de improbidade;
- 8) Não contratações para prestação de serviços que envolvam objeto da parceria, servidor ou empregado público, inclusive aquele que exerça cargo em comissão ou função de confiança, de órgão ou entidade da administração pública celebrante;
- 9) Não remuneração, a qualquer título, com os recursos repassados, de membro de Poder ou do Ministério Público ou de dirigente de órgão ou entidade da administração pública celebrante;

10) Não remuneração, a qualquer título, com os recursos repassados, de servidor ou empregado público, inclusive aquele que exerça cargo em comissão ou função de confiança, de órgão ou entidade da administração pública celebrante, ressalvadas as hipóteses previstas em lei específica e na lei de diretrizes orçamentárias;

11) Não remuneração, a qualquer título, com os recursos repassados, de pessoas naturais condenadas pela prática de crimes contra a administração pública ou contra o patrimônio público, ou por crimes eleitorais para os quais a lei comine pena privativa de liberdade, ou por crimes de lavagem ou ocultação de bens, direitos e valores.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Representante Legal da OSC

CPF:

[Esta Declaração deverá ser assinada pelo Representante Legal nas duas folhas e apresentada em papel timbrado]

ANEXO III.5 – DECLARAÇÃO SOBRE INSTALAÇÕES E CONDIÇÕES

Declaro, em conformidade com o art. 33, caput, inciso V, alínea “c”, da Lei nº 13.019, de 2014, que a [NOME DA OSC]:

- Dispõe de instalações e outras condições materiais para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas.

OU

- Pretende contratar ou adquirir com recursos da parceria as condições materiais para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas.

OU

- Dispõe de instalações e outras condições materiais para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas, bem como pretende, ainda, contratar ou adquirir com recursos da parceria outros bens para tanto.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Representante Legal da OSC

CPF:

[A OSC adotará uma das três redações acima, conforme a sua situação e deverá ser apresentada em papel timbrado]

ANEXO IV – MODELO DE PROPOSTA DE PLANO DE TRABALHO PARA O EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº
003/2021 PARA ACORDO DE COOPERAÇÃO

PARTE 1 – DADOS E INFORMAÇÕES DA OSC

1. DADOS DA OSC

Órgão / Entidade Proponente		CNPJ	
Endereço		Data de criação	
Ponto de Referência			
E-mail da Instituição			
Outras Redes Sociais da Instituição (Site, blog, YouTube, Facebook, Instagram, outros)			
Cidade	UF	CEP	DDD/Telefone

1.1 IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA OSC

Nome do Responsável legal		CPF	
RG	Órgão Expedidor	Cargo	
Endereço		CEP	
E-mail do Responsável		DDD/Telefone	

1.2 DADOS DO(S) DA EQUIPE RESPONSÁVEL (EIS) DA INSTITUIÇÃO PELO ACOMPANHAMENTO DA PARCERIA

[Pode ser mais de uma pessoa da Instituição responsável por acompanhar a parceria e intermediar com o Gestor da Parceria e a Comissão de Monitoramento e Avaliação]

Responsável pelo acompanhamento (1)	Função na parceria
E-mail	Telefone(s)
Responsável pelo acompanhamento (2)	Função na parceria
E-mail	Telefone(s)

PARTE 2 – PLANEJAMENTO E GESTÃO DA PARCERIA

2. PROPOSTA DE TRABALHO

2.1 DESCRIÇÃO DO PROJETO

TÍTULO DO PROJETO:		
PÚBLICO-ALVO:		
PERÍODO DE EXECUÇÃO:	INÍCIO: __/__/____	TÉRMINO: __/__/____

2.2 APRESENTAÇÃO

[FAZER UMA BREVE INTRODUÇÃO DA PARCERIA PRETENDIDA]

2.3 JUSTIFICATIVA PARA CELEBRAR A PARCERIA

[APRESENTAR AS RAZÕES PARA FORMALIZAÇÃO DA PARCERIA, DESCREVER A REALIDADE QUE SERÁ CONTEMPLADA PELA PARCERIA; DEMONSTRAR O NEXO ENTRE ESSA REALIDADE COM A ATIVIDADE OU PROJETO. DEFINIR A QUE SE PROPÕE O PROJETO E SUA IMPORTÂNCIA]

2.4 DESCRIÇÃO DO OBJETO

[INFORMAR E DESCREVER O OBJETO DA PARCERIA; DETALHAR DIRETRIZES E OBJETIVOS GERAIS DA PARCERIA; PÚBLICO-ALVO]

2.5 OBJETIVO GERAL

[INDICAR O OBJETIVO GERAL DO PROJETO APRESENTADO]

2.6 DETALHAMENTO DAS AÇÕES/ATIVIDADES E METAS

[IDENTIFICAR OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS; DETALHAR AS AÇÕES PREVISTAS NA EXECUÇÃO DA PARCERIA; IDENTIFICAR AS METAS DA PARCERIA; SUGERIR INDICADORES; DEFINIR OS PARÂMETROS A SEREM UTILIZADOS PARA AFERIÇÃO DO CUMPRIMENTO DAS METAS. INDICAR PERÍODO PROGRAMADO PARA ATINGIR CADA META]. EXEMPLO A SEGUIR:

