



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE AS
ATRIBUIÇÕES E AS PRÁTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA CRISTINA MASCARENHAS FERNANDES

RIO DE JANEIRO
OUTUBRO/2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JÉSSICA CRISTINA MASCARENHAS FERNANDES

AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE AS
ATRIBUIÇÕES E AS PRÁTICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Cordeiro de Melo

Rio de Janeiro
Novembro de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JÉSSICA CRISTINA MASCARENHAS FERNANDES

Agente de Apoio à Educação Especial: uma análise sobre as atribuições e as práticas no processo de inclusão em educação.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

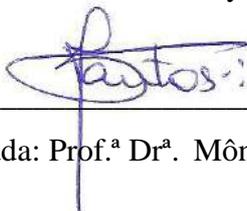
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Cordeiro de Melo



Professora convidada: Prof.^a Dr.^a Mylene Cristina Santiago



Professora convidada: Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

Aos 13 dias do mês de novembro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: Agente de Apoio à Educação Especial: uma análise sobre as atribuições e as práticas no processo de inclusão em educação, de autoria da graduanda Jéssica Cristina Mascarenhas Fernandes, DRE 114173777, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: Mylene Cristina Santiago, Mônica Pereira dos Santos e Sandra Cordeiro de Melo, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 17h, a sessão foi aberta, convidando-se à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia APROVADA com a nota 10,0 (DEZ). O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 18:45h. E, para constar, eu, Sandra Cordeiro de Melo, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o/a candidato(a).

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cordeiro de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Jéssica C. M. Fernandes

Jéssica Cristina Mascarenhas Fernandes

Sandra Cordeiro de Melo

Prof^a. Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo
Presidente da banca

Agradecimentos

Agradeço a Deus por toda força e direcionamento que me deu em todos os dias da minha vida. Agradeço a mim, por não ter desistido diante das dificuldades e tantas situações que pareciam me distanciar ainda mais do objetivo de me formar. Sou a primeira pessoa da minha família que pode estudar em uma universidade, e por este motivo, considero que este diploma será coletivo e simbólico. Obrigada mãe e pai por todo esforço e dedicação para que esse momento pudesse existir. Que venham muitos outros diplomas para as próximas gerações! Amo vocês, seu Edson e dona Tânia Cristina. Aos meus irmãos Gabriela e Junior, muito obrigada por toda alegria que me trouxeram, amo muito vocês. Ao Caio, aquele que sempre incentivou meus estudos e esteve ao meu lado. Gratidão!

Ao Carlos, parceiro que a vida me presenteou, muito obrigada pela paciência e incentivo. Mesmo quando eu não acreditei em mim, você acreditou. Você também faz parte disso. Te amo.

A UFRJ me deu queridas amigas de turma que tornaram a jornada mais divertida. Muito obrigada por tudo Ana Carolina, Erika, Dandarah, Jaqueline e Juliana. Os nossos perrengues e alegrias serão sempre lembrados por mim. E ainda sobre amizade, não poderia deixar de citar meus melhores amigos Aline e Patrick.

A minha orientadora Sandra Cordeiro de Melo, que me acompanhou ao longo dessa pesquisa com muito carinho e competência. Obrigada pelos ensinamentos e dedicação.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), delimitando os aspectos práticos desenvolvidos pelos agentes. Compreendemos o papel do cargo no processo de inclusão em educação, e com base nos dados levantados mapeamos os principais desafios da função. O trabalho busca uma relação entre as ações desempenhadas pelos agentes e as respectivas atribuições previstas no edital do concurso. Além disso, são apontadas soluções para minimizar aspectos do trabalho que os agentes consideram desafios a serem superados. Para realização do trabalho, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2003; LUDORF, 2004), que combina a análise documental (CELLARD, 2008) e o relato de experiências, com o uso do diário de campo e entrevistas com AAEE's do município do Rio de Janeiro (FALKEMBACH, 1987; LUDKE E ANDRÉ, 1986). Quanto ao aporte teórico, autores como SANTOS (2003) e SANTOS & PAULINO (2006) norteiam nossas concepções dos estudos sobre o processo de Inclusão e Educação Especial, quando abordamos as questões relacionadas ao cargo de AAEE, utilizamos essencialmente documentos oficiais, como BRASIL (2009) e PCRJ (2012; 2013 e 2014). A análise dos dados aponta para uma defasagem entre o que é proposto no edital do concurso, e o que os agentes desempenham cotidianamente, sinalizando que as atribuições iniciais do cargo já foram superadas na prática. Mostra-se necessário maior valorização do cargo, incluindo a correção da escolaridade da categoria por meio do enquadramento no magistério, com o objetivo principal de fortalecer as práticas de inclusão em educação. Conclui-se que a comunidade escolar como um todo se beneficiaria, considerando que toda escola pode ter um profissional específico para apoiar e planejar com o professor regente, oferecendo suporte pedagógico e prático aos processos de inclusão específicos da instituição.

Palavras-chave: Agente de Apoio à Educação Especial, Rio de Janeiro, Inclusão em educação

ABSTRACT

This monograph aims to analyze the position of Special Education Supporting Agent (AAEE), delimiting the practical aspects developed by the agents. We understand the role of the position in the process of inclusion in education, and based on the data gathered we mapped out the main challenges of the position. The work seeks a relationship between the actions performed by the agents and the respective attributions foreseen in the call for tenders. In addition, solutions are pointed out to minimize aspects of the work that the agents consider challenges to be overcome. To carry out the work, we opted for a qualitative research (MINAYO, 2003; LUDORF, 2004), which combines documentary analysis (CELLARD, 2008) and reporting of experiences, with the use of the field diary and interviews with AAEE's from the municipality of Rio de Janeiro (FALKEMBACH, 1987; LUDKE AND ANDRÉ, 1986). Regarding the theoretical contribution, authors such as SANTOS (2003) and SANTOS & PAULINO (2006) guide our conceptions of studies on the process of Inclusion and Special Education, when we address the issues related to the position of AAEE, we essentially use official documents such as BRAZIL (2009) and PCRJ (2012; 2013 and 2014). The data analysis points to a gap between what is proposed in the call for proposals, and what the agents perform on a daily basis, signaling that the initial assignments of the position have already been overcome in practice. It is necessary to increase the value of the position, including the correction of the category's schooling through the teaching framework, with the main objective of strengthening the practices of inclusion in education. It is concluded that the school community as a whole would benefit, considering that every school can have a specific professional to support and plan with the regent teacher, offering pedagogical and practical support to the institution's specific inclusion processes.

Keywords: Special Education Support Agent, Rio de Janeiro, Inclusion in education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Protocolo para avaliação e indicação de rede de apoio	15
Figura 2:Rede de apoio ao processo de inclusão da secretaria municipal do Rio de Janeiro	15
Figura 3: Trecho dos registros no diário de campo	22
Figura 4: Print do arquivo de entrevistas transcritas	24
Figura 5: Exemplo da codificação feita no software Atlas.ti cloud	26
Figura 6: Gráfico das citações de acordo com suas repetições antes da reorganização	27
Figura 7: Print do relatório gerado pelo Atlas.ti	27
Figura 8: Quadro geral da análise de conteúdo	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrícula da rede municipal do Rio de Janeiro em abril de 2020	10
Tabela 2 - Distribuição das matrículas dos professores da rede	11
Tabela 3 - Recursos humanos disponibilizados à educação especial do município (RJ)	12

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEE – Agente de Apoio à Educação Especial

IHA – Instituto Helena Antipoff

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

INTRODUÇÃO	1
REFERENCIAIS TEÓRICOS	3
1 - INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	4
2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO DE JANEIRO	10
2.1 A Educação Municipal em números: Conhecendo a SME-RJ	10
2.2 A estrutura educacional de Atendimento Educacional Especial do Município do Rio De Janeiro	11
3 - O AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
3.1- Sobre a criação do cargo	16
3.2 Campo de atuação do Agente e suas atribuições	17
4 - METODOLOGIA	20
4.1- Pesquisa Documental	20
4.2 - O diário de campo e o relato de experiências	22
4.3 - Entrevistas	22
4.4 - O processo de análise de dados	25
4.5 - A análise do diário de campo e das entrevistas	26
4.6 - O passo a passo da codificação e do arranjo em categorias de análise	26
5 – RESULTADOS	29
5.1.1- Aspectos da prática do Agente de Apoio à Educação Especial	29
5.1.2 - Contexto escolar da entrada dos agentes	29
5.1.3- Estratégias de atendimento e atribuições	34

5.1.4 - Contatos através da SME: apoio ao trabalho do agente	36
5.1.5 Que mudanças podem trazer melhorias para o cargo?	38
5.2- OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NA VISÃO DOS AAEE'S	40
5.2.1-Formação e desvalorização	41
5.2.2 -Quantitativo de alunos e os atendimentos	43
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	54
Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP	54
Anexo 2: Registro de consentimento livre e esclarecido	60

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido pesquisa “representação + inclusão – reflexões sobre o papel das representatividades no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista em escolas das redes municipais de Niterói e do Rio de Janeiro” (CAEE:17726019.6.0000.5582). Este estudo surgiu através da minha experiência de 2 anos atuando como Agente de Apoio à Educação Especial em uma escola do Município do Rio de Janeiro. Apesar da pouca experiência com a educação de pessoas com deficiência, optei por fazer o concurso de Agente de Apoio à Educação Especial que abriu em 2014 e não pedia ensino superior completo. Para minha Coordenadoria Regional de Educação eram apenas 8 vagas iniciais, fiquei entre os 30 primeiros colocados e fui convocada no começo de 2018. Desde a convocação até o dia de hoje, diversos questionamentos atravessaram minha prática profissional e acadêmica, e assim ajudaram a construir parte desta pesquisa.

A educação especial como vemos, é resultado de uma luta histórica em busca de reconhecimento, aceitação e respeito. Inúmeras leis e convenções se consolidaram ao longo do tempo a fim de garantir o acesso de pessoas com deficiência às escolas e sociedade no geral. Se antes estas eram mantidas restritas aos confinamentos ou explorações, hoje a ideia é trazê-las cada vez mais ao centro, reconhecendo-as como capazes e autoras de sua própria história. Mesmo com muitas dificuldades buscamos um norte que aponta para uma educação mais igualitária e inclusiva. Estamos todos em processo de inclusão.

O Município do Rio de Janeiro, apesar da demanda, tem sido pioneiro e possui uma estrutura para educação especial que muitos outros municípios e estados não possuem. Esta pesquisa discorrerá sobre como se estrutura o segmento da educação especial, apresentando números, estratégias e apontando os cargos e os profissionais envolvidos no processo, com o objetivo de compreender a criação do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial, suas atribuições e seus desafios da prática.

Um dos personagens que lida diretamente com o aluno em processo de inclusão em educação é o AAEE. Analisando o edital e suas atribuições podemos traçar um perfil do que este profissional está apto a fazer em sua prática, que insumos ele tem para a abordagem inclusiva e como este se consolida no processo de inclusão.

Pretendo apresentar, com base na pesquisa qualitativa baseada em tipos combinados de análise documental e relato de experiências, um pouco do que vivi nesse tempo, falar sobre avanços, dificuldades, estratégias e esboçar sobre um cargo tão importante e pouco

estudado até então. O objetivo é articular as práticas relatadas pelos agentes com o edital do cargo, com o auxílio da análise documental pretendemos mapear as características da profissão, seus desafios e possíveis mudanças que possam favorecer a comunidade escolar em seus processos de inclusão.

Este documento está dividido em três partes, são elas: O referencial teórico, a metodologia e os resultados. O capítulo de referencial teórico está subdividido entre os estudos sobre inclusão em educação, educação especial e sobre o cargo do AAEE. O capítulo da metodologia apresenta os estudos sobre pesquisa qualitativa, os tipos de pesquisa documental e relato de experiência. Apresenta ainda o design da pesquisa e como os dados foram coletados baseados na análise do edital (nº 55, de 8 de maio de 2014), com o auxílio dos registros em caderno de campo e entrevistas semiestruturadas com 4 AAEE. O capítulo de resultados discute os dados coletados e analisados, busca responder as seguintes questões de pesquisa: Como surge a figura do AAEE na educação do Rio de Janeiro? Qual o perfil profissional dos agentes? Como ocorreu a inserção dos agentes nas escolas? Como se configura a prática dos AAEE's nas unidades escolares? Quais são os principais desafios dos AAEE's em campo? e atender aos objetivos específicos de compreender o processo de criação do cargo; conhecer o perfil dos agentes em atuação; analisar o processo de distribuição dos agentes nas escolas, delimitar os aspectos práticos dos agentes e mapear os principais desafios da função.

A pesquisa conclui que o Agente de Apoio à Educação Especial torna-se uma figura importante quando falamos sobre os processos de inclusão nas escolas do município do Rio de Janeiro. Alguns dos desafios apresentados são desenhados pelo contexto de falta das instituições, que precisam de inúmeras melhorias, inclusive recursos humanos. Quando o agente chega sem a devida identidade do cargo, as confusões acerca das atribuições ocorrem e sobrecarregam o AAEE. A valorização do cargo tende a reforçar a identidade dos profissionais, e conseqüentemente, pode favorecer as práticas de inclusão em educação das instituições.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A palavra inclusão será recorrente nas discussões levantadas, diante disso, devemos pontuar o que compreendemos como inclusão em educação e porque adotamos este termo e não outro. O município do Rio de Janeiro, local onde a pesquisa se desenvolveu, adota o termo “educação especial” para designar o segmento da educação de pessoas com deficiência. O Centro de Referência de Educação Especial Instituto Helena Antipoff (IHA) se apresenta em seu site e documentos oficiais como responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Analisando o site do IHA e documentos que se referem à educação especial do município o termo “educação inclusiva” é sempre utilizado. Neste trabalho adotaremos a expressão “Inclusão em Educação” no lugar de “Educação Inclusiva” pois entendemos que o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático supõem um processo contínuo e sem fim de combate às exclusões, o que no termo “educação inclusiva” faz parecer existir um fim.

O conceito de inclusão está, necessariamente, vinculado ao de exclusão. É impossível pensar em um sem que se faça referência ao outro. Dessa forma, compartilhamos o pensamento de que inclusão é sempre um processo. (SANTOS & PAULINO, 2008, p.12)

Longe de ser um conceito fechado e que leva a utópica ideia de inclusão plena, pensar o processo de inclusão é pensar sobre a criação de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2012), por isso, neste capítulo, inicialmente, estudaremos o percurso histórico do processo de inclusão em educação no Brasil, incluindo leis e políticas que o constituem; em seguida abordaremos a temática da educação especial elucidando a estrutura organizacional do município do Rio de Janeiro, após conhecermos o cargo do AAEE, por meio do edital e discutiremos suas práticas nas escolas através dos funcionários designados ao segmento;

1 - Inclusão escolar no Brasil: Breve histórico da Educação Especial

Para compreender o atual cenário da educação que busca contemplar todas as pessoas parece-nos necessário relembrar o percurso histórico da educação especial e pontuar algumas mudanças que foram cruciais no processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas mais inclusivas.

Inicialmente, era comum a exclusão e segregação das pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência no mundo todo. Eram abandonados, alguns mortos e outros eram explorados em circos ou por pessoas que os colocavam para pedir esmolas na rua (Corrêa, 2005). Durante muitos anos as pessoas com necessidades especiais foram vistas como sujeitos incapazes, sem direitos e conseqüentemente excluídos de toda e qualquer política educacional.

