UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLEBER NELSON DE OLIVEIRA SILVA

**Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do
(não) direito à educação**

São Paulo
2017

CLEBER NELSON DE OLIVEIRA SILVA

**Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do
(não) direito à educação**

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja
o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção de título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Educação
Especial

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Silva

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.9
S586p | Silva, Cleber Nelson de Oliveira
Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação / Cleber Nelson de Oliveira Silva; orientação Shirley Silva. São Paulo: s.n., 2017.
331 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Deficiências 2. Infância 3. Educação infantil 4. Direito à educação 5. Políticas públicas I. Silva, Shirley, orient. |
|----------------|---|
-

Nome: SILVA, Cleber Nelson de Oliveira.

Título: Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: 05 de março de 2018.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Shirley Silva

Instituição: FEUSP

Julgamento: Aprovado

Assinatura: _____

Prof. Dr. Eric Plaisance

Instituição: Université Paris Descartes

Julgamento: Aprovado

Assinatura: _____

Profa. Dra. Luciane Muniz

Instituição: UNICAMP

Julgamento: Aprovado

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho aos meus pais e aos meus avós, que me ensinaram, a partir da simplicidade cotidiana que habitavam, a compreender a importância que cada ser tem para a existência da vida. À Ana Paula, que esteve presente em cada segundo da construção dessa dissertação e em todos os outros momentos de minha vida nos últimos sete anos, sem qualquer dúvida você é o maior presente que Deus poderia me agradecer aqui na Terra.

AGRADECIMENTO

Cada estilha que percorri até esse momento só foi possível por que pessoas cruzaram meu caminho. Algumas delas permaneceram por mais tempo, acompanhando-me e empurrando-me a fim de fazer-me avançar: minha mãe Francisca, que é a representação da doação humana por um outro, TE AMO incondicionalmente; ao meu pai Ednelson, homem “turrão”, mas que dedicou todo seu carinho e sua sapiência com as “coisas feitas a mão”, como ele mesmo diz, para que pudesse chegar até aqui; a minha irmã Kelly, que sempre cultivou seu amor por mim, e com seu carinho e jeito descontraído deu-me impulso para prosseguir; aos meus sobrinhos, Gabriella e Erick, que com a alegria da infância povoaram meus pensamentos de sonhos; a meus avós Miriam, Zulmira (*in memoriam*) e Nelson (*in memoriam*) e a minha tia Lourdes, que são e foram forças advindas do amor e do exemplo, e que sem qualquer vacilo fizeram-me o que sou hoje, os amo e sempre os amarei; a Ana Paula, companheira, amiga, parceira e todos os demais qualitativos que alguém pode receber, TE AMO cada dia mais.

Agradeço a minha querida amiga e orientadora Shirley Silva. Percorrer essa estrada só foi possível por que você estava ali, presente, persistente, ajudando e cobrando, para que o sucesso pudesse acontecer. MUITO OBRIGADO!

Agradeço a Professora Dra. Lisete Arelaro, que além dos conhecimentos acadêmicos sobre educação, me ensinou a ser um militante pela causa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Professora, sua energia nos impulsiona para vida de educador!

Às Profas. Dras. Marcia Gobbi e Fabiana Vitta, que contribuíram significativamente com meu trabalho compondo minha banca de qualificação.

A todos os professores e funcionários da FEUSP e da USP, sem essa escola pública eu não estaria escrevendo essas palavras agora. Um obrigado especial aos funcionários da Pós-graduação, Marcelo, Antônio, Bruna, Claudia, Diana, Regina e Rosana, e da Biblioteca da FEUSP, Nicolay, Natalina e Thiago.

Aos professores doutores que aceitaram o convite de compor minha banca de avaliação de defesa dessa dissertação: Prof. Dr. Eric Plaisance, professor emérito da Université René Descartes - Paris 5; Profa. Dra. Marli Vizim, professora do Centro Universitário Fundação Santo André; Profa. Dra. Lisete Arelado, da Faculdade de Educação da USP; Profa. Dra. Luciane Muniz, da Faculdade de Educação da

UNICAMP; Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

A minha Assistente de Direção de Escola Gisele Carlos, sem você seria impossível conciliar trabalho e estudo.

Agradeço a Karen, e a todas as crianças, adolescentes e adultos que ajudaram a construir minha trajetória de professor, sem vocês seria impossível ter as convicções que tenho hoje sobre a educação.

À Faculdade de Educação da USP, por me proporcionar a oportunidade de ser aluno de seus cursos de graduação e pós-graduação.

A Deus, pela minha existência e pela existência de cada um e cada uma que de alguma forma contribuíram comigo nessa jornada.

*Toda criança do mundo deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
[...]*

*Direito de perguntar... ter alguém pra responder.
A criança tem direito de querer tudo saber.
A criança tem direito até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita seja sadia ou doente.*

*Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
[...]*

*E quando a noite chegar, um bom banho, bem quentinho,
Sensação de bem estar... de preferência com colinho.*

*Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...*

*Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!
(Ruth Rocha, 2002)*

RESUMO

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação**. 2017. 331F. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Essa dissertação procurou refletir sobre qual é o lugar ocupado pelos bebês e crianças pequenas com deficiência nas ações e políticas públicas promovidas pelo Estado na educação brasileira. A necessidade em saber quem são essas crianças; quantas são nos sistemas de ensino; suas demandas diante do direito à educação e se elas possuem algum espaço nas instituições de educação infantil, foram os grandes motivadores que nos levou a constituição dessa pesquisa. Para tal reflexão, o trabalho que aqui se apresenta, buscou, a partir da coleta e análise de documentos oficiais como leis, decretos, portarias, normativas, diretrizes e convenções; de dados estatísticos produzidos pelo governo federal por meio do Censo Demográfico Populacional de 2010 e suas projeções; e das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares de 1996 a 2016, lançar luz sobre as situações de deficiência na primeira infância, a partir do recorte proporcionado pela educação. O percurso metodológico tomou como referencial a análise de conteúdo, pautada por Bardin (2011), que consiste em uma técnica metodológica passível de ser utilizada nos mais variados tipos de comunicação, sejam eles discursos, dados estatísticos ou outras produções. Partindo dos dados levantados, concluímos que o lugar atribuído aos bebês e as crianças pequenas com deficiência pelo poder público, e pela sociedade de um modo geral, é o vazio da invisibilidade. Essas crianças, ao longo de toda história, foram direcionadas a ocupar um “não-lugar”, um espaço onde os direitos sociais e a cidadania lhes são negados. Como parte do processo metodológico, investigamos se a academia, por meio de suas pesquisas e produções, tem voltado seu olhar sobre essas questões. Realizamos buscas nos bancos de teses e dissertações da Universidade de São Paulo e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, além de artigos publicados nos periódicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, publicada pela ANPAE, e Revista Brasileira de Educação, publicada pela ANPED – assim como nos Anais dos trabalhos apresentados em encontros dessa última instituição

sobre o tema discutido nesse trabalho –, na Revista Brasileira de Educação Especial e na revista Inclusão: a Revista da Educação Especial, publicada pelo MEC. A análise dos trabalhos selecionados, dessas bases de dados, por meio de categorias pré-estabelecidas decorrentes do foco dessa dissertação, constituíram-se em um elemento que reedificaram a invisibilidade de bebês e das crianças com deficiência no contexto social e nas pesquisas acadêmicas. Por fim, uma das grandes contribuições que se faz presente no trabalho, ao publicizar o “não-lugar”, imposto aos bebês e as crianças com deficiência nos ambientes escolares, é pautar as reflexões e debates necessários sobre a continuidade histórica de exclusão que estamos conduzindo essa faixa da população nas políticas públicas de educação e em seus direitos sociais; assim como indicar a urgência de estudos na área que possam vir a contribuir com as discussões e construções de políticas públicas efetivas que possibilitem o acesso e a permanência das crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência ao direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Direito à educação. Políticas públicas. Infância. Deficiências. Educação infantil.

ABSTRAC

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Early childhood and situations of disabilities: elements to analyzing the (missing) right to education.** 2017. 331F. Thesis (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

This thesis sought to reflect on the place that is occupied by disabled babies and small children in the actions and public policies promoted by the State in the Brazilian education. The great motivation for this investigation came from the need to know who are these children; how many there are in the school systems; what are their specific demands in the face of the right to education and if there is room for them in child education institutions. For such issues, the work presented here started with the collection and analysis of official documents such as acts of law, decrees, directives, regulations, guidelines and conventions; statistical data produced by the federal government through the 2010 Populational Demographic Census and its projections; and the Statistical Synopses of the 1996 and 2016 School Censuses, with the purpose of shedding light over the situations of disability in early childhood based on the angle provided by education, whose methodological framework was content analysis as set by Bardin (2011), consisting of a methodological technique usable in a variety of types of communication, either discourses, statistical data or other productions. Upon gathering the intended data, I have concluded that the place assigned by the public authorities and society in general to disabled babies and small children is the void of invisibility. Such children throughout history have been urged to take a “nonplace”, a space where the social rights and citizenship are denied to them. As part of this methodological process, I looked into the academia to check if through its studies and productions these issues have been dealt with. I searched the databases of thesis and dissertations kept by the University of São Paulo and by the Division for Higher Education Personnel Improvement in addition to the articles published in the journals: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, edited by ANPAE, and *Revista Brasileira de Educação*, edited by ANPED, as well as in the Annals of the papers presented in the meeting of the latter institution about the topic in question here, in the *Revista Brasileira de Educação Especial* and in journal *Inclusão: Revista da Educação Especial*, edited by the Ministry of

Education. The analysis of the Works found in those databases turned out to be an element that confirms the findings so far achieved; that disabled babies and small children are invisible in the social context and the academic journals cooperated with such invisibility. Finally, one of the great contributions that can be found herein, by publicizing the “nonplace” inflicted on to disabled babies and small children in the school environment is to encourage most-needed reflections and debates about the historical continuity of exclusion that keeps being adopted for this segment of the population in the public education policies and in their social rights; as well as to highlight the urgency of studies in this area that may add to the discussions and the making of effective public policies that will allow for the access and permanence of disabled children aged zero to five years old to their right to quality education.

Keywords: Right to education. Public policies. Childhood. Disabilities. Child Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução no número de matrículas em pré-escolas na rede de educação infantil no Município de São Paulo de 1996-2016.....	119
Tabela 2 – Número de crianças matriculadas em CEIs e EMEl, de zero a cinco anos, por deficiência nos anos de 2007 a 2016.....	163
Tabela 3 – Número de Atendimento Educacional Especial e Atendimento Complementar de crianças de zero a cinco anos com deficiência matriculadas em CEIs, EMEl na rede municipal de São Paulo para os anos de 2007 a 2016.....	164
Tabela 4 – Utilizada para a construção do Gráfico 1 - Número de matrículas da educação infantil por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016.....	235
Tabela 5 – Utilizada para a construção do Gráfico 2 – Matrículas em creche por dependência administrativa – Brasil – 1997-2016.....	236
Tabela 6 – Utilizada para a construção do Gráfico 3 – Matrículas em pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016.....	237
Tabela 7 – Utilizada para a construção do Gráfico 4 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de 0 a 3 anos – Brasil – 1997-2016.....	238
Tabela 8 – Utilizada para a construção do Gráfico 5 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de 4 a 6 anos de 1996-2005 e 4 a 5 anos de 2006-2016.....	239
Tabela 9 – Utilizada para a construção do Gráfico 6 – Matrículas em creche e pré-escola de pessoas com deficiência na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns - Ensino Regular ou Especial– total – Brasil – 1996-2016.....	240
Tabela 10 – Utilizada para a construção do Gráfico 7 – Matrículas em creche e matrículas em pré-escola de pessoas com deficiência por dependência administrativa – Brasil – 2007-2015.....	241
Tabela 11 – Utilizada para a construção do Gráfico 8 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de 0 a 3 anos com deficiência de 1998-2016 – Brasil.....	242
Tabela 12 – Utilizada para a construção do Gráfico 9 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de 4 a 6 anos com deficiência de 1996-2005 e 4 a 5 anos de 2006-2016 – Brasil.....	243
Tabela 13 – Utilizada para a construção do Gráfico 10 – Matrículas em creche ou pré-escolas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.....	244
Tabela 14 – Utilizada para a construção do Gráfico 11 – Matrículas em creches e pré-escolas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.....	245
Tabela 15 – Utilizada para a construção do Gráfico 12 - Matrículas em creche e pré-escola de crianças com deficiência em relação à população na faixa etária de 0 a 5 anos com deficiência de 2007-2014 todas as redes – São Paulo.....	246
Tabela 16 – Utilizada para a construção do Gráfico 13 – Matrículas de crianças com deficiência em creche e pré-escola por faixa etária no município de São Paulo todas as redes de 2007-2014.....	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos eventos históricos da educação infantil no Município de São Paulo de 1930-2003.....	113
Quadro 2 – Evolução no número de matrículas em creches da rede de educação infantil no Município de São Paulo nos últimos anos das gestões municipais de 1969 a 2016.....	116
Quadro 3 – Comparativo entre a Equipe Regional e o NAAPA.....	151
Quadro 4 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	172
Quadro 5 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	175
Quadro 6 – Categoria (3) trabalhos que analisaram ações pontuais de políticas públicas (não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente o processo escolar) referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	178
Quadro 7 - Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	180
Quadro 8 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.....	185
Quadro 9 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.....	189
Quadro 10 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED - GTs 5, 7 e 15.....	193
Quadro 11 – Categoria (2) trabalhos que analisaram políticas públicas pontuais, Sala de Recursos Multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED - GTs 5, 7 e 15.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– número de matrículas da educação infantil por dependência administrativa – Brasil – 1996-2014.....	86
Gráfico 2– Matrículas em creche por dependência administrativa – Brasil – 1997-2014.....	89
Gráfico 3– Matrículas em pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 1996-2014.....	90
Gráfico 4– Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos – Brasil – 1997-2014.....	91
Gráfico 5– Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos de 1996-2005 e quatro a cinco anos de 2006-2014.....	93
Gráfico 6– Matrículas em creche e pré-escola de pessoas com deficiência – total – Brasil – 1996-2014.....	101
Gráfico 7– Matrículas em creche e matrículas em pré-escola de pessoas com deficiência por dependência administrativa – Brasil – 2007-2014.....	102
Gráfico 8– Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos com deficiência de 1998-2014 – Brasil.....	104
Gráfico 9– Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos com deficiência de 1996-2005 e quatro a cinco anos de 2006-2014 - Brasil.....	105
Gráfico 10 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos no município de São Paulo de 2007-2014.....	118
Gráfico 11 –Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a cinco anos no município de São Paulo de 2007-2014.....	121
Gráfico 12 -Matrículas em creche e pré-escola de crianças com deficiência em relação à população na faixa etária de zero a cinco anos com deficiência de 2007-2014 todas as redes – São Paulo.....	158
Gráfico 13– Matrículas de crianças com deficiência em creche e pré-escola por faixa etária no município de São Paulo todas as redes de 2007-2014.....	160

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AC	Atendimento Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especial
AI	Ações de Inconstitucionalidade
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AP	Ação Popular
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centros de Educação Infantil
CEMAE	Centro Municipal de Atendimento Especial
CENESP	Centro Nacional da Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEU	Centros Educacionais Unificados
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEJA	Centro de Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMPD	Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
CTA	Centro de Treinamento e Apoio
DEM	Democratas
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DRE	Diretoria Regional de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EOL	Escolas OnLine
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECE	Instituto de Educação de Crianças Excepcionais
IMES	Instituto Municipal de Educação de Surdos
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPM	Inquéritos Policiais Militares
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB/71	Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP-SP	Ministério Público da São Paulo
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
NAE	Núcleo de Ação Educativa
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAPNE	Programa de Atendimento aos Portadores de necessidades Especiais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de emenda à Constituição
PIs	Parques Infantis
PME	Plano Municipal de Educação
PNAPE	Plano Nacional de Assistência ao Pré-escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSD	Partido Democrata Cristão
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PI	Parque Infantil

PIB	Produto Interno Bruto
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME-SP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SAS	Secretaria de Assistência Social
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEBES	Secretaria de Bem-Estar Social
SEE-MEC	Secretaria de Educação Especial do MEC
SME-BES/SP	Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade
SMS-SP	Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo
SMT	Secretaria Municipal de Transporte
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

UNICENTRO	Universidade Estadual Do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	21
Capítulo 1 - A construção do direito à educação: a primeira infância e as situações de deficiência.....	30
1.1 - Direito social e educação: qual lugar ocupado pelas crianças com deficiências?.....	31
1.2 - 1988 - uma nova Constituição: expectativas de mudanças progressistas nos direitos sociais.....	46
Capítulo 2 – Primeira infância e situações de deficiência na política nacional de educação.....	67
2.1 – Primeira infância e educação: princípios legais e operacionalização da política.....	70
2.2 – Primeira infância e situações de deficiência: princípios legais e operacionalização da política.....	94
Capítulo 3 – Educação e primeira infância: um retrato da política a partir da rede paulistana.....	107
3.1 – Um breve histórico das políticas públicas municipais paulistanas para a primeira infância.....	108
3.2 – Um breve histórico da atenção à criança com deficiência nas escolas de educação infantil no município de São Paulo.....	122
Capítulo 4 – Pesquisa e produção acadêmica em educação: crianças com deficiência como foco das análises.....	167
4.1 – Teses e dissertações.....	169
4.1.1 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	170
4.1.2 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	173
4.1.3 – Categoria (3) trabalhos que analisaram ações pontuais de políticas públicas (não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente o processo escolar) referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES..	176
4.1.4 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com	

deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.....	179
4.2 Publicações em periódicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Inclusão, Revista Brasileira de Educação Especial.....	181
4.2.1 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.....	184
4.2.2 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.....	186
4.3 Anais da ANPED.....	192
4.3.1 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED – GTs 5, 7 e 15.....	193
4.3.2 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED – GTs 5, 7 e 15.....	194
4.4 Considerações sobre o levantamento bibliográfico realizado..	196
Considerações Finais – Primeira infância e situações de deficiências: onde o diálogo começa e termina na educação?.....	198
Bibliografia.....	205
Apêndice A – Tabelas com os dados utilizados para a elaboração dos gráficos existentes no trabalho.....	235
Apêndice B – Quadros com os trabalhos RBPAE e RBE que tratam de educação infantil em diferentes aspectos.....	248
Apêndice C – Quadros com os trabalhos do GT 5 ANPED – 2000-2015.....	251
Anexos 1 - Portaria nº 5.718/2004 DE 17/12/2004.....	252
Anexo 2 – Decreto nº 57.379, DE 13 DE OUTUBRO DE 2016.....	266
Anexo 3 - Portaria nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016.....	279

Introdução

“A experiência nos torna quem somos!” Sempre ouvi essas palavras, proferidas por uma sábia senhora, nascida nos rincões do interior desse país continental, alfabetizada na leitura, escrita e contas, como ela mesma diz, por ninguém menos que sua mãe. Mas ao que tanto queria transportar-me com esse conselho? Qual a real intenção em transmitir esse conhecimento a uma criança?

A vida definitivamente não é o espaço para a compreensão de tudo, mas as relações de existência que estabelecemos a partir do outro, e da mesma forma, com a experiência do outro e com o outro, é um lugar de descobertas e produção de conhecimento. Aquela senhora não entendia de filosofia existencialista, de Kierkegaard, de Dostoyevsky, Sartre, Nietzsche ou de Jaspers; mas como alguém ímpar nas relações dialógicas da sabedoria humana, sabia experimentar e proporcionar experimentações.

E assim foi me contaminando pela curiosidade em saborear o mundo, e ao mesmo tempo marcá-lo com ações que considerava valorosas, tais como a aproximação com o outro, em especial com aqueles que mais necessitavam de tal experiência.

Cresci no “contraexemplo” do lugar que habitava. A violência da periferia de um centro urbano em nada se relacionava com a forma de existir no qual eu era imerso cotidianamente entre as paredes daquele casebre que abrigava um punhado de mulheres, que passavam o dia a costurar, e uma penca de crianças, que eram ensinadas à vida em meio a tecidos, cortes, máquinas e costuras. Eram mães, tias e avó, constituíam um matriarcado, cavando trincheiras a fim de limitar a entrada das mazelas do mundo e das desigualdades com o qual não comungavam, e assim proteger suas crias.

O aprendizado sobre as relações humanas com o semelhante vinha de casa, e não suficiente a proteção dada aos de dentro, a sábia senhora fazia questão de abarcar os mais desiguais que nós mesmos diante de uma sociedade injusta. O mais importante era enxergar os invisíveis, e depois de conseguir mirá-los, fazer com que se sentissem parte de algo.

Eis meu segundo contato com a desigualdade produzida pelo que mais tarde conheceria como capitalismo, pois o primeiro contato já havia se dado um pouco mais cedo, ao entender que caminhar por um longo percurso, em estrada de “chão

de terra batida”, para ter aquilo que àquelas mulheres não tiveram, a escola, não era algo natural, mas sim uma distinção entre nós e os filhos dos patrões.

De qualquer forma tinha a existência, a experiência, e assim me tornava mais sensível àquilo e àqueles com que me relacionava. Ensino público desde a pré-escola, e com 18 anos já me deparava com 40 crianças observando atentamente meus movimentos, quase mecânicos, devido às aulas de metodologias do ensino que havia tido no magistério, ao conceber-me professor. Como eu era duro e exigente nos processos que se davam na relação ensino/aprendizagem, e eles tão pequenos, vibrantes por agarrar minha pasta cheia de livros e diários de classe, e dependurar em minhas mãos para irmos do pátio até a sala de aula para mais um dia de aprendizado, não deixavam esse meu modo de agir contaminar àquela relação de carinho que dedicavam a mim.

Eu tinha meus motivos por colocar-me tão sério. Desejava fervorosamente que aprendessem sobre os conhecimentos da humanidade, que pudessem com isso desvencilhar-se daquelas garras ferozes das desigualdades com as quais eu havia crescido e que eles, tão pequenos, já experimentavam em cada dia de suas breves vidas. Será que ao menos eles tinham pessoas, como aquelas mulheres com as quais cresci aprendendo a enxergar o outro, que as pudessem “experienciá-las” com um contraexemplo do mundo?

Jovem e imaturo, professor de escola pública municipal de uma cidade da grande São Paulo, instalada na periferia! Mas essa imaturidade foi tão significativa. Não estava contaminado pelo gérmen do desânimo pelos quais alguns colegas de profissão já haviam se deixado tomar conta, acreditava no potencial do meu trabalho e contrariando as expectativas que nossa sociedade impõe à educação e educadores da escola pública, àquelas 40 crianças foram a energia vital pela qual me nutri para buscar ser o melhor professor que pudesse. A crença por uma educação pública de qualidade nascia ali!

Foi naquele mesmo ano que conheci Karen.

Karen tinha a pele alva, quase que translúcida, detentora de albinismo, que além de privá-la da correria no pátio ensolarado feita por qualquer criança, tirou quase toda sua visão, o que de alguma forma me impedia de acessá-la com tudo o que gostaria de ensiná-la. Karen era invisível a muitos olhos, aos olhos das outras crianças, de quase todos adultos da escola, aos olhos do poder público, pois se quer conseguia renovar os óculos tão necessários para sua aprendizagem, Karen só não

era invisível aos olhos de sua mãe e aos meus, que graças àquela sábia senhora da minha infância, haviam sido abertos nas experiências que me foram proporcionadas.

A menina invisível abriu ainda mais meus olhos, e me fez ver que sem luta política pela exigência de direitos nada se faz. Foi Karen que moveu, pela primeira vez, meu olhar para os invisíveis dos invisíveis: as crianças com deficiência. Como briguei naquele ano com o poder público a fim de ter condições pedagógicas para ensinar Karen; resolvi unir forças com a mãe daquela criança, e a partir dessa ação batalhamos diuturnamente para que ela pudesse ter o direito de aprender como as demais crianças, pois vontade de ensiná-la não me faltava, mas as limitações impostas pelas condições de trabalho me fez compreender, a partir da rotina da sala de aula, que o sucesso escolar daquela menina não dependia exclusivamente de mim.

Com as brigas que travamos, Karen foi conseguindo os suportes necessários para que suas situações de aprendizagens fossem se qualificando, e em consequência eu, enquanto seu professor, fui aprendendo a ensinar de outras formas, tive a chance de ter compartilhado conhecimentos e de também compartilhar experiências com outros educadores sobre as situações de deficiência na escola.

Karen foi a primeira de muitos alunos com deficiência que cruzaram meu caminho docente, e com cada um deles aprendi a ser um professor diferente. Mas o incomodo pelo lugar “não ocupado” pelas crianças com deficiência e a ausência do Estado diante da realidade delas, sempre me perseguiu. Já como professor da rede municipal de São Paulo, não conseguia conceber como uma cidade tão rica continuava a imputar às crianças com deficiência o vazio da insipiência.

Em 2010 tornei-me diretor de uma creche no extremo sul da cidade de São Paulo, e foi nesse lugar que encarei a invisibilidade provocada pelas desigualdades da forma mais bruta. Se aos adultos com deficiência foi atribuída a margem social, aos bebês e às crianças pequenas com deficiência a sociedade lhes imputou um “não-lugar”¹. Os invisíveis dos invisíveis, assim podemos identificá-las diante da ineficiência do Estado em propor ações e políticas públicas que realmente venham garantir seu lugar de cidadania e direito.

¹Tomamos emprestado o conceito de “não-lugar” do etnólogo e antropólogo francês Marc Augé (1994), como meio de tentarmos localizar o espaço que a sociedade imputou as pessoas com deficiência ao longo de nossa história.

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por meio de uma professora, tomei contato com uma forma distinta daquela que a educação historicamente pautou as situações de deficiência na escola. Entendendo as deficiências enquanto uma produção que não se restringe aos conceitos biológicos, mas que avança sobre concepções sociológicas e sobre as desigualdades produzidas pelo capitalismo, fui me distanciando do lugar comum e natural com que a educação especial pautou o direito à educação dessas pessoas. As análises sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, a “especialização” docente, as experiências pontuais de instituições escolares, entre outros, já não eram suficientes para saciar minhas questões sobre qual lugar os bebês e as crianças com deficiência ocupam nas políticas públicas de educação de nosso país. Avançar sobre as raízes que cunharam o “não-lugar” a ser ocupado por essas crianças passou a ser o grande mote que me conduziu até o presente momento.

Esse modo de dar visibilidade às situações de deficiência direcionou-me a essa pesquisa, que procurou, no interior dos textos legais e das produções acadêmicas localizar e identificar quem são essas crianças, quantas são, do que necessitam, que lugar ocupam na escola de educação infantil (SKLIAR, 2010), se é que ocupam algum lugar nessa instituição, e qual o olhar do poder público e da academia sobre elas, tendo como base teórica autores como Mazzotta (1982 e 1996), Connell (1993), Arelaro e Silva (2003), Plaisance (2005), Lobo (2008), Skliar (2010) e Slee (2013).

As lutas sociais, a busca por igualdade de direitos e por discriminações que considerassem as diferenças que as deficiências imputam sobre aqueles que as detêm, foi um dos principais fios condutores desse trabalho. Investigar e analisar como os direitos sociais foram se consolidando e tornando mais possível as diminuições das desigualdades sociais pelo mundo, assim como a educação passou a compor os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, serviram de alicerce para a edificação dessa pesquisa.

A declaração de direitos sociais, partindo das lutas históricas que se travaram pelo Brasil e pelo mundo, em especial após a Segunda Guerra Mundial, tornou-se uma prática com significado importante, ainda mais em países com extrema desigualdade social e econômica como o nosso, visto que essa prática de declarar direitos pode ter significados variados, não sendo, em primeiro lugar

[...] um fato óbvio para todos os homens que são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUI, 1989, p. 20)

Em nosso país, a educação infantil, destinada aos bebês e às crianças pequenas, foi colocada como primeira etapa da educação básica, tamanha importância que nossa sociedade imputou a essa instituição e que ressoou no Congresso Nacional, fazendo com que os constituintes a firmassem, depois do direito a vida, a educação como principal direito de nossas crianças.

Tendo a concepção de direito universal e subjetivo², e tomando a importância dessa etapa da educação ao que se refere às experiências que a escola para primeira infância proporciona aos bebês e crianças, principalmente por seu potencial socializador e humanizador, analisar como a educação infantil vem sendo concretizada como uma política pública de caráter social mostrou-se como uma das linhas condutoras desse trabalho, sendo assim entendido como tema preponderante no que tange a consolidação dos direitos da criança.

Diante da história, no que se refere à construção de um estado de direito, aqui em especial tomando-se a criança como objeto desse direito, esta pesquisa procurou relacionar quanto às marcas de nosso passado interferem na consolidação das políticas públicas de caráter social e universal que são destinadas a primeira infância e as situações de deficiência, tendo a escola pública, laica e gratuita como locus dessas políticas. Para essa construção tivemos como base os trabalhos de Kramer (1986, 1995, 1998 e 2001), Rosenberg (1989, 2001, 2003), Bobbio (1992), Comparato (1997), Horta (1998), Faria (1999), Oliveira (2007), Duarte (2007), Seixas (2007), Kuhlmann Júnior (2010) e Gobbi (2010 e 2012).

Como um direito social e cultural, a educação infantil se enquadra no rol do sistema global de proteção dos direitos humanos (MORETTI, 2012), exatamente por seu caráter social, ou seja, um espaço que acolhe o cuidar e as relações de aprendizagens de bebês e crianças. Por tal motivo, levantar os dados censitários,

² Vale ressaltar que a CF/88 declara o “ensino obrigatório” como direito público subjetivo e a educação infantil como obrigação do Estado. Entendemos, a partir da deliberação do Supremo Tribunal Federal, em 2009, sobre a fundamentalidade da educação, que a Educação Infantil é direito público subjetivo. Dessa forma, esse trabalho a trata assim, como direito fundamental do cidadão brasileiro.

seja de população ou de número de matrículas em estabelecimentos de educação infantil de bebês e crianças com deficiência no Brasil, se mostrou como uma ferramenta necessária para iniciar as reflexões sobre quem realmente são essas crianças e se elas estão tendo seu direito à educação garantido.