ITEM	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES/ATIVIDADES	METAS	INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	PERÍODO
1	Promover capacitação de professores das escolas comuns da Rede Municipal que possuem alunos atendidos no CAEE	Elaborar o cronograma de realização de cada curso e definir a carga horária e quantidade de participantes. Promover ações de divulgação dos cursos.	Capacitar 100% dos professores OU Capacitar 200 professores da Rede Municipal	Número de formações realizadas. Percentual de frequência dos participantes no curso	Lista de presença; Relatórios com registros fotográficos; Pesquisa de satisfação dos participantes / Avaliação do evento; Tabulação dos dados de avaliação.	Indicar o período previsto (mês/ano) para execução de cada meta. Exemplo: Jan a dez /2021
2						
3						

2.7 DETALHAMENTO DOS INSTRUMENTOS E/OU MECANISMOS DE MONITORAMENTO PELA OSC

[INDICAR OS DOCUMENTOS E OUTROS MEIOS UTILIZADOS PELA OSC PARA ACOMPANHAR A PARCERIA E AFERIR O CUMPRIMENTO DAS METAS QUE SERVIRÃO DE BALIZADORES PARA AS ANÁLISES DA SMED]

2.8 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS AÇÕES (OPCIONAL)

[APRESENTAR PLANILHA EM FORMATO DE CRONOGRAMA, COM INDICAÇÃO DOS PERÍODOS DE REALIZAÇÃO DAS AÇÕES]. EXEMPLO A SEGUIR:

ATIVIDADES	MESES/ INDICAR ANO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1 Elaborar o cronograma de realização de cada curso e definir a carga horária e quantidade de participantes.													
2 Promover ações de divulgação dos cursos.													
3 Realizar cursos de formação para os professores													
4													

3. PRESTAÇÃO DE CONTAS

É importante considerar que a prestação de contas está atrelada à execução do cronograma de atividades no período de vigência da parceria e ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Trabalho, observando o constante no Decreto Municipal nº 29.129 de 2017, no cap. XVIII, referente à prestação de contas.

Salvador (BA), ____ de _____ de _____.

Representante Legal da OSC

CPF:

ANEXO V – MINUTA DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

ACORDO DE COOPERAÇÃO nº ____/[ANO], QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DO SALVADOR, POR MEIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SMED) E A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL [NOME DA OSC], COM BASE NOS PROCESSOS Nº _____ E EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 003/2021.

O **MUNICÍPIO DO SALVADOR**, por meio da **SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED**, pessoa jurídica de direito público, com sede na Av. Anita Garibaldi nº 2981, Bairro do Rio Vermelho, Salvador – BA, CEP 40.170-130, inscrita no CNPJ sob o nº 13.927.801/0006-53, neste ato representado por [NOME DO ADMINISTRADOR PÚBLICO], na qualidade de [CARGO DO ADMINISTRADOR PÚBLICO], nomeado pelo [TIPO, NÚMERO E DATA DO ATO DE NOMEAÇÃO], denominada **ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**, e a Organização da Sociedade Civil [NOME DA OSC], doravante denominada **ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL - OSC**, inscrita no CNPJ sob o nº [NÚMERO], com sede no [ENDEREÇO], neste ato representada por [NOME E NACIONALIDADE DO DIRIGENTE], portador do documento de identificação [TIPO E NÚMERO] e inscrito sob o Cadastro de Pessoas Físicas - CPF sob o nº [NÚMERO], residente à [ENDEREÇO], que exerce a função de [DENOMINAÇÃO DO CARGO/FUNÇÃO DO DIRIGENTE NA OSC], resolvem celebrar este **ACORDO DE COOPERAÇÃO**, em conformidade com o Edital de Credenciamento nº 003/2021, PLANO DE TRABALHO e demais peças constantes nos Processos Administrativos nº [NÚMEROS], sob a égide da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014 e suas alterações constantes na Lei Federal nº 13.204/2015, do Decreto Municipal nº 29.129/2017 e demais atos normativos aplicáveis, mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1.1 Este instrumento tem por objeto o compartilhamento de práticas pedagógicas na perspectiva de Educação Inclusiva, destinadas ao atendimento de crianças, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, bem como o Atendimento Multidisciplinar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos da Rede Municipal de Ensino no contraturno da matrícula regular, conforme detalhamento contido no Plano de Trabalho anexo a este instrumento.

1.2 Esta parceria, formalizada por meio de Acordo de Cooperação, fundamenta-se no art. 30, inciso VI, da Lei Federal nº 13.019/2014, que dispensa a realização de chamamento público nos casos de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação e executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO ACORDO E DO PLANO DE TRABALHO

2.1 Para o alcance do objeto pactuado, os partícipes obrigam-se a cumprir o PLANO DE TRABALHO que, independente de transcrição, é parte integrante e indissociável do presente ACORDO DE COOPERAÇÃO, bem como toda documentação técnica que dele resulte, cujos dados neles contidos acatam os partícipes.