No Brasil, a discussão sobre o tema ganha força em meados do século XIX com a expansão do assunto, por influência e visibilidade de educadores da Europa e Estados Unidos. O imperador Dom Pedro II cria então dois importantes centros: O Imperial Instituto para Meninos Cegos, hoje conhecido como Benjamin Constant, inaugurado em 1854. E o Instituto para Surdos Mudos, atualmente denominado como INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos e com fundação no ano de 1857. Ambos são localizados no Rio de Janeiro, e como os próprios nomes sugerem, foram voltados para questões auditivas e visuais. Segundo Bueno (1993) um grande marco para educação especial brasileira. A partir daí, há indícios de que a concepção acerca das pessoas com deficiência tornou-se assistencialista, tendo como foco ações que promovessem a melhora e reabilitação do sujeito com deficiência. Mantendo ainda a premissa de que eles eram dependentes, passivos e necessitados de caridade.

Na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. A preocupação com a democratização do ensino fortaleceu a criação do manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932, baseado em ideários construídos e implantados fora do país por autores como Dewey e Ferrer. Grandes nomes da educação brasileira da época como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mário Casassanta, entre tantos outros, buscavam a defesa da democratização do ensino a todos os indivíduos e não apenas aos privilegiados. O manifesto não mencionava diferenças étnicas ou sociais, pois previa que todos eram iguais, tendo respeitadas as diferentes capacidades cognitivas individuais.

Professores e psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, Helena Antipoff, foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais e fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que mais tarde expandiu-se para Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já contava com 16 instituições por todo o país.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), foi o primeiro documento jurídico a nível mundial, aprovado por 48 países, e visava assegurar que todos os indivíduos tivessem seus direitos garantidos, independente das diferentes condições particulares de cada um. O documento preza pela garantia de liberdades individuais e promoção da igualdade entre todos, assegurando que perante a lei todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos (Artigo 1º). O texto pontua ainda, em seu artigo 2º, que todas as garantias por ele descritas “não devem ter distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Segundo Jannuzzi (1992), na década de 60 ocorreu uma significativa expansão no número de escolas de ensino especial no Brasil. Havia mais de oitocentos estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais em 1969, o quádruplo do número de escolas em 1960. Criado em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (juntamente com o Ministério da Educação) começa a ministrar cursos de capacitação docente voltados para a chamada Educação Especial. A partir desse marco, foi inaugurado em 1985 uma espécie de conselho para planejar, construir e executar políticas ou ações para pessoas com deficiência. Foi criada então, um ano depois, a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência.

Por volta de 1982, algumas classes especiais já funcionavam e, segundo Mazzota (1999), tinham o caráter hospitalar, onde os indivíduos recebiam atendimento individualizado como pacientes de hospital. Dentro da perspectiva da época, esses atendimentos retiravam as pessoas de lugares inadequados a suas condições e as redirecionavam para locais próprios. Essa institucionalização, favorecia o isolamento das pessoas com deficiência, contribuindo assim para omissão de informações e preconceito (Aranha, 2000).

Em 1988 é promulgada a chamada Nova Constituição, garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, elegendo como um de seus princípios a “igualdade de condições de acesso e

permanência na escola” (art.206, inciso I) garantindo a todos o direito à educação e ao acesso à escola, sendo que não se poderia excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Lei Federal de número 7.853 de 1989 estabelece a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em escolas públicas e prevê crime punível com reclusão e multa para os dirigentes de ensino público ou privado que se recusarem ou suspenderem sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência. Já em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial e o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera os direitos garantidos na Constituição de 1988.

Em 1990, um importante documento foi organizado e publicado tendo em vista a necessidade de se intensificar os feitos em prol do acesso à educação para todas as pessoas, este documento foi a Declaração Mundial de Educação para Todos. Organizado durante a conferência mundial de educação para todos em Jomtien (Tailândia), a declaração apresenta 10 objetivos para a garantia dos direitos à educação: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a Equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica, proporcionar ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional. Desta forma, com estes 10 objetivos definidos, os governos participantes da conferência comprometeram-se em trabalhar por uma educação para todos.

No que tange a promoção de direitos, é importante destacar ainda a declaração de Salamanca. Em 1994, foi realizada na cidade espanhola de Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que resultou em um dos mais importantes documentos mundiais que visam o processo de inclusão. Este tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Já em 1996, a LDB sofre uma reformulação que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal também para alunos da modalidade da educação especial. O documento estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além disso, também garante o direito ao atendimento especializado.

Objetivando fortalecer o movimento social em prol do processo de inclusão de todas as crianças na escola, foram publicados, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda que o documento demonstre limitações, principalmente em termos de concepção de ensino, podemos perceber uma intencionalidade em nortear a ação dos educadores, no ensino regular, fornecendo referências aos mesmos para identificar alunos que possuem necessidade de adaptações curriculares, bem como avaliar as adequações que vão de encontro às suas demandas. O documento traz ainda uma demarcação política em relação às pessoas com deficiência, como sujeitos de direitos. Direito ao acesso e permanência ao espaço comum na sociedade, e a um sistema educacional que responda às suas especificidades (BRASIL,1999).

Podemos observar que até aqui diversas concepções históricas acerca do tema foram se modificando, inclusive o olhar da sociedade sobre quem não se encaixa nos padrões. Se antes o intuito era “curar” com base em políticas assistencialistas e de saúde, atualmente temos caminhado para o modelo da inclusão que compreende a pessoa com deficiência como ser capaz não só de estar presente no âmbito escolar e social, mas também se desenvolver academicamente como qualquer outro que ali está.

Historicamente recente, as leis que de fato modificaram as práticas de inclusão do nosso sistema educacional ganharam mais força nos últimos anos. O pensar a inclusão escolar surgiu com a Declaração de Salamanca na década de 90, como já discorrido anteriormente, com a ideia de romper paradigmas educacionais existentes desde o início da educação. Vale destacar que mesmo após tantos anos de segregação e isolamento, hoje esses indivíduos ainda têm o direito de estar inseridos em salas de aula regulares ameaçado pois desde 2018 o governo federal vem revisando a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No texto publicado, a “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida” entre outros retrocessos, discute sobre o retorno das escolas e classes especiais, levando os alunos em processo de inclusão novamente para espaços delimitados somente para estes, tendo como justificativa a “liberdade de escolha” dos responsáveis e alunos. A chamada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (MEC, 2008), foi um importante documento que resultou da ação de um grupo de trabalho, que discute o processo de inclusão escolar no Brasil ao longo do tempo, com o objetivo de nortear as “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. É um marco para a inclusão de alunos com

deficiência nas escolas e salas de aula regulares, garante não só o acesso como também o atendimento educacional especializado (AEE).

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 e chegou ao Brasil em 2008. Tendo o Brasil como um de seus signatários, o documento reafirma que os países têm a responsabilidade de oferecer o sistema educacional na perspectiva inclusiva em todos os segmentos da educação. Com base nessa convenção, como afirma em seu artigo 1º, a Lei nº 13.146 chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi instituída em 6 de julho de 2015. Esta lei fala sobre o processo de inclusão em diferentes espaços sociais, é considerada um grande marco reafirmando diversos direitos da pessoa com deficiência, como por exemplo, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, além da garantia do acesso à informação e à comunicação para as pessoas com deficiência.

Prosseguindo na discussão, precisamos compreender o que se entende como o processo de inclusão neste trabalho. Quando falamos sobre este tema, o concebemos como construção coletiva, que compreende não somente o público-alvo da educação especial, mas sim todos os indivíduos da sociedade, bem como todas as faces e espaços que esta possui. A perspectiva de inclusão compreende diversos aspectos comuns a vida humana, o campo educacional é uma das nuances desse processo.

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 4)

A escola é parte integrante do desenvolvimento de grande parte dos indivíduos, ela se torna então um ambiente que pode refletir em uma pequena escala a sociedade em que vivemos. Se temos uma sociedade que segrega, que tem culturas e práticas de exclusão dos indivíduos que se apresentam fora do padrão normativo aceitável, teremos grande chance de ter também uma escola com perfil semelhante. A construção de uma sociedade mais inclusiva abrange todos os sujeitos, não somente pessoas com deficiência. Se aceitamos modelos padronizados em determinada esfera, contribuimos para a exclusão do diferente, seja no campo educacional, social, físico, entre outros. De acordo com as Diretrizes Nacionais para

a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), a construção de uma sociedade mais inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (MEC, 2001, p.20)

O ambiente escolar pode então contribuir para a quebra ou reprodução de paradigmas. Tornar este ambiente o mais democrático e plural possível é um dos fatores que podem contribuir para o respeito aos diferentes tipos de pessoas e suas especificidades. Ainda no eixo educacional, somente a garantia do acesso ao espaço comum não é o suficiente para que sigamos avançando nessa construção.

São necessárias diversas mudanças e reorganizações que vão desde o espaço físico a formação docente. O “medo” desse sistema de ensino passa também pela falta de conhecimento, pela falta de subsídios para lidar com o processo de inclusão. Muitos professores da rede pública, por exemplo, precisam lidar com os inúmeros problemas educacionais enraizados no nosso sistema educacional, tais como a superlotação das salas, desvalorização da profissão docente ou falta de condições adequadas de trabalho. E ao receber algum aluno com deficiência, o colocam como mais um problema a ser resolvido.

Nesse sentido, diversas leis, portarias, documentos e convenções, como por exemplo a própria Constituição Federal, atuam no sentido de continuar assegurando o direito não só de entrada nas escolas, mas ao atendimento educacional especializado dos alunos em processo de inclusão. É importante ressaltar que o atendimento especializado não substitui ou tira o aluno da sala regular. Este pode ser feito de diversas formas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, seja na própria sala de aula ou na sala de recurso multifuncional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) na Resolução nº 4, definem as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, confirmando em seu artigo 5º o caráter de complementação e não de substituição em relação a sala de recursos multifuncionais:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

Além disso, as pessoas com deficiência regularmente matriculadas nas instituições de ensino da rede pública possuem o direito a um profissional de apoio. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, aprovada em 2015, garante a figura de um profissional de apoio no âmbito escolar. Em seu artigo 3º, a lei 13.146 garante:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

O profissional de apoio mencionado acima é o centro da discussão do presente trabalho e será abordado mais adiante com foco na sua função e atuação no município do Rio de Janeiro.

2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO DE JANEIRO

2.1 A Educação Municipal em números: Conhecendo a SME-RJ

O município do Rio de Janeiro é reconhecido como a maior rede de ensino municipal da América Latina. Segundo dados oficiais, a rede municipal do Rio de Janeiro atendeu, em abril de 2020 (última atualização do levantamento “educação em números” elaborado pela SME-RJ), 641.564 alunos, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Dados de matrícula da Rede Municipal do Rio de Janeiro em abril de 2020

SEGMENTO	NÚMERO DE ALUNOS
Educação infantil	152.716
Ensino fundamental	430.272
Educação especial: Classe especial	4.120
Projetos de correção de fluxo	26.571
Educação de Jovens e Adultos	27.885

Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

É notório o tamanho do desafio que vem a ser administrar uma rede tão grande, por este motivo, o município é subdividido em 11 regiões administrativas intituladas como CRE's (Coordenadoria Regional de Educação). Funcionando como um braço da Secretaria Municipal de Educação (SME), as 11 coordenadorias têm o objetivo de orientar e implantar

as políticas educacionais definidas pela Prefeitura e Secretaria de Educação nas escolas. Prosseguindo na análise dos números disponibilizados pelo site da SME, temos o contingente de recursos humanos que movem a engrenagem dessa extensa rede.

Tabela 2:distribuição das matrículas dos professores da rede

CARGO	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Professor de Educação Infantil	40h	3.646
	22,5h	2.338
	Total	5.984
Professor Adjunto de educação infantil	40h	1.797
Professor de Ensino Fundamental – anos iniciais	40h	3.597
Professor de Ensino Fundamental – anos finais	16h	11.524
	30h	85
	40h	3.803
	22,5h	11.299
	Total	26.711
TOTAL DA REDE: 38.089		

Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

Os números expressivos da rede municipal de ensino refletem a demanda educacional presente no espaço em questão. E para pontuar como é feita a atual política de inclusão pela Secretaria Municipal de Educação é necessário conhecer um pouco da estrutura administrativa, de recursos humanos e alunos atendidos.

2.2 A estrutura educacional de Atendimento Educacional Especial do Município do Rio De Janeiro

A matrícula da educação especial sempre é a primeira chamada da rede municipal carioca. Esta prioridade se justifica em termos logísticos e administrativos: a cada aluno matriculado na perspectiva inclusiva, duas vagas regulares são retiradas da turma automaticamente pelo sistema. Após o cadastramento e processamento da matrícula, o responsável deve comparecer a Coordenadoria Regional de Educação da escola pretendida munido de documentação para validar a necessidade de atendimento especializado. Por este motivo, as vagas dos alunos com deficiência precisam ser processadas antes, e só depois do período de validação, o contingente de vagas disponíveis à matrícula na modalidade regular pode ser liberado. Esse sistema, teoricamente, visa contribuir para a diminuição da tendência

a superlotação em sala de aula. É compreendido como um mecanismo facilitador, à medida que diminui a relação professor/aluno levando em conta a atenção que o aluno em processo de inclusão pode requerer durante o período letivo.

A Educação Especial do Rio de Janeiro conta com um instituto próprio. O instituto Helena Antipoff foi fundado em 1977, atua na fomentação de diversos estudos sobre educação na perspectiva de inclusão, além da criação de recursos multissensoriais que subsidiam a atualização dos professores e recursos utilizados pelos alunos com deficiência. Atualmente, o IHA conta com cerca de 67 profissionais, segundo o próprio site da SME. As capacitações são concebidas no instituto conforme a demanda da rede e oferecidas aos professores e demais profissionais de educação da rede.

O IHA possui também professores da rede atuando no Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente Mestre Candeia (CIAD). Lá são oferecidas oficinas de Artes Visuais, Cerâmica, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas, indicadas a jovens maiores de 18 anos e adultos matriculados no cadastro do Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente Mestre Candeia. Estas atividades favorecem espaços de trabalho com linguagens artísticas, com foco no desenvolvimento do processo de criação, comunicação, expressão, integração e conhecimento de arte no geral. Além disso, favorece o processo de inclusão social de jovens e adultos com deficiência nos espaços culturais da cidade (museus, teatros, centros culturais, galerias etc.). É um incentivo para o público atendido ocupar espaços sociais coletivos, fazendo com que a sociedade naturalize cada vez mais a diversidade em todos os locais comuns. Segundo o instituto, cerca de 480 professores da sala de recursos são treinados mensalmente, além de esporádicas palestras para estagiários.

Proseguimos traçando um panorama sobre a estrutura em números dos profissionais envolvidos nesse processo. Segundo o levantamento estatístico publicado no site do Instituto Helena Antipoff, o município possui aproximadamente **17 mil** alunos matriculados no segmento da Educação Especial, sendo destes, **12.003** em turmas regulares e **4.120** em classes especiais. Ainda segundo a mesma fonte, os recursos humanos disponíveis são distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Recursos humanos disponibilizados à educação especial do município do Rio de Janeiro

Cargo	Número de funcionários
Estagiários	2.373
Voluntários	306

Intérprete de Libras	152
Instrutores de Libras	75
Agentes de Inclusão	38
Agentes de Apoio à Educação Especial	1.278
Total aproximado da rede de apoio	4.222

Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/igstatic/11/15/25/11152596.png>

Os profissionais descritos acima fazem parte do grupo que atua no atendimento educacional especializado. Este atendimento é garantido por lei desde a constituição de 1988, e conforme o texto, deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino na perspectiva da inclusão em educação. Bem como a resolução nº4, de 2 de outubro de 2009 que institui “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”. Este documento é uma orientação ao Atendimento Educacional Especializado, dispõe sobre os alunos que têm esse direito (alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), sobre as orientações e aspectos envolvidos no processo.