Como metodologia de pesquisa, nos pautamos no referencial de construção do trabalho científico a partir da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), consiste em uma técnica metodológica passível de ser utilizada nos mais variados tipos de comunicação, sejam eles discursos, dados estatísticos ou outras produções. Nessa forma de organização do trabalho analítico, o pesquisador estrutura sua investigação em três fases, sendo a primeira uma *pré-análise* das informações coletadas, estabelecendo seu esquema de trabalho, que vai da escolha dos documentos, a uma primeira categorização dos mesmos. No segundo momento, *exploração do material*, é realizada a decodificação desses dados coletados, o recorte que será utilizado, a enumeração e as escolhas das categorias, e a classificação e agregação dos elementos em grupos em razão de suas similaridades. Por fim, na terceira fase, designada *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*, o pesquisador, pautado nos resultados de suas coletas, procura atribuir um significado válido a estrutura que construiu, partindo de sua interpretação dos documentos/dados, destacando os principais pontos da comunicação que estabeleceu entre o levantamento que realizou e as reflexões que quer produzir a partir de sua inferência.

Diante do percurso analítico da presente dissertação, que nos remeteram ao processo de reflexão sobre o “não-lugar” ocupado por bebês e crianças pequenas com deficiência em nossa sociedade no que tange o direito social à educação, organizamos o trabalho em quatro capítulos e nas considerações finais.

No capítulo 1 **A construção do direito à educação: a primeira infância e as situações de deficiência**, procurou-se articular a educação, enquanto um direito social, de caráter universal, e seu estabelecimento nas constituições brasileiras desde 1824. Tendo como eixo direcionador o direito da criança à educação, realizou-se uma articulação entre a presença nas Constituições Federais e documentos legais dessa política social, assim como se as crianças com deficiência são contemporizadas ou simplesmente, se tornam invisíveis para o Estado e para sociedade, considerando a cultura social existente, que entendia a pessoa com

deficiência como um erro da natureza, portando inexistente no contexto da época, ideia essa que produz efeitos até os dias atuais.

Dessa maneira conseguimos realizar uma reflexão crítica sobre a forma com que nosso país conduziu o processo de consolidação do direito à educação das pessoas com e sem deficiência, ora tratando-o como um dever a ser garantido pelo próprio Estado, ora delegando esse dever às famílias. Faz-se necessário pontuar que esse capítulo apontará que somente após a Constituição de 1988, o direito à educação se tornou efetivamente, no texto constitucional, um direito de todos, não cabendo situações de exclusão, como no caso dos bebês e das crianças com deficiência.

No capítulo 2 **Primeira infância e situações de deficiência na política nacional de educação**, partindo do “não-lugar” dos bebês e das crianças pequenas com deficiências, discute-se a constituição dos princípios legais e a operacionalização das políticas nacionais da educação infantil partindo das situações de deficiência na primeira infância. Para compreender se bebês e crianças pequenas são realmente detentoras do direito a uma educação de qualidade, realizamos um levantamento de como a educação infantil foi se consolidando na história, como um direito da criança pequena, e como o Estado se organizou para atender a demanda imposta pela sociedade. Por fim, produz-se uma análise sobre como as políticas públicas propostas nas últimas décadas impactaram na expansão do acesso às creches e pré-escolas através da coleta e análise dos dados e projeções disponibilizados pelo Censo Demográfico Populacional de 2010 e pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Censo Escolar – 1996 a 2016) referentes à população de crianças com e sem deficiência na faixa etária de zero a cinco anos de idade e, ao mesmo tempo, como essa política foi se configurando através de concepções do que seria a educação infantil no país, tendo como referência o “lugar” da criança com deficiência nesse cenário.

O capítulo 3 **Educação e primeira infância: um retrato da política a partir da rede paulistana** traz a experiência que a maior cidade do país, São Paulo, teve para com a educação de bebês e crianças pequenas desde os anos de 1930, em sua rede de ensino. Para tornar esta análise mais didática, subdividiu-se o capítulo duas partes: breve histórico das políticas públicas municipais paulistanas para a primeira infância; e breve histórico da atenção à criança com deficiência nas escolas de educação infantil no município de São Paulo.

O texto aqui desenvolvido faz uma análise de dois indicadores produzidos pelo município de São Paulo no que se refere à garantia do direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

O primeiro indicador utilizado traz os dados de matrículas em creches e pré-escolas da cidade nas últimas décadas e realiza uma análise da cobertura que esse atendimento significa quantitativamente no município diante da representação comparativa de tais dados à população existente nessa faixa etária da população. Como mote principal desse trabalho, colocamos luz sobre os números relacionados aos bebês e crianças com deficiência, provocando uma reflexão e debate acerca da invisibilidade, comprovado através dos dados estáticos, atribuída as situações de deficiência presentes na primeira infância.

Como segundo indicador, a fim de apontar possíveis causas do “não-lugar” ocupado por bebês e crianças com deficiência na rede municipal de educação de São Paulo, conforme constatou-se na análise dos dados censitários, realizamos, na segunda parte desse capítulo, um levantamento da produção legal e das proposições de ações que o município vem desenvolvendo desde o início do século XX, qualificando ainda mais, no nosso ponto de vista, os debates acerca da temática aqui proposta.

No capítulo 4, **Pesquisa e produção acadêmica em educação: crianças com deficiência como foco das análises**, apresentamos uma revisão bibliográfica, realizada nos bancos de teses da Universidade de São Paulo (USP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), na Revista Brasileira de Educação (RBE) e na Revista Brasileira de Educação Especial; além do levantamento feito na publicação do Ministério da Educação – Inclusão a Revista da Educação Especial. A escolha desses periódicos se deu pelo fato de serem alguns dos principais espaços de publicação e divulgação de pesquisas e reflexões realizadas acerca da educação no país, e de tal modo, analisá-los a fim de verificar se neles as situações de deficiência na escola da primeira infância são pautados, mostrou-se como uma tarefa necessária. A questão maior que se colocou era: esses bebês e crianças pequenas com deficiência também são invisíveis aos olhos de quem realiza pesquisa em educação nesse país?

Por fim, nas **Considerações Finais – Primeira infância e situações de deficiências: onde o diálogo começa e termina na educação?** propomos uma

reflexão acerca de todo caminho que percorremos ao longo do trabalho, e procuramos promover uma discussão sobre qual foi o real lugar que atribuímos aos bebês e crianças pequenas com deficiência nas políticas públicas de educação no país e na cidade de São Paulo. Sob quais condições essas crianças estão submetidas no espaço da escola, e quais seriam àquelas necessárias para proporcioná-las um atendimento com qualidade?

Para essa reflexão, resgatamos os referenciais teóricos dos quais nos apropriamos nesse trajeto que percorremos, e provocamos os pesquisadores em educação, em especial àqueles que destinam seus trabalhos à primeira infância e as situações de deficiência, a se deslocarem do lugar previsível que se atribuiu à educação das pessoas com deficiência e partirem para uma perspectiva de reflexão e contribuição social que tomem essas pessoas a partir do lugar que ocupam, ou seja, o vazio da invisibilidade, o “não-lugar”, entendendo que essas pessoas possuem necessidades que vão além das promovidas pela escola, e que carecem urgentemente de ações que as remetam ao seu lugar de direito, ou seja, à cidadania.

Capítulo 1 - A construção do direito à educação: a primeira infância e as situações de deficiência

A educação, como tratou Slee (2013), de modo geral, se apresentou como um lugar onde as desigualdades não foram enfrentadas ou ao menos colocadas em debate de maneira efetiva. Pelo contrário, a instituição escolar mostra-se como uma produtora de desigualdades e exclusões desde sua origem, primeiro pela inconveniente seleção ao direito de acessá-la por parte de alguns privilegiados socialmente e, posteriormente, pela manutenção e produção das hierarquias sociais, marcando os espaços a serem ocupados por pobres e ricos. Slee afirma que a escola é cúmplice na produção social da desigualdade e da exclusão, e se tornou espaço primordial para a contenção dos corpos e para normalização do humano.

Connel (1993) deixa claro esse papel de coautoria das instituições escolares na manutenção das desigualdades, apontando a escola como um agente estatal em pleno movimento, o que a caracteriza como uma produtora de exclusão, e não uma mera reprodutora das desigualdades promovidas na sociedade.

A educação não é [...] um reflexo de desigualdades sociais ou culturais. Esta é uma imagem demasiadamente sem movimento. Os sistemas de ensino são instituições ativas. Eles estão vibrantemente envolvidos na produção de hierarquias sociais. Eles selecionam e excluem seus próprios clientes; eles expandem mercados de trabalho credenciados; eles produzem e disseminam tipos particulares de conhecimento a usuários específicos (Connell, 1993, p. 27).

Dessa forma, refletir sobre as condições em que o direito à educação foi se constituindo em nosso país, direcionando o olhar para as pessoas com deficiência³, e aqui especificamente para as crianças com deficiência, um grupo que historicamente foi marginalizado, mostra-se uma tarefa essencialmente necessária a todos educadores e educadores que vislumbram uma educação realmente para todos, principalmente em um momento histórico onde direitos sociais que foram conquistados por movimentos sociais, políticos e acadêmicos, através de grandes lutas, são colocados em dúvida quanto a sua necessidade e efetividade.

³ Quando tratarmos de crianças com deficiência, ou pessoas com deficiência, estamos fazendo referência à nomenclatura e definição hoje utilizada pelos documentos oficiais, ou seja, pessoas com deficiência transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Neste capítulo iremos abordar, a partir de momentos históricos de nosso país e da história de mecanismos internacionais, como os direitos sociais, na perspectiva da consolidação do direito à educação, foram se integrando e pautando documentos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais.

1.1 - Direito social e educação: qual lugar ocupado pelas crianças com deficiências?

Partindo dos trabalhos de Bobbio (1992), Comparato (1997), Horta (1998), Oliveira (2007), Duarte (2007) e Seixas (2007), o capítulo analisa momentos da história onde os conceitos de direitos sociais passam a fazer parte dos debates da própria sociedade civil, de pesquisadores da academia e políticos, e o direito a educação escolar é pautado como primordial para o acesso a tantos outros direitos.

Nesta perspectiva observamos como as crianças com deficiência e a primeira infância são apresentadas, ou invisibilizadas, nesses documentos, traçando um panorama geral sobre qual posição social essas ocupam e como o Estado foi atrelando-as a um sistema de direitos que se consolida através de políticas públicas, como o direito à educação.

Os direitos sociais, marco histórico que retrata os avanços das normas legais que apontaram para uma ampliação dos direitos de homens e mulheres, em grande parte do mundo, surgem dos resultados das profundas transformações que a sociedade global sofreu ao longo de sua trajetória, em especial após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, mesmo ano em que foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na cidade de Paris no dia 10 de dezembro.

Para Bobbio (1992),

a relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizaram na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exigências,

imprevisíveis e inexecutáveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido (BOBBIO, 1992, p. 76).

Desta forma, Bobbio ressalta que desenvolvimento social e desenvolvimento econômico e tecnológico são processos que não podem existir de forma independente, que tais frentes possuem uma inter-relação que fundamentam suas estruturas. Caso haja um descompasso entre esses, os mesmos se deterioram. Assim, conforme Horta (1998) e Duarte (2007), a vida, a liberdade, a propriedade privada e a segurança jurídica, que foram os primeiros direitos reconhecidos e protegidos, os chamados direitos individuais, passam a contar com uma nova categoria de direitos, tais como o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros, partindo do princípio de um Estado garantidor de que todos, sem qualquer discriminação, possuem o direito de ter direitos, ou seja, homens, mulheres, crianças, negros, pessoas com deficiência, pobres.

Nesta perspectiva de valorização do humano e de seus direitos, que vai além do direito de ir e vir, do direito à liberdade e ao voto⁴; o direito a educação, ao trabalho e moradia dignos, à saúde, passam a fazer parte das cartas constitucionais das democracias onde se firmavam os direitos de caráter mais abrangentes, ou seja, os direitos sociais. Essa nova perspectiva deu origem a um modelo de organização política no interior desses países, sendo mais tarde nomeado de estado de bem-estar social.

Segundo Seixas (2007) esta nova organização estatal impôs,

[...] aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitavam a produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal);

⁴ Cury, Horta e Fávero (2001), partindo dos estudos de Marshall (1967), dividem a consolidação dos direitos na Europa em três momentos distintos: “os direitos civis teriam amplo espaço no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e, finalmente, os direitos sociais no século XX” (p.5). Para Diógenes Junior (2012) e Bonavides (2006), os direitos de primeira geração são àqueles fundados na concepção de um Estado liberal emergentes após a Revolução Francesa e Americana, são ligados aos valores da liberdade, chamados direitos civis e políticos; nesse caso o direito é do indivíduo, limitando o poder de interferência do Estado na vida do cidadão. Os direitos de segunda geração são àqueles ligados as chamadas liberdades positivas, ou seja, que dependem do Estado para sua efetivação. Tem ligação de origem na Revolução industrial e nas lutas dos proletários, que buscavam direitos sociais essencialmente básicos para uma vida, tais como a alimentação, a saúde, a educação. Por fim, os direitos de terceira geração, são àqueles ligados aos princípios da solidariedade e da fraternidade, assegurando o direitos de todas as formações sociais e defendendo os interesses de titularidades coletivas e difusas, e não especificamente de um indivíduo, grupo ou Estado, como a defesa ao desenvolvimento ou progresso de todos, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, direito de comunicação, de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e direito à paz.

tampouco à garantia de participação popular no processo de tomadas de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (SEIXAS, 2007, p. 694).

Com estes novos princípios, que passaram a reger as estruturas dos Estados e sua organização social e política, segundo Comparato (1997), as funções deste Estado já não se resumem em deliberar normas gerais, visto que seu objetivo maior passa a ser a promoção de direitos sociais e a realização completa do estado social e democrático de direitos, que nada mais é do que consolidar tais direitos sociais por meio de intervenções diretas, oriundas de políticas públicas que venham suprir estas novas demandas da sociedade, entendida essa sociedade em toda sua diversidade cultural, étnica, política e religiosa.

Sendo a educação uma das principais vertentes deste novo modelo de organização do Estado, as discussões acerca de sua garantia a todos os cidadãos não se fizeram diminuídas. Bobbio (1992) afirma que, após 1948, os Estados passaram a debater e enfrentar os desafios para dispor das garantias necessárias para que o direito social de acesso à educação fosse difundido nos seus limites geográficos, políticos e econômicos, fazendo com que uma verdadeira avalanche de cartas constitucionais previsse o direito à instrução:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergia na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 75).

Horta (1998) traz em seus registros de pesquisas que ainda no século XVIII a ideia de instrução como um direito de todo e qualquer cidadão e, em contrapartida,

dever do Estado, se fez presente no escopo de ampliação de direitos do povo de uma forma geral. Frederico II, rei da Prússia⁵, entre 1740 e 1786, cercado pelas ideias iluministas, declarou como obrigatória a instrução primária, tornando assim seu país o primeiro a registrar tal direito em sua Constituição. Já na França, com o advento da Terceira República, ironicamente declarada pelos republicanos após a captura do presidente liberal Napoleão III pelos prussianos, no ano de 1870, a escola primária “obrigatória, gratuita e laica” é declarada como dever do Estado, “mais ou menos na mesma época na qual o ensino elementar adquire caráter obrigatório na Inglaterra e no País de Gales” (LÊ THÀNK KHÔI, s/d, apud HORTA, 1998, p. 7)⁶.

No Brasil podemos verificar que o caminho dos direitos sociais inscritos em nossas cartas constitucionais declaradas ao longo de décadas, formam trajeto pouco similar com o ocorrido por tais direitos nas constituições dos países europeus.

No Império, sob o governo de Dom Pedro I, em 1824, foi proclamada a primeira Constituição do país, agora independente do Reino Unido de Portugal. Oliveira (2007) aponta que esta Constituição trouxe poucas contribuições para o avanço da educação no território recentemente independente, mesmo inscrevendo a importante decisão de tornar o ensino primário gratuito.

A mais significativa está presente na Declaração dos Direitos do Cidadão. “Artigo 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...]. **A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos**” (BRASIL, 1986 apud OLIVEIRA, 2007, p. 16-17 – grifo nosso).

Oliveira (2007) afirma, ainda, que com essa Declaração, o Brasil se torna um dos primeiros países a concretizar em sua Carta Magna a gratuidade da educação. Se realizarmos uma comparação, desse período da história, constataremos que o Brasil, antes mesmo da França, da Inglaterra e do País de Gales realizou tal feito, visto que os três países da Europa promulgaram tal direito em meados de 1870, sendo que o império brasileiro o fez em 1824. Porém, o esforço do governo nacional

⁵Território que hoje abrange a Alemanha, Letônia, Estônia, Lituânia e parte da Polônia.

⁶Diante desse aspecto histórico, temos que ressaltar que o ensino obrigatório não poderia ser considerado uma garantia para todos em decorrência das situações de desigualdades econômicas, étnicas e situações de deficiências, que ainda se marcavam como um fator limitador de acesso a esse novo direito público.

em implementar políticas públicas de educação se mostrou ineficaz e irrisório diante do grande número de analfabetos existentes na população.

Ainda nesta perspectiva de garantia do direito à educação, o autor ressalta que a escola era garantida para os “cidadãos”, o que excluía outra grande parcela da população, ou seja, os escravos, as mulheres e as crianças anormais; essas últimas, nesse período histórico, eram, quando abandonadas pelas famílias, de um modo geral muito pobres, abrigadas em instituições quase sempre ligadas a igreja católica, ficando assim apartadas do convívio social e eximidas de qualquer direito, inclusive os considerados direitos civis e políticos, exatamente por serem consideradas frutos da corrupção e do pecado (LOBO, 2008), sendo assim criaturas dignas de piedade, mas não de cidadania.

Avançando na história brasileira chega-se ao período republicano. Nesse período os preceitos da socialdemocracia se expandiam pela Europa, com destaque para países como a Alemanha e a Rússia, o que significava uma ampliação dos direitos trabalhistas, conforme podemos constatar em Oliveira (2007). Cury, Horta e Fávero (2001) ressaltam que a Constituição Federal Republicana de 1891 foi muito expansiva no acolhimento dos direitos civis, ficando praticamente estagnada no que tangenciava os direitos sociais, afastando-se assim da perspectiva que despontava na Europa como do direito à educação e a saúde.

Baseando-se nos preceitos de “uma visão individualista oriunda do liberalismo, que determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório” (OLIVEIRA, 2007, p. 17) na Carta Constitucional, os constituintes confirmam sua postura de afastamento na direção da ampliação de tal direito à população brasileira. Ainda para Fávero, Cury e Horta (2001) a Constituição Federal Republicana de 1891 teve,

[...] como base a inflexão não-intervencionista sobre o indivíduo, sobre a propriedade e sobre o mercado. A partir de um regime político recém-extinto, baseado na desigualdade conformada até à escravidão, erige-se um postulado de “sociedade de iguais”. Mas, como que a ignorar as expressões sociais de negros recém libertos, caboclos e índios, a Constituição passou ao largo desta realidade (FÁVERO, CURY, HORTA, 2001, p. 5-6).

A recém-nascida república brasileira teve sua primeira organização política e social pautada em preceitos liberais que não se dispunham a travar embates na

consolidação de um estado social-democrático, reafirmando os velhos costumes das oligarquias do país que buscavam incessantemente através de suas práticas a marginalização e a repressão, a subjetivação de negros, indígenas, dos deficientes e das crianças, culminando assim no aprofundamento das desigualdades que por aqui já eram abissais.

Cury (1992) demonstra o reflexo para a educação na primeira Constituição brasileira desse novo ordenamento político, onde fica evidente a omissão dos constituintes em tratar de temas como a gratuidade e a obrigatoriedade;

[...] a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus* (CURY, 1992b, p.17).

Dessa maneira, o governo central, sob a égide dos princípios liberais da autonomia conquistada por cada indivíduo e na não intervenção do Estado na vida direta de seus cidadãos, delegou aos entes federados a responsabilidade sobre a instrução primária, eximindo-se de qualquer ônus político ou econômico. Tal tomada de decisão por parte dos constituintes republicanos afastou de forma contundente o país do que se chamou de “sociedade de iguais” na própria elaboração da Constituição, que acabou por ignorar o verdadeiro preceito de justiça distributiva, única forma dos direitos sociais se firmarem como políticas públicas concretas que abarcassem toda diversidade populacional do país.

A educação, como direito social, fica deslocada para um plano inferior das prioridades do governo, confirmando a tese de Cury, Horta e Fávero (2001) do papel retrógrado desta Carta Magna.

E, sob o ímpeto de um Estado federativo e não-interventor nas relações contratuais e acelerando as ilusões de uma generalizada “sociedade de (indivíduos) iguais”, a educação escolar primária sequer conseguiu evocar para si, ou melhor, reinscrever o princípio da gratuidade, tal como rezava a Constituição Imperial de 1824 (CURY, HORTA, FÁVERO, 2001, p.5-6).

Diante desse afastamento de responsabilidades pela educação, e em consequência pelos excluídos socialmente, por parte do governo federal, afastamento esse expresso na Constituição de 1891, os Estados assumem

definitivamente a responsabilidade pela instrução primária. Um Ato Adicional à Constituição de 1824, proferido em 1834, já estendia aos Estados a responsabilidade pela escolarização primária, sendo esta gratuita e obrigatória, o que, segundo Oliveira (2007), não causou tanto estranhamento ao debate educacional, “de modo que, ao longo da República Velha, torna-se hegemônica a ideia de se garantir a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, o ensino fundamental de então” (p. 17).

Esta prerrogativa constitucional de eximir a União de qualquer obrigação quanto à instrução primária, delegando aos Estados tal demanda, não refletiu nas Constituições Estaduais. Em 1891, mais de cinquenta anos depois do Ato Adicional de 1834, somente os Estados de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso apontaram, em suas Constituições, a questão da obrigatoriedade do ensino primário (HORTA, 1998, apud CURY, FERREIRA, 2010, p. 129). Situação extremamente grave, que se expressava na alta taxa de analfabetismo, que atingiu, em 1900, a marca de 74,59% da população brasileira, como demonstra os estudos de Flach (2009).

Ou seja, a omissão do governo central do país para com a educação de todos os brasileiros é repetida sistematicamente nos espaços regionais da nação. É somente com a entrada do século XX, mais precisamente no ano de 1930, que os debates acerca da gratuidade e da obrigatoriedade da educação se dão de forma mais contundente.

A decadência da República Velha, ou Primeira República, se mostra intransponível; os ideais liberais já não se sustentam diante das demandas de uma sociedade que vem se transformando substancialmente, em especial com o aumento dos grandes centros urbanos no país. A Revolução de 1930, que trazia em seu bojo a promessa de modernidade ao Estado brasileiro, acaba por fundamentar um papel central à educação na construção deste novo país. Em 1932 é proclamado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que em suma reivindicará,

[...] a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em

qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e que estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torna-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais e pelas contingências econômicas (Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova, 2006).

Nesta década, pressionado pelos movimentos sociais e institucionais, tais como: a Associação Brasileira de Educação, a Federação do Trabalho do Distrito Federal⁷, grupos de intelectuais, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Cecília Meireles, dentre outros, e mais uma gama de deputados, tais como Prado Kelly, o governo central focaliza a educação, e contrariando os pressupostos liberais da Velha República, passa a defender uma presença mais direta do Estado na escola pública, chegando ao ponto de parlamentares liberais cederem aos apelos sociais, conforme afirma Horta (1983).

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação (HORTA, 1983, p. 205).

Oliveira (2007) ressalta a importância deste momento para história da educação brasileira, no ano de 1930 o Ministério da Educação e Saúde é criado, contaminando o processo da nova constituinte que ocorre de 1933 a 1934. Para este mesmo autor a construção da nova constituição definiu os marcos institucionais do país, e por tal importância foi palco de imensa disputa política; todavia traria em seu texto avanços de caráter incontestável no que tange os direitos sociais.

Inspirada na Constituição Alemã de 1919, a chamada Constituição de Weimar, e na Constituição Espanhola de 1931, a Constituição de

⁷ O Distrito Federal, capital do país, se localizava na cidade do Rio de Janeiro.

1934 incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão. [...] Pela primeira vez, um texto constitucional brasileiro dedicaria um capítulo à educação, tratando de temas que, a partir de então, seriam incorporados a todos os demais. Relativamente à declaração do direito à educação, o Art. 149 estabelece que “A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica na Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (OLIVEIRA, 2007, p. 18).

O Artigo 150, desta Constituição, consagra o princípio da obrigatoriedade, a normatização para elaboração de um Plano Nacional de Educação, “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário” (Horta, 1998, p. 18). Apesar dos avanços evidentes que a Constituição de 1934 representou para educação, como nos apresentou Horta (1988, 1998), Oliveira (2007), Cury, Horta e Fávero (2001), outras questões importantes na garantia deste direito social ficaram de fora, tais como:

[...] a incorporação do direito público subjetivo, como havia sido defendido por Prado Kelly⁸, [...] a previsão de responsabilização criminal das autoridades responsáveis pelo não atendimento, como havia proposto a Federação do Trabalho do Distrito Federal (HORTA, 1998, p. 18).

Vale aqui ressaltar, que os debates no Brasil e em grande parte do mundo, se limitavam à instrução primária. Já as discussões sobre os processos educativos destinados a primeira infância, em desenvolvimento nas experiências de grandes pesquisadores da educação, tais como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Froebel, Jean-Ovide Decroly, Maria Tecla Artemisia Montessori, Célestin Freinet, John Dewey, Mário de Andrade, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, eram desconsiderados por nossas autoridades políticas, se limitando a experiências locais, como os parques infantis (PIs) na cidade de São Paulo. Em relação à educação das pessoas com deficiência, a prática médico-higienista, que mais focalizava as patologias e a constituição biológica do que os processos de

⁸Eleito deputado federal à Assembleia Constituinte de 1933; advogado, jurista, jornalista e magistrado, foi um dos que mais defenderam a inclusão do direito subjetivo à educação na Constituição Federal de 1934.

aprendizagem, continuava ser a prática usual daqueles que se encontravam em instituições exclusivamente destinadas aos anormais.

Os avanços sociais da Constituição de 1934, em especial aqueles relativos a educação, duram pouco tempo. Num golpe de Estado, em 1937, o então presidente Getúlio Vargas consegue expandir seu mandato, que perdurará até 1945. Ainda em 1937, uma nova Constituição inspirada na carta polonesa foi redigida, neste novo texto há uma evidente desresponsabilização do Estado no que se refere à efetivação do direito à educação, passando o tema a constar na parte relativa à família nos seguintes termos:

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937).

Esta mudança de princípio que trouxe a Constituição de 1937, do dever do Estado na garantia do direito à educação, para “direito natural da família”, tornando o poder público somente um subsidiário de tal garantia, retrocede substancialmente os avanços que a letra da lei de 1934 poderia ter prestado à educação nacional. Para Oliveira (2007) “este é tipicamente o processo de substituição de um direito, extensivo a todos, por uma exceção, sujeita a critérios a serem definidos, muitas vezes regidos pela lógica do favor” (2007, p. 19).

As omissões da Carta de 1937 também atingem os ideários no que se referia à gratuidade, à integralidade e à ampliação do direito para os estudos ulteriores ao primário. Em relação às ideias de uma política educacional para primeira infância, como as que vinham sendo realizadas, por exemplo, por Mário de Andrade em São Paulo, essas passam a se limitar a experiências locais, já que nem a instrução primária foi pautada como primazia do Estado. Por fim, o debate sobre o direito das pessoas com deficiência de acessarem a escola, esses, se quer eram realizados, nesse período de nossa história, visto que as pessoas com deficiência continuavam invisíveis ao Estado e à sociedade.

Em 1946, após o regime de exceção imposto ao país pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, uma nova Constituição é promulgada. Sob os ventos de um pós-

guerra⁹ e os ares de redemocratização do país, a nova Carta Magna ressuscita alguns pontos importantes que a Constituição de 1934 trazia referentes à garantia de direitos sociais, entre eles a educação.

A versão final [da Constituição] reafirmará o direito de todos à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Não explicitará, porém, a educação como dever do Estado, nem assumirá o conceito amplo de obrigatoriedade (HORTA, 1998, p. 20).

Como apontado por Horta (1998), Cury, Horta e Fávero (2001) e Oliveira (2007), a Constituição Federal de 1946 avança novamente ao que se refere aos direitos à educação, mas também reassume posições liberais, muitas delas ligadas ao caráter privatista da igreja católica, contidos na Constituição de 1937. Entre estas posições retrógradas podemos observar:

[...] a formação da gratuidade ulterior ao primário apenas para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos – portanto prevista com exceção – diferia da de 1934, que previa a democratização deste nível de ensino para todos por meio da progressiva instituição da gratuidade (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

Todavia, Oliveira (2007) ressalta que em muitos dos textos das Constituições Estaduais, como as de Mato Grosso, que previa o ensino primário e obrigatório para todas as crianças na idade de sete aos 14 anos, a de São Paulo que previa ensino oficial gratuito em todos os graus, que foi repetida pelas Cartas estaduais do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte e da Bahia, mostraram-se mais avançados que a Constituição Federal, chegando a constar em algumas destas o princípio da obrigatoriedade aos adultos “de forma a assegurar uma política de alfabetização obrigatória” (HORTA, 1998, p. 20).

Sobre o direito à educação das crianças menores de sete anos e das pessoas com deficiência, não se encontra qualquer registro de debate ou inferência nesses documentos, seja na Constituição Federal ou nas Constituições Estaduais, o máximo que se encontra é a lei trabalhista que passa obrigar empregadores a ofertar locais de acolhimento para as crianças das mulheres trabalhadoras. Ressalta-se aqui, que o Estado era meramente um agente financiador de ações que

⁹Refere-se à Segunda Guerra Mundial, que perdurou por seis anos, de 1939 a 1945.

instituições de caráter filantrópico, grande parte delas ligadas à igreja, destinavam às pessoas com deficiência, pautadas em um princípio de normalização, contenção dos corpos e higienização.

De 1946 ao início do ano 1964 o país passa por um longo período de democracia, sob a influência da Constituição Federal de 1946. Em 31 de março de 1964, deflagrou-se o golpe militar que derrubou o governo eleito do então presidente João Goulart (CASTRO, s/d), instaurando-se desta forma um regime totalitário, distorcendo totalmente a Constituição e criando artifícios juridicamente inexistentes e inválidos.

Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo o CGT, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e a ocorrência de casos de tortura foi comum [...].