Parágrafo Único. Os eventuais ajustes no PLANO DE TRABALHO serão formalizados por APOSTILAMENTO, exceto disposição contrária, caso em que deverão ser formalizados por ADITAMENTO ao ACORDO DE COOPERAÇÃO, sendo vedada a alteração do objeto da parceria.

CLÁUSULA TERCEIRA - DOS RECURSOS

3.1 Este instrumento não envolve transferência de recursos financeiros da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA para a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL.

CLÁUSULA QUARTA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

4.1 Este instrumento terá prazo de vigência de 60 (sessenta) meses, contados a partir da data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Salvador (DOM).

4.2 O prazo de vigência poderá ser prorrogado nos seguintes casos e condições previstos no art. 55 da Lei nº 13.019, de 2014 e art. 63 do Decreto nº 29.129, de 2017:

- I- Mediante termo aditivo, por solicitação da OSC devidamente fundamentada, formulada, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do seu término, desde que autorizada pela Administração Pública;
- II- De ofício, por iniciativa da Administração Pública, quando esta der causa a atraso na liberação de recursos financeiros, limitada ao exato período do atraso verificado.

4.3 A continuidade da parceria, formalizada através do ACORDO DE COOPERAÇÃO está condicionada à apresentação anual dos dados da Instituição na Declaração do Censo Escolar, publicada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e à permanência do atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas unidades de ensino da Rede Pública Municipal.

CLÁUSULA QUINTA - DAS OBRIGAÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

5.1 O presente ACORDO DE COOPERAÇÃO deverá ser executado fielmente pelas Partes, de acordo com as cláusulas pactuadas e as normas aplicáveis, respondendo cada uma pelas consequências de sua inexecução ou execução parcial, sendo vedado à OSC utilizar recursos para finalidade alheia ao objeto da parceria.

Parágrafo Primeiro. Além das obrigações constantes na legislação que rege a presente parceria e dos demais compromissos assumidos neste instrumento, cabe à **ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA** cumprir as seguintes atribuições, responsabilidades e obrigações:

- a) Prestar o apoio necessário e indispensável à OSC para que seja alcançado o objeto do ACORDO DE COOPERAÇÃO em toda a sua extensão e no tempo devido;
- b) Monitorar e avaliar a execução do objeto deste ACORDO DE COOPERAÇÃO, por meio de análise das informações acerca do processamento da parceria constantes nas VISITAS IN LOCO, caso considere necessário, por meio de plataformas digitais e entrega de relatórios e formulários próprios preenchidos de acordo com os prazos e parâmetros determinados pela administração pública, quando necessário, zelando pelo alcance dos resultados pactuados;
- c) Analisar os Relatórios de Execução do Objeto apresentados pela OSC;
- d) Receber, propor, analisar e, se for o caso, aprovar as propostas de alteração do ACORDO DE COOPERAÇÃO, nos termos do Decreto nº 29.129, de 2017;
- e) Designar GESTOR DA PARCERIA, que ficará responsável pelas obrigações previstas no art. 61 da Lei nº 13.019, de 2014, e pelas demais atribuições constantes na legislação regente;
- f) Designar COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO, que ficará responsável pelas obrigações previstas no art. 59 da Lei nº 13.019, de 2014, e pelas demais atribuições constantes na legislação regente;
- g) Publicar o extrato do ACORDO DE COOPERAÇÃO no Diário Oficial do Município;

- h) Divulgar informações referentes à parceria celebrada em dados abertos e acessíveis e manter, no seu sítio eletrônico oficial o instrumento da parceria celebrada e seu respectivo PLANO DE TRABALHO, nos termos do art. 10 da Lei nº 13.019, de 2014;
- i) Exercer atividade normativa, de controle e fiscalização sobre a execução da parceria, inclusive, se for o caso, reorientando as ações, de modo a evitar a descontinuidade das ações pactuadas;
- j) Informar à OSC os atos normativos e orientações da Administração Pública que interessem à execução do presente ACORDO DE COOPERAÇÃO;
- k) Receber e analisar a LISTA MENSAL DE FREQUÊNCIA de todos os alunos atendidos pela OSC e matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador e comunicar à OSC pela regularidade ou não do conteúdo no prazo de até 15 (quinze) dias úteis;
- l) Receber e analisar o PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO elaborado pela OSC para cada aluno da Rede Pública Municipal de Ensino atendido e comunicar à OSC pela pertinência/regularidade ou não do conteúdo no prazo de 15 (quinze) dias úteis;
- m) Prestar esclarecimentos e orientações necessárias, por meio da Gerência de Gestão de Pessoas/DISP/SMED, acerca de quaisquer informações funcionais dos profissionais do magistério envolvidos na execução da parceria.