O atendimento especializado pode dispor de salas específicas para o trabalho. As chamadas Salas de Recurso Multifuncionais são espaços equipados com materiais didáticos que favoreçam a adaptação de conteúdos para os alunos. Este atendimento deve ocorrer no contraturno da aula, pode ser simultâneo com até no máximo 6 alunos por sala, ou dependendo do caso, realizar o atendimento individual do aluno em questão. O Rio de Janeiro conta hoje com cerca de 464 salas em funcionamento (segundo atualização do site do Instituto Helena Antipoff) para 1.542 unidades escolares em funcionamento, o que significa que menos de 1/3 das escolas possuem uma SRM. Nos outros 2/3 dos casos, por exemplo, alunos de várias escolas diferentes se deslocam para um ponto em comum que tenham os recursos físicos e professores AEE atendendo. Fazendo uma conta rápida podemos atribuir a proporção aproximada de 1 sala de recursos para cada 3 escolas.

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado não funciona em caráter substitutivo ao Ensino Regular, não sendo este caracterizado apenas como um reforço escolar e sim um espaço de atendimento e suporte às diferentes questões educacionais na perspectiva de inclusão.

O professor do AEE (ou professor itinerante) é responsável também pelo atendimento domiciliar e hospitalar quando necessário, garantindo assim o direito dos alunos acometidos por alguma situação que os incapacite de permanecer no âmbito escolar regular.

No artigo 12º e 13º da resolução de número 4, que rege as diretrizes do AEE podemos destacar a formação mínima exigida para este cargo e suas atribuições: Sobre a formação mínima, o artigo 12 diz que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”. Já o artigo 13º trata das atribuições pertinentes ao cargo:

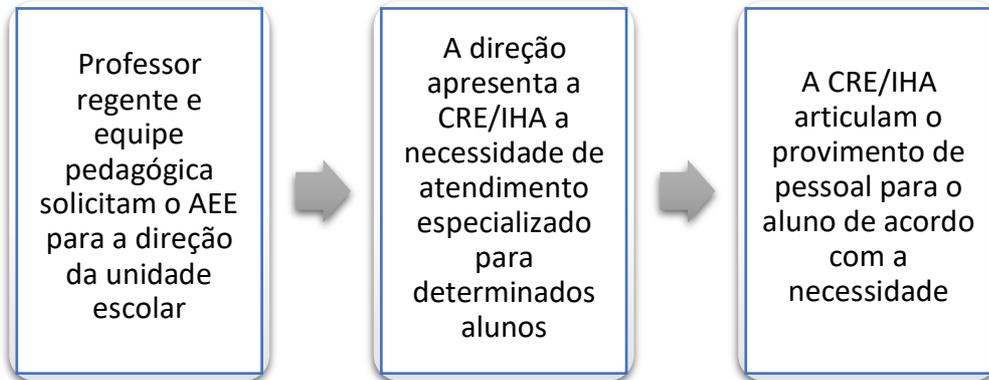
Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Em suma, este professor tem a função de articular e orientar o processo de inclusão, preparando a comunidade escolar e seus recursos para o melhor atendimento do educando, ficando a cargo deste a importante função de elaborar o PEI (Plano de Educação Individualizado).

O PEI é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, cuja elaboração tem como base as especificidades de cada aluno.

Detectada a necessidade do apoio especializado em relação ao discente, o professor regente e equipe pedagógica devem se reportar à direção da unidade escolar, que por sua vez, procurará a CRE de sua região, sendo esta última a responsável por articular com o Instituto Helena Antipoff o provimento de pessoal de apoio especial.

Figura 1: Protocolo para avaliação e indicação de Rede de Apoio



A construção do PEI (segue documento oficial no anexo 1) inicia-se com algumas perguntas sobre o aluno que devem ser respondidas por familiares, ficando a cargo do professor do AEE estendê-lo e anotar observações pertinentes. Ao fim do documento deve ser anexado uma outra ficha com as necessidades pedagógicas do aluno, sendo estas subdivididas em: características do aluno, potencialidades, necessidades e estratégias. Este deverá ser então o projeto norteador para o atendimento individual de acordo com cada estudante.

Após os processos descritos acima, o aluno terá o direito de usufruir de todos os profissionais de apoio que a rede dispõe. Segundo a SME, são eles: Professor Itinerante, Agente de apoio à Educação especial, Intérprete ou Instrutor de Libras, Estagiário da Rede e Voluntário. O esquema montado abaixo ilustra como a rede se estrutura no que tange o apoio aos processos de inclusão.

Figura 2: Rede de apoio ao processo de inclusão da secretaria municipal do Rio de Janeiro



3 - O AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1- Sobre a criação do cargo

Em 2012 começou a ser discutida na Câmara Municipal do Rio de Janeiro a criação de um novo cargo funcional intitulado “Agente de Apoio à Educação” (PCRJ,2012-b), que seria responsável por garantir pessoal de apoio para salas de informática, laboratórios de ciências, unidades de educação infantil e no apoio aos alunos com deficiência. Conforme PL 1565/2012, a descrição sumária compreende:

Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional das crianças/alunos, nas dependências das unidades de atendimento da Rede Pública Municipal, em especial, em unidades de Educação Infantil, em salas de aulas com alunos incluídos, Salas de Informática e Laboratórios de Ciências. (PCRJ, 2012)

Seria inicialmente uma função “coringa”, que preencheria as lacunas da falta de profissionais para diversos segmentos da Educação Municipal. O ponto mais conflituoso no início das discussões foi a extinção do cargo de Agente de Educação Infantil (AEI’s), que se daria através deste novo concurso, com nomenclatura diferente, escolaridade inferior e mesma função. Ou seja, um retrocesso no âmbito da educação infantil, pois o futuro profissional não teria formação pedagógica para atuar em sala com as crianças, tornando-se responsável basicamente pelas ações de cuidado e apoio, reforçando assim a dicotomia entre cuidar e educar tão discutida por especialistas da área como Guimarães (2011). A autora discute em seu texto sobre aspectos que construíram a visão distorcida sobre o cuidado como algo menor, entendendo que educar e cuidar são indissociáveis no trabalho com crianças pequenas. Além de parâmetros legais que corroboram para essa desconstrução, romper com esse paradigma é também um exercício social. Tiriba (2005) pontua que a associação do cuidar ao feminino ao longo dos anos contribuiu para o desprestígio do ato, alicerçados nos discursos da sociedade patriarcal.

Seguindo no histórico da construção do cargo, o então vereador Paulo Messina, após análise, criou uma emenda à lei em discussão que restringia o cargo e suas funções à Educação Especial, ficando finalizado em 2013 o documento que previa a criação do “Agente de Apoio à Educação Especial” no Rio de Janeiro.

Tendo em vista a necessidade de apoio a esta área e centralização do cargo em relação a Educação para a Inclusão, a emenda foi um importante passo para o município. Portanto, no dia 1º de outubro de 2013, o PL foi aprovado na letra da Lei nº. 5623:

Art. 8º Fica criado, no Quadro de Apoio Técnico à Educação, o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial, para atuar, exclusivamente, no âmbito da SME, com escolaridade de Nível Médio completo.

§ 1º A composição numérica do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial é de três mil vagas. (PCRJ, 2013, p. 3)

Em 2014 foi realizado o primeiro e único concurso para o cargo, com escolaridade de nível médio, carga horária de 40 horas semanais e total de 150 vagas iniciais que foram subdivididas para as 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's). A prova era composta por 1 redação, 10 questões de português, 10 de matemática e 10 sobre conhecimento básico sobre área de atuação. O concurso em questão teve a validade de 2 anos prevista em edital, com renovação em 2016 por igual período de vigência. Este certame é marcado por algumas intervenções do Ministério Público. Em dezembro de 2015 o juiz Pedro Henrique Alvez da 1ª vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Capital, determinou a convocação dos 150 primeiros aprovados, que aconteceu em janeiro de 2016. Em outubro de 2016, o Ministério Público recomendou a SME-RJ a convocação de mil agentes. A recomendação não foi acatada. Já em setembro de 2018, uma liminar do Ministério Público obrigou a Prefeitura a chamar todos os agentes de apoio aprovados com o prazo determinado de 30 dias para nomeação. Caso não fosse cumprida a decisão, a Prefeitura teria de arcar com multas de 10 mil reais por dia. Somente após essas interferências jurídicas todos os aprovados tomaram posse, após muitas exonerações, hoje (abril de 2020) a prefeitura conta então com o número de 1.278 agentes distribuídos entre as 11 CRE's.

3.2 Campo de atuação do Agente e suas atribuições

Uma vez inseridos, os agentes devem atuar com ações que promovam o processo inclusão no ambiente escolar. Diferentemente dos demais profissionais fixos da escola, o AAEE deve concentrar seu trabalho no público-alvo da educação especial inclusiva determinada pelo PNE - Programa Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além deste documento, o Instituto Helena Antipoff ratifica em seu portal que o público-alvo é composto por: educandos com Deficiência (Intelectual, Física, Auditiva, Visual e Múltipla), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD/TEA) e Altas Habilidades/superdotação. Segundo o edital do concurso, a descrição sumária do cargo compreende:

Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. (item 3.1) (PCRJ, 2014, p. 47)

O acompanhamento ao discente se estende às atividades educacionais também fora da escola, como passeios, desfiles ou toda e qualquer ação pedagógica que envolva os alunos da instituição.

Os agentes podem trabalhar em todos os segmentos da Educação Municipal do Rio de Janeiro, atualmente compreendida por Educação Infantil, Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmento) e Programa de Educação de Jovens e Adultos. Devem cumprir a carga horária semanal de 40 horas, como já explicitado anteriormente, que deverá ser ajustada de acordo com a necessidade da instituição e seus alunos. As atribuições genéricas são definidas no item 3.2 do edital:

1. Manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais;
2. Requisitar e manter o suprimento necessário à realização das atividades;
3. Zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda;
4. Observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos;
5. Zelar pelo uso racional e econômico e pela conservação dos equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho;
6. Colaborar com o docente na observância de regras de segurança quando do atendimento aos alunos e da utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias;
7. Acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer dos alunos;
8. Participar de programas de capacitação corresponsável (PCRJ, 2014, p. 4)

Até aqui temos itens que mantêm a figura do Agente de Apoio como parte integrante da instituição, sendo responsável não apenas pelo apoio ao processo de inclusão em educação, mas pelas dependências, equipamentos e materiais que sejam utilizados na rotina. Já nas atribuições específicas, podemos destacar as funções destinadas a interação direta com os alunos. Destaco inicialmente as tarefas referentes ao apoio à figura do professor, são elas:

1. Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção quando da execução das atividades propostas aos alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição;
2. Apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência;
3. Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar;
4. Receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor no trato e atendimento ao aluno;
5. Executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do Professor Regente;
6. Disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente;

7. Executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento;
8. Colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do Professor Regente; (PCRJ, 2014, p. 47)

A função do agente nos itens descritos acima está sempre centrada na figura do professor regente, este por sua vez deve continuar sendo o responsável pelas estratégias pedagógicas e de planejamento, contando então com o AAEE para apoiar o discente em momentos necessários sob a supervisão do professor.

O acompanhamento do profissional de apoio permite maior atenção a criança em processo de inclusão, tendo em vista que este pode ter sua atenção voltada para o aluno que estiver sob seu atendimento, tendo uma observação mais minuciosa do mesmo e suas necessidades, já que estará ao seu lado e mais próximo da sua percepção do ambiente escolar. O Agente de Apoio, como o nome já diz, chega então para somar e não substituir a figura do docente em sala. Quanto às atribuições referentes aos cuidados temos os seguintes itens:

1. Colaborar na estimulação da independência do aluno, em especial, no que tange aos hábitos alimentares, de acordo com as orientações dos técnicos responsáveis;
2. Responsabilizar-se pela alimentação direta dos alunos dos berçários;
3. Cuidar da higiene e do asseio dos alunos sob sua responsabilidade;
4. Acompanhar o aluno em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
5. Executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função. (PCRJ, 2014, p. 47)

Após empossados no cargo, os agentes receberam uma jornada de capacitação que se deu na forma de palestra ministrada por profissionais do IHA. A carga horária foi de cerca de 8 horas, onde os problemas e dificuldades do público-alvo atendido foram discutidos.

No começo do ano de 2019, um curso básico à distância passou a ser oferecido aos AAEE's. Constituído por 3 módulos, com um total de 54 horas, incluindo 2 horas para realização do exame de certificação. Este curso se dividiu da seguinte maneira:

Introdução: Ambientação da plataforma Paulo Freire (2 horas)

- I- Princípios norteadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (10 horas)
- II- Sobre as Deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento/TEA (20 horas)
- III- Estratégias, tecnologias e recursos de acessibilidade (20 horas)

Até a presente data (fevereiro de 2020), nenhuma outra capacitação foi ministrada para os agentes.

4 - METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa qualitativa no presente trabalho buscando entender mais profundamente a realidade vivida pelos agentes de apoio à educação especial em seus fazeres cotidianos, desde às dificuldades enfrentadas por questões institucionais e que vão além dos sujeitos, até os aspectos mais subjetivos de todos os envolvidos no processo. Neste sentido é fundamental utilizarmos a pesquisa qualitativa para este fim. Pois enquanto cientistas sociais costumam trabalhar com estatísticas e apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Ao discorrer sobre método, Ludorf (2004, p. 81) afirma: “entendo o método como o conjunto de procedimentos que serão adotados para fins específicos de uma pesquisa. Este incluirá algumas técnicas e instrumentos, os quais deverão ser descritos”. Para o presente trabalho buscamos uma pesquisa teórico empírica, segundo Ludorf (2004, p. 82) essa modalidade de pesquisa caracteriza-se por: “Como o próprio nome diz, além da pesquisa bibliográfica, será feita uma parte empírica. Isso significa que haverá coleta de dados através de uma pesquisa de campo. Nesta, o pesquisador deverá ir ao ambiente natural onde o fato/realidade que quer estudar ocorre. De lá, extrairá (através de técnicas de pesquisa como observação, entrevista etc.) os dados primários que serão o substrato para a sua análise.” O exposto pela autora encontra-se em consonância com o processo percorrido para elaboração do presente trabalho.

Após a escolha do tema, perpassei por um processo de estudo bibliográfico, levantamentos de bibliografias e documentos que embasaram este estudo, além disso, sistematizei um diário de campo que continha diversas anotações, impressões e questionamentos que foram surgindo ao longo da minha jornada profissional. Por fim, elaborei um roteiro de perguntas a ser utilizado com outros Agentes de Apoio à Educação Especial (AAEE), que me permitiriam fazer a articulação entre teoria, a minha prática e a prática dos demais sujeitos da pesquisa, para construção desse estudo.