A junta baixou um "Ato Institucional" – uma invenção do governo militar que não estava prevista na Constituição de 1946 nem possuía fundamentação jurídica. Seu objetivo era justificar os atos de exceção que se seguiram. Ao longo do mês de abril de 1964 foram abertos centenas de Inquéritos Policiais-Militares (IPMs). Chefiados em sua maioria por coronéis, esses inquéritos tinham o objetivo de apurar atividades consideradas subversivas. Milhares de pessoas foram atingidas em seus direitos: parlamentares tiveram seus mandatos cassados, cidadãos tiveram seus direitos políticos suspensos e funcionários públicos civis e militares foram demitidos ou aposentados. Entre os cassados, encontravam-se personagens que ocuparam posições de destaque na vida política nacional, como João Goulart, Jânio Quadros, Miguel Arraes, Leonel Brizola e Luís Carlos Prestes (CASTRO, s/d).

Em 1967, após as inúmeras incoerências do governo militar, para com a Carta constitucional vigente, é promulgada uma nova Constituição Federal, em consonância com a forma totalitária de se fazer política por parte dos militares. Oliveira (2007) afirma que mesmo tendo sido enviada ao congresso para apreciação e discussão, o tempo e a forma constrangedora de como tal processo se deu fizeram com que os deputados aprovassem o texto do governo; nesse a educação era tratada no Artigo 168:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no

princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. [...]

§3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

II – o ensino oficial ulterior ao primário, igualmente, gratuito para quantos, demonstrarem efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967).

Em mais uma ocasião não se faz presente qualquer menção a educação para primeira infância e do direito à educação das pessoas com deficiência na Carta de 1967, que repete suas antecessoras nessa questão.

Cury, Horta e Fávero (2001) resumem bem o conteúdo da Constituição Federal de 1967, que não demonstrou qualquer avanço significativo para educação nacional.

Alguns pontos [...] merecem destaque: a *vinculação orçamentária*, a *gratuidade*, a *obrigatoriedade* e o *ensino religioso*.

Em nome de uma programação orçamentária, realizada “tecnicamente” e efetivada em nome de uma racionalidade que equilibraria as disparidades regionais, a vinculação orçamentária desaparece do texto constitucional.

A gratuidade universal volta ao texto, como sempre, restrita ao ensino primário. A gratuidade para o ensino médio e superior sê-lo-ia apenas para os que comprovassem insuficiência de recursos. Dentro da questão da gratuidade se impôs a discussão sobre as bolsas de estudo. Ao final o que se aprovou foi a introdução do mecanismo de mérito demonstrado pelo “efetivo aproveitamento” e o mecanismo das bolsas como substitutivo da gratuidade. [...]

Também constou da discussão o tema do sujeito da obrigatoriedade, retomando-se a polêmica entre Família x Estado nesta questão. Se houve clareza quanto à obrigação dos pais, “o dever do Estado em matéria de educação não se inscreverá na Constituição de 1967, como não havia se inscrito nas Constituições anteriores” (CURY, HORTA E FÁVERO, 2001, p. 19-20 – grifos dos autores).

Em suma, ao analisar os trabalhos de Horta (1998), Cury, Horta e Fávero (2001) e Oliveira (2007), verificamos que a Constituição Federal de 1967 é tão semelhante quanto retrógrada, comparada às anteriores. Os direitos sociais, até então alcançados por meio de lutas incansáveis do povo brasileiro, estavam ameaçados pelo regime totalitário do governo militar, assim como os direitos de primeira geração, ou seja, os civis e políticos.

A Emenda Constitucional (EC) nº 1 de 1969 vem tratar da educação no artigo 176 e reconhece, pela primeira vez, em nível constitucional, a educação como “direito de todos e *dever do Estado*” (OLIVEIRA, 2007, p. 22 – grifos do autor). Com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (LDB/71), amplia-se a obrigatoriedade e gratuidade da escolarização para oito anos com a criação do ensino de primeiro grau, substituindo assim o chamado ensino primário. Em relação à educação de crianças menores que sete anos, a LDB/71 faz somente uma citação em seu artigo 19, § 2º acerca do papel dos sistemas de ensino: “[...] velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971)”, mas sem criar qualquer obrigação para o próprio Estado. Quanto às crianças com deficiência, a nova LDB/71, em seu artigo 9º prevê que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Esse “tratamento especial”, já realizado por instituições de cunho privado assistências e filantrópicas como a Sociedade Pestalozzi, atual Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras, só valeriam para as crianças matriculadas nas escolas de primeiro grau.

Diante desta análise realizada em trabalhos que discutem a consolidação dos direitos sociais, sobretudo o direito à educação pública e gratuita, como parte integrante das Constituições Federais do Brasil desde o Império, nota-se que em momento algum se configurou a primazia da subjetividade do direito à educação do cidadão brasileiro desde o seu nascimento. Vale destacar que essa discussão sobre a subjetividade do direito à educação é apresentada por Horta (1998, p. 17) ao destacar os estudos do jurista Pontes de Miranda, publicado em 1933.

Para obrigar os governos a assegurar a difusão do ensino, têm-se já sugerido: a) a destinação de verbas especiais, em texto constitucional; b) a destinação de percentagens das rendas arrecadadas [...] c) o direito público subjetivo, no Estado *sem fins*

preciosos; d) o direito público subjetivo no Estado *de fins preciosos*, como pretendemos. Do *direito à educação* somente podemos falar nos dois últimos casos; nos outros, é falível o princípio. Nada mais fácil que desviar verbas, que a alguma fim se destinam. O ensino passará a ser mais caro e o número de escolas pode não ser suficiente. [...] Outro é o funcionamento do direito público subjetivo no Estado *de fins preciosos*: há a ação gratuita contra o Estado (direito público subjetivo) e a segurança advinda da economia de plano. (p.8-9) [...] A solução que é urgente para o Brasil põe-se entre as duas tendências: o *direito à educação* direito público subjetivo e o fim precioso do Estado; a ação do indivíduo *contra* o Estado e o *plano de educação* como essencial à existência do Estado, em cujo *fim único* está incluída a função técnica de educar. (MIRANDA, 1934, apud HORTA, 1998, p. 17-18 – grifos do autor).

Esta discussão, defendida por Miranda (1934) e também por Prado Kelly (1935), conforme nos apresentou Horta (1998), simplesmente é oprimida e recusada na constituinte de 1933-1934 e não é considerada em nenhuma das outras Constituições que se seguiram até o ano de 1988.

Da mesma forma, a educação para as crianças pequenas e os bebês se quer foi considerada nos textos constitucionais, visto que as crianças pequenas fazem parte do grupo invisível à aristocracia brasileira, conforme nos expos Lobo (2008). Esse direito de acessar a educação, também só é reconhecido na Constituição Federal de 1988 (CF/88), antes disso, quando discutida, era posicionada no rol das políticas sociais de caráter compensatório e rotineiramente delegada à iniciativa privada e a família (KRAMER, 1998).

A CF/88 é sem qualquer objeção a Carta Magna brasileira que mais avançou ao que se refere aos direitos sociais em nosso país, quando comparamos com a história de nossas constituições. Alinhando-se com a expectativa de consolidação de um Estado Democrático de Direito, a CF/88 se destaca também, e aqui esse é o maior interesse dessa pesquisa, quanto ao direito das crianças e das pessoas com deficiência à educação.

Por ser tão abrangente, quando tratamos do direito da crianças com deficiência à educação e por seu ineditismo frente a todas as constituições que a antecederam, em especial ao direito subjetivo de acesso a essa política pública de caráter social, optamos por destacar essa Carta Constitucional em uma seção, detalhando os destaques que ela promove na consolidação dos direitos sociais e no direito de todos à educação.

1.2 - 1988 - uma nova Constituição: expectativas de mudanças progressistas nos direitos sociais

Oriunda de intensas lutas sociais e políticas a CF/88 sela o fim de um período obscuro e de violações contra os direitos civis, políticos e humanos sofrido pela sociedade brasileira, período este que hoje conhecemos como Ditadura Militar. Aversa a todos os princípios que nortearam os vinte anos de governo militar, a Constituição de 1988 ficou conhecida como a constituição cidadã, pois, carregou em sua essência muitas das expectativas que o povo brasileiro ansiava por experimentar.

De fato, a Constituição de 1988 expressa bem os anseios da sociedade no período em que foi promulgada. Após vinte anos de ditadura e violação aos direitos humanos, a Carta Política de 1988 consagrou em especial os direitos individuais, dando atenção especial ao princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e aos direitos conexos a este princípio, como a proibição da tortura (5º, III) e a prática de racismo como crime inafiançável (5º, XLII), entre outros.

Também consagra a Carta Magna os direitos sociais em capítulo específico [...] (VAINER, 2010, p. 188).

Dentre os direitos sociais em que a Constituição Federal de 1988 imbricou substanciais avanços, podemos encontrar o direito à educação. Para Oliveira (2007) a Carta de 1988 traz pela primeira vez em nossa história a declaração dos direitos sociais, destacando a educação como um dos direitos essenciais à dignidade humana:

Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O artigo sexto destaca o avanço, que essa nova Carta traz, no reconhecimento à infância como momento fundamental da vida humana e que deve ser preservada pelo Estado, fato esse que não foi observado explicitamente nas Constituições anteriores.

Esta luz lançada, tanto sobre a educação quanto sobre a infância, demonstra a força que os movimentos sociais, profissionais e políticos ligados à educação e

aos direitos das crianças exerceram nos constituintes. No artigo 205, que trata da educação, encontramos a seguinte garantia:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse artigo firma o direito de todos à educação, sem qualquer discriminação, sendo que as garantias deste direito são obrigações do Estado e da família. Para Horta (1998):

A Constituição Federal de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30 (1998, p. 25).

Oliveira (2007, p. 23) destaca o legado do Artigo 206 ressaltando o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ou seja, a prerrogativa da efetivação da igualdade de todos diante da lei; essa premissa da Carta de 1988 emprega, pela primeira vez na história de nossas constituições, o entendimento no ordenamento jurisdicional da garantia de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos com deficiência nos estabelecimentos de ensino do país.

O autor também lembra a inovação que traz o mecanismo da “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988), que está contido no mesmo artigo, mais precisamente no inciso IV, no qual expressa que tal gratuidade se dará em todos os níveis do ensino. Essa gratuidade também é um fator importante que vai ao encontro da garantia do direito à educação das crianças com deficiência.

A construção da imagem da educação pública como direito, que vai se consolidando conforme a política se realiza através do acesso e mecanismos de permanência na escola, permite um paulatino rompimento com a visão, até então tida como natural, do caráter de “favor” prestado aos cidadãos, imposto pela essência das instituições filantrópicas, por essas não serem instituições públicas estatais, fica comprometido, já que as escolas regulares passaram a ser o *locus* principal de escolarização das pessoas com deficiência.

Outro fato que nunca ocorrera nas cartas constitucionais anteriores é a inclusão da educação infantil como parte integrante da educação nacional, devendo ser garantida pelo Estado: “Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988). Dessa maneira a educação de crianças menores de sete anos já não é mais uma contingência familiar ou obrigação patronal, ela passa a ser um direito da criança e um dever do Estado.

As inovações da CF/88 se somam diante dos princípios arraigados pelos direitos sociais. A educação passa a ser considerada como base na constituição das garantias para os demais direitos, nas palavras de Przetacznik (1985) podemos encontrar a importância que a educação passa a ter na organização social e na vida do indivíduo.

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive (PRZETACZNIK, 1985, apud MONTEIRO, 2003, p. 766).

Dessa forma, o ideário da educação, que se instituiu com a Constituição de 1988, como meio fundante para a garantia de acesso a todos os demais direitos passa a ser considerada primazia diante da organização do Estado, tendo o princípio da progressividade contido nas premissas do arcabouço jurídico e legislativo do nosso país. Para Duarte (2007)

o importante é ficar claro que a noção de progressividade dos direitos sociais não pode ser confundida com a possibilidade de sua não aplicação. De acordo com o que está previsto no próprio Pacto, cabe aos Estados adotar medidas até o *máximo de seus recursos disponíveis* (art. 2º), o que significa o dever de executar avanços concretos em prazos determinados. Assim, a progressividade cria um empecilho ao retrocesso da política social do Estado que, tendo alcançado um certo nível de proteção dos respectivos direitos, não pode retroceder e baixar o padrão de vida da comunidade, já que a

cláusula de proibição do retrocesso social protege o núcleo essencial dos direitos sociais (DUARTE, 2007, p. 700 – grifos do autor)¹⁰.

O princípio da progressividade vem ao encontro das constatações que Oliveira (2007) e Horta (1998) fazem ao analisar o texto constitucional promulgado em 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte, e as leis complementares que vão direcionando os meios para garantia dos direitos sociais previstos na nossa Carta Magna. Para Cury e Ferreira (2010), tais avanços que se desenvolvem desde o ano de 1988 fazem-se:

[...] constatar, na evolução constitucional do direito à educação, as normas reguladoras deixaram de possuir um caráter programático para ganhar efetividade como direito público subjetivo. Deixaram de ser meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes e serem seguidas pelo Poder Público, sob pena de responsabilização (CURY e FERREIRA, 2010, p. 135).

Assim, o artigo 208 que trata especificamente do direito à educação, detalhará, de forma a direcionar nas leis complementares, quais são os direitos à educação e como esta será organizada no território nacional:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. [...] (BRASIL, 1988 – grifos nossos).

Um destaque que deve ser feito a nova Carta Constitucional, para Oliveira (2007), é a questão do dever do Estado para com o ensino, a partir de então todos terão como direito o acesso à educação, mesmo àqueles que não o tiveram em idade própria, ou seja, jovens e adultos que foram privados do direito de frequentar a

¹⁰ Diz respeito ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do qual o Brasil é signatário. O Decreto nº 591 de 06 de julho de 1992 dá ao Pacto o *status* de lei no país.

escola, inclusive das pessoas com deficiência. Temos também uma retomada da perspectiva de ampliação do ensino médio, já destacada na Constituição de 1934, enfatizando sua obrigatoriedade e gratuidade.

A gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio foi recentemente conquistada, sendo regulamentada pela Emenda à Constituição nº 59 de 11 de novembro de 2009, que alterou o Artigo 208, inciso I da Constituição de 1988.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Essa ampliação do direito ao ensino médio se faz importante, pois atinge, da mesma forma, o direito das pessoas com deficiência em prosseguirem nos estudos, e não ficarem presas ao ensino fundamental, no seu primeiro ciclo, ou até mesmo em instituições privadas que desenvolvem um trabalho pedagógico muito próximo daqueles encontrados nas escolas de educação infantil.

Oliveira (2007) ainda coloca em evidência o inciso III, que pela primeira vez na história das Constituições brasileiras aponta o direito das pessoas com deficiência terem acesso e garantia de permanência na escola, *preferencialmente* na rede regular de ensino, através do suporte do atendimento educacional especializado¹¹.

Aqui temos que fazer uma ressalva importante; na Constituição de 1967 houve a previsão de “atendimento especial” aos alunos com deficiência matriculados no ensino de primeiro grau, mas a CF/88 coloca de forma literal que esse atendimento será realizado preferencialmente na rede regular de ensino, o que sem qualquer dúvida é um avanço na consolidação do direito das pessoas com deficiência à educação, assim como qualquer outro brasileiro.

Esse dispositivo é de fundamental importância para a mudança de cenário que Arelaro e Silva (2003) mostraram, ao pesquisar os motivos pelos quais pessoas com deficiência, ou seus familiares, não requeriam o direito de terem mecanismos

¹¹ Como dado de registro, o atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil, até então, fora administrado pelo Estado principalmente por meio das políticas de convênio com instituições de caráter privado filantrópicas e sem fins lucrativos. Outra marca do Estado para com esse tipo de serviço foi a criação de institutos exclusivos ao atendimento dos então chamados anormais, tais como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, e o Pavilhão-Escola Bourneville, anexo ao Hospício Nacional de Alienados, em 1904.

de apoio necessários ao seu processo de escolarização. As autoras destacam que um dos entraves para que as pessoas não façam a reivindicação de seus direitos é o desconhecimento do próprio direito, muitas vezes encarado como um favor prestado pelo “político da vez”. O acesso a uma educação de qualidade por todos, como prevê a CF/88, possivelmente evitaria essa confusão, existente até hoje em nosso país, entre direito e favor político.

O inciso IV, do Art. 208 que estamos analisando, também merece destaque por trazer algo singular. Pela primeira vez a educação de bebês e crianças pequenas é citada em uma Constituição Federal, não se resumindo aos cuidados compensatórios ou ao direito da mãe ao trabalho, fazendo com que o direito à educação seja estendido à faixa etária de 0 a 6 anos de idade¹², desta forma abrindo “a possibilidade de considerá-la parte do conceito de educação “básica”” (OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Com isto, incorpora-se esta etapa da educação básica ao sistema regular, o que exige regulamentação e normatização no âmbito da legislação educacional complementar. Isso não ocorria na vigência da Constituição anterior, pois esta etapa era “livre”, não sujeita à normatização educacional. Outra consequência é a mudança na concepção de creches e pré-escolas, passando-se a entendê-las cada vez mais como instituições educativas e menos assistencial (OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Com as creches e pré-escolas consideradas parte da educação nacional, temos como premissa o direito à educação por parte das crianças de zero a cinco anos de idade, inclusive ao que se refere ao direito das crianças com deficiência ao atendimento educacional especializado que considere a especificidade dessa faixa etária.

O inciso VII vem trazer o reconhecimento de outros serviços que não somente o educacional, necessários à garantia de permanência do estudante na escola. Pelo “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à

¹² Destaca-se que em alguns momentos, devido a temporalidade da lei, iremos tratar de educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade, em outras circunstâncias, também ocasionada pela temporalidade das leis, iremos tratar de educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. Essa mudança na faixa etária de atendimento da educação infantil, que ora irá se apresentar de uma forma, ora de outra, se deve à promulgação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade e a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a) que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com a matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

saúde” (BRASIL, 1988) a ideia era manter o maior número de crianças na escola, sem o risco iminente da evasão. Essa prerrogativa é basilar, visto que diante das desigualdades sociais abissais em nosso país, oferecer insumos mínimos para permanência das crianças e jovens na escola se faz como uma ação necessária.

O parágrafo 1º deste mesmo art. 208 diz: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Podemos afirmar que esse é um ponto fundamental que coloca a atual Constituição em destaque quando comparada a outras no que tange à garantia da efetivação desse direito social que é a educação: o direito público subjetivo. Como já exposto, não é inédita a ideia da educação ser debatida como direito público subjetivo em nosso país, em 1933 esse *status* já fora defendido, e posteriormente recusado na constituinte que promulgou a Constituição Federal de 1934. Todavia este preceito constar na Carta Constitucional do país e trazer em seu arcabouço os meios jurídicos para requerê-lo é algo singular na legislação nacional.

Como direito público subjetivo¹³, podemos usar o conceito de Cury (2002) que diz ser “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (p. 26). Tendo o indivíduo o direito à educação como subjetivo, ou seja, um direito individual, mas de interesse público, como destaca Seixas (2004):

Não se pode esquecer que o direito público subjetivo visa resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público. Isso significa que o reconhecimento de que o indivíduo pode fazer funcionar a máquina estatal em seu interesse não se choca com o bem comum; ao contrário, faz parte dele. O reconhecimento de pretensões aos indivíduos pela lei vem reforçar a proteção de sua liberdade e não transformá-los em direitos privados” (SEIXAS, 2004, p. 115).

Desta forma, além de poder reclamá-la quando não ofertada de maneira adequada, vemos o texto constitucional avançar ainda mais nos meios que viriam assistir o cidadão comum no requerimento de seu direito de acesso e permanência na escola.

¹³ Para Bobbio (1992), quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, é que se caracteriza o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p. 61).

O parágrafo 2º do Art. 208 traz a seguinte regulação: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Para Horta (1998) este mecanismo é primaz na garantia do acesso de todos à educação; “de acordo com a Constituição o direito à educação deixa de ser respeitado não só quando o ensino obrigatório não é ofertado pelo Poder Público, mas também quando esta oferta se faz de forma “irregular”” (p. 26-27). Cabe ressaltar que o descumprimento, por parte do agente público – executivo – dessa oferta regular do ensino leva o legislativo e o judiciário a imputá-lo como crime de responsabilidade, o que pode acarretar, dentre outras sanções, a perda do mandato.

Podemos considerar que esses mesmos dispositivos jurídicos podem e devem ser utilizados para que pais façam a requisição de vaga em creches e pré-escolas, assim como a reivindicação ao direito de atendimento educacional especializado (AEE), se esse recurso de apoio for necessário para que a criança tenha garantido seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar e as condições necessárias para sua permanência. A nossa CF/88 não preza somente pelo acesso à escola regular, mas pela regularidade da frequência, ou seja, o Estado tem a obrigação de oferecer condições, sejam elas materiais ou humanas, para que o aluno permaneça na escola e tenha condições de prosseguir nos seus estudos. Essa prerrogativa favorece a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação, visto que ações necessárias à sua permanência na escola devem ser efetivadas pelo poder público.

Nessa perspectiva de tomada do poder pelo cidadão comum no que se refere ao requerimento de seus direitos sociais básicos, Oliveira (2007) pondera que a atual Constituição vem aperfeiçoar essa explicitação dos direitos colocando em evidência uma maior precisão jurídica para os mecanismos garantidores dos direitos sociais, entre eles a educação. “Tais mecanismos são o mandato de segurança¹⁴ coletivo, o mandato de injunção¹⁵, novidade legal em nossa tradição constitucional, e

¹⁴ Consiste em garantia constitucional a um direito líquido e certo não amparado pelo “habeas data” nem pelo “habeas corpus”. O mandato de segurança será concedido quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público. Tal remédio constitucional constitui verdadeiro instrumento de liberdade civil e política, já que permite que os indivíduos se defendam de atos ilegais ou praticados com abuso de poder. (DICIONÁRIO DIREITONET). Este dispositivo jurídico está regulamentado pelo Art. 5º, LXIX e LXX da Constituição Federal de 1988.

¹⁵ É o procedimento judicial através do qual qualquer cidadão tem assegurado um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, que ainda não se encontra devidamente regulamentado em lei

a ação civil pública¹⁶ (OLIVEIRA, 2007, p. 31). Todos estes princípios jurídicos são a salvaguarda do direito público subjetivo, que tem

[...] sua face *pública*, na medida em que expressa o reconhecimento de um direito que tem a ver com o interesse coletivo, e isto de tal modo que nele esteja implicado o próprio interesse do Estado. A coação social permitira, finalmente, que o direito de um *sujeito* se realizasse como um direito a um *objeto* determinado, tendo agora a mão instrumentos jurídicos para fazê-lo valer (CURY, HORTA e FÁVERO, 2001, p. 26 – grifo dos autores).

Aqui temos que fazer uma ressalva; historicamente a educação de pessoas com deficiência, de jovens e adultos e a ampliação e obrigatoriedade do ensino médio, além da educação de bebês e crianças pequenas sempre estiveram entre as pautas menos expressivas no que tangenciou a elaboração dos textos constitucionais do país. Isto não significa que em nenhum momento de nossa história tais pautas foram colocados em debate; podemos constatar o esforço de grupos da sociedade civil, sindicatos, intelectuais e políticos defendendo tais bandeiras.

Todavia essa configuração tende a se alterar com a nova Carta Constitucional. Com todos esses mecanismos de defesa do direito à educação que a Constituição traz como inovações, dão corpo às reivindicações dos grupos organizados da sociedade civil, como o das mães trabalhadoras e das pessoas com deficiência e suas famílias.

Ter um direito individual, arraigado de importância coletiva, que pode ser cobrado através de dispositivos jurídicos próprios por qualquer cidadão e por instituições que defendem o interesse público, como o Ministério Público, torna a

complementar ou ordinária. É um procedimento adotado para se pleitear do Poder Judiciário a regulamentação de uma norma constitucional, que ainda não foi feita pelos órgãos competentes. O legitimado é aquele que está sendo prejudicado com tal omissão. O rito processual é o mesmo do mandado de segurança, ou seja, a ação é sumária de rito especial (DICIONÁRIO DIREITONET). Este dispositivo jurídico está regulamentado pelo Art. 5º, LXXI da Constituição Federal de 1988.

¹⁶ A ação civil pública, prevista na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais, é o instrumento que tem por objetivo a proteção de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos. Pode ser interposta pelos órgãos ou entidades discriminadas no artigo 5º, da Lei nº 7.347/85, além disso, consoante disciplina o artigo 54, inciso XIV, da Lei nº 8.906/94, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil também tem legitimidade. Foi criada para efetivar a responsabilização por danos ao meio ambiente, ao consumidor, à honra e à dignidade de grupos raciais, étnicos ou religiosos, ao patrimônio público e social, bem como a bens e direitos que possuam valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (DICIONÁRIO DIREITONET). Este dispositivo jurídico está regulamentado pelo Artigo 129, inciso III, da Constituição Federal, pela Lei nº 7.347/85 e pelo Artigo 81, da Lei nº 8.078/90.

Carta de 1988 um dispositivo que emana de certa forma, as demandas da sociedade brasileira, tornando nosso país um Estado de caráter social de direito e

[...] de inspiração democrática por imposição constitucional. Isto significa que os postulados subjacentes ao modelo de Estado social e ao regime político democrático não podem ser deixados de lado para compreensão e interpretação da ordem jurídica vigente (SEIXAS, 2007, p. 693).

Outra lei que veio apoiar a conquista de direitos sociais às crianças e adolescentes foi a Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990 que substituiu o Código de Menores de 1979¹⁷ pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que “disciplina as ações visando à proteção judicial dos interesses difusos e coletivos” (OLIVEIRA, 2007, p. 32) da criança e do adolescente, como o próprio nome traz em si. O ECA vem referendar e regular muitos dos princípios que a Constituição Federal de 1988 traz como direito à educação, assim como das responsabilidades compartilhadas entre família e Estado dispostas nos Artigos. 53 a 59. O Artigo 208 da mesma Lei repete a Constituição e reafirma:

Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

§ 1º As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei (BRASIL, 1990 – grifos nosso).

Como podemos observar em destaque no texto do ECA, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à educação, e para àquelas que necessitem dos recursos do AEE, reafirma o princípio da responsabilização do Estado para com a educação de todos os brasileiros, o que reforça o que observamos na Carta de

¹⁷ O Código de Menores, Lei nº 6.697 de 1979, é muito mais um mecanismo de controle e punição, por parte do Estado, das crianças e jovens de até 18 em “situação irregular”, do que propriamente dito um instrumento que se dispôs a defender e proteger esses indivíduos das mazelas do mundo adulto contido na sociedade brasileira.

1988, ou seja, um direcionamento de cidadania às pessoas com deficiência, algo nunca observado antes.

Outras leis, por imposição da própria Constituição, vão sendo promulgadas em cumprimento do princípio da progressividade do direito social.

Assim, como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (SEIXAS, 2007, p. 694).

Estas Leis, chamadas de complementares, foram consolidando o que se previu no Artigos. 208 da CF/88 e do ECA, assim como proporcionou a expansão desse direito à todos os brasileiros através das políticas públicas necessárias à sua efetivação, não mais fixando-se somente no texto legal, mas sim na sua concretização na vida das pessoas.

A reforma do estado de caráter neoliberal iniciada no governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo e amplamente desenvolvida nos dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), dá início a um processo de deturpação dos direitos sociais previstos na CF/88.

A EC nº 14 de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), de autoria do executivo, alterou os incisos I e II do Art. 208 da Constituição e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁸ (BRASIL, 1996b). A criação desse fundo foi altamente prejudicial à ampliação do direito das crianças com deficiência acessarem e permanecerem nas creches e pré-escolas, visto que não previu o financiamento da

¹⁸ O FUNDEF regulamentado pela Lei nº 9.424 de 23 de dezembro de 1996 consiste em fundos estaduais, de natureza contábil, composto por quinze por cento da parcela de impostos destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino pela Constituição Federal de 1988. Os montantes dos Fundos seriam destinados aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental.

educação infantil e da educação especial, reprimindo ainda mais a possibilidade de expansão dessas.

O FUNDEF tinha como meta a universalização do ensino fundamental: “Art. 2º - Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do *ensino fundamental* público, e na valorização de seu Magistério” (BRASIL, 1996a – grifo nosso). Essa exclusividade dada ao ensino fundamental pelo fundo acabou por consolidar as distorções já existentes entre as etapas e modalidades da educação, conforme Silva (2015) nos revela, ao apresentar as ideias de Choi (2004),

[...] ao criar uma reserva de divisas que só financiava o Ensino Fundamental (EF). Durante dez anos, período de vigência do fundo, a EI e o ensino médio, assim como as modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos (EJA), tornaram-se o “gargalo” da educação brasileira. A política de prioridade exclusiva de financiamento federal do EF levou muitos estados e municípios a atentarem-se somente a esta etapa da educação, “justificada” pela quantia de recursos recebidos do governo federal relativo ao número de matrículas no EF (SILVA, 2015, p. 2).

Ainda no ano de 1996, o Congresso Nacional decretou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 1996b), que retomou muitos dos princípios constitucionais referentes ao direito à educação e tornou a educação infantil primeira etapa da educação básica, assim como reafirmou a importância da modalidade da educação especial. Horta (1998) e Oliveira (2007) afirmam que a LDB/96, para explicitar o direito à educação, compila “*ipsis litteris*, no ser art. 4º, os incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal, tal como constam da versão original de 1988” (HORTA, 1998, p. 28), sem levar em consideração as alterações impostas pela EC nº 14/1996. Para Oliveira (2007), esta contradição entre o texto da LDB/96 e da Constituição alterada pela EC nº 14, faz valer à última, pois “uma vez que na hierarquia das leis determina que, havendo contradição entre uma lei complementar e a Constituição, prevalece esta última” (OLIVEIRA, 2007, p.36).

Desta forma, o Art. 4º da LDB/96 traz, tendo como foco as crianças pequenas e as crianças com deficiência:

[...]
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b – grifos nossos).

Os incisos III e IV explicitam mais uma vez o preceito previsto na CF/88, ou seja, a gratuidade do atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais e o atendimento, também gratuito, em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, esta gratuidade estava implícita no texto constitucional. Esses dispositivos foram de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência e para o atendimento escolar de bebês e crianças na educação infantil.