Parágrafo Segundo. Além das obrigações constantes na legislação que rege a presente parceria e dos demais compromissos assumidos neste instrumento, cabe à **ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL** cumprir as seguintes atribuições, responsabilidades e obrigações:

- a) Executar fielmente o objeto pactuado, de acordo com as cláusulas deste instrumento, a legislação pertinente e o Plano de Trabalho aprovado pela Administração Pública, adotando todas as medidas necessárias à correta execução deste ACORDO DE COOPERAÇÃO, observado o disposto na Lei nº 13.019, de 2014, e no Decreto Municipal nº 29.129, de 2017 e respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Normas do Sistema Municipal de Ensino e Resoluções dos Conselhos Municipal e Estadual de Educação;
- b) Atender a todos os critérios dispostos na Nota Técnica CAEE nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE que orienta à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva e na Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, que estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- c) Zelar pela boa qualidade das ações e serviços prestados, buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade social e qualidade em suas atividades;
- d) Garantir o cumprimento da contrapartida em bens e serviços conforme estabelecida no plano de trabalho, se for o caso;
- e) Apresentar Relatório de Execução do Objeto, no fim de cada exercício e no fim da vigência da parceria, de acordo com o estabelecido nos art. 63 a 72 da Lei nº 13.019/2014 e art. 73 e seguintes do Decreto Municipal nº 29.129, de 2017 e demais normas pertinentes;

- f) Executar o PLANO DE TRABALHO aprovado pela Administração Pública, com observância aos princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia;
- g) Prestar contas à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ao término de cada exercício e no encerramento da vigência do ACORDO DE COOPERAÇÃO, nos termos do capítulo IV da Lei nº 13.019, de 2014 e demais normas pertinentes;
- h) Apresentar ao Gestor da Parceria e à Comissão de Monitoramento e Avaliação, os documentos especificados a seguir e de acordo com os prazos estipulados:
- h.1) Relatório semestral de acompanhamento das metas;
- h.2) Relatório Parcial de Execução do Objeto, no prazo de até 30 (trinta) dias após o término de cada exercício, ou seja, até dia 30 de janeiro do ano seguinte ao início da vigência até findar a parceria;
- h.3) Relatório Final de Execução do Objeto, no prazo de até 90 (noventa) dias, contados a partir do término da vigência da parceria, com a descrição das ações desenvolvidas para o cumprimento do objeto, contemplando o alcance das metas definidas no plano de trabalho e os meios de verificação dos resultados alcançados.
- i) Permitir o livre acesso à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, por meio do GESTOR DA PARceria, membros do CONSELHO DE POLÍTICA PÚBLICA da área, quando houver, da COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO (CMA) e a Controladoria Geral do Município (CGM) e do TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DA BAHIA (TCM), a todos os documentos relativos à execução do objeto do ACORDO DE COOPERAÇÃO, bem como aos locais de execução do objeto, permitindo o acompanhamento *in loco* e prestando todas e quaisquer informações solicitadas;
- j) Manter, durante a execução da parceria, as mesmas condições exigidas nos art. 33 e 34 da Lei nº 13.019, de 2014 e demais normas pertinentes;
- k) Garantir a manutenção da equipe técnica em quantidade e qualidade adequadas ao bom desempenho das atividades;
- l) Comunicar à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA suas alterações estatutárias, após o registro em cartório;
- m) Divulgar na internet e em locais visíveis da sede social da OSC e dos estabelecimentos em que exerça suas ações todas as parcerias celebradas com a Administração Pública, conforme as informações detalhadas no art. 11, incisos I a VI, da Lei Federal nº 13.019, de 2014 e demais pertinentes;
- n) Submeter previamente à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA qualquer proposta de alteração do plano de trabalho, na forma definida neste instrumento;
- o) Providenciar, quando for o caso, licenças e aprovações de projetos emitidos pelo órgão ambiental competente, da esfera municipal, estadual ou federal e concessionárias de serviços públicos, conforme o caso, e nos termos da legislação aplicável;
- p) Responsabilizar-se, exclusivamente, pelo regular pagamento de todos os encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais relacionados à execução do objeto da parceria;
- q) Responsabilizar-se, exclusivamente, pelo gerenciamento administrativo e financeiro necessário ao cumprimento dos seus compromissos na execução da parceria;
- r) Encaminhar LISTA MENSAL DE FREQUÊNCIA de todos os alunos atendidos pela OSC e matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino, no prazo de 10 (dez) dias corridos do mês subsequente, contados da data da publicação da parceria, sob pena de descumprimento dos termos do instrumento;
- s) Encaminhar CRONOGRAMA de formações pedagógicas a serem realizadas, no prazo de 10 (dez) dias corridos do mês subsequente, contados da data da publicação da parceria, sob pena de descumprimento dos termos do instrumento;

t) Encaminhar, quando solicitado, o PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO e outros documentos pedagógicos do aluno matriculado nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Salvador e atendidos no turno oposto à escolarização na OSC.

u) Realizar busca ativa dos alunos da Rede Municipal atendidos pela OSC e que deixaram de frequentar os atendimentos, notificando à Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente os casos identificados de violação de direitos.

CLÁUSULA SEXTA – DA ALTERAÇÃO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

6.1 Este ACORDO DE COOPERAÇÃO poderá ser modificado, em suas cláusulas e condições, exceto quanto ao seu objeto, com as devidas justificativas, mediante Termo Aditivo ou por Apostilamento, devendo o respectivo pedido ser apresentado em, no mínimo, 45 (quarenta e cinco) dias antes do seu término de sua vigência, observado o disposto no art. 63 do Decreto Municipal nº 29.129/2017.