4.1- Pesquisa Documental

Neste trabalho optamos pela pesquisa documental, que se caracteriza como fonte de informações na pesquisa qualitativa. A pesquisa documental abrange uma grande diversidade de materiais que vão desde livros à documentos oficiais. Para Cellard (2008) todo texto

escrito, manuscrito ou impresso pode ser um documento, seja ele de fonte primária ou secundária. Os documentos, ainda segundo o autor, podem ser divididos em dois grandes grupos: documentos públicos ou documentos privados. Documentos públicos podem ser divididos entre arquivos públicos ou documentos públicos não arquivados. O primeiro são materiais arquivados e organizados conforme sua classificação (como por exemplo, arquivos governamentais de todas as esferas). Já o segundo, compreende documentos públicos não arquivados como jornais, revistas, anúncios e todo tipo de informação advinda de materiais não arquivados.

Os documentos privados são classificados como arquivos privados ou documentos pessoais. Arquivos privados compreendem documentações de organizações políticas, sindicatos, igrejas etc., que mesmo não sendo públicos são arquivados de alguma forma. Já os documentos pessoais reúnem autobiografias, diários, correspondências, histórias de vida e muitos outros.

Como exposto, existem inúmeras fontes através de documentos, cabe ao pesquisador escolher a que melhor corresponde as suas investigações após busca exaustiva de documentos que possam alimentar suas indagações. Nesse sentido Cellard (2008, p. 304) aponta que “é esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente.”

No presente trabalho, a pesquisa documental iniciou-se com a busca do edital do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial, este documento pode ser classificado como arquivo público, segundo Cellard (2008), e é registrado como SMA Nº 55, DE 07 DE MAIO DE 2014. Após leitura minuciosa a busca concentrou-se em leis e determinações que culminaram no surgimento do documento, sendo uma importante fonte de informações, neste trabalho, traçamos um capítulo com todas as atribuições previstas por ele e as leis que perpassam suas determinações. Como forma de contextualizar seu surgimento, também foi incluído todo o percurso histórico do cargo, construído através de documentos oficiais e reportagens levantadas. Além disso, o diário de campo manuscrito produzido durante dois anos também será usado como fonte de dados, sendo ele classificado como documento pessoal de relato de experiências.

O edital foi retirado do próprio site da Prefeitura do Rio de Janeiro, registrado sob Nº 55, DE 07 DE MAIO DE 2014. Após download do arquivo em PDF, o documento foi lido e arquivado para análise posterior.

4.2 - O diário de campo e o relato de experiências

A escrita do relato de experiências tem como objetivo contar sobre a vivência como Agente de Apoio à Educação Especial ao longo de dois anos. No presente trabalho, a experiência adquirida pela autora é sistematizada através da escrita de um diário de campo. Este documento surgiu naturalmente através de anotações manuscritas em um caderno pessoal, a escrita surgiu através do estranhamento inicial observado ao entrar na instituição escolar. Após algum tempo de trabalho, a escrita foi focada nas falas que se destacaram no cotidiano escolar. O diário de campo trata-se de um importante instrumento de coleta de dados onde registram-se observações de fatos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKEMBACH, 1987).

Ao adentrar na escola, diversas inquietações surgiram e foram elas que guiaram a construção deste diário de campo, sendo constituído em boa parte com as falas mais marcantes colhidas no ambiente escolar, além de registros do cotidiano dos alunos.

Figura 3: Trecho dos registros no diário de campo

123 **1.6 JOÃO**

124 João tinha como características o choro constante, a irritabilidade, a não aceitação de

125 atividades fossem elas em sala ou na área externa. Quando entrei na sala, fiquei alguns dias

126 observando e dando apoio a sua rotina, sem interferir no modo como a equipe o tratava. Ele

127 passava basicamente a manhã toda muito irritado, batendo na porta, não aceitava comer e beber

128 nada. Sempre na ponta dos pés, andando na sala de um ponto a outro e balançando as mãos

129 enquanto pulava. Quando chegava na porta do refeitório se jogava no chão ou saia correndo.

130 Percebi que ele só ficava bem quando escapava da sala pra correr no solário.

A escrita das primeiras impressões foi valiosa para este trabalho pois permitiu traçar um panorama sobre as dificuldades enfrentadas, o trabalho realizado e a as falas já comuns aos demais funcionários, que eram cheias de significados e ajudam a entender como a comunidade escolar se estruturava. As anotações manuscritas foram transferidas para um arquivo no computador, onde foi revisado e analisado.

4.3 - Entrevistas

Ainda sobre o instrumento de coleta de dados, segundo Falkembach (1987, p.21) “combiná-los com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário

para o aprofundamento da busca de informações desde que (...) guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento às práticas sociais em questão”. Sendo assim como meio de obtenção de dados, além do diário de campo por mim elaborado, optei também pela entrevista como alternativa complementar para o levantamento de dados.

A entrevista mostra-se um ótimo instrumento de coleta de dados, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 34):

mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado (...) a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Quanto ao universo da pesquisa, optei por entrevistar quatro AAEE's, todos da décima primeira Coordenadoria Regional de Educação (11ª CRE), pois trata-se da Coordenadoria da qual faço parte e que, portanto, mais se assemelha a realidade que tenho vivenciado enquanto AAEE. Para Ludorf (2004, p 90.) a entrevista “permite ainda maior flexibilidade, pois o roteiro pode ser modificado, dependendo das respostas do entrevistado”, ainda segundo o autor (2004, p. 91) “pode ser um ótimo instrumento para pesquisas que busquem conhecer com maior detalhe opiniões e posicionamentos das pessoas”. Sendo assim, acredito que a entrevista semiestruturada neste momento, seria o melhor instrumento de pesquisa para este estudo.

Como explicitado através de Ludorf (2004), o roteiro (em anexo) serviu apenas como forma de nortear a interação. Será possível observar nas análises das entrevistas, e através da leitura delas na íntegra, que se encontra em anexo, a supressão de alguns questionamentos, bem como o surgimento de novas questões através do diálogo estabelecido. Há de se ressaltar que esta foi uma dinâmica diferenciada, pois devido a pandemia do Covid-19 que enfrentamos em nossa cidade, não foi possível realizar a entrevista pessoalmente. A alternativa encontrada foi a realização das perguntas através de um aplicativo de conversas e chamadas online (WhatsApp). Como podemos ver no exemplo abaixo, a transcrição foi feita com o cuidado de preservar todas as falas em sua integralidade, depois numeramos cada linha do arquivo com o objetivo de identificar cada parte e assim referenciar sua localização no texto.

Figura 4: Print do arquivo de entrevistas transcritas

392

Jéssica: Me conta como foi sua entrada na escola... como você foi recebida?

394 Adriana: Fui recebida muito bem, até porque a escola tinha necessidade né?

Jéssica: Você já sabia da necessidade antes? Mas como foi a dinâmica quando você se
396 apresentou?

Adriana: Não... eu digo assim, quando cheguei a diretora me deu um panorama de como estava
398 a escola. É uma escola de educação infantil...

Jéssica: Ah, que legal... também estou na educação infantil.

400 Adriana: Eu amo meus pequenos! Então... e lá eles não tinha ninguém, estava com falta de
estagiário e ele estavam mal também com o quadro de professore. Também tava faltando. Então
402 estava realmente, era necessário... porque os professores estavam sobrecarregados, estavam
tentando cada um fazer o seu, a sua parte, se esforçando para oferecer o melhor, mas realmente
404 tava complicado. Então eu cheguei, eu fui bem recebida, né? A princípio o pessoal ficou meio
assim não sabia como é que funcionava ou como é que era o cargo, as atribuições e tal. Mas aos
406 pouquinhos eu fui meio que entrando... e quando eles foram entendendo o meu trabalho tudo
ficou melhor.

408 Jéssica: Você tá atendendo quantos alunos lá? em média passa quanto tempo com cada um?

Por questões éticas, os nomes dos entrevistados, e de pessoas citadas foram mantidos em sigilo, de modo que os nomes aqui apresentados para cada um dos sujeitos entrevistados ou mencionados são meramente fictícios. Vale ressaltar que os agentes escolhidos estão exercendo suas profissões na presente data. Com o objetivo de conhecer melhor cada entrevistado e abordar assuntos pertinentes a pesquisa deste trabalho, traçamos o seguinte roteiro de perguntas com 10 itens:

- 1- Idade (conhecer a faixa etária dos participantes)
- 2- Gênero (identificar o gênero dos entrevistados)
- 3- Qual a sua formação? (identificar a formação do profissional, sua relação com o atual trabalho e o que foi exigido pelo concurso)
- 4- Em que área você trabalhava antes de entrar no cargo de agente de apoio à educação especial? Por que optou por fazer o concurso? (identificar de que segmento o agente veio, se há relação entre seu trabalho anterior e o atual)
- 5- De que forma você foi recebido(a) na unidade escolar designada? Conte um pouco sobre sua entrada na instituição. (por se tratar de um cargo novo, surge a necessidade de mapear como foi a recepção deste agente e conseqüentemente o conhecimento acerca do cargo que estava sendo inserido na instituição escolar)

- 6- Você atende quantos alunos? Em média quanto tempo passa com cada um? (identificar se a relação aluno/agente é positiva ou prejudicial ao trabalho)
- 7- Sua prática profissional está de acordo com as atribuições estabelecidas pelo edital do cargo? (mapear se os agentes conhecem suas atribuições e se consideram que cumprem as suas funções)
- 8- Quais profissionais da sua escola contribuem na construção do processo de inclusão em educação? Como se dá essa interação? (compreender como a comunidade escolar compreende os profissionais da chamada educação especial e que parcerias são estabelecidas)
- 9- Na sua opinião, qual é o maior desafio para estruturar o processo de inclusão em educação? (entender o que, na opinião dos entrevistados, dificulta o processo de inclusão em suas instituições)
- 10- Cite uma frase/fala marcante relacionada ao seu trabalho em sua jornada diária. (Considerando que neste trabalho as falas são importantíssimas para levantar questões para discussão, pedimos para que os entrevistados falassem sobre aquelas que mais marcaram seu trabalho.)

Após transcrever os arquivos iniciamos a leitura detalhada que foi repetida por várias vezes, com o objetivo de extrair o máximo de informações possíveis.

4.4 - O processo de análise de dados

Como parte fundamental da pesquisa, o edital foi o primeiro a ser analisado. Após busca e download do documento, a leitura minuciosa foi feita por diversas vezes, com o objetivo de levantar todas as questões que eram apresentadas, as exigências e atribuições estabelecidas. Após a leitura, foi necessário conhecer o caminho percorrido antes da homologação do concurso, por quem foi pensado, com que objetivo, se havia alguma lei que indicasse seu surgimento e demais questões que foram surgindo na leitura. Essas questões levantadas serão expostas no capítulo reservado ao histórico e surgimento do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial. Após reunir todas as informações possíveis, uma nova leitura foi realizada, desta vez já articulando edital, leis e todas as questões que envolvem o certame. O levantamento de informações e leitura detalhada nos dão um panorama inicial sobre como o cargo foi pensado e seus objetivos iniciais.

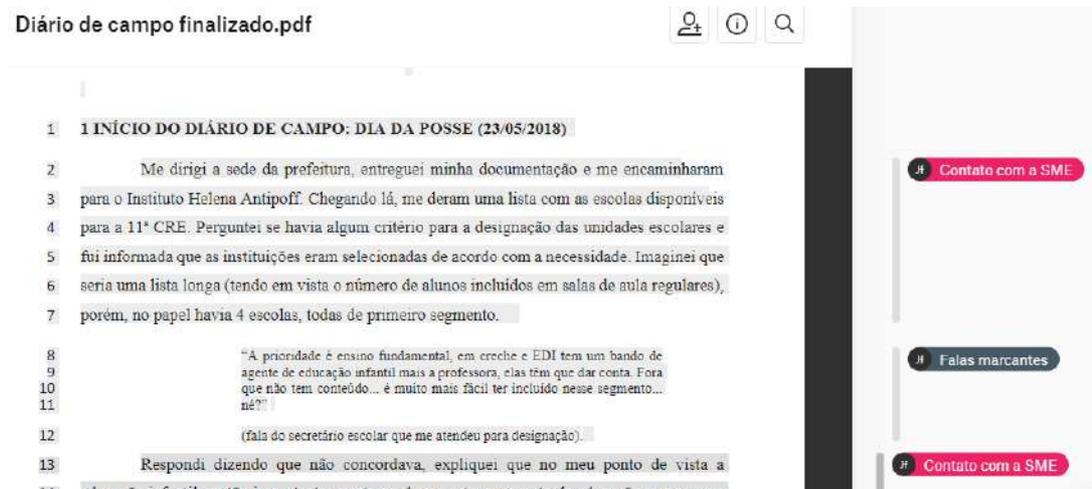
4.5 - A análise do diário de campo e das entrevistas

Após o levantamento de todos os dados encontrados, os documentos foram trabalhados com base na Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977), podemos entender a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se aperfeiçoa constantemente e pode ter sua aplicação em discursos diversificados. Para explorar ao máximo este leque de possibilidades, utilizamos o software ATLAS.ti como auxílio à análise e organização dos relatos do diário de campo e das entrevistas. Pela necessidade de utilizar os recursos corretamente, foi iniciado um estudo prévio sobre as funcionalidades do software através de cursos ministrados no YouTube, no canal Acadêmica pesquisa.

4.6 - O passo a passo da codificação e do arranjo em categorias de análise

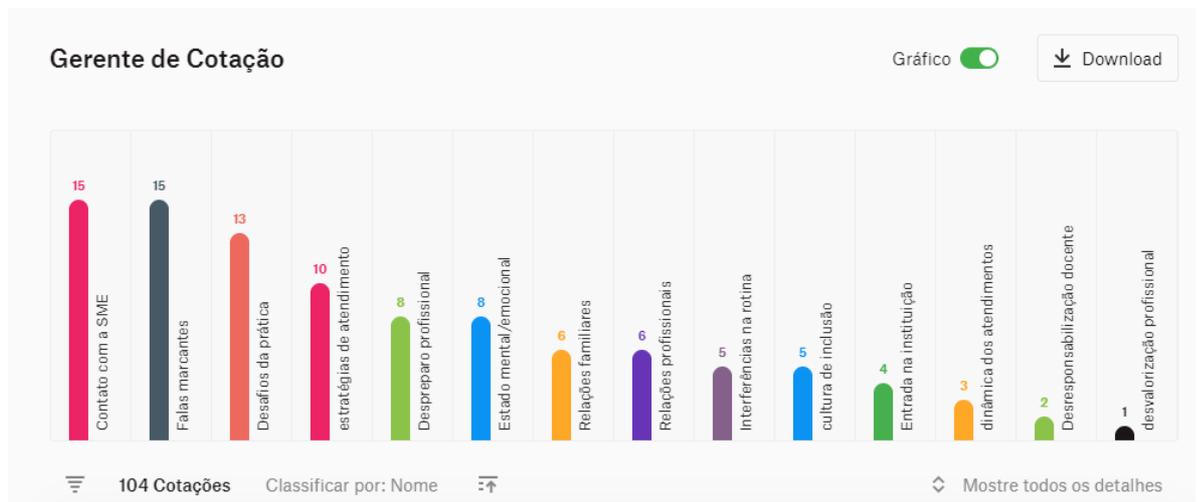
Após a leitura detalhada dos arquivos, utilizamos o ATLAS.ti para codificar as falas, isto é, atribuir a um trecho do texto um código que o identifica de acordo com o assunto. Essa codificação permite “marcar” ao longo do documento as unidades de sentido apresentadas. Para isto, criamos códigos de acordo com cada assunto que aparecia nos documentos analisados, como podemos ver no exemplo a seguir extraído da análise do Diário de Campo.