O inciso IX trata de um padrão mínimo de qualidade da educação, seria um critério muito próximo da política do “salário mínimo¹⁹”, ou seja, assim como um trabalhador tem por direito social um salário mínimo que garanta suas demandas básicas de sobrevivência, um estudante também teria direito de ter, por parte do Estado, um gasto mínimo de acordo com suas necessidades educacionais para que os insumos, serviços e profissionais necessários ao seu aprendizado fossem garantidos.

A LDB/96 reafirma no seu Art. 5º o direito público subjetivo de todo cidadão ao ensino fundamental, responsabilizando o Estado pela oferta do ensino público e possibilitando a imputação da autoridade competente, no crime de responsabilidade, diante de negligência de sua parte na oferta e garantia do ensino fundamental. A LDB/96 prescreve como dever dos pais e responsáveis matricular seus filhos, com idade de sete anos, no ensino fundamental.

Com o passar do tempo, com o princípio da progressividade das políticas públicas de caráter social, resultado das pressões sociais, as normas regulatórias do ensino foram sofrendo várias alterações. A própria LDB/96 passa por diversas modificações trazendo novas demandas aos sistemas de ensino.

Uma dessas mudanças foi a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças no ensino

¹⁹François Dubet (2004) em sua obra *O que é uma escola justa?* Faz um comparativo esclarecedor entre o currículo mínimo, proposto na reforma da educação francesa, com a política de salário mínimo existente no país.

fundamental a partir dos seis anos de idade, e, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com a matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

Essas duas leis causaram grandes controvérsias entre os pesquisadores da educação, em especial àqueles que se dedicam a educação infantil, sob a alegação que a matrícula dessas crianças no ensino fundamental seria uma antecipação desnecessária da alfabetização dessas crianças, podendo a extensão do ensino fundamental ter se dado tranquilamente ao final da etapa da educação básica, ou seja, o aluno concluir mais tarde o ensino obrigatório na escola fundamental e não ingressar nela mais cedo.

No ano de 2007, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007b), regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁰ que viria a substituir o FUNDEF em decorrência de sua finalização após os dez anos de vigência deste. O FUNDEB, mais significativamente que o seu antecessor, trouxe avanços para educação de um modo geral; avanços estes que de forma alguma se configurariam sem as devidas pressões dos movimentos organizados da sociedade.

Estes fundos passaram a financiar parte significativa da educação básica: “Art. 2º - Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da **educação básica** pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007b – grifo nosso).

A Lei do FUNDEB especifica de forma muito clara quais etapas e modalidades da educação serão providas dos recursos do fundo:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

²⁰ O FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, a semelhança do FUNDEF, é de natureza contábil e consiste em fundos estaduais compostos de vinte por cento dos impostos já destinados ao FUNDEF acrescido do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, Imposto sobre a Renda e Proventos dos funcionários municipais e estaduais e cota parte do Imposto Territorial Rural. Os montantes dos Fundos são destinados aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas na educação básica. Para saber mais ver, entre outros, CARVALHO, 2012.

III - creche em tempo parcial;
IV - pré-escola em tempo parcial;
[...]
XIV - educação especial; (BRASIL, 2007b – grifo nosso).

Ressaltamos aqui o diferencial que a aprovação desta lei traz para a efetivação de um sistema educacional mais condizente com o princípio da justiça distributiva²¹ e da igualdade humana, visto que ao destinar recursos financeiros para custear a educação infantil, o ensino médio, a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação quilombola, a educação indígena e a educação do campo, temos além da perspectiva de uma ampliação das vagas nestas etapas e modalidades a consideração da diversidade humana e cultural existente em nosso país, o que leva a um acesso mais justo à escola.

Todavia, devemos registrar novamente que a ampliação do financiamento da educação em praticamente todas suas etapas e modalidades, foi fruto de muita pressão popular organizada pela sociedade. Como um exemplo desses movimentos organizados, que acabaram dando nova configuração ao FUNDEB, temos as ações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), composto por:

[...] órgãos governamentais na área de educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras; pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidade, sindicatos, estudiosos e estudiosos e envolvidos na área. (CANAVIEIRA & PALMEN, 2015, p. 42)

O MIEIB, no momento de tramitação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 415 que iria instituir o FUNDEB, lutou incansavelmente pela inclusão das creches no processo de financiamento da educação. Os parlamentares estavam deixando de fora da distribuição dos recursos financeiros às matrículas de crianças de zero a três anos de idade, o que seria uma temeridade contra a educação dos bebês, que historicamente foi deixada de lado ou assistida exclusivamente por iniciativa privada ou da assistência social. O movimento se organizou, de acordo

²¹ Usamos o conceito de justiça distributiva apresentado por Seixas (2007): “Por meio dele, impõe-se deveres positivos de colaboração, levando-se em conta as diferenças de condições social. Este princípio, complemento necessário à afirmação das liberdades individuais e da igualdade perante a lei, está calcado na ideia de justiça distributiva, ou seja, na justiça que busca a compensação entre os que têm e os que não têm, entre os ricos e os pobres, na distribuição de bens e serviços pelos poderes públicos.” (SEIXAS, 2007, p. 706)

com Canavieira e Palmen (2015) em uma campanha que ficou conhecida como os “Fraldas Pintadas”, que lotou o Congresso Nacional no ato da votação da PEC e conseguiu incluir na proposta o financiamento da educação de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Outra mudança importante ocorreu no ano de 2009 quando a EC nº 59 (BRASIL, 2009b), promulgada pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009, deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208,

[...] de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009b).

Esta foi uma medida importante para a ampliação do acesso de crianças de quatro e cinco anos de idade à pré-escola, assim como para os jovens que deveriam frequentar o ensino médio, pois com a obrigatoriedade, o poder público passa a ter o dever de oferecer vagas em número suficiente para o atendimento de todos àqueles na faixa etária de quatro a 17 anos de idade. Vale ressaltar que essa ampliação de vagas na educação infantil, partindo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, favorece o acesso de crianças com deficiência na escola regular e, ao mesmo tempo, imputa ao Estado a obrigação constitucional de implementar serviços que devem dar suporte à permanência dessas crianças na escola caso elas necessitem, respeitando as especificidades dessa faixa etária, e não reproduzindo modelos oriundos de experiências no ensino fundamental.

A LDB/96 também sofreu novas alterações com as mudanças que ocorreram nos anos 2000, em especial nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ficando seu Art. 4º com a seguinte redação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, 1996b – grifos nossos).

Diante de tantas mudanças no cenário educacional, o que configurou uma ampliação do perfil de Estado social de direito em nosso país, o direito público subjetivo é ampliado; agora não se restringe somente ao ensino fundamental, mas sobre toda educação básica. Este entendimento se deu pelo próprio processo de constituição do direito à educação no Brasil, que foi colocado como meio necessário “[...] para a dignidade e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, para o desenvolvimento econômico e social do país e, igualmente, para a consolidação do regime democrático” (BARCELLOS, s/d, p. 1).

A EC nº 59 trouxe a tona um debate que se arrastava desde a promulgação da Constituição de 1988. Muitos estados e municípios questionavam nos tribunais de justiça a subjetividade de outras etapas da educação que não a do ensino fundamental, entre elas a educação infantil. Mesmo constando como direito das crianças de zero a seis anos de idade²² o acesso à creche e pré-escola, o poder público entendia que tinha obrigação legal de dar condições de acesso somente às crianças de sete a 14 anos de idade, ofertando educação infantil e ensino médio, assim como a educação especial e a educação de jovens e adultos, quando houvesse disponibilidade de recursos financeiros.

No ano de 2009, em julgo da fundamentalidade da educação²³, o então Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Eros Grau registrou em sua decisão:

1. A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da Administração importa afronta à Constituição (BRASIL, STF, 2009).

²² Idade sem a alteração de faixa etária promovida pela Lei nº 11.114/2005.

²³ STF, DJ 07.ago.2009, RE-AgR 594018/RJ, Rel. Min. Eros Grau.

Com seu voto, o ministro do Supremo deliberou a condição *sine qua non* diante da importância que o texto constitucional arraiga a educação, somente cabendo ao poder público cumprir tal preceito.

Antes desse parecer do STF, no ano de 2006, houve o julgamento de um recurso extraordinário, por parte do Ministério Público de São Paulo (MP-SP) contra o Município de Santo André, que questionava o direito constitucional às crianças de zero a seis anos de idade de acessar a educação infantil pública. Para Barcellos (s/d, p. 9-10) “de todos os direitos à educação [...] o direito ao ensino infantil em creche e pré-escola é aquele que tem sido alvo de maior número de decisões do STF.” Na sua decisão, face ao recurso extraordinário interposto pelo MP-SP, o Ministro Relator Celso de Melo registrou o seguinte parecer:

A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). - **Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das "crianças de zero a seis anos de idade" (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal. A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. - Os Municípios - que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) - não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social. - Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em**

descumprimento dos encargos político jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatório – mostrasse apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. A questão pertinente à ‘reserva do possível’ (SFT, 2006 – grifos nossos).

Fica evidente o posicionamento da nossa maior corte frente o direito de crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, os poderes públicos constituídos não podem negar, sobre qualquer expediente que tenha como alegação, o direito à educação infantil de qualquer criança, sob pena de responsabilidade por estar infringindo a Constituição Federal.

Ainda sobre essa questão, nos anos de 2009 e 2010, o STF julgou um conjunto de Ações de Inconstitucionalidade (AI) que protestava sobre a constitucionalidade do direito público subjetivo à educação infantil. Nos votos proferidos por diferentes ministros, a educação infantil, ofertada as crianças de zero a cinco anos de idade, é considerada como prerrogativa constitucional indisponível, ou seja, que não pode ser negada a qualquer criança ou sua família. Também foi considerada a primeira etapa do processo de educação básica, impondo ao Estado alta significação social da qual se reveste a educação infantil, qualificando-a como direito fundamental de toda criança.

Selando o rol de julgamentos sobre responsabilidade do STF, os ministros Cármen Lúcia Antunes Rocha e Ricardo Lewandowski proferiram o seguinte acórdão;

A jurisprudência do STF firmou-se no sentido da existência de direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. [...] também consolidou o entendimento de que é possível a intervenção do Poder Judiciário visando à efetivação daquele direito constitucional (STF, 2009).

Desta forma, atualmente em nosso país, existe o precedente de que a educação infantil destinada a crianças de zero a cinco anos de idade é um direito público subjetivo, sendo favorecido pelos meios jurídicos necessários previstos na Constituição Federal, conforme referidos anteriormente, e com meios para requerê-lo diante de sua recusa pelo Poder Público, assim como da imputação do crime de responsabilidade a quem negar tal direito a qualquer criança brasileira.

Todo este percurso que transcorremos na busca pelas origens do arcabouço jurídico que sustentou as políticas públicas de educação voltadas para as crianças

de zero a cinco anos de idade, entre elas os mesmos direitos para as crianças com deficiência, e pela configuração de um Estado social de direito (SEIXAS, 2007, p. 693), no qual a Constituição de 1988 se fundamentou, mostra a importância dos movimentos sociais e políticos diante da evolução dos direitos em nosso país, ainda que tenhamos muito a percorrer.

Comungamos das ideias que Cury e Ferreira (2010), ao afirmarem que

[...] a educação é um direito de todos e somente pode ser entendida dentro do contexto atual, não mais como um enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, a escola para todos (p. 135).

Esta educação, direito social e direito público subjetivo, ainda nos impõe a efetivação da luta pelas garantias de acesso e permanência. Para as pessoas com deficiência, essa luta é ainda maior, também pela qualidade do ensino ofertado e pelas políticas que são direcionadas às suas necessidades a fim de concretizar a premissa de qualquer escola – o aprender.

Para as crianças de zero a cinco anos, a busca pela matrícula ainda é um fato, muito mais enfático na realidade das crianças de zero a três anos, mas a efetivação de uma educação infantil de qualidade, com espaços e tempos adequados e com profissionais bem formados nas demandas que a faixa etária exige, é foco de grande parte dos movimentos organizados que lutam por essa causa. Assim cremos no conceito de direito à educação exposto por Monteiro (2003): “O direito à educação é um direito prioritário, mas não é um direito a uma educação qualquer: é um direito a uma educação com *qualidade de “direito do homem”*” (p.763 – grifos do autor).

Diante do percurso histórico realizado acerca do aparato legal, centralizamo-nos nas constituições para contextualizar a configuração do direito das crianças de zero a cinco anos de idade em acessar uma educação pública e de qualidade, discutiu-se a efetividade desse direito, destacando a situação das crianças, dessa faixa etária que possuem alguma deficiência. Desta forma, pesquisar como estas crianças acessam seus direitos em sua plenitude faz-se urgente e necessário, principalmente pelo pouco tempo histórico em que tal direito se apresenta e é debatido, ou seja, somente 29 anos, após a promulgação da CF/88, de convívio com essa perspectiva totalmente inédita em nosso país.

Frente a essa constatação, investigar a constituição de políticas públicas que efetivem o direito das crianças com deficiência à educação, assim como a educação infantil foi se consolidando enquanto uma etapa da educação básica, também se mostra como uma tarefa necessária nesta pesquisa. Dessa forma, no próximo capítulo, iremos realizar um levantamento acerca da primeira infância e das situações de deficiência, tendo como foco central a produção de políticas públicas de caráter nacional voltadas às crianças com deficiência, assim como o texto da lei foi se consolidando, ao longo da história, em uma perspectiva de garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Capítulo 2 – Primeira infância e situações de deficiência na política nacional de educação

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Realizar reflexões e debater ideias sobre as políticas públicas de educação para criança pequena e, sobretudo, para as crianças com deficiência, é algo que não pode estar dissociada da construção da concepção de infância ao longo da nossa história social. Os modelos de comportamentos, corpos e ideários de criança, conduziu o processo de constituição das instituições dedicadas à escolarização dos infantes.

Toda essa sedimentação histórica acerca da ideia de criança diante da sociedade direcionou contundentemente nosso imaginário de corpos e mentes perfeitas, deslocando o anormal, ou seja, a criança com deficiência, para margem do pensamento que se traçava para a infância universal, pautada nos ideários do liberalismo difuso das revoluções francesa e americana.

O papel da criança na história percorrida pela sociedade brasileira não se difere grandemente da trajetória da infância em outras sociedades, em especial aquelas que se encontram na Europa, matriz do pensamento sobre a infância no mundo ocidental, do qual nosso país arraigou, devido ao colonialismo que nos foi imposto, muitas de suas concepções sobre a criança e a educação.

Na abordagem realizada por Kuhlmann Júnior (2010) podemos encontrar diferentes olhares sobre este período da vida humana, cada um deles imprimindo suas marcas sobre a infância, conforme suas bases teóricas. Esse autor nos apresenta uma breve noção de algumas dessas abordagens e visões que tais correntes depositaram sobre a criança.

Na perspectiva da sociologia da educação, Kuhlmann Júnior, para realizar suas análises, se utiliza das ideias do sociólogo Eric Plaisance. Esta abordagem entende que é necessário avançar na descrição das origens sociais das crianças

que frequentam as escolas maternas²⁴ e nas repercussões do funcionamento dessas instituições, para entender como se constroem as relações do “fenômeno – histórico – da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 15). Ou seja, é impossível dissociar o fator social da escolarização de outros, tais como, a “demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 16)²⁵.

Ainda articulando o percurso teórico de Kuhlmann Júnior (2010), entendemos que o caminho de análise da infância pela história da educação segue os mesmos preceitos daqueles definidos pela sociologia da educação. Para esse autor as “instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 16).

Não se pode deixar de lembrar das análises realizadas pela própria pedagogia do início do século XX, mas que ainda exercem forte influência no modo de pensar a educação nos dias atuais. Tomando como base o que conhecemos como pedagogia tradicional e pedagogia nova, temos “presente a dupla concepção de infância” (KRAMER, 1995, p. 22). Para Kramer, a pedagogia “tradicional” revela uma ideia de criança que tem sua origem maculada pela corrupção, cabendo à instituição escolar impor a disciplina e as regras sociais. Neste modo de pensar o adulto é figura central, pois é ele quem irá transmitir o conhecimento à criança. A pedagogia “nova”, por sua vez, concebe a criança como um ser de natureza dócil, inocente, pura, devendo a escola preservá-la da corrupção que a sociedade impõe. Neste caso, o adulto deixa de ser a figura central, sendo que a espontaneidade da criança e sua livre expressão passam a ser o eixo orbital da relação que se estabelece.

Ainda teremos as abordagens antropológica, psicológica, psico-histórica e as reflexões filosóficas. Para Cambi e Ulivieri (1988 *apud* KUHLMANN JÚNIOR, 2010) o que devemos ter bem sedimentado é que estas abordagens não podem ser

²⁴ Tem origem no século XIX nas *Salles d’asile* em francês: tratava-se de estabelecimentos que desempenhavam funções próximas às das creches atuais (PRADO-MARTIN, 2014, p. 102).

²⁵ Vale ressaltar que a intencionalidade desse trabalho não é discutir a origem das concepções de infância descolada da instituição escolar. Como nosso objetivo é encontrar a criança no cenário da escola, nos pautamos na análise da concepção de infância moderna, ou seja, aquele onde a escola, tal qual como conhecemos, passa a fazer parte da vida das crianças como uma instituição social.

pensadas de forma isolada, mas sim “caminhar em direção a um entrelaçamento da história social com o imaginário” (p. 17).

Esta imersão nas diferentes concepções de infância nos serve para compreender o processo de preocupação e movimentação social em torno da criança. Entendendo o modo como a sociedade foi construindo e desconstruindo os conceitos de infância, podemos entender os motivos pelos quais os serviços destinados à primeira infância foram surgindo e se modificando.

Ao compreender este processo da construção da concepção de criança na sociedade, não se deixando cair na armadilha da linearidade histórica e na história contada somente a partir do ponto de vista do colonizador, entenderemos que o projeto de educação para a primeira infância no Estado brasileiro, e seu ideário de criança, não é uma simples transposição daqueles observados na Europa e Estados Unidos (KUHLMANN, 2010), exatamente por que estas,

[...] não podem ser mecanicamente transpostas para sociedade brasileira dada à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na sua formação. Dentre tais aspectos, pode-se citar a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão, o imperialismo imposto pelos países europeus [...] (KRAMER, 1995, p. 19).

Da mesma forma, esta ideia de criança universal que se formou, de forma equivocada, a partir das pesquisas de Ariès tendo como base a “visão linear do desenvolvimento histórico” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 21) da qual adotamos durante quase todo século XX, desconsidera as modificações que ocorrem no interior de qualquer sociedade, e, igualmente, que tais mudanças se ramificam sobre as organizações sociais e a concepção de criança em seu meio, em especial àquelas promovidas pelas “desigualdades sociais reais” (KRAMER, 1995, p. 23).

Diante das leituras que realizamos acerca das concepções de infância que foram sendo forjadas ao longo de séculos de história humana, as instituições que passaram a se dedicar a educação das crianças, para além das famílias, foram moldadas nessas perspectivas o que influenciou de forma importante o modo como o Estado elaborava e implementava as políticas públicas de atendimento nesses espaços.

A próxima sessão nos trará o percurso do Estado brasileiro na construção de ações que constituíram a escola de educação infantil e como esse poder público

articulou, ou não, as garantias necessárias ao direito das crianças com deficiência acessarem à escola, assim como as leis que foram concebendo este processo se refletiram na expansão do direito dessas crianças a uma educação de qualidade.

2.1 – Primeira infância e educação: princípios legais e operacionalização da política

Contextualizando as políticas de educação no Brasil dentro de uma trajetória histórica podemos considerá-las desde os serviços prestados pela Companhia de Jesus, ainda no século XVI, a partir da chegada dos portugueses em nossas terras, dando início ao longo processo de exploração colonizadora sobre nossos povos originários e sobre nossos recursos naturais.

Kuhlmann Júnior (2010) nos coloca a referência que os jesuítas, para implementar sua proposta de catequese sobre os pequenos indígenas, desenvolveram estratégias com bases em práticas educacionais da época, trazendo inclusive crianças portuguesas para cá, a fim de que essas mediassem o processo relacional entre as crianças indígenas e seus professores, padres europeus. Esse autor afirma que o programa educacional jesuítico, o “Ratio Studiorum, [...] foi pioneiro em estabelecer as classes separadas por idade e a introdução da disciplina” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 22).

Por meio de uma nítida e fervorosa crítica ao reducionismo histórico, adotado por grande parcela dos educadores e estudiosos da educação nacional, Kramer (1995) e Kuhlmann Júnior (2010) rebatem a transposição das teorias da origem do conceito de infância e de educação da infância que temos atualmente, muitas delas postuladas por Ariès no contexto europeu, à história e origem da infância e educação brasileira.

Kuhlmann Júnior (2010) ressalta que, o que se vive no Brasil do século XIX “não são ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo mundo ocidental, especialmente após a década de 1870” (p.22), quando surge o movimento sanitaria em nosso país, movimento esse que influenciou fortemente as insipientes ações do poder público diante das crianças de um modo geral, inclusive daquelas com deficiência.

Dessa maneira, partindo de pressupostos teóricos marcados através de nossa pesquisa, pensar as origens do conceito de infância e de educação no Brasil é não deixar de considerar a história da constituição dessas terras no Estado que nos apresenta hoje; é rememorar as tradições das culturas dos nossos povos originários, mais as relações sociais que foram se impondo e se estabelecendo em todo processo de colonização portuguesa no país, a chegada dos povos africanos por meio da exploração escravagista e a vinda de tantas outras populações e suas culturas, no início do século XX, através de uma política eugenista do governo central, com o intuito de embranquecer a população e de alguma forma, frear as “anormalidades” promovidas pela mestiçagem (LOBO, 2008).

Nascimento (2012) ao fazer uma análise do percurso histórico da educação infantil no Brasil propõe, por recomendações de alguns pesquisadores como Souza (1988), Kramer (1988, 2001), Rosemberg (1989, 2001, 2003) e Oliveira (2010), “uma divisão [...] em grandes blocos históricos discutindo a educação infantil dentro do contexto geral da educação nacional” (NASCIMENTO, 2012, p. 37), contribuindo assim no esclarecimento do percurso que a infância brasileira traçou ao longo da história.

Aliás, a divisão da história em blocos é uma forma interessante de compreender uma unidade social e econômica, sintetizando a cultura, as ideologias, a religião, a política e os modos de produção em um determinado momento da própria história, no qual se pode entender o funcionamento da sociedade através de sua estrutura, fruto das relações materiais e de sua superestrutura, o conjunto de relações ideológico-culturais (DORE, 1997). Daí sua importância, e utilização, para a organização do pensamento acerca da educação e da infância no Brasil, importância esta que dispara para o entendimento de como seus correlatos sociais, econômicos e políticos imputam um grande peso sobre o tipo de concepção e de serviços educacionais ofertados pelo poder público nos dias de hoje.

Kramer (1995) utilizando-se das pesquisas de Moncorvo Filho (1926) aponta que desde o Império até a década de 1930 a criança pequena no Brasil se quer era considerada nas políticas públicas de educação existentes no país. As características dos serviços, que eram escassamente ofertados, passavam “pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos [...]”, a criação de espaços destinados ao atendimento de crianças pobres, muito ligados ao “campo da higiene infantil, médica e escolar” (KRAMER, 1955, p. 48), ou seja,

serviços muito mais ligados à promoção da higiene pública, visto que os índices de mortalidade infantil à época eram assustadores chegando à proporção de 410 por 1.000 até a idade de sete anos (KRAMER, 1955, p. 52).

Essa forma de pensar a criança e sua educação também se desdobra sobre os poucos serviços destinados às crianças com deficiência, como os institutos e orfanatos, que era muito mais uma forma do poder público se eximir em parte de responsabilidades, não formulando serviços e transferindo-os a terceiros, do que propriamente uma preocupação com os meios necessários para formulação de políticas educacionais a serem ofertadas às crianças (MENDES, 2010).

A ideia de proteger a infância começa a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas, que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como, por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira (KRAMER, 1955, p. 50)²⁶.

É no principiar do século XX que tal cenário inicia um processo de mudança de direção frente à “puericultura e a escolarização” (KRAMER, 1995, p. 52). A criação de creches populares, de jardins de infância e de maternidades indica esta alteração de curso. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, criado em 1899, é mais uma marca destes novos ares. Sua principal bandeira era:

[...] preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento (KRAMER, 1995, p. 52-53)²⁷.

Porém, vale ressaltar que a maioria dessas iniciativas continuava sendo tomadas por grupos privados, sendo que o Estado brasileiro permanecia como agente secundário frente à questão da infância.

²⁶ Segundo Kramer (1995, p. 52) este jardim de infância fechou logo em seguida da sua inauguração, visto que não contou com apoio do poder público para manter-se.

²⁷ Essa citação de Kramer se refere ao discurso proferido por Quintino Bocaiúva, solicitando ao Presidente Campos Sales que o Instituto fosse instalado.

Em 1919 cria-se o Departamento da Criança no Brasil, oriundo do Instituto, cujo objetivo era transferir para o poder público a responsabilidade de elaboração e gestão de políticas públicas de saúde e educação destinadas à infância. Todavia, Kramer ressalta que o Estado só reconheceu o departamento um ano depois de sua criação, ou seja, em 1920.

O perfil quase que exclusivamente assistencial, e não escolar, das iniciativas de proteção à infância em nosso país, traria um legado histórico e cultural sobre os objetivos das instituições que ficariam responsáveis pela primeira infância. Legado este que deixou marcas na educação dos bebês e das crianças pequenas até os dias atuais. Kuhlmann Junior (2010) observa que:

A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos (p. 186).

De modo geral, os anos que se seguem após a década de 1930 trazem em seu arcabouço a dualidade nos discursos oficiais. Esses estão sustentados na essência da “assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação” (KRAMER, 1995, p. 57). Mais uma vez, como acontecera nas Constituições Federais, desde 1824, em relação à instrução primária e secundária, a disputa de setores sobre a responsabilidade pelo atendimento de crianças de zero a seis anos de idade transita “ora [...] sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população” (KRAMER, 1995, p. 57), demonstrando que os posicionamentos do poder público se resumiam mais aos discursos, a fim de acalmar as pressões advindas da sociedade, do que a política pública de educação em si.

A organização dos serviços de proteção e educação à infância por parte do Estado são a retórica dos anos de 1930. É na efervescência das mudanças políticas, que vinham ocorrendo no país, consolidadas no período que viria a ser conhecido como Estado Novo ou Segunda República, que o poder público toma de forma mais diretiva a organização de tais serviços. Isso não significa que o Estado assumiu a totalidade de suas responsabilidades no que se refere à oferta desses serviços, em especial os para a primeira infância, mas criou-se uma atmosfera em torno de uma

organização estatal através de órgãos executivos que ditaram sua tônica e o seu novo sentido.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, marco da história da educação nacional. Esse ministério se organizou em

[...] quatro departamentos (Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental) e demais órgãos (NASCIMENTO, 2012, p. 41).

O objetivo era estabelecer diretrizes e instrumentalizar políticas públicas nas referidas áreas.

É neste mesmo momento histórico que na cidade de São Paulo, o então Secretário do Departamento de Cultura do município, Mário de Andrade, cria os Pls, origem da educação infantil paulistana (FARIA, 1999, p. 61-62) e que foi responsável pelo atendimento de crianças na faixa etária de três a 12 anos de idade oriundas das famílias operárias. O diferencial desses equipamentos, que foram criados pela municipalidade, serviu de inspiração para muitas pesquisas acadêmicas e de intervenções práticas no cotidiano de escolas de educação infantil por todo país até os dias atuais.

Os Parques Infantis, no período de 1935 – quando criados por Mário de Andrade –, constituíam-se como expressão do interesse em relação à infância filha do operariado paulistano, na faixa entre 3 e 12 anos de idade, para a qual eles eram destinados, e a educação extraescolar. As atividades voltavam-se para a integração do jogo, a cultura, a arte, o conhecimento do folclore nacional e a saúde das crianças frequentadoras, o que merece ser sublinhado. [...]

Dança, música, pintura, escultura, brincadeiras entre adultos e crianças faziam-se presentes. As pesquisas de Mário de Andrade, como estudioso do folclore nacional, encontravam lugar privilegiado para se expandirem. No que toca às pesquisas folclóricas, todo o material recolhido por Mário de Andrade em sua viagem à Amazônia servia como base para dramatizações das crianças nos Parques Infantis, numa procura por tornar a cultura nacional, tão propalada pelos modernistas, conhecida, construída e praticada pelos meninos e meninas. Tinha-se, nesses espaços físicos propostos por Mário de Andrade, as artes como fios que conduziam as criações infantis, numa junção entre arte, educação e cultura, colocadas no dia a dia das crianças, originando-se ambientes próprios aos meninos e meninas, convivendo entre si, na mistura de diferentes faixas etárias (GOBBI, 2012, p. 213).

Gobbi (2012) destaca a atualidade da proposta educacional existente nos PIs, que veiculava práticas que priorizavam o lúdico, o prazer, a criatividade, a cultura e o imaginário afastando-se dos métodos da escola primária da época²⁸. O legado que os PIs deixaram para a educação infantil de um modo geral é o avesso das políticas públicas para a primeira infância que vão se configurando no decorrer das décadas posteriores a 1930.

Os PIs de Mário de Andrade, que conseguiram colocar em evidência a importância da atuação articulada entre educação, saúde e assistência para as crianças oriundas das famílias mais pobres, são substituídos pela retrógrada ideia cultivada no século XIX e início do século XX de educação para as “crianças pobres oriundas de mães negligentes”, ou seja, a falácia do assistencialismo para miseráveis, pautado nos preceitos e preconceitos do capitalismo moderno e do liberalismo que escondiam o verdadeiro foco do problema, as desigualdades promovidas pelo sistema econômico vigente.

A Constituição de 1937 é um exemplo fatídico dessa opção do Estado brasileiro pela negligência para com sua infância e pela negação dos direitos das crianças. Kramer (1995) faz o apontamento de que a Carta de 1937 exalta um “novo personagem” na sociedade brasileira, “a criança trabalhadora, que passava a ser reconhecida como importante” (KRAMER, 1995, p. 60).

Nos anos que se seguiram foram criados órgãos e departamentos que se responsabilizavam por parte da infância brasileira; entre eles temos em 1940 a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que ficou responsável por “coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência” (KRAMER, 1995, p. 62), este departamento perdurou por mais de 20 anos na estrutura do executivo nacional.