Parágrafo Único. Os ajustes realizados durante a execução do objeto integrarão o plano de trabalho, desde que submetidos pela OSC à Administração Pública e aprovados previamente pela autoridade competente.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DA EXECUÇÃO DA PARCERIA

7.1 A execução do objeto da parceria será acompanhada pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA por meio de ações de fiscalização, monitoramento e avaliação, que terão caráter preventivo e saneador, objetivando a gestão adequada e regular da parceria.

7.2 As ações de monitoramento e avaliação serão baseadas na Seção VII da Lei Federal Nº 13.019/2014 e no Capítulo XVII do Decreto Municipal Nº 29.129/2017 e contemplarão a análise das informações acerca do processamento da parceria, além da verificação e manifestação sobre eventuais DENÚNCIAS.

7.3 No exercício das ações de fiscalização, monitoramento e avaliação do cumprimento do objeto da parceria, a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA:

- I- Designará GESTOR DA PARCERIA, agente público responsável pela gestão da parceria, designado por ato publicado em meio oficial de comunicação, com poderes de controle e fiscalização (art. 2º, inciso VI, da Lei nº 13.019, de 2014);
- II- Designará COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO, órgão colegiado destinado a monitorar e avaliar a parceria, constituído por ato específico publicado em meio oficial de comunicação (art. 2º, inciso XI, da Lei nº 13.019, de 2014);
- III- Emitirá RELATÓRIOS TÉCNICOS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO, na forma e prazos previstos na legislação vigente e neste instrumento, sobre a conformidade do cumprimento do objeto e os resultados alcançados durante a execução da presente PARCERIA, para fins de análise da PRESTAÇÃO DE CONTAS anual, quando for o caso (art. 59 da Lei nº 13.019, de 2014);
- IV- Realizará VISITA TÉCNICA IN LOCO, nas hipóteses em que esta for essencial, para subsidiar o monitoramento da parceria, nas hipóteses em que esta for essencial para verificação do cumprimento do objeto da parceria e do alcance das metas;
- V- Realizará, sempre que possível, nas parcerias com vigência superior a 01 (um) ano, pesquisa de satisfação com os beneficiários do plano de trabalho e utilizará os resultados como subsídio na avaliação da parceria celebrada e do cumprimento dos objetivos pactuados, bem como na reorientação e no ajuste das metas e atividades definidas (art. 58, §2º, da lei nº 13.019, de 2014);
- VI- Examinará os RELATÓRIOS DE EXECUÇÃO DO OBJETO apresentados pela OSC, na forma e prazos previstos na legislação vigente e neste instrumento (art. 66, caput, da Lei nº 13.019, de 2014);

VII- Poderá valer-se do apoio técnico de terceiros, delegar competência ou firmar parcerias com órgãos ou entidades, conforme disposto no art. 58, §1º, da Lei nº 13.019, de 2014;

7.4 Observado o disposto nos §§ 3º, 6º e 7º do art. 35 da Lei nº 13.019, de 2014, a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA designará servidor público que atuará como GESTOR DA PARCERIA e ficará responsável pelas obrigações previstas no art. 61 daquela Lei e pelas demais atribuições constantes na legislação regente que, dentre outras obrigações, é responsável pela emissão do Parecer Técnico Anual com base na prestação de contas do exercício, bem como pelo Parecer Técnico Conclusivo de análise da prestação de contas final.

7.5 A COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO é a instância administrativa colegiada responsável pelo monitoramento do conjunto de parcerias, pela proposta de aprimoramento dos procedimentos, pela padronização de objetos, custos e indicadores e pela produção de entendimentos voltados à priorização do controle de resultados, sendo de sua competência a avaliação e a homologação dos relatórios técnicos elaborados pelo Gestor da Parceria.

7.6 A COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO se reunirá periodicamente, independentemente das ações do GESTOR DA PARCERIA, a fim de avaliar a execução das parcerias por meio da análise das ações de monitoramento e avaliação previstas nesta Cláusula, podendo solicitar assessoramento técnico de especialista que não seja membro desse colegiado para subsidiar seus trabalhos.

7.7 A COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO deverá ser constituída por pelo menos 1 (um) servidor ocupante de cargo efetivo ou emprego permanente do quadro de pessoal da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

7.8 A visita técnica *in loco*, de que trata o inciso IV não se confunde com as ações de fiscalização e auditoria realizadas pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, pelos ÓRGÃOS DE CONTROLE INTERNO e pelo TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO.

7.9 Sempre que houver a visita técnica *in loco*, a OSC deverá ser notificada previamente no prazo mínimo de 03 (três) dias úteis anteriores à realização da visita técnica *in loco* e o resultado será circunstanciado em Relatório de Visita Técnica *in loco*, que será registrado em formulários próprios desta SMED enviados à OSC para conhecimento, esclarecimentos e providências e poderá ensejar a revisão do relatório, a critério da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. O Relatório de Visita Técnica *in loco* deverá ser considerado na análise da PRESTAÇÃO DE CONTAS (art. 66, parágrafo único, inciso I, da Lei nº 13.019, de 2014).