Figura 5: Exemplo da codificação feita no software ATLAS.ti Cloud



Após essa codificação, o software está pronto para continuar a análise que deve ser feita integralmente por seu usuário, tendo em vista que o ATLAS.ti apenas organiza os dados e não substitui a análise do pesquisador. Iniciamos explorando a aba de relatório de códigos e mapeamos os mais citados de acordo com sua repetição.

Figura 6: Gráfico das cotações de acordo com suas repetições antes da reorganização



Após leitura minuciosa e estudo dos códigos mais utilizados, selecionamos os que possuíam maior frequência no documento para constituírem as categorias. Com o objetivo de reorganizar os códigos, os de menor frequência foram absorvidos pelos mais citados, respeitando suas temáticas.

Construímos então grandes categorias que se organizavam de acordo com os códigos e nos davam um panorama sobre os assuntos mais recorrentes dos nossos documentos, organizamos então através da aba de relatórios o material que seria norteador no presente trabalho. Os relatórios se organizavam de acordo com os códigos selecionados e reuniam as citações do texto codificado.

Figura 7: Print do relatório gerado pelo ATLAS.ti

Relatório de Códigos

Códigos selecionados (5)

Formação SME, Quantitativo de alunos, estrutura dos atendimentos, frase marcante, desvalorização profissional

Comentário: por Jessica Fernandes

Apontamentos sobre os maiores desafios para o processo de inclusão em educação na visão dos agentes.

● Maiores desafios

49 Citações:

1:11 A gente foi pra fazer formação no Colégio Militar, no IHA e depois nós f..... (5:926 [5:1188]) - D 1: entrevista final .pdf

A gente foi pra fazer formação no Colégio Militar, no IHA e depois nós ficamos uma semana na Paulo Freire. Então nós tivemos mais ou menos uns dez dias de formação. No IHA sempre fomos muito bem recebidos, eu fui muito bem recebida... Não tenho que falar. (71-73)

Este caminho foi percorrido nos blocos de entrevistas e de diário de campo, articulando então os dados particulares de experiências da pesquisadora e os dados obtidos

5 – RESULTADOS

5.1.1- Aspectos da prática do Agente de Apoio à Educação Especial

Este capítulo tem como finalidade responder ao objetivo específico de delimitar os aspectos que envolvem a prática dos agentes entrevistados e responder a(s) seguintes questões de pesquisa: Como se configura a prática dos agentes? As atribuições estabelecidas no Edital nº **55, de 8 de maio de 2014** comportam o volume de trabalho dos agentes? As atribuições precisam de atualizações?

No processo de análise dos dados, como exposto no capítulo de metodologia, primeiro fizemos uma leitura minuciosa dos blocos de transcrições das entrevistas e do diário de campo, depois seguimos para a codificação dos mesmos, com o auxílio do software ATLAS.ti. Em seguida organizamos os códigos por frequência, os mais citados formaram categorias que nos deram um panorama dos pontos principais: atribuições dos AAEE, cultura de inclusão e maiores desafios. Já no diário de campo obtivemos: desafios da prática, estratégias de atendimento, falas marcantes e contatos feitos pela SME. Destas, o presente capítulo abordará as seguintes: atribuições dos AAEE, cultura de inclusão, desafios da prática, estratégias de atendimento e falas marcantes.

Para alcançar o objetivo de delimitar os aspectos práticos dos AAEE's, analisamos os dados qualitativamente por meio de suas falas buscando caracterizar suas ações no âmbito das unidades escolares. Propomos refletir sobre as atribuições estabelecidas no edital de Nº 55, de 8 de maio de 2014, que orienta o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial e a prática relatada pelos agentes entrevistados, e por fim, identificamos a necessidade de atualizações no edital e sugerimos modificações de acordo com os relatos do trabalho realizado pelos agentes.

5.1.2 - Contexto escolar da entrada dos agentes

A entrada dos agentes nas escolas foi marcada pelo desconhecimento acerca do cargo. Por ser novo, as pessoas ainda não conheciam o agente de apoio e não faziam ideia de qual seria seu papel na instituição. Além disto percebemos, através das entrevistas, o quanto as atribuições e necessidades existentes se sobrepõem ao que é proposto inicialmente pelo edital. Percebemos que o cargo vem se constituindo à medida em que é

exercido pelos agentes cotidianamente. Ao refletirmos sobre a trajetória do cargo até os dias atuais, desde a sua criação e ingresso dos primeiros agentes na rede no ano de 2014, identificamos a dificuldade decorrente da criação de uma função totalmente nova, seja para os que as desempenham, seja para os demais funcionários da rede que o recebem. Analisando este percurso notamos como o desconhecimento se tornou um grande desafio que nos revela a necessidade de uma construção identitária para e pelo agente.

Além de todos os desafios que vinham diretamente do processo de inclusão em educação, ainda havia uma confusão acerca de minhas funções ali. “ué, mas ela tá vendo a gente dar banho nas crianças, deveria ajudar! Se está na sala tem que ajudar a turma, não só um.” (fala de uma agente de educação infantil ao ouvir da colega que eu sou responsável apenas pela higiene dos alunos sob meu atendimento) (Diário de campo, linhas: 68-73).

Essa confusão sobre atribuições é comum a muitos agentes e favorece os desvios de função. Isto vem a reforçar nossas afirmações anteriores quanto a necessidade de uma construção de identidade bem definida para o cargo, pois neste sentido permite que o agente possa se apropriar das demandas que são inerentes a sua função dentro da escola. Assim, é fundamental que essa discussão seja realizada pela comunidade escolar ao receber mais um profissional. Caso contrário há um risco de termos profissionais “volantes”, suprimindo as demandas da unidade escolar, independente de sua atribuição.

Então no começo teve muita confusão em relação a minha atribuição, teve gente que queria me botar no portão. Teve gente que queria me botar na secretaria quando não vinha aluno incluído, né? E eu tinha que bater o pé tinha que falar que eu não tava ali para aquilo, já teve vezes de direção pedir para aplicar prova porque um professor faltou. Eu que tinha que aplicar prova para os alunos, na cabeça dela eu tava ali pra ser apoio de tudo. E aí a diretora queria que eu aplicasse prova para uma turma inteira, porque eu não tinha aluno incluído, então não podia ficar sem fazer nada. Só que isso não é minha atribuição não era minha atribuição. Então teve muito embate em relação a isso foi bastante complicado. (Joana, Bloco de entrevistas, linhas: 543-550)

Essa falta de identidade percebida, associada às inúmeras carências da rede dificultam a entrada desse profissional na unidade escolar, acarretando conflitos com os demais profissionais da escola em que está inserido. Reiteramos a necessidade de superar essa falta de identidade relacionado ao cargo de agente de apoio à Educação Especial, respeitando suas funções e direitos dentro das escolas, o que também deve ser favorecido na medida em que discussões e esclarecimentos acerca do cargo sejam realizadas.

5.1.3 - Processo de inclusão em educação no contexto de falta

Considerando que a inclusão em educação é um processo que envolve todos os sujeitos da escola e não somente os alunos com deficiência e os profissionais específicos da educação especial, procuramos entender como a escola compreende os processos de inclusão diante da “falta”. Em diversos momentos os entrevistados falavam sobre estar em uma posição diferente do esperado para sua profissão, seja no portão, seja na secretaria, aplicando provas etc. Essa prática se deve às lacunas existentes nas escolas e a reestruturação que a instituição precisa fazer para continuar funcionando. Em meio a essas faltas, chega o AAEE.

Foi um pouco caótico no começo, né? Eu fui, me apresentei na CRE aí me mandaram pra uma escola. Chegando lá as pessoas não sabiam que eu ia entrar né? Ninguém nem conhecia meu cargo quando eu entrei teve muita confusão acerca das atribuições, porque eles achavam que eu seria uma professora, aquela professora de sala de recursos. Eles pensavam que eu ia ser professora de sala de recursos, mas na verdade eles não sabiam qual eram as minhas atribuições e nem eu sabia direito para falar a verdade já no primeiro dia eu fui procurar novamente o edital, vi as minhas atribuições para saber exatamente o que eu tinha que fazer (Joana, Bloco de entrevistas, linhas: 532-538)

Diante das dificuldades como falta de pessoal, dificuldades estruturais, falta de materiais e muitas outras coisas, torna-se comum que os funcionários tenham suas tarefas aumentadas. Muitos profissionais fazem além de suas atribuições previstas em edital, sejam eles agentes, docentes, diretores e outros.

Muito delicado, porque falta funcionário lá e eu tô ali no dia a dia vendo a dificuldade de professores, eu acabo fazendo outras coisas. Faltava professor, a diretora assumia a sala, subia para sala, eu ficava na secretaria atendendo lá... se alguém chegasse para passar algum recado, pra passar pra eles... então assim, é uma rotina bem delicada, então, às vezes eu me sinto na obrigação, né? (Adriana, Bloco de entrevistas, linhas 435-438)

A fala acima representa bem como é o cotidiano escolar da rede municipal, muitas vezes o diretor deixa suas funções administrativas e volta pra sala de aula, com isso outro profissional da escola precisa atuar como secretário escolar pois as demandas da direção continuam chegando, e assim por diante. Não é exclusividade do AAEE a sobrecarga de funções, como dito anteriormente, a escola se reestrutura diante das suas faltas para continuar funcionando, muitos profissionais acabam tomando para si responsabilidades que são da administração pública e seus gestores. Mesmo sendo comum esta não deveria ser a realidade, pois a sobrecarga de funções, seja em que cargo for, pode trazer consequências

para o bom funcionamento da instituição e principalmente para a saúde dos profissionais que se sentem frustrados quando não consideram que seu trabalho esteja sendo efetivo.

eu fico muito triste por não conseguir fazer mais por ele... eu me dedico tanto, eu coloco meu dinheiro aqui nesses materiais, mas as vezes a gente pega uns casos que ficamos no zero. (professora AEE, bloco de entrevistas, linhas: 229-231)

A escola que tem faltas em sua estrutura funcional certamente terá problemas refletidos nos seus funcionários. O professor quando se encontra sobrecarregado, se sente muitas vezes sozinho para dar conta das inúmeras demandas diárias com seus alunos e o aluno com deficiência acaba se tornando mais um entre tantos outros problemas a serem resolvidos. Nesse contexto chega o AEE, encontra o professor sobrecarregado e pega pra si a responsabilidade de diminuir as questões que envolvem o processo de inclusão de alguns alunos. Os agentes relatam que na maioria das vezes se veem sozinhos e únicos nesse processo.

No começo foi muito difícil, porque as pessoas queriam empurrar para mim toda a responsabilidade de lidar com aluno especial. Era como se eu tivesse obrigação de tirar aquele trabalho, aquele peso que é ter um aluno especial pro professor. (Joana, Bloco de entrevistas, linhas: 540-541)

O sentimento de estar sozinho permeia diferentes cargos na instituição escolar e aponta para a necessidade da construção de uma comunidade escolar forte, com apoio mútuo e que pense o processo de inclusão em educação para todos e por todos. O senso de comunidade escolar é necessário para pensar a inclusão em educação, sem ele as instituições continuam dividindo forças e sobrecarregando seus funcionários. O processo de inclusão em educação não compreende apenas os funcionários da educação especial e os alunos com deficiência e sim todos os sujeitos da comunidade escolar, esse entendimento é primordial para diminuir experiências ruins relacionadas a inclusão em educação seja para os alunos ou docentes.

Com relação às políticas inclusivas, Booth e Ainscow (2002) as descrevem como sendo aquelas que asseguram e encorajam a participação de todos os segmentos escolares (estudantes, professores, funcionários e pais) nas discussões sobre os problemas enfrentados no cotidiano e na criação de estratégias que visam minimizar as pressões excludentes. Assim, desenvolver políticas inclusivas é garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola, contendo proposições para responder à diversidade da comunidade escolar. (LAGO, 2014, p.6)

O agente é parte de uma rede de profissionais direcionados ao processo de inclusão em educação. Além dele, há o professor AEE (atendimento educacional especializado), estagiários, intérprete de libras e voluntários. Essa delegação de quem pertence à “educação

especial” e de quem pertence à “educação regular” acaba reforçando a ideia de que apenas uma parcela dos profissionais é responsável pelo processo de inclusão em educação. Em uma comunidade escolar consolidada todos são responsáveis pelos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Em muitos momentos me sentia a principal responsável pelo desenvolvimento do aluno ou até mesmo como alguém que deveria conter um problema. Tudo dependia da participação da equipe, do entendimento de que o aluno não era apenas meu, do respeito às diferentes formas de aprendizado e desenvolvimento. (Diário de campo, linhas: 95-98)

Esse entendimento do processo de inclusão em educação como algo que pode ser “resolvido”, que é entre o AAEE e o aluno, desresponsabiliza os outros profissionais e transfere o “problema”. Isso só reforça a segregação e o crescimento de experiências ruins tanto para os alunos quanto para os docentes.

“ele não liga pra nada... horroroso! Bate na gente o tempo todo. Eu sei que é errado, mas quando ouço os gritos dele do portão e sei que tá chegando, meu coração chega dispara porque sei que será um dia de muita luta. Ninguém dá suporte pro nosso trabalho, só jogam aqui e dizem que é inclusão” (Fala da professora regente, Diário de campo, linhas: 28-32)

As turmas que possuem alunos com deficiência se tornam alvos de rejeição e medo, são sinônimo de um ano exaustivo e de grandes desafios. É preciso dar suporte e formação para todos os profissionais da escola, com o objetivo de minimizar essas interações conflituosas. No sentido desse suporte entra a figura do agente de apoio, que poderia se tornar professor especializado e assim ajudar todos os docentes com planejamentos e ações promotoras de interação e desenvolvimento de todos os alunos.

A formação escolar do agente também interfere no papel que ele assume na escola, aqueles que não possuem formação em magistério relatam mais eventos de desvios de função para categorias que não possuem relação alguma com seu cargo (portaria, secretaria), enquanto os agentes que possuem formação em educação assumem papéis mais efetivos para o apoio educacional de fato. Enquanto uma das agentes entrevistadas possuía sala de atendimento e assumia o controle pedagógico das ações em relação a seus alunos, outra precisava brigar para sair do portão, pra ter seu horário de almoço respeitado. Analisaremos adiante como as estratégias de atendimento são construídas e sua relação com a escolaridade do agente.

5.1.3- Estratégias de atendimento e atribuições

No meio das experiências que envolvem o processo de inclusão em educação encontra-se o AAEE, que pode ser o profissional que apenas “segura os alunos” ou aquele que orienta e coordena as ações pedagógicas. Compreendendo que os professores precisam de suporte para realizar ações menos excludentes, os AAEE’s podem oferecer essa ajuda e colaborar em conjunto com o planejamento e execução de atividades. Apesar de não haver escolaridade especializada para o cargo de Agente de apoio à educação especial muitos iniciaram seus estudos na área da educação e continuam se especializando ao longo do tempo. Dos nossos entrevistados, apenas um não deu indícios sobre a busca por formação.

tenho por graduação, formação em pedagogia. Especialidade... Eu tenho especialidade em psicopedagogia, Educação infantil, psicomotricidade clínica e tô terminando agora neuro psicopedagogia. (Cristina, Bloco de entrevistas, linhas: 19-21)

Se analisarmos as práticas relatadas pelos agentes e sua formação podemos constatar que quanto mais formação melhor é o atendimento à comunidade escolar, o agente mais especializado é reconhecido como docente e isso faz diferença na estrutura hierarquizada da escola. Enquanto agentes que possuem apenas o ensino médio enfrentam grandes dificuldades não só de trabalhar com os alunos, mas também de se afirmar como educadores. A prática do agente é uma variável que tem relação com o ambiente escolar que está inserido, em como o processo de inclusão é visto e com a sua escolaridade.