Em 1941 cria-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), voltado ao atendimento de menores de 18 anos que praticavam atos de delinquência. Este órgão foi posteriormente extinto e substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Ao final de década de 1960 órgãos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a

²⁸Vale aqui ressaltar, conforme Gobbi (2012), que, apesar de suas práticas inovadoras, os PIs ainda eram espaços onde a medicina higienista tinha forte influência, sobretudo nas relações sanitárias que estabeleciam entre pobreza e infância.

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a ter forte influência, em todo mundo, sobre as políticas voltadas para a primeira infância, em especial nos países considerados pobres. No Brasil esta política é articulada e colocada em prática através do DNCr que, em 1967, elabora o Plano Nacional de Assistência ao Pré-escolar (PNAPE), cujo principal objetivo foi disseminar em todo território nacional as políticas de educação, assistência e saúde configuradas pelo UNICEF. Rosemberg (1992) caracteriza o modelo que será colocado em prática no Brasil, com a chancela do UNICEF através de documentos oficiais onde

[...] estão presentes as orientações que guiaram as propostas de pré-escola de massa elaboradas pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura durante a década de 70 e parte de 80.

O plano do DNCr de 1967 é explícito ao especificar que se trata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola, especificidade que se perde, porém, em planos subsequentes que se autodeterminam programas nacionais de educação pré-escolar. [...] O plano prevê o incremento da criação de escolas maternas e jardins de infância e o aperfeiçoamento de recursos humanos. A intervenção de emergência prevê a criação, a título experimental, de Centros de Recreação destinados ao atendimento, a baixo custo, de pré-escolares (ROSEMBERG, 1992, p. 23-24).

Fica evidente a posição do governo brasileiro diante da proposta de intervenção estatal na organização e efetivação dos serviços de educação, assistência e saúde que deveriam ser garantidos as crianças. Posição essa adotada partindo de uma política liberal e capitalista imposta pelo Banco Mundial e pelos órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU). Rosemberg (1992) enfatiza que esta proposta, antes sinalizada pelo DNCr como um plano de emergência, passou a ser adotada pelo governo brasileiro como uma política pública de caráter permanente, substituindo o termo emergência, por “alternativo, não convencional, informal, em oposição à educação tradicional, institucional ou formal” (ROSEMBERG, 1992, p. 24).

O DNCr estabeleceu inclusive diretrizes para implantação dos Centros de Recreação que deveriam apresentar as seguintes características:

[...] criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares, “evitando-se-

lhe que fiquem abandonados, ou semi-abandonados”. O pessoal para trabalhar nestes centros “sendo o mínimo indispensável, recrutamento entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para tratar alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos seriam de maior responsabilidade (ROSEMBERG, 1992, p. 24).

Podemos observar que o poder público praticamente renuncia sua responsabilidade para com a educação, assistência e saúde da criança pequena e a repassa para terceiros, apelando até mesmo para o serviço voluntariado. A proposta de instituição voltada para o atendimento da criança pequena iniciada na década de 1930, onde as escolas públicas gratuitas se organizavam em espaços essencialmente educativos, bem estruturados, amplos, bem iluminados e adequados à idade da criança, é colocada de lado. Tal proposta é substituída na década de 1970 pela concepção da escola de educação infantil²⁹, de baixo custo e de assistência ao pré-escolar, que se sustenta na teoria da privação cultural e na imagem da educação compensatória, uma escola que abrangesse a maior massa possível de crianças, mas sem a mínima qualidade educacional esperada, frente a imposição do formato barato criado pela UNICEF e pelo DNCR.

A proposta do MEC de pré-escola de massa, ou seja, uma imagem deturpada do ideário de uma escola de qualidade para todos, colocou em pauta uma escola que abrangesse o maior número de crianças possível com o mínimo custo, escola esta defendida inclusive pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Esse modelo visou ampliar o atendimento de crianças de até seis anos nas periferias das grandes cidades e áreas com alto índice de mortalidade infantil, locais onde a escola modelada nos anos 1930 não conseguiu chegar. Para o CFE era prioridade a implantação do programa, como consta do Parecer CFE 2018/74, exposto por Rosenberg, por se tratar de “uma verdadeira política de educação compensatória que vise equalizar as oportunidades educacionais” (1992, p. 25), por meio “da adoção de modelos não convencionais, procurando mobilizar toda a comunidade” (INDICAÇÃO CFE 45/74 apud ROSEMBERG, 1992, p. 25).

Mesmo com o princípio do mínimo custo, a política de educação compensatória não efetivou o que se propôs. Kramer (1995) aponta que em 1975 apenas 3,51% das crianças de até seis anos, em uma população estimada em 21

²⁹ É também na década de 1970, mais precisamente no ano de 1972 que também é criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), que tinha como função assistir o governo na formulação da política nacional de alimentação e nutrição, inclusive quanto à educação nutricional.

milhões, tinham atendimento escolar em creche ou pré-escola³⁰; no ano de 1984, dez anos depois do início da proposta de escola de massa do MEC, o resultado era inexpressivo. Rosemberg (1992) em uma análise dos dados de matrículas dos anos de 1970 a 1984 chega a seguinte conclusão:

Apesar da sua força de persuasão discursiva, foi praticamente nulo seu impacto de fato no sistema educacional [...]. As matrículas aumentaram muito pouco, e não se observaram mudanças sensíveis no tipo de pré-escola em funcionamento que indicasse a implantação de um modelo de massa. A qualificação do corpo docente, a quantidade de crianças por adulto e a distribuição de matrículas pelas redes eram idênticas no início e no final do período [...] (ROSEMBERG, 1992, p.26).

Ou seja, o problema pelo qual as autoridades públicas do país fundamentaram sua defesa pela adoção de um modelo escolar de massa, sem qualidade e de caráter compensatório, que era a falta de vagas, persistiu, dando ainda mais força a retórica dos movimentos sociais, acadêmicos e sindicais que acusavam o governo de negligenciar a educação de crianças pequenas no país.

A mais evidente negligência do Estado para com a educação pré-escolar nos anos de 1970, e que perdurou pelas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, está diretamente ligada à ausência de rubrica orçamentária dedicada a esta etapa da educação. Rosemberg (1992) esclarece que o governo federal destinou 2,5% dos recursos vinculados ao segundo Plano Setorial de Educação e Cultura – 1975/1979 – (II - PSEC), ou seja, 70 milhões de cruzeiros³¹. “Didonet (1977) e Campino (1979) alertaram, porém, que esses recursos não foram alocados de acordo com o cronograma previsto” (ROSEMBERG, 1992, p.26). Para termos noção da falta de compromisso do governo federal para com a educação de crianças pequenas, apenas 28% do total previsto de 70 milhões, ou seja, um pouco mais de 20 milhões de cruzeiros³², foram realmente empregados na educação pré-escolar.

Nos anos de 1980 o Ministério da Educação (MEC), a época Ministério da Educação e Cultura, realizou uma nova intervenção com caráter de massificação compensatória na educação pré-escolar no país. Por meio do III PSEC – 1980/1985

³⁰ Aqui são contabilizadas matrículas em instituições públicas e privadas.

³¹ Equivalente, na moeda atual, há cerca de R\$ 42,9 milhões. Cálculo feito através da Calculadora do Cidadão com a correção pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) com data base 12/1979 para 01/2016.

³² Atuais cerca de R\$ 4,2 milhões.

–, e do Programa Nacional da Educação Pré-Escolar – 1981 –, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a ter papel fundamental na educação das crianças pequenas. Por meio de convênios, mas ainda sob os princípios da concepção de educação compensatória, o MOBRAL entra na agenda programática do MEC e rapidamente passa a ocupar 19% das vagas públicas na educação pré-escolar no país, atingindo esse percentual ao final de 1983 (ROSEMEBERG, 1992, p. 28). Vale ressaltar que a educação pré-escolar desenvolvida pelo MOBRAL era a preconizada pela agenda do I PSEC, ou seja, escolas em locais totalmente desestruturados e com profissionais, em sua grande parte, voluntários ou com baixíssima remuneração.

Diante desse cenário o MOBRAL teve uma participação significativa no aumento das vagas oferecidas para educação pré-escolar, todavia, Rosenberg (1992), nos chama a atenção, ao afirmar que este aumento se encerra coincidentemente com as eleições de 1985.

Ao final dos anos de 1980, diante da ebulição social pela redemocratização do país,

[...] a insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se; universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados denunciaram a precariedade de alternativas de baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização do seu papel social (KRAMER, 2006, p. 801).

As lutas por um país mais igualitário, pautado em uma perspectiva de Estado de bem estar social, fizeram com que os movimentos sociais pressionassem o meio político a fim de reverter o cenário da educação ofertada às crianças pequenas, que era restrito, devido ao número insignificante de atendimentos, e precário diante da falta de estrutura das instituições que se estabeleceram para este fim.

Kuhlmann Júnior (2000) marca a instituição de educação infantil como um dos meios catalizadores das lutas organizadas, que se espalhavam pelo país em nome de uma nova ordem política. As instituições de educação infantil, de certa forma, ao mesmo tempo em que amorteciam os conflitos sociais que se davam, caso fossem garantidas a todas as crianças, incendiavam os movimentos pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária, visto que era um dos meios de promover a liberdade da mulher mãe e inseri-la no mercado de trabalho.

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação social mais ampla (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

Da mesma forma, podemos inserir as creches nesse escopo das lutas que se intensificaram nos anos de 1980. “Condição para autonomia e inserção no trabalho, as creches se tornaram instrumento de luta política do movimento feminista, das esquerdas e entram na pauta do movimento sindical” (TROPIA, 2015, p. 24). Ressalta-se, pois, que não foi somente a inserção da mulher no mercado de trabalho que movimentou as lutas em favor da educação para a primeira infância; as relações em torno da própria infância se mostraram relevantes nesta nova demanda social, colocando em evidência a “preocupação quanto às suas necessidades educativas e de socialização, portanto vendo-a sob uma nova ótica – portadora de especificidade” (CANAVIERI e PALMEN, 2015, p. 34).

Houve um deslocamento do foco central do movimento de creches quanto à reivindicação, antes centrada na figura da mãe, passando agora para a figura da criança. Isto nos explica a questão do caráter educativo dados aos equipamentos, e o tratamento das creches sob o ponto de vista da Educação – a educação infantil de 0 a 6 anos; e não mais como simples problema assistencial, como foi tratada nos anos 60 e 70 (GOHN, 2009, p.29).

É nesse contexto social que a Assembleia Nacional Constituinte foi instalada, em fevereiro de 1987, para elaborar uma nova Constituição ao país, uma carta que contemplasse o clamor das ruas e demandas da sociedade, principalmente àquelas ligadas as liberdades e aos direitos sociais. “Após um processo longo de elaboração e votação” (VAINER, 2010, p. 118), em oito de outubro de 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal, cujos princípios preconizaram o estabelecimento de um “Estado Democrático” (BRASIL, 1988) que visava assegurar direitos sociais e individuais, como destacado no capítulo 1 desse trabalho, colocando o direito à educação como um direito subjetivo. Desta forma, a educação infantil é garantida a todas as crianças de zero à cinco anos de idade³³, com ou sem deficiência.

³³A Emenda Constitucional nº 53/2006 alterou a idade de atendimento da educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. Da mesma forma a Emenda Constitucional nº 59/2009

Com a lei maior do país garantindo o direito da criança de acessar a educação pública, desde seu nascimento até os cinco anos de idade, na etapa da educação infantil, os movimentos organizados não cruzaram os braços, passaram a lutar pela efetivação desse direito através da elaboração e institucionalização de políticas públicas voltadas para primeira infância.

Nos anos de 1990, muitos foram os avanços relacionados a dispositivos legais que vinham ao encontro da CF/88, na direção da proteção e garantia dos direitos das crianças pequenas.

Entre esses dispositivos podemos destacar a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), ratificada pelo Governo brasileiro sob o Decreto nº 99.710, em 1990 (BRASIL, 1990b). A Declaração mundial sobre educação para todos, de 1990 (UNESCO, 1990), que subsidiou em nosso país a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (BRASIL, 1993). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), que referendou a obrigatoriedade do Estado e da família na garantia do acesso de crianças e jovens à escola. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a). A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 – (BRASIL, 1996b) que regulamentou os artigos da Constituição Federal que tratam da educação e colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Diante de todo este aparato legal, era de se esperar que as políticas públicas para primeira infância fossem elaboradas e implementadas sem a pressão dos movimentos sociais. Todavia, com a intensificação de um Estado pautado na política de contenção de gastos, imposta aos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a partir dos anos de 1990, a garantia dos direitos sociais previstos na Constituição, entre eles a educação infantil e a educação das pessoas com deficiência, foram duramente contidos e ameaçados.

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a

ampliou a obrigatoriedade da educação passando a ser dos quatro aos 17 anos de idade. Originalmente a educação básica obrigatória era compreendida dos sete aos 14 anos de idade. Vale ressaltar que a Lei 11.274/2006, ampliou o ensino fundamental para nove anos, incluindo assim as crianças de seis anos na sua etapa.

constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública.

Para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos (BRITO, 2001, p.137).

A criação do FUNDEF (BRASIL, 1996c) revela esta presença dos organismos internacionais da economia atuando diretamente nas políticas sociais do Brasil, principalmente naquelas relacionadas como garantidoras de um Estado de bem estar social, como educação, saúde e previdência social.

Diante desse cenário pouco animador, movimentos sociais como o MIEIB foram fundamentais na consolidação da educação infantil como direito público subjetivo da criança, fazendo-se cumprir, mesmo que lentamente, o texto constitucional. A busca pela expansão com qualidade da educação infantil para todas as crianças passou a ser bandeira destes movimentos que congregam representações de diversos setores da sociedade, como professores e estudantes universitários, membros do judiciário, membros de organizações não governamentais (ONGs), dos serviços de assistência social, de conselhos estaduais e municipais de educação e direitos, representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, dentre tantos outros que manifestam interesse pela educação da primeira infância (TROPIA, 2015). “Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil” (KRAMER, 2006, p. 802), foi com a força empregada por esses movimentos que documentos, diretrizes e políticas para primeira infância foram se consolidando.

Kramer (2006) ressalta a grande dificuldade em estabelecer um projeto de educação infantil que respeitasse a diversidade existente em nossa sociedade:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância (KRAMER, 2006, p. 802).

Conceber um referencial curricular sem considerar as questões relativas às especificidades das políticas direcionadas para as crianças com deficiência e a “trajetória dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica?” (KRAMER, 2006, p. 802), foi mais uma demonstração da indisposição estatal para com a educação da primeira infância.

Em 1999, tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999) e já avançando pelos anos 2000, a publicação da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006c), que vem defender e propor meios para efetivação do direito da criança de zero a seis anos de idade acessar a creche e a pré-escola. O documento da política traz a importância da educação infantil como um meio de inclusão social, mas que sofre historicamente da falta de dotação orçamentária, o que dificulta a ampliação dessa etapa da educação nacional. Os objetivos principais da política eram:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c).

Ainda nos anos 2000, tivemos a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que estabeleceu como meta:

1.3 Objetivos e Metas 1

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. [...]

19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2001a).

Mesmo com o estabelecimento de metas para expansão e criação de parâmetros mínimos de qualidade para os serviços ofertados, a inviabilidade orçamentária para educação infantil continuava a impedir substancialmente sua expansão e qualificação, resultado evidente dessa falta de rubrica foi que o PNE de

2001 não atingiu, de modo geral, nenhuma meta ligada a educação infantil e a educação das pessoas com deficiência.

No ano de 2007 através da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007b), sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ficou regulamentado o FUNDEB, que por pressão dos movimentos sociais organizados incluiu a educação infantil, primeira etapa da educação básica, como parte integrante do fundo podendo assim receber recursos financeiros para sua expansão e manutenção, como já mencionado anteriormente, possibilitando, desta forma, uma maior destinação de recursos para essa etapa da educação básica, porém não com a garantia de que seriam solucionados todas as questões referentes a educação infantil. Como destaca Oliveira (2007),

[...] ainda que represente um ganho em relação à situação anterior, uma vez que prevê a distribuição de recursos para toda a educação básica, o FUNDEB equaciona de maneira muito limitada dois outros problemas importantes. De um lado, o do aumento do gasto total em educação básica no país, e de outro a ação mais decidida da União na redução da desigualdade entre estados. Assim sendo, ainda que distribua melhor os recursos para educação básica, permanece em dívida com dois grandes problemas: o do montante a ser investido em educação pela União e sua ação mais decida na redução da desigualdade entre os entes federados (OLIVEIRA, 2007, p. 122).

O país deu continuidade às discussões de qualidade desse atendimento, com as publicações de documentos diretivos e normativos tais como: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006d); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d); a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e resultou na republicação, com revisões importantes de concepções de infância e da própria organização da educação infantil; das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010); e, o novo PNE – 2014/2024 – (BRASIL, 2014), que tem como principal meta em relação à educação infantil:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Pode-se concluir que toda esta trajetória das políticas públicas de atendimento à criança pequena em nosso país é fruto das lutas da sociedade organizada que resultou na progressividade das leis e diretrizes nacionais. Não se pode negar que os avanços alcançados em todos esses anos, em especial aqueles conquistados após 2003, são substanciais e mudaram radicalmente a direção da educação infantil no nosso país. Todavia, como bem ressalta Kramer (2006), os desafios ainda existem,

[...] a organização dos sistemas municipais; [...] a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com “outras” políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; [...] as precárias condições das creches comunitárias [...] (KRAMER, 2006, p. 803-804).

Dentre tantos outros problemas que podemos identificar, além desses apontados por Kramer, a superação de ao menos dois, é de fundamental importância para efetivação do direito à educação infantil: a expansão das vagas nas creches; e o aumento significativo do percentual da vinculação do Produto Interno bruto (PIB) em educação, a fim de garantir um financiamento condizente com as reais necessidades para conquista de uma escola básica de qualidade para todos.

Todas essas afirmativas e constatações corroboraram para exaltação desse direito, e nos incita a analisar os dados que revelam a situação do acesso à educação infantil em nosso país. Vale ressaltar que uma análise quantitativa do período histórico, desde a CF/88, fica prejudicada por conta das dificuldades interpostas pelos documentos disponíveis para coleta de dados que, além de serem escassos, se alteram com certa frequência ou são inexistentes para algumas faixas etárias, ou anos.

Quanto aos dados populacionais, mais especificamente aqueles que revelam os números das populações por idade e deficiências, que são divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebe-se que as dificuldades se agravam no que se refere às metodologias aplicadas, visto que por consequência de alterações substanciais nos questionários de aplicação, além do caráter declaratório da metodologia aplicada, uma análise comparativa mais precisa entre os censos (o escolar e o populacional) fica prejudicada.

Esse fato já foi observado em outras pesquisas como na realizada por Lenzi (2012).

Ao analisar os questionários e os resultados de cada pesquisa, [...] observou-se a não unificação dos conceitos e tipos de deficiência, tanto entre pesquisas, como dentro de uma mesma pesquisa. No caso de registros administrativos há, inclusive, pouco aprofundamento da qualidade das informações e, nos censos, há certa dificuldade de observar uma tendência por conta das sucessivas mudanças nas perguntas do questionário. Há, ainda, quebra de sequências, ou seja, em uma pesquisa são retiradas do escopo do questionário perguntas sobre deficiência fazendo com que haja descontinuidade na série como foi o caso da Pnad de 1988 e 1998 (LENZI, 2012, p. 3-4).

Desta forma, uma análise quantitativa mais recente, tendo como marcos a LDB/96 e o FUNDEB, visto que essas foram leis que indicaram em seu corpo a intenção de expandir o direito do acesso e qualidade da educação infantil, possibilita acompanhar o percurso realizado pela educação infantil, durante os últimos anos, em termos de acesso.

Utilizando os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Censo Escolar) e Censo Demográfico Populacional verifica-se que o acesso das crianças de zero a cinco anos de idade à escola de educação infantil – creche e pré-escola – vem crescendo, de forma geral, no período pós-LDB/96 – 1996 a 2016 – passando de 4.270.376 matrículas em 1996 para 8.279.104 matrículas no ano de 2016, o que revela um aumento de 93,9% no período. O gráfico 1 apresenta o número de matrículas de 1996 a 2016, por dependência administrativa.

Gráfico 1 – Número de matrículas da educação infantil por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Ao realizar a análise do gráfico constata-se que as matrículas não possuem um crescimento linear, com decréscimos nos anos de 1998 (3,17%), 2006 (2,62%) e 2007 (7,22%). A menor variação, entre um ano e o seguinte, se deu entre 2009 e 2010, com uma variação de 0,44; nesses anos a matrícula no Brasil de educação infantil cresceu em números menores de 30 mil, sendo que essa diferença, reflexo do aumento nas matrículas de creche, foi na mesma proporção da diminuição das matrículas na pré-escola. Esse baixo crescimento se inicia em 2008 e permanece até 2010.

Podemos supor que os índices negativos decorreram como reflexo da implementação do FUNDEF que ocorreu a partir de 1996, e nos anos de 2006 e 2007 como resultado da aplicação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. Além desses fatores uma mudança na forma de coleta de dados instituída pelo INEP³⁴ também pode ter contribuído para tais índices. Tais suposições merecem pesquisas mais aprofundadas, assim como a baixa expansão entre 2008 e 2010.

Da mesma forma, observamos que no período entre 1998 e 2005 houve um crescimento expressivo das matrículas, atingindo um índice de 60,4%. A partir do ano de 2007(ano de implementação do FUNDEB) as taxas de matrículas voltam a subir, com uma estabilidade já apontada entre 2008 e 2010, porém, com a retomada de crescimento um pouco mais vertiginosa a partir de 2011 até o final da série, ou seja, 2016. Ressaltamos que esta taxa de crescimento é menos acentuada do que a compreendida entre 1998 a 2005, tendo um crescimento de 23,2% no período analisado.

Podemos concluir ao observar atentamente os dados, que o período objeto de análise – 1996-2016 – aponta para uma verdadeira inconstância no crescimento das matrículas, existindo anos de vertiginoso crescimento e outros de contenção, sem explicações que apontem para uma elucidação do problema, nos remetendo a uma possível ideia de instabilidade e fragilidade das políticas de acesso, como já apontou Nascimento (2012),

[...]. Pode ainda ser explicada pelo fato de que esta etapa não tem sido tratada como um direito da criança, o que acarreta em uma expansão sazonal oferecida de acordo com as vontades,

³⁴ Essa mudança já foi explicitada na Introdução.

possibilidades e pressões políticas de cada localidade (NASCIMENTO, 2012, p. 148).

Em relação à dependência administrativa observamos que as redes municipais são as detentoras da maior parcela de matrículas em todo período de análise, chegando ao ano de 2016 com 5.837.389, ou 70,5% do total. A rede estadual de educação infantil inicia a série com 759.187 matrículas e termina a mesma como 55.193, uma perda de 92,7% do total de vagas, passando de uma participação no total de matrículas de 17,8% para 0,7%. A rede federal sempre mostrou pouca expressividade nesta etapa, passando de 0,06% para 0,04% de matrículas em relação ao total. Por fim, a rede privada, aqui somando os convênios que as redes públicas celebram com estas instituições, totalizam 2.383.500 matrículas em 2016, representando 28,8% do total.

Vale aqui fazer uma ressalva, a LDB/96 colocou a educação infantil como responsabilidade dos municípios, o que explica o número expressivo de matrículas em instituições municipais. Todavia, diante das desigualdades regionais e municipais que o Brasil possui, sabendo que mais de 70%³⁵ dos municípios brasileiros são totalmente dependentes de repasses federais ou estaduais para funcionarem, podemos fazer a inferência que os Estados e a União poderiam contribuir de forma mais efetiva na ampliação desses números, através da criação de vagas em suas redes próprias ou destinando mais recursos aos municípios para que esses tivessem condições de ampliar suas redes. Essa premissa pauta-se no pacto federativo estabelecido pela CF/88, que trata União, Estados e Municípios como participantes de uma federação colaborativa.

Tendo como base a análise dos dados coletados, procuramos realizar uma divisão dentro da faixa etária compreendida, verificando, de forma isolada, os números relativos às matrículas de crianças de zero a três anos de idade nas creches e de quatro e cinco anos na pré-escola. Consideramos esta separação necessária, pois, diante da trajetória histórica percorrida pelas duas modalidades da educação infantil, o direito de acesso, assim como a concepção dos serviços, se mostram distintos com características e legislação próprias.

Desta forma, o gráfico 2, que apresentamos abaixo, é resultado da coleta de dados referentes às matrículas em creche, no período compreendido entre 1997 a

³⁵ Dados do Tesouro Nacional de 2016 sobre as transferências estaduais e federais para os municípios.

2016³⁶ por dependência administrativa. Nele percebemos que esta modalidade não apresenta períodos negativos, tendo um crescimento sequencial, que atingiu 830,7% ao final do período, passando de 348.012 matrículas em 1997 para 3.238.894 em 2016.

Gráfico 2 – Matrículas em creche por dependência administrativa – Brasil – 1997-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Observando com mais precisão o gráfico, notamos que entre 1997 a 1999 o crescimento apresentado significa um possível ajuste na coleta de dados, ou seja, a incorporação paulatina das matrículas de serviços educacionais que estavam sob a responsabilidade de outras áreas das políticas públicas, tais como assistência social e saúde, o que representou um aumento de 139,1% no total das matrículas. Se realizarmos uma análise da expansão desconsiderando esses anos de ajustes, o aumento real configurou em 297,4% do total no período (1999 a 2016). Entre 1999 a 2006 a tendência de crescimento mostra-se em 71,6% do total, já no período compreendido entre 2007 (ano de implementação do FUNDEB) a 2016, houve um crescimento um pouco maior, chegando a 105% no total de matrículas.

Ainda, sob a análise do gráfico 2, observamos que na creche as matrículas estão maciçamente sob a responsabilidade das municipalidades ou da rede particular, tendo respectivamente em 2016, 64,1 e 35,7%. A rede federal possui

³⁶O gráfico relativo às creches não apresenta dados referentes ao ano de 1996, pois a sinopse do referido ano não traz dados para esta modalidade.

0,05% desse total e a rede estadual 0,11%. Esses dados confirmam o quadro descrito no atendimento da EI – creche e pré-escola – revelando a responsabilidade quase que única dos municípios nesse atendimento.

O gráfico 3 apresenta as análises realizadas a partir dos dados de matrículas coletados da pré-escola por dependência administrativa no período de 1996 a 2016. Ao verificarmos os dados percebemos que, entre 1996 e 1998, há uma queda no número de matrículas (3,73%). Analisando por dependência administrativa é possível perceber que as redes federal, estaduais e particulares ou caem ou não crescem entre esses dois primeiros anos da aplicação do FUNDEF no país. A rede municipal cresce 1,1% entre 1997 e 1998.

Gráfico 3 – Matrículas em pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Entre os anos de 1998 a 2005 houve um crescimento de 40,9% no total de matrículas. Do ano de 2005 até 2011 constatamos um decréscimo nas matrículas de 18,9%, passando de 5.790.670 matrículas para 4.696.625 matrículas. Esta queda no número de matrículas pode ser explicada pelo período em que as redes de ensino tiveram que se adequar ao ensino fundamental de 9 anos, matriculando no ensino fundamental crianças de 6 anos de idade. A partir de 2012 a 2016 as matrículas voltam a subir, chegando ao final do período com 5.040.210, o que representou um crescimento de 5,8%, o que demonstra que os esforços políticos na ampliação do

número de vagas na educação infantil não foram suficientes, já que o crescimento verificado no período não alcançou o patamar de vagas existentes em 2005³⁷.

Durante toda série estudada a pré-escola expandiu-se em 18% diante das matrículas totais. Pode-se notar que as matrículas após o FUNDEB caem um pouco no período de 2007 a 2011 voltando a subir no final do período; tendo no ano de 2016, 109.923 matrículas a mais que em 2007 (o que representou um aumento de 2,2%).

Para termos a dimensão da expansão das matrículas na educação infantil – creche e pré-escola – temos que realizar o exercício de submetê-las aos dados populacionais, que poderão revelar-nos a garantia ou não da consolidação do direito público subjetivo à educação das crianças de zero a cinco anos de idade. Para tanto, o gráfico abaixo apresenta os dados relativos ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade, em creche, fazendo a relação da população na faixa etária e o número de matrículas existentes³⁸.

Gráfico 4 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos – Brasil – 1997-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Ao analisarmos os dados presentes no Gráfico 4 constatamos que desde o início da série histórica até seu final, há um crescimento na porcentagem de crianças

³⁷ Essa análise revela que as vagas existentes em EI anteriores a Lei nº 11.274/2006 e que eram ocupadas por crianças de seis anos de idade, foram revertidas em vagas no EF para essas mesmas crianças. A EI não conseguiu manter as vagas e preenche-las com crianças de quatro e cinco anos de idade.

³⁸ Para elaboração do gráfico 4 foram utilizados aos dados de matrícula sem considerar a idade das crianças matriculadas; ressaltando que em alguns casos as redes possuem matrículas de crianças acima da faixa etária correspondente àquela que a legislação compreende ser referente ao atendimento em creche, ou seja, de zero a três anos de idade.

atendidas na faixa etária, porém, esse atendimento efetivo não passou de 28% do total da população, ou seja, tínhamos como uma possível demanda cerca de 8 milhões de crianças sem a garantia do atendimento em 2016.

As metas estabelecidas em relação às matrículas são estipuladas nos Planos Nacionais de Educação – 2001-2010 e 2014-2024, as mesmas não foram tomadas como documentos para a análise dessa dissertação, no entanto, vale estabelecer uma correlação das metas neles estabelecidas e as matrículas efetivadas.

A meta estabelecida no PNE (2001-2010) para esta faixa etária era de 30% em cinco anos, a partir do início de sua vigência, e de 50% ao final de sua vigência, que foi em 2010, ano em que se alcançou 16,5% de atendimento. O atual PNE (2014-2024) projetou a mesma meta de ampliação de atendimento ao final de sua vigência; como em 2014, ano em que o plano foi aprovado, o percentual de atendimento era de 24,4%, número inferior à meta intermediária estabelecida pelo plano anterior. Põe-se como desafio aos governos municipais, estaduais e federal a criação de pelo menos 2.023.780 vagas até 2024, para atender uma população projetada para esse ano de 10.525.348³⁹, ou seja, praticamente criar mais da metade das matrículas existentes em 2016.