7.10 Sempre que houver pesquisa de satisfação, a sistematização será circunstanciada em documento que será enviado à OSC para conhecimento, esclarecimentos e eventuais providências.

7.11 A presente parceria estará também sujeita aos mecanismos de controle social previstos na legislação específica (art. 60 da Lei nº 13.019, de 2014).

CLÁUSULA OITAVA– DA EXTINÇÃO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

8.1 O presente ACORDO DE COOPERAÇÃO poderá ser:

- I- Extinto por decurso de prazo;
- II- Extinto, de comum acordo antes do prazo avençado, mediante Termo de Distrato;
- III- Denunciado, por decisão unilateral de qualquer dos partícipes, independentemente de autorização judicial, mediante prévia notificação por escrito ao outro partícipe; ou
- IV- Rescindido, por decisão unilateral de qualquer dos partícipes, independentemente de autorização judicial, mediante prévia notificação por escrito ao outro partícipe, nas seguintes hipóteses:
 - a) Descumprimento injustificado de cláusula deste instrumento;
 - b) Irregularidade ou inexecução injustificada, ainda que parcial, do objeto, resultados ou metas pactuadas;

- c) Omissão no dever de prestação de contas anual, nas parcerias com vigência superior a um ano, sem prejuízo do disposto no §2º do art. 70 da Lei nº 13.019, de 2014;
- d) Violação da legislação aplicável;
- e) Cometimento de falhas reiteradas na execução;
- f) Constatação de falsidade ou fraude nas informações ou documentos apresentados;
- g) Não atendimento às recomendações ou determinações decorrentes da fiscalização;
- h) Descumprimento das condições que caracterizam a parceira privada como OSC (art. 2º, inciso I, da Lei nº 13.019, de 2014);
- i) Paralisação da execução da parceria, sem justa causa e prévia comunicação à Administração Pública.

8.2 A denúncia só será eficaz 60 (sessenta) dias após a data de recebimento da notificação, ficando os partícipes responsáveis somente pelas obrigações e vantagens do tempo em que participaram voluntariamente da avença.

8.3 Em caso de denúncia ou rescisão unilateral por parte da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, que não decorra de culpa, dolo ou má gestão da OSC, o Poder Público ressarcirá a parceira privada dos danos emergentes comprovados que houver sofrido.

8.4 Em caso de DENÚNCIA ou RESCISÃO UNILATERAL por culpa, dolo ou má gestão por parte da OSC, devidamente comprovada, a organização da sociedade civil não terá direito a qualquer indenização.

8.5 Os casos de rescisão unilateral serão formalmente motivados nos autos do processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa. O prazo de defesa será de 10 (dez) dias da abertura de vista do processo.

8.6 Outras situações relativas à EXTINÇÃO da PARCERIA, não previstas na legislação aplicável ou neste instrumento, poderão ser reguladas em TERMO DE ENCERRAMENTO DA PARCERIA a ser negociado entre as partes ou, se for o caso, no TERMO DE DISTRATO.

CLÁUSULA NONA – DAS PRESTAÇÕES DE CONTAS

9.1 A OSC prestará contas observando-se as regras previstas nos arts. 63 a 72 da Lei nº 13.019, de 2014, Resolução nº 1381/2018 do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia -TCM e alterações, além das cláusulas constantes neste instrumento e do PLANO DE TRABALHO.

9.2 A prestação de contas terá o objetivo de demonstrar e verificar resultados e deverá conter elementos que permitam avaliar a execução do objeto e o alcance das metas.

9.3 A prestação de contas apresentada pela OSC deverá conter elementos que permitam à Administração Pública avaliar o andamento ou concluir que o seu objeto foi executado conforme pactuado, com a descrição pormenorizada das atividades realizadas e a comprovação do alcance das metas e dos resultados esperados, até o período de que trata a prestação de contas.

9.4 Para fins de PRESTAÇÃO DE CONTAS PARCIAL, referente a cada exercício de execução da parceria, a OSC deverá apresentar RELATÓRIO PARCIAL DE EXECUÇÃO DO OBJETO, no prazo de 30 (trinta) dias a partir do fim do exercício financeiro, podendo ser prorrogado por até 30 (trinta) dias, mediante justificativa e solicitação prévia da OSC.

9.5 Para fins de PRESTAÇÃO DE CONTAS FINAL, a OSC deverá apresentar RELATÓRIO FINAL DE EXECUÇÃO DO OBJETO, no prazo de 90 (noventa) dias a partir do término da vigência da parceria, podendo ser prorrogado por até 30 (trinta) dias, mediante justificativa e solicitação prévia da OSC.