Faço também isso a pedido da coordenação. Eu oriento os estagiários (mediadores), converso com eles. Eu preparo um papel que eles me dão um feedback dos alunos. Porque eu não fico o tempo todo com eles. Quem fica são os estagiários, né? E eles me passam esse feedback de como está, como não está, me pedem ajuda. (Cristina, Bloco de entrevistas, linhas 181-184)

Muitos AAEE’s entendem que desempenham funções cotidianas que vão além das atribuições previstas em edital, mas se mantêm compreensivos pois vivenciam os desafios da escola diante da falta de recursos. Essa questão é pontuada pelos agentes em diversas falas durante as entrevistas quando indagados sobre suas atribuições, todos concordam que não só fazem o que está previsto como vão muito além.

a minha prática profissional não. Realmente ela não está dentro das minhas atribuições. Ela vai além disso, porque apesar de toda essa liberdade desse entendimento dos professores, eles não sabem se colocar. E a maioria age como se o aluno não fosse da turma, uma ou outra professora pensa em adaptar as coisas para aqueles alunos, mas a maioria não. Elas agem como se o aluno fosse meu mesmo e não existe isso. Tem esse problema, essa questão e vai além

daquilo que a gente deveria fazer. Então eu realmente no meu dia a dia eu faço muito além daquilo que tava na minha atribuição, eu oriento os estagiários a pedido da própria coordenadora e oriento. Eu coordeno os estagiários porque os estagiários chegam na sua maioria sem a menor experiência.” (Cristina, bloco de entrevistas, linhas: 168-176)

Toda a dinâmica elaborada para atendimento passa por este profissional, muitos planejam, orientam, executam, coordenam e tomam a frente de toda ação pedagógica do público-alvo. Um AAEE planeja atividades, adapta conteúdos, cria abordagens pedagógicas, desenvolve ações que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem, mesmo sem formação mínima exigida ao entrar no cargo. Tendo a formação necessária, esse profissional seria um grande aliado dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar, dividindo com todos a responsabilidade de traçar estratégias para os alunos, objetivando promover cada vez mais práticas voltadas para a inclusão escolar.

se eu for botar no papel eu faço bem mais porque meu papel de acordo com as atribuições concurso, com toda certeza. Acho que todo mundo acaba fazendo. A gente vira professor, na prática somos professores mesmo sem formação. (Adriana, Bloco de entrevistas, linhas: 441-442)

Além disso, não é possível descartar a função pedagógica desses profissionais, mesmo ações referentes aos cuidados previstas em edital são pedagógicas, todo profissional que lida diretamente com o aluno em sala é um educador. Em algumas unidades o agente possui sala para atendimento, por exemplo, e age como um professor de atendimento especializado, tem seu trabalho respeitado e obtém apoio dos demais profissionais para suas ações.

Eu tenho o privilégio de ter hoje uma sala pra trabalhar. Existe uma sala lá na escola que ninguém usava chamada sala de apoio, e essa sala me foi cedida. Então eu ganhei um armário e eu guardo as minhas coisas, meu material, eu pude levar material pra escola, produzir material e eu atendo ali naquela sala, né? Dou atendimento e alguns são ali, outros são fora (Cristina, Bloco de entrevistas, linhas: 147-150)

Já em outras o agente mal tem o horário de almoço respeitado. É visto como um quebra galho, que deve correr pelas salas com o intuito de conter os alunos para que os professores consigam dar aula.

No primeiro ano que eu entrei eu tinha 22 alunos, 22 alunos para dividir o tempo de 8 horas de trabalho. Isso eu tenho que tirar meu horário de almoço, né? Porque em algum momento eu tenho que comer. Tem que beber a água, tem que ir ao banheiro, tem que fazer alguma coisa... Dividiram meu horário para essas 22 crianças e não consideraram meu horário de almoço. Também foi uma coisa curiosa que aconteceu, que eu tive que brigar. Eles fizeram o horário direto, foi quando eu falei: “tá? Mas em que horário eu vou almoçar?”. E aí eu fui informada pela direção que eu deveria almoçar junto com o aluno que eu estivesse

atendendo na hora porque ele também teria que almoçar. (Joana, Bloco de entrevistas, linhas: 584-590)

A revisão das atribuições e reconhecimento deste profissional como professor pode também ajudar na diminuição da subutilização do apoio que pode ser oferecido pelo agente. Muitos ainda enxergam o agente como o “faz tudo”, já que as direções têm a liberdade de construir seu horário de trabalho, possuem demandas que são mais urgentes que o apoio à educação especial e podem impor de que forma ele vai trabalhar. Considerando a infinidade de relações de trabalho que as escolas podem estabelecer, reafirmar o agente como parte integrante do quadro de magistério da escola ajuda a garantir que este trabalhe voltado para as questões específicas dos alunos.

5.1.4 - Contatos através da SME: apoio ao trabalho do agente

Uma vez inseridos na escola, toda e qualquer tipo de formação, palestra ou circular para a categoria passa pelos especialistas do Instituto Helena Antipoff e é anunciada pelas coordenadorias de educação de cada região. Esses contatos são alvo de críticas pelos agentes, que entendem que poderiam receber mais suporte especializado para nortear ações com os alunos atendidos.

Então fui informada que deveria subir para receber uma visita a mando do IHA. Pensei que seria uma luz para minha prática, uma orientação, algo do gênero. Duas professoras AEE se apresentaram e me disseram que estavam ali pra assegurar que eu estivesse atendendo todos os alunos, sem exceção. Questionei a relação aluno/agente e elas disseram que o meu concurso havia sido único e que muitos já tinham exonerado, que eu só poderia contar com os estagiários para aliviar o número exaustivo de troca de salas. Elas pediram para que eu falasse o nome de todos os alunos incluídos e anotaram. E essa foi a única visita em dois anos que eu recebi. (Diário de campo, linhas: 282-288)

No bloco de entrevistas, tivemos apenas uma agente que já havia trabalhado em escola e possui formação pedagógica. Os entrevistados citaram profissões como operador de Rádio, secretária e cuidador de idosos. Os agentes entendem que o órgão deveria oferecer maior suporte em relação à ação dentro das escolas, já que não foi exigido formação para o concurso e os concursados vieram de profissões anteriores que não possuíam nenhuma relação com educação.

Mesmo sendo ainda defasado, o atendimento e evolução desse aluno passa pela figura do AAEE, se ela fizer algo prejudicial a educação do aluno ninguém vai saber. Além de não ser culpa dele, porque a prefeitura exigiu nível médio. (Joana, bloco de entrevistas, linhas: 577-578)

É possível perceber que, por um lado, os agentes são vistos como fundamentais ao processo de inclusão em educação. Por outro lado, se veem desvalorizados por entenderem que fazem o trabalho pedagógico pertinente à figura docente, não recebem como professores e não consideram que recebem formação adequada por parte do órgão à qual estão subordinados.

Como eu vou ver um aluno precisando e vou cruzar os braços porque não é minha função elaborar atividade, por exemplo? Eu adapto os conteúdos, praticamente planejo sozinha tudo. Isso não é ser professor? Agora você imagina o perigo disso na mão de quem não sabe o que tá fazendo. Se eu que tô aprendendo, fazendo faculdade, as vezes fico insegura... acho até irresponsabilidade da prefeitura, porque eles deveriam saber que na prática atuamos como magistério. Mas se uma pessoa não tem conhecimento pra isso pode até atrapalhar o desenvolvimento do aluno. (Joana, Bloco de entrevistas, linhas: 569-574)

Segundo o site da prefeitura do Rio de Janeiro, na aba educação em números, cerca de 53 agentes pediram exoneração de Janeiro de 2020 até abril de 2020 (última atualização). Esse número expressivo pode ser atribuído à falta de enquadramento do agente no quadro de magistério, conseqüentemente ao salário baixo e ao grande volume de trabalho. A prática fica muito além do retorno que eles recebem tanto financeiramente quanto na posição hierárquica dentro das escolas. Os agentes que possuem maior formação vão naturalmente migrando para cargos mais valorizados, esvaziando ainda mais o contingente disponível na rede. O AAEE passa então a ser visto como alguém dotado de dom, que trabalha por amor e por isso fica no cargo.

“nossa! você nasceu pra isso! Realmente, pra trabalhar com especial tem que ter muito amor, né?”
 “cadê seu filho?”
 “isso não é pra qualquer um, tem que ser escolhido por Deus pra trabalhar nessa área”
 (falas de professoras e agentes de educação infantil ao me verem acompanhando algum aluno, diário de campo, linhas: 376-382)

Trabalhar com afeto se faz presente em todos os segmentos da educação, mas não é somente o amor que torna possível a prática pedagógica. É preciso condições de trabalho dignas a todos os profissionais da instituição, é preciso firmar a comunidade escolar em um ambiente de cooperação e envolvimento de todos os sujeitos que por ali passam. O Agente de Apoio à Educação Especial entra na comunidade escolar para construir em conjunto novas formas de ensinar e acolher todos os alunos da escola, reforçando o processo de inclusão como um processo de todos, prestando apoio ao docente em suas demandas,

constituindo assim sua prática profissional com base na colaboração coletiva da construção do processo de inclusão em educação da instituição.

5.1.5 Que mudanças podem trazer melhorias para o cargo?

Como exposto neste capítulo, as atribuições do cargo de agente de apoio à educação especial previstas em edital são superadas no cotidiano escolar. Se inicialmente o cargo foi pensado como apoio e fora do quadro de magistério, na prática ele se torna protagonista e tem ações pedagógicas pertinentes à figura docente. Mesmo em escolas com dificuldades de se manter funcionando plenamente, o agente tem um lugar marcado no que diz respeito às práticas de inclusão em educação.

Joana, corre aqui, Joana!", "Ah não, deixa Fulano Joana que Joana se entende com ele", "ih, Fulano veio, então chama Joana para essa sala, porque aí a Joana se entende com ele". (Joana, Bloco de entrevistas, linhas:655-656)

Diante do que foi exposto, no contexto escolar de falta, o agente poderia suprir um desses lugares: o de prestar apoio a todos os profissionais da comunidade escolar. É comum que os professores regentes das salas se sintam sem suporte e sem formação por parte da secretaria municipal do Rio de Janeiro no que se refere a práticas de inclusão em educação.

"ele não liga pra nada... horroroso! Bate na gente o tempo todo. Eu sei que é errado, mas quando ouço os gritos dele do portão e sei que tá chegando, meu coração chega dispara porque sei que será um dia de muita luta. Ninguém dá suporte pro nosso trabalho, só jogam aqui e dizem que é inclusão" (fala da Professora de Educação Infantil regente da sala). (Diário de campo, linhas 27-32)

Diante disso, a SME poderia ter no AAEE uma extensão do Instituto Helena Antipoff e assim ter em cada unidade escolar um auxílio para o processo de inclusão em educação. O apoio à educação especial se daria através de um profissional que, dentro das unidades, ajudaria a planejar e executar ações junto com toda comunidade escolar. Mesmo que esse apoio não substitua a necessária atualização dos docentes frente à demanda dos alunos com deficiência, este seria um facilitador do processo, uma referência dentro da escola.

ela atende o aluno em média trinta minutos; E quando fica. Porque o professor de sala de recursos ele nem sempre fica todos os dias na escola. Ele acaba atendendo aluno de outras escolas também então a realidade que ele tem, o conhecimento, a experiência com esse aluno é muito pouca, né? Tanto que ela recorre muito ao que eu acho, ao que eu penso, sabe? porque quem convive mais somos nós. Então a gente sabe realmente do dia a dia deles. Como ele tá, como ele num tá, as manias que ele tem, ele gosta daquilo, que ele não gosta... (Bloco de entrevistas, Cristina, Linhas 208-2013)

Esse facilitador por vezes é atribuído ao professor de Atendimento Especializado, que faz um importante trabalho nas instituições mas tem o tempo de atendimento como um fator extremamente desfavorável, segundo os entrevistados, o professor AEE precisa estar em diferentes escolas, tem o horário apertado e por isso tem menos contato com os alunos em relação aos demais profissionais fixos da escola. Este seria mais um motivo para ancorar o AAEE nas instituições, os alunos ganham, a escola ganha, os profissionais ganham. Quanto mais tempo de trabalho diretamente com os alunos mais proximidade e entendimento das necessidades educacionais de cada um. Relembrando as atribuições referentes aos alunos temos:

1. Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção quando da execução das atividades propostas aos alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição;
2. Apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência;
3. Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar;
4. Receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor no trato e atendimento ao aluno;
5. Executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do Professor Regente;
6. Disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente;
7. Executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento;
8. Colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do Professor Regente; (PCRJ, 2014, p. 47)

Todas as atribuições dependem de orientação e estão sob supervisão dos demais docentes. Além de superadas, esses itens engessam a autonomia do agente e o colocam totalmente dependente de professores para validar suas práticas. No cotidiano escolar, como exposto nesse capítulo, os agentes atuam de forma direta com os alunos e não sob supervisão. Planejam, executam e inclusive orientam demais profissionais. Portanto, levando em conta a atuação efetiva dos AAEE's e a valorização dessas práticas podemos sugerir as seguintes alterações:

1. Colaborar com professor regente e/ou direção quanto ao planejamento e execução das atividades propostas aos alunos, interagindo com todos os profissionais da instituição;
2. Atuar como facilitador do processo de inclusão do aluno com deficiência;
3. Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar;

4. Orientar e traçar estratégias de atendimento em conjunto com o professor regente
5. Executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, em colaboração com o Professor Regente;
6. Disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas em conjunto com o Professor Regente;
7. Executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento;
8. Colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade em conjunto com o Professor Regente; (PCRJ, 2014, p. 47)

As ações antes dependentes de supervisão docente passariam a ser em conjunto, com o objetivo de não excluir o professor regente do processo de inclusão em educação, todos são sujeitos desse processo e devem colaborar entre si. Consequentemente, a escolaridade mínima para o cargo passaria a ser como a exigida pelos editais de concursos para professores: ensino médio na modalidade normal ou licenciatura plena. Valorizando assim o fazer pedagógico inerente à prática do apoio à educação especial.

Essas mudanças ajudariam na identidade desse profissional que por vezes assume outros papéis além daqueles que foram estabelecidos. A estrutura educacional na qual está inserido ainda continuará demandando de todos os seus funcionários tarefas para além dos editais, mas ele terá seu lugar marcado, sua função específica, reconhecida, colaborativa e principalmente autônoma.

5.2- Os desafios da profissão na visão dos AAEE's

Ao decorrer deste capítulo responderemos ao objetivo específico de mapear os principais desafios da função, respondendo à(s) seguintes questões de pesquisa: Quais são os principais desafios dos AAEE's em campo? De que forma esses desafios podem ser superados? Assim como no capítulo anterior, o processo de análise dos dados se inicia com a leitura dos blocos de transcrições das entrevistas e do diário de campo, depois com o auxílio do software ATLAS.ti fizemos a codificação do texto, formando assim categorias para análise.

Para atingir o objetivo de mapear os principais desafios do cargo, analisaremos os códigos apresentados acima e discutiremos a seguir se é possível diminuir as dificuldades apresentadas com alterações das atribuições e demais pontos do edital.