Ainda sobre o esforço a ser empreendido pelo poder público na consolidação do acesso à educação infantil, firmado no PNE (2014-2024), existia o desafio de universalizar, até o ano de 2016, o atendimento das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, correspondente a pré-escola. Para analisar esta questão, o gráfico 5, faz a relação dos dados de matrículas existentes no período de 1996 a 2016 com a população na faixa etária; sendo que de 1996 a 2005 os dados utilizados referem-se à população de quatro a seis anos de idade e a partir de 2006, devido a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2006), das crianças de quatro e cinco anos de idade.

³⁹ Projeção constante do sítio eletrônico do IBGE.

Gráfico 5 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos de 1996-2005 e quatro a cinco anos de 2006-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Como se pode observar no gráfico 5, a meta da universalização até 2016 prevista no PNE (2014-2024) não foi alcançada. Em um total de 6.004.425 crianças de quatro e cinco anos de idade, as redes atendiam 83,9% destas, existindo uma demanda de 964.215 crianças.

Ainda observando os dados que o gráfico nos revela, temos entre 1996 a 2005 um percentual de atendimento que variou de 41,8% a 55,9% da população na faixa etária. Entre de 2006 a 2014 esse percentual passa abruptamente a representar um atendimento total de 80,9% da população na faixa etária, o que se explica não somente pela expansão da rede de pré-escolas, como já observamos no gráfico 3, mas pela implementação da obrigatoriedade de matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, o que diminuiu a demanda por pré-escola das crianças nessa faixa etária (3.441.339⁴⁰) já no ano de 2006.

A partir de todas as análises que realizamos sobre os dados estatísticos que o país produziu em torno da primeira infância e da educação ofertada a esta, podemos concluir que a prerrogativa prevista no inciso IV, do Art. 208 da CF/88, que celebra o direito de acesso a creche e a pré-escola das crianças de zero a cinco anos de idade está distante de ser estabelecido de fato. As violações constantes por parte do Estado brasileiro a este direito social se faz presente de forma aberta na realidade diária das crianças e suas famílias, que buscam realizar o direito da matrícula em creches e pré-escolas e não o concretizam.

Vale ressaltar as constantes lutas travadas no cenário nacional, por diferentes atores, na perspectiva de vislumbrar o acesso e a permanência de todas as crianças

⁴⁰ Número de crianças com seis anos de idade projetada para o ano de 2006, segundo o IBGE.

do país em uma escola de educação infantil que garanta não só sua matrícula, mas o seu desenvolvimento em harmonia consigo mesmo, através de sua cultura e com o mundo, marcado por suas contradições e belezas, de um modo em que,

[...] aprendemos que é preciso buscar a história passada para que o presente de hoje possa ser mudado e para que também um outro futuro, diferente daquele anunciado numa visão determinista, possa ser realizado (KRAMER, 1999, p. 273).

A consolidação dessa educação de qualidade social requer do poder público que suas políticas sejam ampliadas e que programas, como os de assistência ao escolar e de assistência direcionada as necessidades das crianças com deficiência, venham garantir efetivamente seu direito de estar na escola e receber um ensino que satisfaça suas necessidades. Enfim, a constituição de uma educação infantil que contemple todas as especificidades desse sujeito histórico social que é a criança, e que contemple, independentemente de sua condição física ou intelectual, de sua situação econômica, de sua origem étnica, uma educação de qualidade que favoreça todos os contextos sociais nos quais, uma criança, possa imergir e sentir os “aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo” (GOBBI, 2010, s/p).

2.2 – Primeira infância e situações de deficiência: princípios legais e operacionalização da política

Devemos buscar as crianças concretas, existentes na nossa sociedade, imersas nas contradições e submetidas às desigualdades sociais, e entre elas, **as que têm e as que não tem infância** [...]. E só quando pudermos nos relacionar com as crianças que existem concretamente e conhecer as realidades socioculturais nas quais elas vivem, que poderemos conceber verdadeiramente ações inclusivas (SEKKEL, 2003, p. 51- grifos nosso).

O direito das crianças de zero a cinco anos de idade à educação infantil, como já observamos nas sessões anteriores, é violado pelo Estado brasileiro desde a Constituição Federal de 1988, Carta esta que determinou ao poder público seu dever de oferta a todos que demandarem dessa etapa da educação básica. Como um direito social e cultural, a educação infantil se enquadra no rol do sistema global de proteção dos direitos humanos (MORETTI, 2012, p.30).

A negativa do direito à educação infantil se aprofunda ainda mais quando colocada na direção das crianças com deficiência. Mazzotta já na década de 1980 debatia a importância da educação “pré-escolar para toda e qualquer criança”:

Assim, cabe-me salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais (MAZZOTA, 1982, p. 29).

Meletti e Bueno (2011) afirmam esta tendência de exclusão da educação infantil e das crianças com deficiência das prioridades governamentais em uma análise que realizaram sob os indicadores sociais⁴¹ produzidos no país. Na ocasião os autores concluíram que mesmo com a evolução progressiva da legislação nacional e internacional, acerca dos direitos à educação, e nesta perspectiva incluindo-se as pessoas com deficiência, a educação infantil e o ensino médio são verdadeiros gargalos de forma geral no cenário da educação nacional, se intensificando ainda mais quando o detentor do direito possui alguma deficiência:

[...] embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar (MELETTI e BUENO, 2011, p. 381).

A legislação que visa garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil tem avançado desde os anos de 1970 e de forma mais substancial no decorrer dos anos 2000; todavia o desafio imposto a todas as pessoas com deficiência, e àqueles que participam de suas causas, é de como efetivar o preceito legal em políticas públicas concretas.

A educação especial, demarcada socialmente como campo instituído para tratar das relações entre as situações de deficiências e a escola, e como principal agente de discussão sobre os direitos e as políticas de educação para as pessoas com deficiência, teve seu primeiro marco institucional, no que tange a centralização e organização de seu planejamento como instância produtora de diretrizes e

⁴¹ Ressalta-se, que os autores se utilizaram especificamente, dos indicadores de matrículas para a realização de suas análises.

assistência aos entes federados, com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), em 1973 (MELETTI e BUENO, 2011, p. 369).

Vale ressaltar que os movimentos sociais de pessoas com deficiência, seus familiares e grupos ligados à academia tiveram grande influência na construção dos direitos e políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, inclusive na ratificação, por parte do governo brasileiro, de documentos de organizações internacionais, em especial às vinculadas à ONU, sejam eles tratados, convenções ou declarações.

Nessa perspectiva de avanços dos marcos legais, em 1988 a promulgação da Constituição Federal deixa claro o direito público subjetivo à educação obrigatória para todos os cidadãos, entre eles as pessoas com deficiência, garantindo-lhes o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do AEE.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]
(BRASIL, 1988).

Apesar do texto constitucional garantir o acesso à educação das pessoas com deficiência, e os meios necessários para sua permanência, como o AEE, houve uma grande resistência relacionada a forma de atendimento escolar que seria oferecido às pessoas com deficiência, tanto por parte dos movimentos que acreditavam que a educação das pessoas com deficiência deveria se dar única e exclusivamente no espaço da escola regular, assim como por parte de associações e instituições de atendimento exclusivo, que insistiam, muito por conta do espaço que ocuparam historicamente na educação dessas pessoas, como também pela sua própria sobrevivência, já que dependiam, e ainda dependem, em muito dos repasses de verbas públicas.

Os defensores da escola pública ressaltavam a essência da educação pública e de uma escola de todos e para todos, ou seja, estatal, de qualidade e laica. As associações e instituições reclamavam sua participação histórica na educação das pessoas com deficiência, os saberes que construíram através das práticas que promoveram e que a escola especial era o lugar mais seguro que essas pessoas

poderiam estar, visto que nem a sociedade, nem a escola pública tinham condições de recebê-las.

Diante dos embates estabelecidos, os constituintes optaram por um caminho intermediário, assinalando no texto constitucional o termo “preferencialmente”, muito mais pelo forte *lobby* que essas instituições e associações impetraram no congresso nacional, do que propriamente por princípios republicanos, garantindo-lhes assim continuidade na sua atuação e financiamento por parte do Estado.

Nos finais dos anos de 1990 tivemos a incorporação das ações políticas para escolarização das pessoas com deficiência no país com as propostas de educação para todos que se propagavam na Europa Ocidental e Estados Unidos. Nesse sentido, nossa legislação incorporou,

[...] as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Nesse contexto, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas (MELETTI & BUENO, 2011, p. 369).

Em decorrência de toda essa movimentação dos organismos internacionais de caráter multilateral e das pressões exercidas internamente pela organização dos movimentos de pessoas com deficiência, a legislação nacional também passa a dar passos importantes frente às novas demandas dessa camada da população, em especial do direito à educação.

O ECA (BRASIL, 1990a) destaca em seus parágrafos 1º e 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação, além de confirmar em seu art. 54 que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC em 1993, ressalta que deve ser dada prioridade devida aos “portadores de deficiência” a fim

de garantir uma “atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade” (BRASIL, 1993). E em 1994 é elaborada a primeira Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), que tinha como meta:

[...] estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994b).

A LDB/96 reafirmou o que a CF/88 havia colocado como direito das crianças com deficiência, e ao conceber a educação infantil como primeira etapa da educação básica consolidou o direito das crianças de zero a cinco anos de idade aos serviços de apoio necessários à sua permanência na escola, sejam eles pedagógicos, tecnológicos ou terapêuticos.

Este é um passo muito importante para educação das crianças pequenas com deficiência, e corroborou com os estudos desenvolvidos por Santos (1991) e Kortmann (1997), que afirmavam a necessidade dos processos de reabilitação e de educação de crianças com deficiência terem seu início ainda na primeira infância; esses autores também ressaltam a importância no incentivo à formação de profissionais da educação e da saúde, assim como na orientação das famílias.

O PNE (2001-2010) estabeleceu como uma de suas metas a educação das pessoas com deficiência, colocando-a como uma prioridade pela qual demanda a democratização da escola pública. Para isso elencou alguns pontos a serem superados, como: expansão das matrículas na rede regular; eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas; adequação de material didático/pedagógico e; formação docente na área.

Ainda nos anos 2000, tivemos outras leis, normas e orientações que conduziram as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, em especial aquelas relacionadas à educação. Em 2001 foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), ampliando o campo de atuação da educação especial; o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), que promulgou no Brasil a Convenção da Guatemala (1999), que determinou os mesmos direitos às pessoas com deficiência aqueles previstos às demais pessoas, assim como a reformulação da concepção de educação para as

peessoas com deficiência, a fim de promover a eliminação de barreiras que acabam por impedir o acesso à escolarização.

Em 2006 a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é proclamada, sendo ratificada pelo Brasil no ano de 2009, pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), tornando-a parte da Constituição nacional; esse é um dos textos mais avançadas quando o tema é a defesa e a fruição dos direitos humanos, servindo, inclusive, de base na difusão e garantia desses direitos de forma geral (DHANDA, 2008).

No ano de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamento pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), cujo objetivo relacionado à educação das pessoas com deficiência era a formação de professores para atuarem com crianças e jovens com deficiência, a implantação de SRM, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior (IES) e o monitoramento do acesso às escolas das pessoas que possuem o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁴², (BRASIL, 2007a).

No ano de 2008, publicou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se propôs concretizar uma nova concepção de educação para as pessoas com deficiência no país; assim como estabelecer diretrizes para que o acesso dessas pessoas nas escolas ocorresse de forma concreta.

Com o fechamento da primeira década dos anos 2000, sob influência dessa política, ainda em 2008, tivemos o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008a), que regulamentava o Art. 60 da LDB/96, e que de certa forma avançava na proposição de novas políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, visto que propunha o financiamento pelo FUNDEB, de forma duplicada⁴³, aos alunos que estivessem matriculados na rede regular de ensino e que recebesse o ensino especializado pelo próprio Estado ou por instituições conveniadas.

⁴² O BCP é um benefício contido na Lei Orgânica da Assistência Social destinado ao idoso com mais de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (deficiência essa que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 anos). O benefício consiste no pagamento de 1 salário mínimo para essas pessoas, tendo elas que se encontrar em um contexto social de vulnerabilidade; esse contexto é medido pela renda per capita da família, que deve ser de ¼ do salário mínimo vigente.

⁴³ O financiamento duplicado do aluno com deficiência no ensino regular, ou duplo FUNDEB, foi uma forma de garantir um atendimento de mais qualidade as pessoas com deficiência nas escolas; uma parte do financiamento é destinado ao ensino regular e outra ao custeio do AEE.

Essa política perdurou até 2011, quando após pressões das instituições privadas, por meio de seus representantes no Congresso Nacional, o governo recuou e revogou o Decreto nº 6.571/2008 substituindo-o pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado permitindo o duplo FUNDEB para alunos matriculados em classes especiais de escolas especiais ou especializadas mantidas por instituições privadas de cunho comunitário, filantrópico ou confessional, um retrocesso para a consolidação dos ideais de uma escola pública estatal.

Ainda em 2011, tivemos a promulgação do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011b), que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Este plano se propôs, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, colocar em exercício pleno e equitativo os direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Por fim, em 2014, temos através da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), o estabelecimento do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que entre outras metas se propôs a:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Observando este aparato de leis, decretos, normativas, diretrizes e convenções, podemos ser remetidos ao engano de que as pessoas com deficiência, e no caso de nosso estudo as crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência, têm amplamente assegurado o direito de acesso e permanência na educação. Todavia, ao levantar os dados estatísticos acerca do atendimento de crianças com deficiência nas redes públicas e privadas de educação, podemos chegar rapidamente à conclusão que nosso país é um Estado avançado na formulação de legislação que trata das demandas das pessoas com deficiência; contudo, sua concretização através de políticas públicas, que tratariam de efetivar, no plano da realidade, as formas de garantias de direitos dessa população, toma

uma direção contrária ao avanço progressivo da lei e assume uma posição muito diversa do que é registrado pelo texto legal.

O gráfico 6, que traz os números totais de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil (creche e pré-escola), nos possibilita uma análise que leva à constatação de que as políticas e ações propostas pelo poder público não representaram a expansão necessária no atendimento das crianças com deficiência nessa etapa da educação básica, não acompanhando o crescimento das matrículas na educação infantil para o mesmo período como observado no gráfico 1. Pelo contrário, as matrículas de crianças com deficiência nas creches e pré-escolas recuaram em 11,6%, passando de 78.948 em 1996 para 69.784 em 2014.

Gráfico 6 – Matrículas em creche e pré-escola de pessoas com deficiência na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns - Ensino Regular ou Especial– total – Brasil – 1996-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Comparando mais detalhadamente os dados que o gráfico 6 nos traz, em relação à expansão das matrículas na creche (gráfico 2) para crianças com e sem deficiência, o aumento nesta modalidade foi de 748,3%; quando focalizamos somente as crianças com deficiência, houve um recuo de 31,2% nas matrículas (para o período de 1998 a 2016).

Em relação à pré-escola, as matrículas gerais demonstraram um aumento de 18%, enquanto aquelas destinadas às crianças com deficiência registraram um decréscimo, que representou 37,5% do total (1996 a 2016), contrariando a fala

oficial do governo brasileiro, de que o atendimento de crianças com deficiência no país acompanhava o crescimento das matrículas de uma forma geral.

Conclui-se, conforme o próprio gráfico 6 revela em suas curvas, que as políticas públicas que se propuseram a garantir que as crianças com deficiência tivessem o seu direito público subjetivo à educação efetivado, foram de pouca eficácia. Mesmo a partir de 2007, já estando em vigência o FUNDEB, que proporcionaria financiamento à educação especial de forma duplicada, os números não avançaram, existindo um decréscimo de 21,7% nas matrículas entre 2007 e 2016. Para esse mesmo período, as matrículas de crianças com e sem deficiência na educação infantil aumentaram 23,2%; esses dados revelam as fragilidades impostas pelo Estado diante da garantia ao acesso à educação das crianças com deficiência.

Para verificar a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos quanto à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, propusemos a separação da análise em creche e pré-escola, da mesma forma, o gráfico 7 nos apresenta os dados relativos às matrículas de crianças com alguma deficiência matriculadas em creches e pré-escolas por dependência administrativa.

Neste gráfico podemos constatar que as redes municipais são prioritariamente responsáveis pelo atendimento das crianças com deficiência, expandindo o atendimento tanto na creche (147%), quanto na pré-escola (44,3%) do total de matrículas entre 2007 a 2015.

Gráfico 7 – Matrículas em creche e matrículas em pré-escola de pessoas com deficiência por dependência administrativa – Brasil – 2007-2015.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2015.

Em se tratando das matrículas em creche nas redes municipais, podemos supor que este avanço nos totais de crianças com deficiência se dá por dois motivos; o primeiro é por acompanhar a expansão da rede regular nessa dependência administrativa, que no período analisado (2007-2015) cresceu 93%; o segundo é pela efetivação de políticas públicas dos próprios municípios, que de forma geral têm suas administrações mais próximas das pessoas o que pode resultar em um acolhimento melhor dessas crianças. Esse serviço mais próximo e reconhecido pela população pode ter estimulado a matrícula na rede regular de ensino resultando na queda proporcional da rede privada.

Na rede de pré-escolas municipais, também se observa um avanço nos números de matrículas de crianças com deficiência. Nessas redes entre 2007 a 2015 registra-se um aumento de 44,3%; curiosamente essa tendência de crescimento não corresponde o percurso que as matrículas de crianças nessa faixa etária vêm realizando, como já analisado. Para esse período constata-se um decréscimo de 0,14% das matrículas gerais, o que nos leva a crer que houve uma expansão do acesso de crianças com deficiência nesta etapa da educação.

Não se pode deixar de destacar que o número de matrículas de crianças com deficiência vem diminuindo no conjunto dos anos analisados (1996 a 2015). O resultado da expansão, sugerido pelos dados do governo federal, representam um recorte ao final da série histórica, que se restringem as matrículas nas redes municipais. Os gráficos 8 e 9, que seguirão, reafirmam as observações realizadas até este momento.

O gráfico 8 apresenta a relação entre as matrículas efetivadas de crianças com deficiência e a população⁴⁴ na faixa etária de zero a três anos, demonstrando as dificuldades interpostas a esta parcela da população na garantia do seu direito à educação.

A população nesta faixa etária no ano de 1998 era de 309.285 crianças, sendo que o atendimento em creche era de cerca de 29.672, o que representava 9,6% do total dessa população; no ano de 2014, a população de crianças com deficiência na faixa etária era de cerca de 284.931, sendo que 17.597 estavam

⁴⁴ A estimativa de população com deficiência foi realizada a partir dos dados obtidos no Censo Populacional Demográfico de 2010. O percentual apresentando por este censo foi utilizado como referência para projeção desta população em todos os demais anos analisados; entendendo que este não é o método ideal, mas foi o que melhor possibilitou realizar as análises que o trabalho se propõe a fazer; visto os problemas apresentados nas coletas de dados dos censos populacionais já apontados neste trabalho.

matriculadas na creche, representando 6,2% do total, o que representou uma queda no número de matrículas conforme já constatamos no gráfico 6

Gráfico 8 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos com deficiência de 1998-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1998 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

O gráfico ainda nos revela que os anos nos quais houve um maior número de atendimentos em relação à população na faixa foram: 2006 com 10,7%, 2001 e 2005 com 10,6% e 2004 com 10,5%, em todos os outros anos analisados os percentuais de atendimento não atingiram 10% da população, sendo que o menor atendimento se deu em 2010 e 2012 representando 5,8% do total.

No que diz respeito à pré-escola, o gráfico 9 apresenta a mesma queda já observada nos gráficos anteriores. Em 1996 existia uma população de cerca de 420 mil crianças com deficiência na faixa etária de quatro a seis anos, sendo que 78.948 estavam matriculadas, o que representou um atendimento de 18,6% dessa população. No ano de 2014 existiam cerca 250 mil crianças de quatro e cinco anos com alguma deficiência e 43.777 matrículas na pré-escola, o que significava um atendimento de 17,5% do total, ou seja, uma queda de cerca de 1% nesse atendimento quando comparado esses dois anos.

Com a implementação da lei que determinou a matrícula de crianças com seis anos no ensino fundamental, podemos observar um movimento contrário ao que

aconteceu nas matrículas totais de pré-escola que puderam ser analisadas no gráfico 5.

Enquanto nas matrículas totais a saída das crianças de seis anos representou um aumento de 25% no total da população atendida (55,9% para 80,9%), mesmo com uma diminuição de 3,5% nas matrículas, se mantendo nessa média percentual até o final da série, as matrículas das crianças com deficiência passam de 17,2% em 2006 para 28,2% em 2007, um aumento de cerca de 11% do total da população, o que em parte pode ser explicado pelo duplo financiamento do FUNDEB para atendimento especializado.

Porém esse percentual termina a série histórica no patamar de 20%, passando por um período de queda desde 2007 até 2012, quando chega a 16,3%. Após esse ano se inicia um período de melhora gradual; essa descontinuidade na garantia do atendimento as crianças com deficiência na pré-escola pode ser entendida com uma instabilidade nas políticas públicas direcionadas essas crianças.

Gráfico 9 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos com deficiência de 1996-2005 e 4 a 5 anos de 2006-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

A análise de todos os dados que os gráficos nos trazem é fatalista e revela a distância em que o país se encontra diante do desafio de universalizar, esse direito social de caráter público e subjetivo preconizado na CF/88, a educação na pré-escola e aumentar substancialmente o atendimento na creche, inclusive às pessoas

com deficiência, destacando ainda a necessidade da garantia dos meios necessários para a sua permanência.

Levando em conta a importância da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, sendo seu espaço um lugar rico em possibilidades de trocas de conhecimentos, de produção e fruição de cultura, que estabelece o vínculo entre o cuidar e o educar, e também para o desenvolvimento da escolarização e das relações sociais que a criança estabelece ao longo da vida (MENDES, 2010), são urgentes as ações concretas de políticas públicas que venham ser

[...] desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Determinando assim o fim da desigualdade que os dados de matrículas nos revelam, a discrepância entre o número de crianças sem deficiência matriculadas em creches e pré-escolas e daquelas com deficiência.

No próximo capítulo iremos tomar a cidade de São Paulo, por ter uma das redes de educação infantil mais antiga e consolidada, e por essa ser o município mais rico do país, detendo o segundo maior Produto Interno Bruto perdendo apenas para o estado de São Paulo, como campo de análise, objetivando investigar se políticas públicas educacionais direcionadas às crianças com deficiência estão sendo implementadas nesse município a fim de garantir-lhes o direito à educação.

Capítulo 3 – Educação e primeira infância: um retrato da política a partir da rede paulistana

Chamado a um posto oficial, embora não político me vi de chofre desanuviado dos sonhos em que sempre me embalei. (...) Eu fui o filho da felicidade. Nunca sofri. (...) (Mas) agora tendes à vossa frente um órfão. Não mais filho da felicidade, a felicidade morreu, mas o apaixonado, o ganancioso compartilhador da precariedade humana. (...) As alegrias, as soluções, os triunfos, não satisfazem mais, porque não se dirigem às exigências do meu ser, que eu domino, nem dele se originam; antes, nascem da coletividade, a ela se dirigem, a esta coletividade monstruosa, insaciável, imperativa, que eu não domino por ser dela uma parte menoríssima (...) Deixei de ser feliz, mas a inocência nasceu (Mário de Andrade, Oração de Paraninfo, 1935, apud FARIA, 1999).

Os serviços de educação dedicados à infância no Brasil, sobretudo os de caráter educacional, são fruto de intensas lutas da sociedade organizada traduzidas pelo Estado na configuração de leis e normativas, conforme foi apresentado nesse trabalho. Na cidade de São Paulo essa origem da educação voltada para primeira infância não se diverge, no que concerne ao vigor empenhado pelos movimentos sociais, da busca por ações do poder público nessa direção - da consolidação de uma escola para as crianças pequenas.

Todavia, as lutas por educação no município de São Paulo se configuraram em ações do Estado de forma diferenciada em relação a tantas outras cidades do país. Apesar de não ser categorizado como um espaço de educação escolar (FARIA, 1999, p. 60), fincou-se pelo chão da cidade uma concepção nova, totalmente desviante da educação praticada nas escolas e instituições que atendiam crianças pequenas no início do século XX.

Acostumados com uma escola primária elitista, arraigada ao pensamento das “tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 165), as instituições de educação infantil, divididas socialmente entre jardins de infância para os ricos, e outras instituições, como creches e jardins de infância de caráter filantrópico ou público⁴⁵ para pobres, como pautou Kuhlmann Júnior (2010),

45 Kuhlmann Júnior trata das instituições de atendimento às crianças pequenas que são divididas entre jardins de infância para crianças ricas e jardins de infância gratuitos para crianças pobres, esta política de segregação foi literalmente adotada, sem nenhuma reserva, nos Estados Unidos e na Alemanha no século XIX. Esse mesmo autor destaca que o primeiro Jardim de Infância privado dedicado às crianças de elite paulistana data de 1877, e se chama Escola Americana. Já o primeiro Jardim de Infância público é o anexo à escola Normal Caetano de Campos, de 1896 (2010, p. 82).

passou a concorrer com uma nova perspectiva de concepção em educação. Os PIs, criados por Mário de Andrade ainda na metade do século XX, trouxeram um ideal de escola totalmente desvinculada das concepções vigentes de educação e criança. Ao aproximar a cultura tradicional do país - alvo das pesquisas de Mário de Andrade sobre o folclore nacional, de práticas onde o brincar, o cuidar, o educar, o movimentar-se em grandes espaços, o fazer e apreciar a arte e o conviver com a natureza -, lança-se sobre a cultura escolar, até então praticada, uma proposta pedagógica totalmente inovadora para nossos costumes.

Este capítulo traz um pouco da trajetória que a educação infantil paulistana traçou desde os primeiros serviços educacionais oferecidos por instituições vinculados à educação, à assistência social ou a outros órgãos públicos ou privados, do qual se tem registros. Essa análise se mostra fundamental, pois reconhecer o terreno pelo qual se alicerçou a educação infantil na cidade é o primeiro passo para compreender como se enfrentou, e se enfrenta, o histórico desafio de garantir educação infantil a todas as crianças que dela demandam e, principalmente, de que forma o município vem tratando suas crianças com deficiência.

Para tal análise iremos inicialmente pautar o histórico das principais políticas públicas da cidade de São Paulo que se referem à educação para primeira infância, destacando os princípios que nortearam tais políticas, assim como discutir os dados de acesso a esse direito social na municipalidade destacando as políticas de acesso em cada gestão municipal.

Adiante, apresentaremos as ações que eram direcionadas às crianças com deficiência, ações essas que foram se constituindo conjuntamente com a consolidação da rede de educação infantil da cidade.

3.1 – Um breve histórico das políticas públicas municipais paulistanas para a primeira infância

Data do início século XX os primeiros registros de atendimento de crianças pequenas em instituições próprias no município de São Paulo. Kuhlmann Júnior (2010, p. 86) atribui a professora Anália Franco e a um grupo de mulheres, em sua maioria também professoras, a criação de uma associação destinada ao amparo de

mulheres e crianças que culminaria na primeira creche da cidade em 1913, a creche Baronesa de Limeira, que tinha como foco os filhos de criados e de operárias.

Franco (2009, p. 30) afirma que foi nesse período que as creches passam a figurar de maneira mais corriqueira na vida urbana da cidade, visto que com a industrialização, que se expandia pelo município, os donos de fábricas se viam obrigados a criar estabelecimentos que acolhessem os filhos das mulheres que para eles vendiam a força de trabalho. “A recomendação de criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 82).

Já na década de 1930, período de nossa história na qual as políticas educacionais tiveram avanços consideráveis, como vimos ao abordar a Constituição Federal de 1934, o então prefeito de São Paulo Fábio Prado, através do Ato nº 767/1935, cria o Serviço Municipal de Jogos e Recreio cujo objetivo era atender crianças de três a 12 anos de idade em experiências não educacionais.

Vale ressaltar, para marcar a distinção entre o que era considerado serviço de educação e o que era considerado serviço de atendimento a crianças pequenas e bebês, que antes de 1935 os serviços de educação primária estavam, sobretudo, atrelados ao poder executivo do governo do estado, já os serviços destinados aos cuidados para com os bebês e crianças pequenas, além de restritos ao que tange sua cobertura de atendimento no território do município, estavam sob a responsabilidade de instituições privadas de caráter filantrópico, ou a cargo dos industriais, donos de fábricas da crescente indústria paulistana.

Ainda em 1935, Mario de Andrade, então secretário do município, organiza o Departamento de Cultura e com ele nascem os primeiros PIs da cidade, espaços destinados aos cuidados com a saúde, educação e alimentação de “pré-escolares” e de “escolares” no contra turno das aulas regulares (FARIA, 1999, p. 139).

As primeiras creches ligadas ao poder público municipal datam de 1950, quando a prefeitura de São Paulo celebrou os primeiros convênios com entidades beneficentes (FRANCO, 2009, p. 30). Desse período, até meados do ano de 1969, a cidade de São Paulo criou órgãos de assistência ligados a departamentos e secretarias para coordenar os convênios celebrados com as instituições a fim de manter os serviços de atendimento de caráter assistencial, mas que, de outra forma, tinham propostas educacionais às crianças pequenas e bebês. É só nesse ano que a prefeitura cria a primeira creche administrada diretamente pela municipalidade. O

fato é que a administração municipal não criou efetivamente a creche, mas sim a retomou de uma entidade mantenedora, cancelando o convênio por questões de desentendimento entre a instituição e a Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES), responsável pela celebração da parceria. Até esta data a cidade inteira contava com apenas 28 creches conveniadas e uma direta (FRANCO, 2009, p. 32)⁴⁶.

Com as pressões populares e de movimentos organizados, que se intensificaram a partir do final dos anos de 1960 e que reivindicavam a ampliação de direitos sociais, sendo um deles o direito à creche e pré-escola, como meio de condição de autonomia e inserção no mercado de trabalho da mulher, e de ter a educação como meio necessário para consolidação de uma sociedade mais igualitária (TROPIA, 2015), os governos se viram obrigados a ampliarem os serviços destinados às crianças pequenas e bebês. Em 1974, sob a concepção de educação compensatória – vinculada a teoria da privação cultural e a escola de “massas com o mínimo custo” voltada aos pobres –, a prefeitura inicia o projeto de instalação e construção das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), terminando definitivamente com a ideia dos PIs,

[...] Pode-se notar a separação entre cuidado e educação que estavam unidos no PI “(*Parque Infantil*)”, assim como se nota a eliminação por completo dos seus objetivos iniciais relacionados ao lúdico, aos jogos tradicionais infantis, ao artístico, enfim, abandonando uma concepção de criança competente e capaz, sujeito de direitos, criadora e consumidora da cultura e não apenas um aluno, geralmente entendido como consumidor da cultura produzida por outros, sendo precocemente escolarizado (FARIA, 1999, p. 62 – grifos do autor).