9.6 Os Relatórios de Execução do Objeto apresentados pela OSC, parcial e final, deverão conter, minimamente:

- I- A descrição pormenorizada das ações (atividades e/ou projetos) desenvolvidas para o cumprimento do objeto;
- II- A demonstração do alcance das metas referentes ao período do exercício ou de toda a vigência da parceria, com comparativo de metas propostas no plano de trabalho com os resultados alcançados;
- III- Os documentos de comprovação da execução das ações e do alcance das metas que evidenciem o cumprimento do objeto, como listas de presença, fotos, vídeos, dentre outros;
- IV- Os documentos de comprovação do cumprimento da contrapartida em bens e serviços, quando houver;
- V- Justificativa, quando for o caso, pelo não cumprimento do alcance das metas;
- VI- Relação de bens adquiridos, produzidos ou transformados, quando houver;
- VII- O plano de ação contendo as atividades, responsáveis e prazos necessários ao aprimoramento da execução do objeto, quando identificadas oportunidades de melhoria;
- VIII- O demonstrativo dos resultados e benefícios alcançados em comparação com as metas referentes ao período de que trata a prestação de contas;
- IX- Os boletins de medição parciais e final da reforma ou da obra, se for o caso;
- X- A relação das pessoas assistidas diretamente; e
- XI- Demais estratégias que a OSC entenda como relevantes à demonstração de execução do objeto.

9.7 Para fins de fiscalização e monitoramento, os Relatórios apresentados pela OSC deverão, ainda, fornecer elementos suficientes para avaliação:

- I- Dos resultados alcançados e seus benefícios;
- II- Dos impactos econômicos ou sociais das ações desenvolvidas;
- III- Do grau de satisfação do público-alvo, que poderá ser indicado por meio de pesquisa de satisfação, declaração de entidade pública ou privada local e declaração do conselho de política pública setorial, entre outros; e
- IV- Da possibilidade de sustentabilidade das ações após a conclusão do objeto.

9.8 As informações de que trata o item anterior serão fornecidas por meio da apresentação de documentos e por outros meios previstos no PLANO DE TRABALHO.

9.9 A análise da PRESTAÇÃO DE CONTAS FINAL pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA será formalizada por meio de PARECER TÉCNICO CONCLUSIVO emitido pelo Gestor da Parceria, devidamente homologado pela COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO e deverá verificar o cumprimento do objeto e o alcance das metas previstas no plano de trabalho, e considerará:

- I- Relatório Final de Execução do Objeto;
- II- Os Relatórios Parciais de Execução do Objeto, para parcerias com duração superior a um ano;
- III- Relatório de visita técnica in loco, quando houver; e
- IV- Relatório técnico de monitoramento e avaliação.

9.10 Além da análise do cumprimento do objeto e do alcance das metas previstas no PLANO DE TRABALHO, o GESTOR da PARCERIA, em seu PARECER TÉCNICO CONCLUSIVO, avaliará a eficácia e efetividade das ações realizadas.

9.11 Recebida a prestação de contas, anual ou final, a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA a apreciará no prazo de até 150 (cento e cinquenta) dias contados da data do seu recebimento, ou a partir do cumprimento de diligência determinada, prorrogável justificadamente por igual período.

9.12 Enquanto perdurar a pandemia pelo *coronavírus*, os prazos indicados nesta Cláusula poderão ser prorrogados, desde que, devidamente justificado e formalizado no processo administrativo pelo Gestor da Parceria.

9.13 O transcurso do prazo sem que os relatórios tenham sido apreciados:

I - não impede que a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL participe de credenciamentos, chamamentos públicos ou celebre novas parcerias;

II - não implica impossibilidade de sua apreciação em data posterior ou vedação a que se adotem medidas saneadoras ou punitivas pela inexecução do objeto.

9.14 Na hipótese de a análise concluir que houve descumprimento de metas estabelecidas no PLANO DE TRABALHO ou evidência de irregularidade, o Gestor da Parceria, antes da emissão do parecer técnico conclusivo, notificará a OSC para que apresente RELATÓRIO FINAL DE EXECUÇÃO FINANCEIRA, se for o caso, no prazo de até 60 (sessenta) dias contados da notificação. Tal prazo poderá ser prorrogado por até 15 (quinze) dias, mediante justificativa e solicitação prévia da OSC.

9.15 A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL deverá manter a guarda dos documentos originais que compõem a comprovação da execução do objeto da parceria pelo prazo de 10 (dez) anos, contado do dia útil subsequente ao da apresentação das prestações de contas, exibindo-os à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, quando necessário, conforme art. 65 da Lei nº 13.019/2014 e art. 80 do Decreto Municipal nº 29.129/2017.

9.16 Será permitida a apresentação dos relatórios e documentações de que tratam esta Cláusula no formato digital, desde que possuam garantia da origem e de seu signatário por certificação digital e serão considerados originais para os efeitos de prestação de contas.

CLÁUSULA DÉCIMA - DAS SANÇÕES ADMINISTRATIVAS

10.1 Quando a execução da parceria estiver em desacordo com o PLANO DE TRABALHO e com as normas da Lei nº 13.019, de 2014 e do Decreto Municipal nº 29.129, de 2017, e da legislação específica, a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA poderá, garantida a prévia defesa, aplicar à OSC as seguintes SANÇÕES:

- I. Advertência;
- II. Suspensão temporária da participação em chamamento público e impedimento de celebrar parceria ou contrato com órgãos e entidades da administração pública federal, por prazo não superior a 02 (dois) anos; e
- III. Declaração de inidoneidade para participar de chamamento público ou celebrar PARCERIA ou CONTRATO com órgãos e entidades de todas as esferas de governo, enquanto perdurarem os motivos determinantes da punição ou até que seja promovida a reabilitação perante a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED), que será concedida sempre que a OSC ressarcir a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA pelos prejuízos resultantes e após decorrido o prazo de 2 (dois) anos da aplicação da sanção de declaração de inidoneidade.