5.2.1-Formação e desvalorização

A formação é uma palavra recorrente quando falamos do trabalho do AAEE. Pensado inicialmente como um facilitador do processo de inclusão em educação, podemos entender que uma das funções do agente é mediar, prestando apoio ao aluno e ao docente, atuando como ponte em atividades que precisam de adaptações e suporte adequados. Posto isso, é preciso pontuar qual a formação inicial mínima que o Brasil adota para mediadores:

Todos esses países, incluindo o Brasil, compartilham uma característica: a formação de base do mediador pode estar relacionada à área da saúde ou da educação. Portanto, os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar. A escolha do mediador está na relação entre sua formação acadêmica e a maior demanda da criança (comunicação, comportamento ou motora, por exemplo). (MOUSINHO et al, 2010, p. 94)

Considerando que há formação base para ser mediador e que o AAEE também é um mediador, a escolaridade prevista em edital (nível médio) não estaria adequada. Além disso, como discutido no capítulo anterior, na prática os agentes já consideram que fazem o trabalho de um professor, em diversas falas podemos apontar ações relacionadas ao magistério. O profissional que é o centro deste trabalho está diariamente inserido na sala de aula, adapta materiais e atividades, oferece suporte à aplicação de provas, orienta e presta apoio aos alunos sob sua responsabilidade e assume outras diversas funções que originalmente deveriam ser exercidas por quem está enquadrado no magistério.

Tenho o privilégio de ter hoje uma sala pra trabalhar. Existe uma sala lá na escola que ninguém usava chamada sala de apoio, e essa sala me foi cedida. Então eu ganhei um armário e eu guardo as minhas coisas, meu material, eu pude levar material pra escola, produzir material e eu atendo ali naquela sala, né? Dou atendimento e alguns são ali, outros são fora, mas em média isso tá em torno de cinquenta minutos. Eu fico com a criança do atendimento se acho que ela tá precisando de mais um pouco eu fico, mas se eu achar que ela precisa de menos que ela tá cansada naquele dia num tá afim eu respeito. Eu respeito, aí dou outro tipo de atividade, é feito dessa forma bastante flexível, mas eu tenho essa liberdade onde eu trabalho, né? Eu num tenho problema com os professores. Eles me respeitam muito como profissional, acreditam em mim e me deixam à vontade. (Cristina, Bloco de entrevistas, linhas: 147-157)

Quando questionados sobre qual seria o maior desafio para o processo de inclusão em educação todos citaram a formação. Essa resposta expõe como os agentes consideram importante a adequação da escolaridade pertinente às ações que executam.

Como eu vou ver um aluno precisando e vou cruzar os braços porque não é minha função elaborar atividade, por exemplo? Eu adapto os conteúdos, praticamente planejo sozinha tudo. Isso não é ser professor? Agora você imagina o perigo disso na mão de quem não sabe o que tá fazendo. Se eu que tô aprendendo, fazendo

faculdade, as vezes fico insegura... acho até irresponsabilidade da prefeitura, porque eles deveriam saber que na prática atuamos como magistério. Mas se uma pessoa não tem conhecimento pra isso pode até atrapalhar o desenvolvimento do aluno. (Bloco de entrevistas, Joana, linhas: 569-574)

Nenhuma atribuição inclui atividades pedagógicas como as que vêm sendo desempenhadas pelos agentes. Em nenhum item do edital é citada a adaptação de conteúdo, por exemplo, o atendimento é delimitado no documento como função de apoio e execução de estratégias já pensadas pelos regentes. Por este motivo, os agentes consideram que fazem muito além daquilo que o edital propõe, aumentando então o sentimento de desvalorização de seu trabalho. A responsabilidade se torna grande demais para o retorno que recebem, inclusive financeiro, a modificação da escolaridade do cargo viria não somente para valorizar este profissional, mas também para cumprir a exigência de formação adequada da formação de base do mediador e do que já prevê o Plano Municipal de Educação (2018). Apesar de não estar em prática, podemos entender que esse reconhecimento já foi pensado pelos órgãos competentes, tendo em vista que o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em 28 de maio de 2018 aponta a mudança na escolaridade dos Agentes de Apoio à Educação Especial.

O PME é fruto de diversas discussões que ocorreram na câmara de vereadores da cidade, o Projeto de Lei nº 1.709/2016, recebeu cerca de 160 propostas de emendas em sua redação. Sua validade é de dez anos a partir da aprovação. É uma política de estado e não de governo, promovendo dessa forma maior segurança e tempo necessário para atingir as metas apresentadas (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 2017)

Em relação ao cargo de Agente de Apoio à Educação Especial, o documento recebeu duas emendas elaboradas pela comissão de educação da Câmara Municipal no ano de 2017. Os pontos do documento destinados à categoria chegaram à comissão de educação através do sindicato dos profissionais da educação (SEPE), que esteve presente em uma das comissões criadas e levou demandas de todos os profissionais da rede. Além disso, um dos membros dessa comissão era o criador do cargo e responsável pelo caráter de exclusividade à Educação Especial das atribuições. Em seu gabinete, ele recebeu algumas solicitações feitas pelos agentes o que ajudou a conhecer as dificuldades da profissão.

Diante do exposto, a comissão de educação da câmara elaborou a emenda de nº210 ao plano, que discorre sobre a valorização do cargo e prevê:

17.20) corrigir a escolaridade do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial – AAEE para Médio Normal, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases –

LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 61 e 62, com oferecimento de cursos de qualificação que possibilitem o recebimento de gratificação; (PCRJ, 2018, p. 40)

Tecnicamente esse é o reconhecimento da necessidade de valorizar esse profissional e enquadrar suas atividades como função docente. Bem como foi feito com o cargo de Agente de Educação Infantil, que inicialmente foi criado com escolaridade mínima de ensino fundamental, e após anos de luta judicial se tornou enquadrado como cargo de magistério. Criado em 2007, o enquadramento para as Agentes de Educação Infantil só veio após 11 anos de reivindicações. No final do ano de 2019, a prefeitura aprovou o PL nº591/2017, reforçando o entendimento de que este profissional atua dentro de sala de aula dando suporte às ações do professor e, portanto, não pode ser apenas cuidador e sim educador. Bem como os AAEE's que estão também nas salas de aula, planejam, executam, acompanham e são do magistério na prática. Com a mudança o cargo de AEI exige agora o nível médio completo, na modalidade normal. Bem como prevê o PME para os Agentes de Apoio à Educação Especial.

Portanto, a formação desses profissionais já foi pensada pela PME, já é apontada por eles mesmos como crucial e precisa ser implementada. É necessário que tenhamos profissionais do magistério atuando em nossas escolas e valorizados, a trajetória das Agentes de Educação Infantil também foi marcada por um erro na exigência de escolaridade e foi corrigida após muitos anos de discussão, é fundamental que a demora na resolução do problema não volte a se repetir com os AAEE's e nenhum outro cargo de magistério.

5.2.2 -Quantitativo de alunos e os atendimentos

Outra dificuldade muito comentada pelos agentes é a proporção de alunos para cada agente. Há profissionais que já chegaram a ter 20 alunos para acompanhar, tendo que dividir esse quantitativo em suas 8 horas de trabalho diárias. O acompanhamento então pode ser questionado, pois muitos passam menos de 30 minutos com o aluno por dia, ajudam em uma tarefa ou outra e seguem para os próximos atendimentos. Eles consideram que é preciso ter mais pessoas envolvidas nos processos de inclusão em educação com a função de mediar. A importância de estagiários e mais agentes é pontuada em diversas falas. Muitos agentes coordenam estagiários, que chegam inseguros quanto a prática que

precisam realizar, essa troca de informações e suporte por meio do agente é facilitadora para o bom acompanhamento dos alunos.

Então acho que falta isso aí é formação, falta braços para trabalhar, seria o ideal um volume maior de Estagiários, às vezes chegam para dar essa mão e já dão suporte legal para gente trabalhar, né? A gente consegue dividir fica bem melhor a gente consegue conversar um pouco no pouco tempo que tem para conversar. (Adriana, Bloco de entrevistas, linhas: 485-486)

Esse desafio também estaria vencido caso mais um ponto do Plano Municipal de Educação estivesse em prática, pois mais um item cita o trabalho dos AAEE's e recomenda a revisão da proporção entre alunos e agente. A Emenda 187 aditiva à meta 4 do PME prevê:

4.34) regulamentar, no prazo de um ano da aprovação do PME, a proporção de alunos da Educação Especial por Agente de Apoio à Educação Especial, conforme instrumento de avaliação própria que identifique as necessidades dos alunos ao atendimento do AAEE;(PCRJ, 2018, p. 19)

O quantitativo de alunos está diretamente ligado a qualidade dos atendimentos que podem ser oferecidos pelo AAEE. Caso essa proporção entre em prática, os agentes poderão acompanhar os alunos com menos pressa, passar mais tempo debruçado sobre suas questões e conseqüentemente entregar um trabalho de melhor qualidade. Podemos ver como essa ligação interfere nos dias de atendimento quando uma mesma entrevistada nos relata que possui sala de atendimento, que atende os alunos de acordo com suas necessidade (na sala ou fora dela) mas que em alguns dias precisa correr para “socorrer” outros alunos fora do horário. A implementação do ponto 4.34 do PME é necessária para facilitar os acompanhamentos, favorece não só a categoria, mas toda a comunidade escolar.

Tem uma professora lá na escola que até brinca comigo. Ela me chama de bombeiro. Ela acha que eu tinha que andar com uma plaquinha: “Apago incêndios”. Às vezes eu não... não tem como tá em todos os lugares ao mesmo tempo. O bicho pega numa sala e eu saio correndo de onde eu tiver pra socorrer aquele que tá naquela sala e já ganhei até esse apelido. A “apaga Incêndio”, “o bombeiro”. (Cristina, bloco de entrevistas, linhas: 162-165)

Outro ponto levantado pelos agentes foi a necessidade de se construir com os professores regentes relações de troca, busca de ações estratégicas e não somente a contenção do aluno. Os AAEE's entendem que os professores regentes se encontram tão sobrecarregados que veem neste profissional um suporte que deveria atuar com o aluno enquanto ele dá aula, planeja e etc.

Passei a entender o motivo de tantas exonerações do cargo (AAEE). Além da falta de valorização, o trabalho se torna exaustivo. O dia todo mudando de sala, indo atrás dos alunos em crise, até conhecer cada um e me adaptar a suas

especificidades foi um caminho longo. Por vezes parece que o único responsável pela inclusão era eu onde eu chegava era um alívio, como se fosse um problema a menos. (Diário de Campo, linhas: 63-67)

Essa questão aponta como a escola pode ganhar com a reestruturação do cargo de Agente de Apoio à Educação Especial. Esse agente poderia oferecer o suporte pedagógico que os professores precisam. A desresponsabilização docente pelo aluno pode ser atribuída a sobrecarga de tarefas do professor, falta de formação continuada, falta de orientação pela SME, o agente poderia atuar nos momentos de planejamento junto com o professor regente e em conjunto construir abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades educacionais da turma.

Portanto, mais uma vez se faz necessário repensar as funções desses agentes e suas potencialidades dentro da rede. Os desafios apontados pelos agentes são questões que demonstram a necessidade de ajustes, alguns já previstos, outros que virão com o reconhecimento da profissão. Fato é que este profissional já faz parte do magistério, como pôde ser comprovado ao longo deste trabalho, ao observarmos as ações cotidianas, o ambiente de trabalho, a relação que estabelece com educandos e demais profissionais que compõem a rede, percebemos o quanto estes agentes são efetivamente educadores. Diante disso, precisamos que ocorra com urgência, não só o reconhecimento, mas também a valorização social e financeira advindas deste processo com o objetivo de fortalecer a comunidade escolar no que tange a ações que promovam o processo de inclusão em educação.

CONCLUSÃO

O objetivo principal do presente trabalho foi mapear os aspectos da prática e das funções dos Agentes de Apoio à Educação Especial do Município do Rio de Janeiro. Partindo dos estudos sobre o processo de inclusão, foi necessário estudar sobre o histórico da criação do cargo e sobre como este se faz presente na organização da educação especial do município. Analisamos minuciosamente o edital do primeiro e único concurso para a categoria, bem como o diário de campo escrito pela autora deste trabalho, que também é AAEE. Após análise, elaboramos um roteiro semiestruturado para entrevistas a serem realizadas com Agentes em exercício. O material resultante do levantamento dos dados foi analisado cuidadosamente com o auxílio do software ATLAS.ti, que nos ajudou no que

tange a categorização dos dados, organização e compartilhamento de relatórios e informações.

Os resultados foram expostos em dois capítulos, sendo um que discorre sobre aspectos da prática dos AAEE's, e outro sobre os desafios da função na visão dos Agentes. Estes dados apontaram que diante das diversas lacunas existentes nas escolas públicas do município, um cargo novo, com sua identidade em construção, acaba sendo direcionado às demandas do cotidiano escolar independente de sua função. As entrevistas levantam diversas questões acerca das funções desempenhadas e conseqüentemente seus desafios. Os agentes se sentem desvalorizados e consideram que a formação é necessária para atuar de forma mais efetiva, diante disso sugerimos modificações pertinentes à escolaridade do cargo, enquadrando a categoria no magistério. Outros apontamentos feitos pelos agentes possuem modificações previstas no Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o efetivo cumprimento das metas estabelecidas por este documento já facilitaria a prática dos agentes frente à inclusão em educação.

Diante do exposto, concluímos que as mudanças sugeridas para o cargo seriam de suma importância não só para a valorização e consolidação da identidade do AAEE, mas principalmente para a comunidade escolar. Um profissional com formação adequada poderia sair da posição de apoio e se tornar articulador de práticas pedagógicas voltadas para o processo de inclusão, seria referência para os demais professores da escola e planejaria em conjunto ações pertinentes às necessidades dos alunos.

O estudo apresentou resultados em pequena escala e considerando a visão dos AAEE's. Este pode ser ampliado através da investigação do cargo e suas características pela visão de toda comunidade escolar, ou até mesmo pelo Instituto Helena Antipoff, que é a instituição que presta apoio e coordena a educação especial no município. Além disso, o universo das escolas públicas é bastante amplo, há diferenças entre as práticas de AAEE's em diferentes segmentos (Educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos), estudos posteriores podem se debruçar sobre essas práticas distintas e suas implicações. As entrevistas sinalizam para uma carência de informações sobre práticas mais inclusivas nas escolas, muitos apontaram para a falta de suporte e formação por meio da Secretaria Municipal de Educação, principalmente porque muitos agentes não eram da área da Educação. Considerando que é uma demanda que pode auxiliar a prática pedagógica de

todos os educadores, inclusive os AAEE's, é preciso construir um suporte acessível que entregue informações, atividades e estudos referentes ao processo de inclusão.

Considero que os objetivos desta pesquisa foram atingidos. A medida em que novos estudos forem surgindo mais consolidada será identidade da categoria, e conseqüentemente, novas modificações podem ser sugeridas priorizando sempre o melhor atendimento à toda comunidade escolar, especialmente aos alunos com deficiência.