As EMEIs, até os dias atuais, são as instituições de educação da SME-SP que cuidam e oferecem educação formal as crianças de quatro e cinco anos, preservando, por vezes, a ideia imposta pelo modelo compensatório e de escolarização precoce, a fim de evitar o fracasso escolar no ensino fundamental. Nos últimos anos, essa instituição vem se repensando e vislumbra-se uma tendência

⁴⁶ É nesse período que a prefeitura dá início a três formas distintas de atendimento às crianças pequenas e bebês, com administração e custos diferentes para o Poder Público. A *creche direta* que são as instituições próprias da rede; nessas unidades os docentes, a gestão e a equipe de apoio, são funcionários da rede municipal concursados e efetivos (com alguns casos excepcionais de funcionários contratados por tempo determinado). *Creches Conveniadas e Indiretas* que estão sob a responsabilidade das instituições conveniadas e funcionam em prédios da própria entidade ou da prefeitura e que recebem recursos financeiros da SME para custear as despesas com as instalações. Existiam também nesse período as *Creches particulares* - escolas de educação infantil de gerenciamento privado. Essas escolas não recebiam nenhum tipo de recurso financeiro da prefeitura.

de mudança com uma perspectiva mais ligada a concepção de criança como um ser histórico-social, produtor de cultura e parte ativa de sua fruição, além de detentor de um conhecimento próprio. A criança é

[...] pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (SME-SP, 2014).

Até o ano de 2003, as creches continuaram se expandindo pela cidade como consequência das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e por movimentos de mulheres que pressionavam o Estado na direção da promoção de políticas públicas nesse viés; vale ressaltar que essa expansão era aquém das necessidades das crianças e suas famílias. A responsabilidade pelas creches ainda estava a cargo da assistência social, representada pela Secretaria de Assistência Social (SAS) e o número de estabelecimentos havia passado de quatro em 1972, para 334 em 2004, configurando uma capacidade de atendimento de 44.105 vagas (FRANCO, 2009, p. 36); número pequeno quando comparado com a população existente na faixa etária de zero a três anos, que era de mais de 330.000 crianças.

Na gestão, da então prefeita Marta Suplicy (PT) (2001-2004), em cumprimento ao disposto no Art. 89 da LDB/96 – “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996b) –, publica-se o Decreto nº 41.588/2001 (SÃO PAULO/SP, 2001) que transfere finalmente as creches da SAS para a SME-SP. Inicia-se, assim, um processo de transição que perpassa o ano de 2002, sendo que essa incorporação acontece no município de São Paulo com o atraso de três anos, se tomamos como parâmetro o prazo prescrito pela LDB/96, que se encerrava em dezembro de 1999.

A partir da transmissão configurada em 2002, as creches passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil (CEI), e toda sua estrutura, mais os profissionais que atuavam nelas passaram a compor o quadro de funcionários da

SME-SP. Os CEIs passaram a ter que cumprir as formalidades que eram interpostas às unidades escolares da rede de ensino de São Paulo.

Dessa forma, processos para construção do regimento escolar, do projeto político pedagógico, do conselho de CEI, da Associação de Pais e Mestres de CEI, da formação para as profissionais que não possuíam o magistério em nível médio, a adequação dos prédios para fins educacionais vinculados às propostas de SME-SP, a incorporação de professores e diretores na carreira do magistério, dentre outros, foram iniciados. A SME-SP tinha, além de todos os demais desafios aqui colocados, o repto de construir uma política pública unificada de educação para crianças de zero a seis anos de idade e ampliar o número de vagas.

O Quadro 1 abaixo faz um resumo ilustrativo dos principais eventos que se desenvolveram no município de São Paulo em relação à educação infantil de 1930 a 2003.⁴⁷

⁴⁷Destacaremos apenas as gestões que apresentaram políticas, atos normativos ou propostas que alteraram substancialmente as concepções de educação infantil na cidade de São Paulo, sem atribuir juízo de valor quanto à positividade da ação proposta. Essa crítica já se encontra no decorrer do próprio trabalho.

Quadro 1 – Resumo dos eventos históricos da educação infantil no Município de São Paulo de 1930-2003.

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados históricos fornecidos pelos trabalhos de Kuhlmann Júnior (2010), Franco (2009) e Faria (1999).

Ainda na gestão da prefeita Marta Suplicy, a cidade ganhou uma nova forma de organizar equipamentos de educação e vinculá-los a outras políticas de caráter social. A criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU) se colocava como uma opção inovadora, que pretendia levar para as regiões mais carentes da cidade um equipamento que proporcionasse para a população políticas públicas de educação, cultura e lazer em um mesmo espaço. Cada CEU contava com três unidades de ensino, um CEI, uma EMEI e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), quadras poliesportivas, biblioteca, sala multiuso – usadas para atividades diversificadas –, um teatro, um telecentro – sala com computadores conectados à internet –, um ginásio coberto, ateliês, sala de dança, pista de skate, campo de futebol, piscinas e parques com brinquedos.

Ao todo, durante a gestão de Marta Suplicy foram construídos 21 CEUs, que ajudaram a expandir consideravelmente o número de vagas nos CEIs e EMEIs, já que estas unidades escolares contemplavam 300 e 500 crianças respectivamente.

As gestões que se seguiram, José Serra (PSDB)/Gilberto Kassab (DEM)⁴⁸ (2005-2008), Gilberto Kassab (2009-2012) e Fernando Haddad (PT) (2013-2016), deram prosseguimento a política de educação infantil implementada no Governo Marta Suplicy, com algumas características próprias. Podemos ressaltar que nos governos Serra/Kassab, houve continuidade na política de construção de CEUs, ressaltando que a concepção de equipamentos grandes e com uma diversidade de possibilidades de atividades foi alterada para prédios menores e com redução das áreas e ações de cultura e lazer; essa gestão também trouxe a publicação de documentos normativos, como as “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas” de 2007, que passou a orientar a construção curricular nos CEIs e os “Cadernos da Rede” de 2011, que traziam os caminhos percorridos por gestores e professores dessas instituições, ao longo do processo de formação continuada em serviço.

Nos primeiros dois anos do governo Haddad, o diferencial se deu na proposta do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo” –, que culminou em um novo formato de organização da educação na cidade

⁴⁸O prefeito eleito em 2005, José Serra, renunciou ao cargo em 31 de março de 2006 para candidatar-se a governador do Estado de São Paulo nas eleições de 2006, tomando posse assim, seu vice-prefeito, Gilberto Kassab.

e que elencou como prioridade para a educação infantil a ampliação do número de vagas e a integração curricular, a fim de:

- a) [...] redimensionar a sua prática pedagógica assegurando o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover o seu desenvolvimento integral.
- b) Elaboração de uma proposta político-pedagógica integradora que efetivar-se-á por meio de um currículo que considere as crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade, com o compromisso de assegurar o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade.
- c) Articulação com o Ensino Fundamental, envolvendo os educadores das duas etapas de ensino, por meio do planejamento de ações que ressaltem a importância da brincadeira, ludicidade, expressão corporal e da imaginação como elementos integrantes do currículo (SÃO PAULO, 2013).

Os regimentos das unidades educacionais também foram revistos, assim como foi publicada a Orientação Normativa nº 1 que redefiniu a concepção de educação infantil e de criança na rede, além de fixar as bases do currículo e da avaliação desenvolvida nos CEIs e EMEIs.

Mesmo detentora de um percurso histórico tão rico, marcado por mudanças de concepções, ora progressistas e emancipadoras, ora retrógradas e conservadoras a educação infantil no município de São Paulo é tida como exemplo de cobertura de atendimento e inovação, mas ao mesmo tempo sofre com os males que atingem a educação infantil brasileira de modo geral. Apesar de ser a maior rede municipal de ensino do país, a educação de crianças de zero a três anos ainda se mostra como um desafio imenso, tão grande como a própria cidade.

O Quadro 2 abaixo ilustra o cenário de evolução do direito das crianças e das mães, trazendo um panorama dos números de matrículas nos serviços de creches da cidade de São Paulo dos anos de 1969 a 2016.

Quadro 2 – Evolução no número de matrículas em creches da rede de educação infantil no Município de São Paulo nos últimos anos das gestões municipais de 1969 a 2016.

Gestão Municipal		Último ano da gestão	Direta	Indiretas/Conveniada	Total
Faria Lima	1965-1969	1969	180	660	840
Paulo Maluf	1969 - 1971	1971	530	1.517	2.047
Figueiredo Ferraz	1971 - 1973	1973	530	3.258	3.788
Miguel Colassuano	1973 – 1975	1975	600	4.801	5.401
Olavo Setubal	1975-1979	1979	600	10.021	10.621
Reynaldo de Barros	1979-1982	1982	13.874	14.404	28.278
Mario Covas	1983-1985	1985	28.087	22.458	50.545
Jânio Quadros	1986-1988	1988	31.954	26.712	58.666
Luiza Erundina	1989-1992	1992	41.009	34.135	75.144
Paulo Maluf	1993-1996	1996	38.739	44.858	83.597
Celso Pitta	1997-2000	2000	35.761	53.751	89.512
Marta Suplicy	2001-2004	2004	44.796	50.000	94.796
José Serra/Gilberto Kassab	2005-2008	2008	41.295	72.395	113.690
Gilberto Kassab	2009-2012	2012	60.621	145.056	205.677
Fernando Haddad	2013-2016	2016	56.751	216.209	272.960

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do “Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo” (2002); da Secretaria de Governo Municipal “Balanço de gestão. Maio de 2004”; e, microdados da Sinopse Estatística dos Censos Escolar – 2004, 2008, 2012 e 2016.

Com a análise dos dados que o quadro nos fornece, podemos observar que desde 1969 os números totais de matrículas em creche direta e indireta/conveniada crescem sistematicamente do primeiro ano coletado até o último ano da consulta, passando inicialmente de 840 matrículas para 272.960. O quadro ainda nos permite observar que existiram dois grandes momentos de expansão dos atendimentos, de

1979 a 1985⁴⁹ quando esse passou de 10.621 para 50.545 matrículas, um crescimento de 375,9%, e entre os anos de 2008 a 2012, passando de 113.690 para 205.677 matrículas, efetivando um crescimento de 80,9% no atendimento.

Ao analisar separadamente a rede direta da rede indireta/conveniada, tem-se uma rede direta que passou de 180 matrículas em 1969 para 56.751 em 2016, vale ressaltar que existem momentos em que essa rede oscila entre crescimento e redução do número de vagas, com o maior crescimento entre as gestões municipais de 1979 para 1982 (2.212,3%) e a maior redução de vagas entre os anos de 2004 e 2008 (7,8%). Em relação à rede indireta/conveniada, observa-se que seu crescimento é constante, exceto entre 2000 para 2004, quando houve uma redução de 7%.

Essa análise nos leva a retomar nossa conclusão anterior, que a política pública de educação infantil, em especial a que envolve o serviço de creche, avança, mesmo que aquém do necessário quando a questão é o acesso, todavia à custa de uma opção que coloca em questionamento a qualidade dos serviços prestados, visto que sua maior expansão ocorre por meio de compras de vagas em entidades privadas, com propostas muitas vezes desvinculadas das necessidades da infância, que perpassam o cuidar e o proporcionar espaços onde aconteçam vivências que possibilitem a realização de trocas culturais interferindo no mundo que as cercam.

Este crescimento, ainda insuficiente diante do tamanho da necessidade da cidade por criação de vagas, pode ser melhor comprovado quando realizamos a análise do atendimento em creche municipal direta, indireta/conveniada, estadual, federal e particular em relação a população na faixa etária de zero a três anos. Percebemos que esse atendimento atingiu, em 2016, 44,8% do total, ou seja, 295.185 matrículas de crianças de zero a três anos de idade. O gráfico 10 abaixo apresenta os atendimentos entre os anos de 2007 e 2016⁵⁰ em creches ou pré-escolas na cidade de São Paulo, considerando o atendimento ofertado nessas instituições, diante da demanda populacional apresentada.

⁴⁹ Kramer (1995) explica que este crescimento no número de vagas em creches se deu em momento oportuno, o das eleições diretas a prefeito, através de convênios com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

⁵⁰ Optou-se, nesta faixa etária, coletar os dados entre os anos de 2007 a 2014 pelas dificuldades que os instrumentos estatísticos utilizados pelo IBGE e INEP nos impuseram diante da metodologia utilizada anterior a 2007, conforme justificado anteriormente, principalmente em razão das mudanças nos questionários e forma de coletas praticadas pelo IBGE e pelo INEP.

Gráfico 10 – Matrículas em creche ou pré-escolas de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

O Gráfico 10 ainda nos permite observar que houve um crescimento de 99,5% no número de matrículas no período investigado, porém este aumento não conseguiu ser suficiente para cumprir a meta do PNE (2001-2010) que previa um atendimento de 50% da população na faixa etária ao término de sua vigência, como já mencionado. Para cumprir essa meta, as redes existentes no município, no ano de 2016, deveriam criar 34.312 vagas. Caso a base de análise seja a meta 5 do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado em através da Lei nº 16.271/2015, “[...] assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior”; esse número de vagas à ser criados passaria para no mínimo 199.060 vagas, se utilizarmos os dados de 2016.

A análise dos números de matrículas na rede municipal de educação na pré-escola nos permite realizar algumas constatações sobre a sua expansão dentro do período objeto da investigação: 1996 a 2016. O crescimento no número de vagas passou de 186.818 matrículas em 1996, para 206.502 em 2016, um aumento de 10,5% no total como demonstra a tabela 1 que segue abaixo, e que traz os dados dos números de matrículas em pré-escola municipal, entre os anos de 1996 a 2016.

Tabela 1 – Evolução no número de matrículas em pré-escolas na rede de educação infantil no Município de São Paulo de 1996-2016.

Prefeitos	Ano	Matrículas	Crescimento ano a ano
Paulo Maluf 1993-1996	1996	186.818	
	1997	218.054	16,7%
Celso Pitta 1997-2000	1998	226.014	3,7%
	1999	215.034	-4,9%
	2000	207.974	-3,3%
	2001	238.782	14,8%
Marta Suplicy 2001-2004	2002	251.141	5,2%
	2003	252.469	0,5%
	2004	275.875	9,3%
	2005	285.216	3,4%
Serra/Kassab 2005-2008	2006	285.444	0,1%
	2007	270.561	-5,2%
	2008	273.780	1,2%
	2009	269.263	-1,6%
Kassab 2009-2012	2010	244.720	-9,1%
	2011	183.449	-25,0%
	2012	182.286	-0,6%
	2013	195.426	7,2%
Haddad 2013-2016	2014	196.582	0,6%
	2015	197.372	0,4%
	2016	206.502	4,6%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do microdados do Censo Escolar 1996 a 2016.

A tabela 1 nos permite constatar que a rede passou por dois momentos de redução do número de matrículas se compararmos ano a ano. Em relação a 1998, os anos de 1999 e 2000 apresentam uma queda de 8%, passando de 226.014 para 207.974 vagas, se recuperando no ano de 2001, quando as matrículas se ampliaram chegando a 238.782. O segundo momento de queda no número de vagas vai do ano de 2006 até o ano de 2012, quando tivemos uma redução de 36,1% nas matrículas, sendo a maior redução entre os anos de 2010 e 2011, 25%. Pode-se deduzir que, a primeira queda ocorre frente à crise financeira e de corrupção a qual o governo Celso Pitta (PTN) enfrentou, abalando estruturalmente a manutenção e expansão das políticas públicas. O segundo momento de queda pode ser o reflexo do impacto da obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental.

Em relação aos momentos de maior expansão da rede, tem-se o ano de 1997, também no mandato do prefeito Celso Pitta (PTN). Quando, comparado com o

ano anterior, o aumento de atendimento é de 16,7%, passando de 186.818 para 218.054. Essa expansão não revela uma preocupação do governo Pitta para com o atendimento das crianças, pelo contrário, a redução no número de vagas no seu mandato foi tão abrupta, que ao final de seu governo Pitta havia criado efetivamente apenas 21 mil vagas nas pré-escolas o que representou um aumento de 11%.

Em 2001, primeiro ano do mandato da prefeita Marta Suplicy, a rede também apresenta um movimento de expansão, passando de 207.974 matrículas, para 238.782, acumulando um aumento de 14,8% no atendimento.

Outra conclusão que podemos ter comparando os dados de matrículas que a tabela nos traz, é que nos governos de caráter neoliberal, como os de Pitta, Serra e Kassab, as matrículas na pré-escola sempre recuam em algum momento. Já nos governos mais alinhados com políticas públicas de caráter social, como os de Marta Suplicy e Fernando Haddad, as matrículas apresentam crescimento constante.

Se observamos a meta do PNE (2001-2010) que era de atender 80% da população na faixa etária de quatro a cinco anos, o gráfico 11 demonstra que desde 2007, início da análise aqui proposta, até o ano de 2010, São Paulo já cumpria tal meta. Todavia, se nos pautarmos na meta estabelecida pelo PNE (2014-2024), que corresponde a 100% de atendimento na faixa etária; na EC nº 59/2014 que coloca a educação de crianças de quatro e cinco anos idade como obrigatória; e, na meta 5 do PME que visa a universalização do atendimento da faixa etária em questão, todas tendo como referencia o ano de 2016, ainda se tem um déficit de 8.936 vagas no referido ano.

Gráfico 11 – Matrículas em creches e pré-escolas de crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Observando os dados que o gráfico nos apresenta, percebemos que as matrículas, de forma geral, apresentam um crescimento anual, com exceção do ano de 2010, quando se tem uma retração de 3,5%, ou 9.234 vagas. Pode-se atribuir esta redução repentina, no número de matrículas, a um ajuste na organização da educação infantil realizado pela SME-SP através da Portaria nº 4.722 de 16 de outubro de 2009, que alterou o tempo de permanência das crianças na escola, passando o atendimento de quatro para seis horas diárias, o que fez com que as escolas reduzissem o número de classes, além de propor uma redução, nas unidades que fossem possíveis⁵¹, do número de crianças por turma matriculadas no 1º estágio (crianças com quatro anos de idade), passando de 35 para: “a) ano de 2010: com, até, 30 (trinta) crianças; b) ano de 2011: com, até, 25 (vinte e cinco) crianças; c) ano de 2012: com, até, 20 (vinte) crianças.” (SÃO PAULO, 2009). Essas ações estabelecidas pela Portaria nº 4,722 são positivas e vão ao encontro das ideias de uma escola de qualidade. Todavia, elas não foram acompanhadas por uma política de construção de novas escolas, assim como não se efetivou nas periferias da cidade.

⁵¹Vale ressaltar que essa portaria só pode ser colocada em prática nas regiões da cidade onde a demanda por vaga já estava praticamente equacionada. A realidade é que grande parte da cidade, em especial nas periferias, essa regra não se efetivou.

A análise realizada até este momento, nos leva a concluir que os esforços empreendidos pelas gestões que passaram frente à Prefeitura de São Paulo expandiram substancialmente o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, valendo ressaltar que os atendimentos de crianças em creches ainda não chegou em 50% da população alvo da política, o que nos leva a crer que essas não se mostraram suficientes para garantir este direito público subjetivo, conforme deliberação do STF em 2009, a todas as crianças que dele demandarem. Também deve-se chamar atenção ao fato de que a garantia de acesso à educação infantil pode ser considerado o primeiro indicador de qualidade a ser levado em conta pelas pesquisas educacionais, em especial para temática desse trabalho, que se empenha em analisar como as ações do poder público vêm interferindo, ou não, no acesso das crianças com deficiência.

3.2 – Um breve histórico da atenção à criança com deficiência nas escolas de educação infantil no município de São Paulo

O princípio do direito universal à educação em nosso país, como vimos ao longo das reflexões aqui realizadas, não se deu de forma tranquila, enfrentou ditames de um Estado pautado em concepções liberais e em uma cultura onde o conhecimento era considerado um privilégio de uma classe social.

As ações do Estado em relação à educação de crianças pequenas é algo relativamente novo no Brasil, quando colocamos à educação da primeira infância diante do ensino primário. Pensar, então, a educação de crianças com deficiência, nesse contexto, é praticamente um ato de ineditismo frente à nossa história escolar.

Nesse caminhar tomamos a cidade de São Paulo como um campo de pesquisa muito rico diante das políticas públicas de educação infantil que foram se consolidando ao longo de sua história. Por tal, pensar como essa rede de escolas, destinadas à primeira infância, foi paulatinamente incorporando à criança com deficiência na sua rotina é a tarefa que nos move, em especial por tentar compreender como essas crianças, com tamanha invisibilidade histórica no meio social, passaram a ser pautadas nas ações de educação.

Os serviços públicos destinados às pessoas com deficiência no município de São Paulo, assim como aqueles relacionados aos de bebês e crianças pequenas,

possuem uma trajetória histórica ligada muito mais a medidas médico higienistas e assistenciais do que propriamente à educação ofertada em escolas regulares, e são demarcadas no interior das regulamentações da educação especial.

Prieto (2000) nos apresenta um histórico da atuação do município na educação de crianças com deficiência e coloca como marco a década de 1940, quando a opção política da municipalidade era aplicar recursos públicos em instituições privadas de cunho assistencial.

Ao longo de sua história, a participação do município de São Paulo na prestação de serviços de atendimento aos alunos portadores de deficiência visual, auditiva, física e mental, deu-se mediante ações voltadas: à alocação de recursos públicos (desde 1946, começando pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil); criação de escolas especiais para deficientes auditivos (a primeira, instituída em 1951 e instalada em 1952 [...]); manutenção de convênios voltados à prestação de atendimento terapêutico especializado a alunos de escolas municipais da rede regular e capacitação de professores que atuam na educação especial (AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa e APAE/SP – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais); cessão de terrenos públicos municipais (a título de exemplo: em 1964, à APAE/SP e em 1967, à Sociedade Pestalozzi de São Paulo) (PRIETO, 2000, p. 66-67).

Observando publicações do Diário Oficial do Município, têm-se dotações orçamentárias empenhadas pela municipalidade aos serviços de “atendimento especializado” às crianças com alguma deficiência desde a década de 1950, como a Portaria nº 90 de 1953 (SÃO PAULO, 1953), que determinou à

[...] divisão do ensino de educação, assistência e recreio” da Secretaria da Educação e Cultura, “que encaminhe ao serviço de fonética, todas as crianças dos parques infantis que necessitarem desta medida (SÃO PAULO, 1953).

Sucessivas Leis Orçamentárias também previam recursos às instituições auxiliares ao serviço de educação primária que atendiam “portadores” de deficiências físicas ou mentais, como a Lei nº 4.850 de 24 de dezembro de 1955, que dispôs sobre a aplicação das verbas destinadas ao ensino para o ano de 1956:

Art. 1º As dotações destinadas ao ensino, previstas nos artigos 169 da Constituição Federal e 85 (antigo 79) da Lei Estadual nº 1, de 18 de setembro de 1947, serão aplicadas no Município, a partir de primeiro de janeiro de 1956, na conformidade seguinte: [...]

d) 15% (quinze por cento) às instituições auxiliares do ensino primário oficial, ao ensino particular de qualquer grau e especialidade e suas instituições auxiliares, e às de ensino para portadores de deficiências físicas ou mentais (SÃO PAULO, 1955).

Em 1967, o então prefeito José Vicente Faria Lima (ARENA) cria o Departamento Municipal de Ensino e o Departamento de Assistência Escolar, através da Lei nº 7.037/67, o que remete a uma organização dos serviços de “ensino especializado de reabilitação” na cidade.

Art. 37 É o Executivo autorizado a instituir o Ensino Especializado de Reabilitação de Crianças Excepcionais, a ser ministrado diretamente ou através de convênios com instituições especializadas, públicas ou particulares.

§ 1º O Instituto Municipal de Educação de Surdos (IMES) passa a denominar-se Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (IECE), e fica subordinado ao Departamento de Assistência Escolar.

§ 2º O Instituto de Educação de Crianças Excepcionais poderá manter a par das unidades já existentes, outras destinadas a deficientes visuais, mentais e físicos (SÃO PAULO, 1967).

Os serviços especializados se ampliaram na cidade de São Paulo entre os anos de 1970 e 1980, período que compreende o qual Mazzotta (1996) descreveu como de implantação de políticas de abrangência nacional voltadas à educação especial, com objetivo final de ampliar o atendimento educacional de “portadores de deficiência” em todo país, fruto da luta vivida pelos movimentos de pessoas com deficiência e seus familiares, impulsionados pelo momento político de repressão atravessado no Brasil, que fomentou a busca pela redemocratização e pela ampliação dos direitos sociais.

Na gestão do prefeito Jânio Quadros (PSD) entre os anos de 1986 a 1989, houve uma expansão do serviço de educação especial, quando ocorreu a:

[...] ampliação das escolas especiais para surdos, foi criado o “Setor de Educação Especial” no âmbito da SME-SP e elaborado um programa intitulado “Sistema Integrado de Educação Especial”, que previa salas de recursos especiais, mas que não chegou a ser implantado (BENDINELLI, 2012, p. 39).

Prieto (2002) observa que os serviços de “ensino especializado” até então ofertados pelo município, excluía crianças e jovens que detinham outras deficiências que não a auditiva, estas tinham que realizar uma árdua caminhada em busca de

atendimento em uma “escola estadual que oferecesse atendimento especializado direcionado a [...] área de deficiência ou a uma instituição especializada” (p. 73).

Em 1986 o prefeito Jânio Quadros unifica os serviços de educação e assistência social no município e cria a Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social (SME-BES/SP) pelo Decreto nº 21.862 (SÃO PAULO, 1982), cuja proposta era centralizar os serviços de educação e assistência em uma única pasta. Para a educação infantil esta unificação trouxe mudanças significativas, as creches, antes sob coordenação da Secretaria de Bem Estar Social, se incorporam a essa secretaria e se aproximam das discussões elaboradas pela pasta da educação, outra vantagem foi que as crianças matriculadas nessas instituições passaram a ter a possibilidade de contar com atendimento especializado oferecido pela SME. Entretanto, outras questões, que pouco tinham relações com a área educacional, também entraram no escopo da SME-BES, como serviços de habitação, por exemplo, o que sobrecarregava os funcionários dessa secretaria com assuntos diversos (PRIETO, 2000).

O Decreto nº 24.269, de 28 de julho de 1987 (SÃO PAULO, 1987a), desmembra o serviço de assistência social da pasta da educação, criando a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES). Nesta ocasião as EMEIs permanecem sob a responsabilidade da SME-SP, todavia as creches da cidade, sob uma concepção muito ligada a assistência, foram realocadas junto a SEBES, o que, como já mencionado, só mudaria em 2003, em decorrência da LDB/96.

Nesta perspectiva de mudanças na estrutura organizacional da SME-SP, em 1987 foi criado o Departamento de Planejamento e Orientação, que se ramificou em um setor dedicado a educação especial – Lei nº 10.383 de 04 de novembro de 1987 (SÃO PAULO, 1987b).

Desse modo, o Setor de Educação Especial, que por pouco tempo ocupara o “status” de serviço, passou a ser a unidade responsável pela implantação do “Sistema Integrado de Educação Especial” e, portanto, pela coordenação das ações de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Manteve-se, dessa forma, espaço próprio para essa área na estrutura da SME/SP (PRIETO, 2000, p. 80).

A proposta do serviço de educação especial da SME-SP era integrar os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns da cidade, formando uma “rede” de serviços integrados para que tal feito ocorresse. Alguns

serviços da educação especial, como as salas de recursos especiais, a serem instaladas nas escolas, nunca chegaram a sair do papel.

Entre os anos de 1989 e 1992, gestão da Prefeita Luiza Erundina (PT), a educação especial passou a ter um caráter mais qualitativo (BENDINELLI, 2012). Com a pujante atenção ao cenário político do país, que a pouco havia deixado seu período mais obscuro da história devido aos governos militares, a então prefeita investiu em diversos setores da educação básica, incluindo a educação especial. Em 18 de agosto de 1992, pelo Decreto nº 32.066 (SÃO PAULO, 1992a), foi criado o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (PAPNE), que dentre seus principais objetivos estava à desvinculação do:

[...] modelo que imperava na educação especial, em que a estratégia para integração dos que apresentavam necessidades educacionais especiais era, primeiro, *aproximar essa clientela dos padrões ditos “normais” (critério da homogeneização), para depois integrá-lo socialmente*, propunham a sistematização de uma política de atenção a esta população baseada no critério de heterogeneidade, onde o *jogo e os embates das diversidades* seriam as *estratégias de integração no presente* (PRIETO, 2000, p. 144 – grifos da autora).

O PAPNE era um programa avançado, que previa a criação de uma política pública intersetorial (SME-SP, SEBES e Secretaria Municipal da Saúde (SMS-SP)), a fim de garantir o máximo de direitos sociais da criança ou jovem “portador de necessidades especiais”. O programa previa a criação de equipes multidisciplinares espalhadas por centros especializados, a serem criados, contando com a presença de profissionais das três secretarias, e o atendimento nas creches e escolas municipais, o que revela a preocupação desse governo para com a questão da ampliação dos direitos das pessoas com deficiência desde a educação infantil, creches e EMEIs, até o ensino fundamental, EMEFs e Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs), o que não foi observado no programa proposto pelo governo anterior.

Há a ampliação do atendimento para “portadores” de outras deficiências, como a visual, mental e física, entendendo a:

[...] necessidade especial como conjunto de problemas apresentados pelos alunos, decorrentes de deficiências de condições de saúde que os expõem à discriminação e exclusão dos equipamentos sociais e do processo pedagógico, exigindo por parte do poder público uma

atenção especial, através de ações intersecretariais e multidisciplinares. (SÃO PAULO, 1992a, art. 2º)

No PAPNE também fica evidente o esforço da administração do município em propor ações de formação junto a professores e educadores, mais a comunidade originária da criança ou jovem “portador da necessidade especial”, a fim de estimulá-los a integrarem-se ao programa. Ou seja, a concepção do PAPNE é totalmente arraigada das premissas de efetivação de direitos sociais das pessoas com deficiência, assim como de suas famílias e escolas, rompendo com uma perspectiva médico higienista e homogeneizadora, conforme já discutido anteriormente.