10.2 A sanção de ADVERTÊNCIA tem caráter preventivo e será aplicada quando verificadas impropriedades praticadas pela OSC no âmbito da PARCERIA que não justifiquem a aplicação de penalidade mais grave.

10.3 A sanção de SUSPENSÃO TEMPORÁRIA será aplicada nos casos em que forem verificadas irregularidades na celebração, execução ou PRESTAÇÃO DE CONTAS da PARCERIA e não se justificar a imposição da penalidade mais grave, considerando-se a natureza e a gravidade da infração cometida, as peculiaridades do caso concreto, as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os danos que dela provieram para a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

10.4 É facultada a defesa do interessado no prazo de 10 (dez) dias, contado da data de abertura de vista dos autos processuais.

10.5 A aplicação das sanções de SUSPENSÃO TEMPORÁRIA e de declaração de inidoneidade é de competência exclusiva do GESTOR.

10.6 Da decisão administrativa que aplicar as SANÇÕES previstas nesta Cláusula caberá recurso administrativo, no prazo de 10 (dez) dias, contado da data de ciência da decisão. No caso da competência exclusiva do GESTOR prevista no item anterior, o recurso cabível é o PEDIDO DE RECONSIDERAÇÃO.

10.7 Na hipótese de aplicação de SANÇÃO de SUSPENSÃO TEMPORÁRIA ou de DECLARAÇÃO DE INIDONEIDADE, a OSC deverá ser inscrita, cumulativamente, como inadimplente no SIGEF/SIGA, enquanto perdurarem os efeitos da punição ou até que seja promovida a reabilitação.

10.8 Prescrevem no prazo de 05 (cinco) anos as ações punitivas da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA destinadas a aplicar as SANÇÕES previstas nesta Cláusula, contado da data de apresentação da PRESTAÇÃO DE CONTAS ou do fim do prazo de 90 (noventa) dias a partir do término da vigência da PARCERIA, no caso de omissão no dever de prestar contas. A prescrição será interrompida com a edição de ATO ADMINISTRATIVO destinado à apuração da infração.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DA DIVULGAÇÃO DA PARCERIA

11.1 Em razão do presente ACORDO DE COOPERAÇÃO, a OSC se obriga a mencionar em todos os seus atos de PROMOÇÃO e DIVULGAÇÃO da ATIVIDADE, objeto desta PARCERIA, por qualquer meio ou forma, a participação da SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED.

11.2 A PUBLICIDADE de todos os atos derivados do presente ACORDO DE COOPERAÇÃO deverá ter caráter exclusivamente educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA PUBLICAÇÃO

12.1 A eficácia do presente ACORDO DE COOPERAÇÃO ou dos aditamentos que impliquem em alteração de valor ou ampliação ou redução da execução do objeto descrito neste instrumento, fica condicionada à publicação do respectivo extrato no Diário Oficial do Município, a qual deverá ser providenciada pela SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, conforme art. 38, da Lei nº 13.019, de 2014.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DA CONCILIAÇÃO E DO FORO

13.1 Fica eleito o foro do Município do Salvador – BA, em detrimento de qualquer outro por mais privilegiado que seja para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao presente ACORDO DE COOPERAÇÃO.

E, por assim estarem plenamente de acordo, os partícipes obrigam-se ao total e irrenunciável cumprimento dos termos do presente instrumento, o qual lido e achado conforme, foi lavrado em 03 (três) vias de igual teor e forma, que vão assinadas pelos partícipes, para que produza seus legais efeitos, em Juízo ou fora dele.

Salvador (BA), _____ de _____ de _____.

ADMINISTRADOR PÚBLICO

Secretaria Municipal da Educação (SMED)

REPRESENTANTE LEGAL

Organização da Sociedade Civil (OSC)

ANEXO III - SÚMULA DA REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO

CAEE

DATA: ___/___/___

HORÁRIO: _____

PARTICIPANTES:

NOME COMPLETO	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO

LINK DE FREQUÊNCIA:

LINK DE AVALIAÇÃO:

DADOS DA INSTITUIÇÃO

INSTITUIÇÃO:

PRESIDENTE:

DIRETORA:

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS:

PAUTAS:

- **MATRICULA DOS ALUNOS**

- **ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

- **ATENDIMENTO DOS ALUNOS NA PANDEMIA**

- **SOBRE OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.**

- **PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO**

- **INTERLOCUÇÃO INSTITUIÇÃO X ESCOLA X FAMÍLIA**

- **PROJETO POLITICO PEDAGOGICO**

- **SISTEMATICA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

- **OUTROS SERVIÇOS OFERECIDOS NO CAEE**

- **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Salvador, _____ de _____ de _____.

Equipe SMED / CIT

Equipe CAEE