POST SCRIPTUM

Ao decorrer deste trabalho, devido a pandemia do vírus COVID-19 esta pesquisa teve seu percurso alterado. Pela necessidade do distanciamento social, as entrevistas foram realizadas remotamente, os entrevistados foram escolhidos através de um grupo do aplicativo WhatsApp, o contato prosseguiu de forma privada ressaltando o respeito ao anonimato das respostas. Com receio de sofrer algum tipo de retaliação da escola, dois entrevistados se recusaram a responder justificando que estão em estágio probatório da carreira funcional e preferem se resguardar. Ao citar a assinatura necessária no termo de livre consentimento a desconfiança surgia novamente, acredito que caso essa dinâmica fosse de forma presencial eu poderia me apresentar melhor e passar maior confiança no sentido de resguardar as informações pessoais dos entrevistados. A alternativa que encontrei foi me apresentar enviando foto do meu crachá funcional que possui meu número da matrícula, assim os colegas de trabalho podiam confirmar que pertencemos ao mesmo cargo, e portanto, prejudicá-los não seria meu objetivo. A orientação remota durante a pesquisa para mim se tornou um grande facilitador, me permitiu ter um número maior de reuniões com minha orientadora. Nossos encontros foram feitos por vídeo-chamada onde compartilhávamos arquivos e telas sobre o trabalho, essa dinâmica mais flexível me permitiu organizar meu tempo de estudo com mais qualidade.

Desde o fechamento das escolas municipais (abril/2020) reuniões através de vídeo chamadas foram feitas pela minha direção pedagógica semanalmente para organizar propostas de atividades para os alunos da educação infantil. Meu trabalho foi direcionado ao apoio das mídias sociais da escola, que se tornou o meio de comunicação com maior adesão dos responsáveis. A interrupção das atividades presenciais foi necessária para resguardar a saúde dos alunos e funcionários, diante disso, muitas famílias que precisavam da alimentação oferecida ficaram sem esse suporte. Os responsáveis reivindicaram ajuda por meio de programas de TV e sempre perguntavam sobre o auxílio alimentação nas redes sociais, foi nesse cenário que os AAEE's receberam uma circular sugerindo que fossem feitas ligações telefônicas para os responsáveis e alunos com o intuito de "prestar apoio". Não aceitei a sugestão de trabalho por entender que a questão alimentar era maior que qualquer outro assunto naquele momento. Depois de algumas semanas, cestas básicas foram distribuídas e os demais auxílios do governo chegaram a essas famílias. O contato

com os alunos permaneceu através das redes sociais, onde os pais davam o retorno das atividades propostas através de vídeos e fotos.

Entendendo que este trabalho foi construído em um ambiente escolar que recebe todas as crianças e que procurou buscar apontar facilitadores para o processo de inclusão em educação, não poderíamos deixar de citar o decreto Nº 10.502, publicado após o fim desta pesquisa no dia 1º de Outubro de 2020. O então presidente da república instituiu a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” que dentre muitas outras questões, reforça a existência de escolas e classes especiais, justificando que esta pode ser a melhor forma de atender alguns alunos com deficiência. Diante desse cenário, é preciso pontuar que a escola na perspectiva inclusiva mesmo com suas dificuldades recebeu os alunos com deficiência e vem se transformando justamente pela apropriação dos espaços que são de todos por direito, o próprio cargo de AAEE foi criado para atender uma demanda de apoio que só vinha crescendo. O fato de termos uma comunidade escolar plural, por si só, já estimula o convívio e respeito as diferentes formas de ser, todos os sujeitos da escola estão envolvidos e se beneficiam nas relações estabelecidas em um ambiente que é para todos.

O artigo 9º do decreto entende que nem todos os educandos se beneficiam das escolas regulares inclusivas e estabelece critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento desse suposto grupo de alunos. Neste trabalho discutimos sobre o apoio à comunidade escolar oferecido pelos AAEE’s, muitos alunos que precisavam de suporte ainda não se encontravam em estudo de caso ou “incluídos” formalmente pela secretaria de educação. O entendimento de que uma criança precisa de atendimento educacional especializado deveria passar pela observação dos educadores que estão inseridos na turma e convivem com todos diariamente. Os critérios de identificação dos alunos que “não se beneficiam” das escolas regulares citados no artigo 9º não são claros e podem restringir ainda mais o atendimento à exigência de laudos ou documentos que comprovem que tal aluno dever pertencer a escola regular ou especial. O decreto 10.502 vai contra todos os princípios discutidos nesta pesquisa e reforça estigmas ultrapassados, nos levando novamente ao modelo de instituições restritas a pessoas com deficiência, disfarçado de “escolha” ou “direcionamento” o decreto vai contra a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), contra Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contra a própria

constituição e muitos outros documentos oficiais que foram resultado de muita discussão e lutas ao longo da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 197

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 28 mai. 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 28 mai.2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999;

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>, Acesso em: 28 mai. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020

Ministério da Educação - MEC; Conselho Nacional de Educação - CNE; Câmara de Educação Básica - CEB. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 28 mai. 2020

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005. V. 1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24;

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF: **Quem Somos**. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://rio.rj.gov.br/web/sme/iha-quemsomos>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

LAGO, Mara. **Políticas de Inclusão em educação**: Consequências nas culturas e práticas e, uma escola de ensino médio. In: XVII ENDIPE: A didática e a prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. XVII. 2014, Ceará. Universidade Estadual do Ceará, p. 01 -13.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDORF, S.M.A. **Metodologia da pesquisa**: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Shape, 2004, p. 49-92

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2020.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 1565/2012**. Ementa: cria no quadro permanente do Poder Executivo do município do rio de janeiro a categoria funcional de agente de apoio à Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<<https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/bc2dfa6000b5ba5d03257acc006b0e96/8b5c64e3b33b88e003257ab5004c8306>>. Acesso em: 28 mai. 2020;

_____. Poder Executivo. **Lei 5.623 de 1º de outubro de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível

em:<http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/45130Lei%205623_2013.pdf>. Acesso em 28 mai. 2020.

_____. Poder Executivo. **Edital SMA Nº 55, de 8 de maio de 2014**. Regulamenta o Concurso Público para Provimento no Cargo de Agente de Apoio à Educação Especial do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Ano XXVIII, n. 34, p. 47-52. Disponível em:<<http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2409/#/p:47/e:2409>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. Poder Executivo. **Lei Nº 6.362 de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9431346/4254638/PlanoMunicipaldeEducacaoPME.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2020

_____. **Educação em números**. Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 28 mai. 2020.

SANTOS, M. P; PAULINO, M, M. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica P. **O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva**. Movimento, v. 7, n. maio 2003, p. 78-91, 2003. Disponível em:<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf> >. Acesso em 21 Jun. 2020

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2020

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÃO + INCLUSÃO e reflexões sobre o papel das representatividades no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista em escolas das redes municipais de Niterói e do Rio de Janeiro.

Pesquisador: MARINALVA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17726019.6.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.586.029

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa “REPRESENTAÇÃO + INCLUSÃO – reflexões sobre o papel das representatividades no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista em escolas das redes municipais de Niterói e do Rio de Janeiro”, tem como objetivo criar e acompanhar 5 grupos de discussão formados por representantes dos Conselho Escola-Comunidade (CECs) de 5 escolas públicas da rede municipal de Niterói e do Rio de Janeiro para buscar compreender como vêm sendo realizada a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais nessas redes de ensino.

Nas palavras da pesquisadora:

“Os grupos servirão de locus para a geração de reflexões sobre processos de representação, participação e inclusão em educação. A hipótese é a de que, quanto mais conscientes das questões relativas aos seus papéis de representação, participação no que se refere aos processos de inclusão em educação, os representantes poderão melhor contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem, especialmente dos alunos com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista, e também daqueles sem deficiência. A pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.586.029

professores participantes da pesquisa em exercício, que se tornam, neste caso, co-constructores do conhecimento que está sendo produzido. A ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, S, 2007).”

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o projeto de pesquisa, o objetivo geral e específicos da proposta são:

“A pesquisa terá como objetivo geral a criação de 5 grupos compostos pelos representantes dos seguintes segmentos: professores, alunos, servidores, famílias e gestores), ao longo de um semestre letivo (20 encontros, com a duração de duas horas cada, com a frequência de 1 vez por semana) para oportunizar reflexões acerca dos processos de inclusão em educação, considerando os alunos com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista das escolas participantes.”

“5 - Objetivos Específicos:

- 1) Analisar como está ocorrendo o acesso e a permanência dos alunos com síndrome de Down e com Transtorno do Espectro Autista ao espaço escolar;
- 2) Analisar sob quais condições pedagógicas as escolas estão trabalhando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com síndrome de Down e com Transtorno do Espectro Autista.
- 3) Analisar a concepção dos professores, alunos, famílias, servidores e gestores das escolas participantes sobre a inclusão escolar e o que apontam como as principais barreiras à promoção da mesma;
- 4) Elencar possíveis ações de inclusão a partir das barreiras identificadas pelos participantes da pesquisa das escolas-foco do estudo;
- 5) Decidir, executar e avaliar as ações priorizadas para o combate às barreiras identificadas;
- 6) Iniciar, mapear e descrever o processo de fortalecimento de inclusão durante a pesquisa;
- 7) Analisar as contribuições da Perspectiva Omnilética e pesquisa ação colaborativa ao processo de fortalecimento de inclusão nas escolas;
- 8) Analisar em que medida a metodologia de formação de grupo de estudo (pesquisa-ação) apresenta-se como uma estratégia adequada de formação para professores, alunos, famílias, servidores e gestores, quando a intenção é provocar mudanças na escola numa perspectiva crítica

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.586.029

e inclusiva.

9) Analisar em que medida a metodologia de formação de grupo de estudo (pesquisa-ação) apresenta-se como uma estratégia adequada de formação continuada de professores, quando a intenção é provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica e inclusiva.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto de pesquisa e no RCLE encontramos a seguinte redação sobre os riscos e benefícios da pesquisa:

“Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista (se houver). Caso isso aconteça, garantimos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas das instituições participantes. Além disso, acreditamos que este projeto possibilitará, de início, as seguintes contribuições (e não descartando outras, igualmente prováveis, que irão aparecendo ao longo da pesquisa):

- 1) Conhecimento teórico fundamentado, tanto epistemologicamente, quanto em práticas sociais, sobre o tema da inclusão/exclusão em educação;
- 2) Artigos a serem publicados, trabalhos a serem apresentados, e materiais pedagógicos que sejam idealizados e construídos;
- 4) Fortalecimento de Redes Científicas de Cooperação, nacional e internacional, sobre a temática da inclusão/exclusões.”

Na sessão seguinte a pesquisadora destaca ainda que:

“Ao término do estudo, a equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados”.

No RCLE encontramos a seguinte redação:

“Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.586.029

e inclusiva.

9) Analisar em que medida a metodologia de formação de grupo de estudo (pesquisa-ação) apresenta-se como uma estratégia adequada de formação continuada de professores, quando a intenção é provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica e inclusiva.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto de pesquisa e no RCLE encontramos a seguinte redação sobre os riscos e benefícios da pesquisa:

“Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista (se houver). Caso isso aconteça, garantimos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas das instituições participantes. Além disso, acreditamos que este projeto possibilitará, de início, as seguintes contribuições (e não descartando outras, igualmente prováveis, que irão aparecendo ao longo da pesquisa):

- 1) Conhecimento teórico fundamentado, tanto epistemologicamente, quanto em práticas sociais, sobre o tema da inclusão/exclusão em educação;
- 2) Artigos a serem publicados, trabalhos a serem apresentados, e materiais pedagógicos que sejam idealizados e construídos;
- 4) Fortalecimento de Redes Científicas de Cooperação, nacional e internacional, sobre a temática da inclusão/exclusões.”

Na sessão seguinte a pesquisadora destaca ainda que:

“Ao término do estudo, a equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados”.

No RCLE encontramos a seguinte redação:

“Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.586.029

poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista (se houver). Caso isso aconteça, garantimos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

1) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas das instituições participantes.”

No termo de assentimento, encontramos a seguinte redação sobre os riscos e benefícios:

“10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Esta pesquisa contribuirá para trocar nossas experiências sobre a inclusão escolar.”

“12) E se algo der errado?

A participação na pesquisa é voluntária e com o seu consentimento. Os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus e sem qualquer justificativa.”

Os documentos apresentados atendem aos critérios éticos definidos pela Resolução 510/2016 mas, não encontramos no Projeto ou na Folha de Informações Básicas a faixa etária a que o Registro de Assentimento se direciona. Destacamos que é fundamental que a pesquisadora esteja atenta as especificidades de cada faixa etária.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de Pesquisa atende aos critérios éticos previstos na Resolução 510/ 2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados atendem aos critérios éticos definidos na Resolução 510/2016.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.586.029

Recomendações:

Recomendamos que a faixa etária das crianças que estarão envolvidas na pesquisa seja expressa na projeto. Lembramos que conforme a Resolução 510/2016:

“ XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;”

Recomendamos ainda que o número de participantes previstos para a realização do trabalho empírico seja descrito na Folha de Informações básicas da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1362009.pdf	27/06/2019 17:15:47		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/06/2019 17:14:17	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisa.docx	25/05/2019 22:42:36	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEparticipantes.docx	24/05/2019 10:14:41	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimento.docx	24/05/2019 10:13:22	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.586.029

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 19 de Setembro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Anexo 2: Registro de consentimento livre e esclarecido

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1. Título do protocolo do estudo:

Agente de Apoio à Educação Especial: atribuições e práticas frente ao processo de inclusão.

2. Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Agente de Apoio à Educação Especial: atribuições e práticas frente ao processo de inclusão**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3. O que é o projeto?

O projeto consiste em realizar o levantamento do histórico de criação do cargo, das leis que o cercam e assim discorrer sobre aspectos da prática que aparecem no cotidiano dos Agentes de Apoio à Educação Especial do município do Rio de Janeiro. A hipótese é a de que, quanto mais conscientes das questões relativas aos seus papéis de representação, participação no que se refere aos processos de inclusão em educação, os agentes e profissionais da educação poderão melhor contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem.

4. Qual é o objetivo do estudo?

O estudo tem como objetivo compreender o processo de criação do cargo, conhecer o perfil dos agentes em atuação, analisar o processo de distribuição e inserção dos agentes nas UE's, delimitar os aspectos práticos dos agentes e mapear os principais desafios da função. Além disso, é preciso que mais estudos sobre a área existam, tendo em vista que este cargo é pouco conhecido até mesmo por profissionais da rede municipal. Este estudo poderá contribuir com um panorama da inclusão em educação estruturada pelo município do Rio de Janeiro.

5. Por que eu fui escolhido(a)?

Os participantes da pesquisa são Agentes de Apoio à Educação Especial em exercício. Você foi escolhido pois atende a esses critérios. Em termos de critérios de exclusão, considerando que a participação na pesquisa é voluntária, não obrigatória, os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus.

6. Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa, você receberá uma cópia assinada deste Registro para

guardar e deverá assinar um termo de consentimento. É importante ressaltar que os participantes **não serão identificados**.

7. O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você deverá participar de uma entrevista. Podendo ser por telefone, chamada de vídeo ou áudio.

8. Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista. Caso isso aconteça, garantimos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

9. Quais são os possíveis benefícios de participar?

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas dos profissionais da educação.

10. O que acontece quando o estudo termina?

A autora fará uma devolutiva no campo sobre os resultados.

11. E se algo der errado?

A participação na pesquisa é voluntária e com o seu consentimento. Os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus e sem qualquer justificativa.

12. Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

A participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

13. Contato para informações adicionais

Jessica Cristina Mascarenhas Fernandes

telefone: (21) 969544681

e-mail: jessicafernandes.ufrj@hotmail.com

14. Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.