Bendinelli (2012) afirma que para garantir a continuidade das propostas do PAPNE, depois de encerrado o mandato de Luiza Erundina, a administração tomou o cuidado de promulgar a Lei nº 11.326 de 30 de dezembro de 1992 (SÃO PAULO, 1992b), que propunha instalar os Centros de Treinamento e Apoio (CTA), responsáveis por criar nas escolas, de fácil acesso, as salas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais, algo muito semelhante ao que conhecemos hoje como salas de recursos, e criar as Equipes Regionais – equipes multidisciplinares compostas por profissionais da SME-SP, SEBES e SMS – no âmbito de cada Núcleo de Ação Educativa (NAE)⁵².

Prieto (2000) elucida que entre os anos de 1993 a 1996, no governo Paulo Maluf (PPB) as propostas criadas, e muitas delas implementadas no governo Erundina, começaram a ser desmontadas. A primeira foi a regulamentação da Lei nº 11.326/92, por meio do Decreto nº 33.793 de 8 de novembro de 1993 (SÃO PAULO, 1993a), que transformou os CTAs em Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs). Para essa autora as SAPNEs foram muito mais um afastamento do modelo empreendido pelo governo Luiza Erundina de caráter de inclusão social das pessoas com “necessidades especiais”, se assemelhando ao projeto de salas de apoio iniciadas pelo prefeito Jânio Quadros, ou seja, a de apartar através de um modelo de normalidade essas crianças em espaços próprios na escola. Além disso, as equipes multidisciplinares que funcionavam nas regionais e a central, dentro de SME-SP, foram desativadas fazendo com que os profissionais da assistência e da saúde que ali trabalhavam prestando serviços especializados aos

⁵²Os NAEs, eram núcleos que estavam posicionados geograficamente pela cidade e que administravam a implementação das políticas educacionais, elaboradas pela SME-SP, junto às escolas instaladas em seu território de atuação.

alunos da rede, fossem deslocados para equipamentos próprios das respectivas secretarias.

Enquanto os CTAs previam a integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das creches e escolas municipais, as SAPNEs abriram o precedente para a segregação desses alunos, que ainda poderiam ser considerados inaptos a frequentarem esses espaços, sendo encaminhados a instituições conveniadas a SME-SP.

Art. 3º O aluno será considerado portador de necessidades especiais, quando esta condição for caracterizada na avaliação diagnóstica apresentada por equipe multiprofissional credenciada nas áreas médica, paramédica, psicossocial e educacional, que recomende essa forma de atendimento.

§ 1º - Os alunos que, após avaliação, comprovadamente não puderem se utilizar dos recursos especiais oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, serão encaminhados para as vagas disponíveis oferecidas pelas entidades sem fins lucrativos, que mantenham convênios com a Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 1993).

A Lei nº 11.326/1992, que criou as salas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais, já previa no art. 2º o atendimento de crianças e jovens em espaços segregados das escolas comuns, caso fossem considerados inaptos a frequentar as salas regulares, todavia a então prefeita Luiza Erundina, vetou o artigo, impedindo tal feito. Entretanto, podemos observar no art. 3º do Decreto nº 33.793/1993 que o prefeito Paulo Maluf regulamentou na referida lei, a previsão desse atendimento segregado dispensado as crianças e jovens considerados inaptos à escola regular.

No ano seguinte ao decreto que criou as SAPNEs na gestão Maluf, através da SME-SP, estabeleceram-se as primeiras diretrizes que organizavam as salas de apoio. Para Prieto (2012), a proposta da SAPNE se restringia sobre ela mesma, deixando de ampliar os serviços de atendimento educacional às crianças e jovens com deficiência articulados com outras áreas sociais, como a assistência e a saúde.

Além dessa desarticulação com outras secretarias, o decreto que regulamentou as salas de apoio, não deixa claro quais alunos da rede seriam atendidos, o que nos leva a dúvida se as crianças matriculadas em creches, ligadas a SEBES, teriam a possibilidade desse atendimento caso necessitassem, visto que

a política de articulação dos serviços entre as três secretarias havia sido desmontada.

No mesmo ano foi estabelecida, pelo Decreto nº 33.891 de 16 de dezembro de 1993 (SÃO PAULO, 1993b), a “Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino” (PAPNE-RME/SP), que elaborou as diretrizes para o “Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais” (PRIETO, 2000). Com o estabelecimento dessa política, um grupo de trabalho foi formado a fim de conduzir o processo de criação e estabelecimento de políticas públicas para a educação especial do município.

Os objetivos principais da PAPNE-RME/SP eram: a) o levantamento de dados estatísticos acerca das pessoas com deficiências, para sua divulgação e para preparação de formas de atendimento adequadas e na consolidação de seus direitos e deveres; b) o envolvimento da família, da SME, de outras secretarias municipais, do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPD), de órgãos estaduais e federais, assim como de instituições conveniadas para estruturação do atendimento dessas pessoas na rede municipal de ensino, e seu desenvolvimento integral; e c) a integração do “portador de necessidade especial” na vida social, envolvendo sua capacidade física, funcional e social, a fim de diminuir sua distância “espacial” entre os outros alunos e favorecendo seu acesso a todos os recursos educacionais, tornando-o parte do processo produtivo (SÃO PAULO, 1993b).

Para essa política era considerada pessoa com “necessidade especial” aquelas que apresentassem “desvio da média considerada normal para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental por deficiência ou superdotação”, características explicitadas no Decreto nº 33.793/1993, e ainda que necessitassem de “recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e interação no meio social”. (SÃO PAULO, 1993b).

Para o aluno ser considerado portador de necessidades especiais, as características previstas no art. 3º deveriam ser comprovadas por uma equipe de especialistas. Dessa forma a “avaliação diagnóstica apresentada por equipe multiprofissional credenciada nas áreas médica, paramédica, psico-social e educacional, que recomende essa forma de atendimento”. (SÃO PAULO, 1993b).

Os equipamentos que compunham o serviço especializado na educação estavam previstos no art 6º desse mesmo decreto. Estes eram:

- a) Classes comuns, com espaços físicos adequados, equipamentos, materiais e professores preparados, a fim de proporcionar o atendimento no ensino regular dos Portadores de Necessidade Especiais;
- b) Salas de Apoio Pedagógico – SAP, instaladas nas Unidades Escolares do 1º grau, funcionando em paralelo à Classe Regular, com equipamentos e materiais pedagógicos e audiovisuais, como suporte aos alunos que apresentem distúrbios gerais de aprendizagem e aos superdotados, para os quais os recursos peculiares da Sala de Aula do Ensino Regular já tenham sido esgotados;
- c) Centros de Treinamento e Apoio – CTA, compreendendo Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNE, com equipamentos e materiais pedagógicos específicos: são espaços de apoio e acompanhamento pedagógico paralelos à classe comum, para os portadores de deficiência mental em grau leve e para portadores de deficiência auditiva, física e visual em níveis leve e moderado e compreendem, também, espaços de apoio e acompanhamento pedagógico não paralelo à classe comum (classe especial), para os portadores de necessidades especiais, que não possam se beneficiar do trabalho de integração;
- d) Centro Municipal de Atendimento Especial – CEMAE, compreendendo as modalidades previstas nas alíneas “b” e “c”, destinado a atender a alunos portadores de necessidades especiais de uma determinada região e que não puderam se beneficiar de outros recursos de atendimento;
- e) Escolas Especiais, somente para os alunos que não possam se beneficiar dos recursos estabelecidos, mas alíneas anteriores, incluídas as 5 (cinco) Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos, que ficam mantidas. (SÃO PAULO, 1993b).

Quanto as crianças e jovens com deficiência e aos serviços de atendimento educacional especializado o próprio art. 6º, em seu caput, diz que o atendimento se dará aos alunos matriculados na educação infantil (pré-escola), ensino de 1º e 2º grau e de suplência, o que evidentemente deixa de fora as crianças atendidas nas creches municipais. Esse fato se deu por conta das creches não pertencerem a educação infantil da rede municipal de ensino, e, sim, ao sistema de assistência social da SEBES.

Todo esse cenário construído pela nova política municipal de educação especial, arraigada de princípios normatizadores, amplamente difundidos entre os anos de 1970 e 1980, justifica a manutenção dos convênios com instituições e entidades não governamentais destinadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência, assim como a sua persistência na instalação de classes especiais e na manutenção das escolas especiais da rede como se observou nesse período.

Na gestão do prefeito Celso Pitta (PPB), que foi de 1997 a 2000, o que se verifica é uma continuidade dos programas de seu antecessor Paulo Maluf, padrinho político de Pitta, inclusive no que tange a educação de crianças e jovens com deficiência. Em pesquisa realizada no banco de dados da legislação municipal, referendados por Bendinelli (2012) em seu trabalho que investigou as redes de apoio na cidade de São Paulo, nenhuma alteração nos documentos que davam as diretrizes da educação especial foi encontrada.

Na gestão posterior – 2001-2004 – de Marta Suplicy, aconteceram algumas mudanças significativas na política educacional direcionada às pessoas com deficiência, que até então era desenvolvida na rede municipal de ensino. Uma de suas primeiras ações foi retomar as relações intersecretariais desenvolvidas no governo de Luiza Erundina.

Durante quase todo seu governo, a prefeita Marta Suplicy manteve a organização das ações voltadas à educação das pessoas com deficiência como as que existiam na gestão Maluf e Pitta; todavia em 18 de outubro de 2004, as vésperas do fim de seu mandato, a prefeita publicou o Decreto nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004a), que estabeleceu diretrizes para a “Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino”, revogando, assim, o Decreto nº 33.891/1993.

Na nova política de atendimento especializado, a concepção de pessoa com deficiência está muito mais imbricada a uma ampliação dos direitos sociais, na qual a diversidade e a individualidade são valorizadas, procurando preservar da discriminação qualquer indivíduo.

Um ponto importante dessa nova política foi a garantia da matrícula das crianças, jovens e adultos em turmas da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos de acordo com a idade cronológica do indivíduo. Para haver matrícula em série não correspondente a idade cronológica, o educando(a), sua família e os profissionais envolvidos no atendimento desse, deveriam estabelecer tais critérios pautados no processo de aprendizagem do mesmo, ou seja, a escola ou a família já não poderiam mais decidir unilateralmente pela manutenção da pessoa com deficiência em ano/ciclo ou agrupamento escolar, diferente de sua idade cronológica.

Pedagogicamente, essa nova política de atendimento ao educando com deficiência, avança em relação à política anterior. Com a nova proposta, a escola deveria conceber no seu Projeto Político Pedagógico, as garantias de aprendizagens para todos, considerando as necessidades educacionais especiais ao elaborar seu currículo e planos de ensino. A avaliação também não poderia ser discriminatória, tendo que conceber todo processo de aprendizagem do aluno considerando suas características individuais.

Em seu parágrafo único, o decreto estabeleceu o que passou a ser os serviços de educação especial no município de São Paulo:

[...] aqueles prestados em conjunto, ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão CEFAl, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão SAAI, ora criados, e pelas 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial já existentes (SÃO PAULO, 2004a).

Esta nova organização retirou o paradigma da normalização e da integração da pessoa com deficiência à escola e em consequência à sociedade, e passou a apoiar-se na ideia dos paradigmas da inclusão, visto que o principal objetivo da política e dos serviços que ela criou, como o CEFAl, indicava as bases necessárias para que os profissionais, que atuam nas escolas da rede municipal, modificassem suas práticas para receber essas crianças e esses jovens e adultos de forma a garantir-lhes o direito à educação.

Art. 4º. As crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados serão encaminhados, durante o processo educacional, aos serviços de Educação Especial quando, após avaliação educacional do processo ensino aprendizagem, ficar constatada tal necessidade.
§ 1º. Entendem-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (SÃO PAULO, 2004a).

Desta forma, a nova política retoma muito da essência do proposto pelo governo Luiza Erundina, tendo em vista que sua estrutura se configurava em um centro especializado, nas então chamadas “Coordenadorias de Educação das Subprefeituras”, neste caso os CEFAls.

Art. 5º. O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão CEFAl, composto por membros da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão PAAI e por Supervisores Escolares, é parte integrante das referidas Coordenadorias e será por elas suprido de recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das Unidades Educacionais, na área de Educação Especial (SÃO PAULO, 2004a).

Os PAAIs, por sua vez, estariam diretamente ligados à unidade escolar, prestando assistência, no formato de itinerância, aos alunos com deficiência matriculados na rede e seus professores regulares. Estes professores seriam integrantes do próprio quadro de docentes da rede, tendo que comprovar especialização ou habilitação em educação especial.

Art. 6º. Compete ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão PAAI o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2004a).

Nas escolas, as antigas SAPNE, foram substituídas pelas SAAIs, que mantiveram a prerrogativa da substituição do ensino regular pelo especializado em classes ou escolas;

Art. 7º. As Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais SAPNE ficam transformados em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão SAAI, **competindo-lhes o serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo** voltado aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, sendo instaladas em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino em que estiverem matriculados, podendo estender-se a alunos de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento. (SÃO PAULO, 2004a – grifos nosso).

Apesar dos avanços consideráveis que a nova política traz para a educação de pessoas com deficiência na cidade, esse mesmo documento acaba mantendo serviços prestados por instituições privadas, que têm como princípio substituir a escola regular, e até mesmo o caráter substitutivo da SAAI pela sala de aula regular,

revelando uma fragilidade na política que se apresentava como inovadora. O texto prevê que quando a criança, o jovem ou o adulto que não conseguir se “beneficiar” dos serviços ofertados diretamente pela SME-SP poderão ser atendidos pelas escolas especiais de instituições conveniadas.

Art. 9º. Os serviços conveniados de Educação Especial poderão ser prestados por instituições sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais cujos pais ou o próprio aluno optaram por esse serviço, após avaliação do processo ensino aprendizagem e se comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial. (SÃO PAULO, 2004a).

A nova política se preocupou em formalizar que esses serviços especializados seriam sempre de caráter transitório, inclusive os ofertados em classes e escolas especiais, o art. 11 trouxe o seguinte imperativo: “Os serviços de Educação Especial previstos nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º deste decreto serão oferecidos em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum” (SÃO PAULO, 2004a). Complexo é avaliar, dentro da experiência histórica de como as pessoas com deficiência foram tratadas em nosso país, se essas crianças ou jovens realmente teriam a oportunidade de serem reavaliadas para retornar à sala de aula regular.

O Decreto nº 45.415/2004 mantém a estrutura das SAPs, já previstas na política de 1993.

Art. 14. Ficam mantidas as Salas de Apoio Pedagógico SAP, instaladas nas Unidades Educacionais do Ensino Fundamental, como suporte para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, para os quais tenham sido esgotadas todas as diferentes formas de organização da ação educativa, até que sejam oportunamente reorganizadas em legislação específica. (SÃO PAULO, 2004a).

Essa regulamentação específica das SAPs só ocorreu no ano de 2011, através da Portaria nº 1.680 de 16 de março, que a substituiu e instituiu o Programa de Recuperação Paralela na rede, reorganizando as antigas SAPs através de uma nova proposta pedagógica pautada em um currículo voltado as linguagens como leitura, escrita e interpretação, além da matemática.

Como se pode observar na nova política educacional direcionada às pessoas com deficiência na cidade, proposta pela gestão Marta Suplicy, existem avanços – quanto à criação de centros especializados no território das coordenadorias de educação, espaço similar havia sido desmontado pelo prefeito Paulo Maluf –, e também manutenções da antiga lei, que representam uma continuidade de ações que desconsideram a integralidade cidadã da pessoa com deficiência – como a não inclusão de profissionais da assistência e da saúde nessas equipes do CEFAI, na perspectiva de formação de uma rede de apoio intersectorial envolvendo outras políticas públicas que não somente as de educação, como àquelas configuradas no governo Luiza Erundina.

Essa atitude, da então prefeita e sua equipe, nos remete ao que Prieto (2000) já nos apontava, sobre a problemática de se conceber políticas públicas de caráter social, desarticuladas entre os vários setores do poder público.

Dessa forma, sem promover articulações entre os vários setores de atendimento público, as ações municipais permanecerão fragmentadas e o diagnóstico das necessidades e frentes em que o poder público deve atuar prioritariamente não serão adequadamente mapeados, fatos que dificultam a implantação de políticas sociais. (p. 84).

Cabe salientar, diante de nosso objeto de pesquisa, que o texto da nova política implementada pela prefeita Marta Suplicy não trata especificamente de serviços destinados as crianças pequenas e aos bebês matriculados em pré-escolas e creches, abordando de forma genérica a questão, sempre se utilizando do termo educando como visto na política anterior.

A Portaria nº 5.718 de 17 de dezembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004b), vem regulamentar o Decreto nº 45.415/2004, organizando e especificando os serviços de educação especial no âmbito da SME-SP:

- 1 do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão CEFAI
- 2 da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão PAAI
- 3 das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão SAAI
- 4 das Escolas Municipais de Educação Especial EMEE
- 5 das Entidades Conveniadas (SÃO PAULO, 2004b).

Como se pode observar, a portaria em questão reafirma as formas de serviços especializados que a rede municipal de ensino irá ofertar às crianças,

jovens e adultos matriculados nas escolas. Para os CEFAls a Portaria, em seu Art. 3º, fixa um módulo de quatro professores especializados ou habilitados na área de educação especial, preferencialmente, um em cada área da deficiência, estes serão os PAAIs, responsáveis por promover as visitas nas escolas e assistir tecnicamente as equipes escolares, realizar formação aos profissionais da educação, produzir materiais, organizar o acervo de materiais e equipamentos específicos, organizar o acervo bibliográfico dos centros, além desenvolver projetos relacionados a área.

Diante de tantas atribuições destinadas aos PAAIs, fica evidente a desproporcionalidade relacionada ao número de membros da equipe do CEFAl, quatro mais um coordenador, diante de sua demanda de trabalho; quando dimensionamos a quantidade de escolas que cabe ao território de cada coordenadoria de educação, essa tarefa parece se tornar impossível⁵³. O Art. 5º prevê a ampliação deste módulo de PAAIs nos CEFAls mediante solicitação justificada do coordenador da regional ao secretário de educação; pode-se concluir que tal artigo chega a ser uma desproporcionalidade, quando a própria configuração da equipe do CEFAl, composta por quatro professores e um coordenador, para atender todas as demandas impostas pela portaria e pela dimensão geográfica da área de uma coordenadoria de educação já seria mais que uma justificativa suficiente para a ampliação do quadro.

Vale também destacar que todas as atribuições elencadas ao CEFAl, pela Portaria nº 5.718/2004, em seu Art. 7º⁵⁴, se materializam em responsabilidades dos PAAIs e do coordenador do centro, únicos funcionários do CEFAl. Desta forma, somam-se às atribuições dos PAAIs, previstas no Art. 8º⁵⁵ da portaria, todas as destinadas ao CEFAl.

A Portaria ainda traz a organização das SAAls, que substituíram as SAPNEs existentes desde a década de 1990. Como principais características, as SAAls, instaladas nas unidades educacionais da rede municipal de ensino,

[...] serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez

⁵³Para termos a dimensão territorial de uma coordenadoria de educação, que eram vinculadas às Subprefeituras Regionais, a menor coordenadoria da cidade, no ano de 2004, contava com seis distritos: Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila Sônia, totalizando uma área de 56,1km² e uma população estimada em de 377.576 habitantes.

⁵⁴O Anexo 1 traz a Portaria nº 5.718/2004 com a descrição das atribuições do CEFAl.

⁵⁵O Anexo 1 traz a Portaria nº 5.718/2004 com a descrição das atribuições do PAAI.

múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades), desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2004b).

Vale ressaltar que os serviços oferecidos pelas SAAls poderiam ser estendidos aos alunos matriculados em outras unidades educacionais municipais onde inexistia a sala. Ainda em relação às SAAls, a portaria estabelece as seguintes diretrizes:

- Regramento quanto ao processo de acompanhamento da frequência dos alunos nesses espaços e, da necessidade, ou não, de sua permanência no serviço, após avaliação do percurso do aluno na própria SAAI.
- Os requisitos necessários para que o educando seja incluído no programa da SAAI.
- O modo de funcionamento diário das salas, tanto em seu caráter suplementar, quanto no seu caráter exclusivo.
- A quantidade máxima de alunos por grupos de atendimento.
- Sobre os procedimentos para instalação e extinção das salas.
- Estabelece a formação mínima profissional e regulamenta a vida funcional dos professores designados para exercer suas funções na SAAI.
- Discrimina as atribuições dos professores da SAAI⁵⁶.

A portaria trata também dos serviços ofertados nas EMEEs, assim como sua organização. Além de tratar quanto à formação dos profissionais que atuarão na educação especial do município.

Diante da análise desses dois principais documentos da gestão Marta Suplicy, ressaltamos que, do mesmo modo como ocorrido nos governos Maluf e Pitta, o decreto que estabeleceu a nova política de educação especial (SÃO PAULO, 2004a), assim como a portaria que o regulamentou (SÃO PAULO, 2004b), não deixam claro quais serviços irão atender as crianças matriculadas nas creches e pré-escolas; o documento estabelece que os serviços serão destinados a crianças, adolescentes, jovens e adultos vinculados ao sistema municipal de ensino.

Essa ausência de ações direcionadas as crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos de idade pode conduzir a diferentes interpretações da lei,

⁵⁶O Anexo 1 traz a Portaria nº 5.718/2004 com a descrição das atribuições do Professor de SAAI.

entre elas, a de que se o texto legal não cita a criança matriculada nas creches, elas podem não fazer parte dos serviços criados e ofertados.

Todavia, uma observação mais atenta da implementação dessas ações direcionadas aos alunos com deficiência mostra que a própria construção de salas de apoio nas EMEFs, EMELs e EMEEs, deixando de lado os CEIs, além da ausência de uma indicação de serviço específico à faixa etária, como os de estimulação precoce, nos revela que o Decreto, de certa forma, exclui os bebês matriculados nas creches municipais, tendo somente o amparo precarizado, por conta da dimensão geográfica das coordenadorias de educação, da itinerância do PAAI.

A Portaria, que deveria ser mais específica, estabelece as diretrizes da nova política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, e segue o mesmo princípio do Decreto nº 45.415/2004. Os bebês e crianças matriculadas em creches não são citados uma única vez no documento, assim como ações destinadas a eles, e as crianças matriculadas nas EMELs são citadas apenas no art. 23, que regulamenta o funcionamento das Escolas Municipais de Educação Especial. Em nenhuma outra parte, observamos a inferência do termo “educação infantil”.

Esta posição perpetuada pelo segundo governo petista da cidade fincou raízes profundas nos serviços de educação especial no município, que se apresentaram nos governos que se seguiram, como nos mandatos de José Serra, Gilberto Kassab e do governo de Fernando Haddad.

A gestão do prefeito José Serra (PSDB), teve como principal ação, que acabou causando grande impacto na rede municipal de ensino, sobretudo na organização das estruturas da educação direcionada às pessoas com deficiência, a promulgação do Decreto nº 45.787 de 23 de março de 2005 (SÃO PAULO, 2005), que dispôs sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras para a Secretaria Municipal de Educação.

Este decreto tem grande importância para a política de educação direcionada as pessoas com deficiência da cidade, pois influenciou diretamente a área de abrangência dos CEFAIs. Antes os centros eram vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação, que por sua vez estavam atreladas as Subprefeituras da cidade, que se dividiam em 31 territórios geográficos, ou seja, existiam 31 CEFAIs espalhados pelo município. Com a reorganização imposta pelo Decreto nº 45.787/2005, as instituições de ensino foram distribuídas em 13 Coordenadorias

Regionais de Educação, agrupando diversas Subprefeituras em um mesmo território e desta forma ampliando substancialmente o número de unidades educacionais sob responsabilidade dos CEFAIs⁵⁷.

A reorganização, estabelecida pelo decreto 45.787/2005, nos concede a possibilidade de concluir que este serviço será passível de questionamento quanto a sua efetivação e qualidade, visto que teve piorada suas condições de atuação devido a imensa demanda que se sobrepôs diante da nova organização, demanda essa que já era insustentável diante do cenário dos 31 centros que existiam.

Já sob o comando de Gilberto Kassab, tem-se a implantação de algumas políticas públicas que são importantes no que tange o atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência no município. Em 2007, uma Portaria intersecretarial, da Secretaria Municipal de Transportes (SMT) e da SME-SP – Portaria SME-SMT nº 01/2007 (SÃO PAULO, 2007b), estabeleceu o serviço Atende Escolar, que oferecia transporte adaptado para atender aos alunos com deficiência e comprometimento motor, regularmente matriculados na rede municipal de ensino. Essa ação merece um destaque, o serviço de transporte escolar gratuito, implementado pela então prefeita Marta Suplicy e ofertado para crianças que residiam em uma distância considerável da escola, era vetado as crianças matriculadas nos CEIs, o Atende Escolar manteve essa mesma lógica, ou seja, os bebês e crianças com deficiência matriculadas nas creches municipais não possuíam direito a esse benefício.

Em 14 de setembro de 2010, o prefeito Kassab institui uma nova Política de Atendimento de Educação Especial para o Município através do Programa Incluir. O Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010) alterou a política vigente desde 2004. Por meio do Programa Incluir, a SME-SP procurou articular diferentes projetos da área de educação especial, qualificando muitos dos serviços previstos no Decreto nº 45.415/2004.

Entre as principais mudanças estabelecidas pelo Incluir, temos a qualificação dos serviços de informática da secretaria, a fim de melhorar a coleta de dados

⁵⁷Se antes uma coordenadoria de educação era responsável pela área geográfica de uma subprefeitura, com o decreto do prefeito José Serra, essas mesmas coordenadorias, passaram a abranger territórios de ao menos duas subprefeituras. Ainda se utilizando do exemplo da Coordenadoria de Educação do Butantã, menor da cidade, essa, antes do decreto de 2005, tinha sob seu território cinco distritos da cidade; com a nova organização, passou a ter nove distritos, visto que incorporou outra subprefeitura, a da regional de Pinheiros (Pinheiros, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista), ou seja, praticamente dobrou sua demanda.

através do sistema Escola On-Line (EOL)⁵⁸. A promessa de instalação de novas SAAls e de realização da manutenção das salas já instaladas nas escolas da rede. Ainda, a ampliação do quadro de PAAIs no âmbito dos CEFAIs. A readequação dos convênios com instituições privadas que ofereciam serviços especializados para os alunos da rede. A criação do Projeto Formar, cujo objetivo era qualificar periodicamente os professores especialistas em educação especial que atuavam nas SAAI e dar formação continuada, na área de educação especial, aos professores das salas regulares. A criação do Projeto Rede, que visava oferecer aos alunos com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), todo apoio para locomoção, alimentação e higiene a fim de garantir sua participação nas atividades escolares. A reestruturação das EMEEs na perspectiva da educação bilíngue. A implantação do Projeto Avaliar, que visava criar instrumentos para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da educação especial, e a adequação arquitetônica dos prédios das unidades escolares para eliminar barreiras físicas.

O Programa Incluir ainda ampliou o serviço de transporte escolar gratuito, para os alunos que eram atendidos em SAAls localizadas em escolas diversas de onde estavam matriculados ou em instituições conveniadas à prefeitura. Todavia, uma das principais marcas do Incluir foi a instalação do Projeto Rede, que trouxe para os espaços escolares as chamadas Auxiliares de Vida Escolar (AVE), que ficaram responsáveis por dar todo apoio aos alunos com deficiência ou TGD nas atividades mais básicas do cotidiano, como se alimentar, realizar sua higiene pessoal, tomar suas medicações e se locomover. Além das AVEs, as escolas passaram a contar com uma “equipe multidisciplinar, em parceria com os CEFAIs, oferecendo orientação técnica às equipes escolares para atendimento das situações adversas do processo de inclusão” (SÃO PAULO, 2010).

Vale ressaltar que os serviços do Projeto Rede foram terceirizados, ficando aos cuidados de uma organização do terceiro setor. Destaca-se também que grande parte dos objetivos do Incluir não foram alcançados, como a implementação de acessibilidade nos prédios escolares, que se restringiram basicamente às unidades novas e a ampliação no número de PAAIs nos CEFAIs, que só iria se dar anos depois, com a cidade já sob administração de Fernando Haddad.

⁵⁸O sistema EOL – escola on-line – é um sistema de informática utilizado pela SME-SP que detém todas as informações pessoais de alunos e servidores da rede municipal de ensino.

Assim como a política de 2004, a implementada em 2010 não especifica diretamente o público alvo das suas ações, deixa de forma genérica quem é este público a qual os serviços serão destinados. Apesar dos avanços que se verificam no Incluir, as creches mais uma vez foram deixadas a parte em alguns aspectos do Programa, como no caso das chamadas AVEs que só eram encaminhadas para os CEIs se todos alunos com deficiência matriculados nas EMEFs, EMEIs e EMEE que demandassem desse serviço já estivessem contemplados, o que de fato nunca ocorreu.

Além dessa questão, exemplificada com a ação das AVEs, entende-se que existem especificidades tanto na educação infantil, quanto nas demais etapas e modalidades que necessitam de suporte especializado diferentes, o que nos leva a crer que a política proposta pelo Decreto nº 51.778/2010 falha neste sentido, visto que não considera tais especificidades. Analisando mais detalhadamente o documento, a expressão “educação infantil” não aparece uma única vez no texto da lei, e a palavra criança aparece uma vez no preâmbulo da mesma, quando se diz da necessidade de promover uma política educacional inclusiva na cidade.

O Decreto nº 51.778/2010, ainda sofreu duas alterações importantes que marcaram as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência implementadas no governo Kassab. Em 10 de novembro de 2011 pelo Decreto nº 52.785 (SÃO PAULO, 2011a) foram criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), tomando o lugar das EMEEs, que são destinadas a “crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço” (SÃO PAULO, 2011a).

Contrariando o Decreto que instituiu o Incluir, o texto que cria as EMEBS traça de forma clara e bem discriminada o público alvo de suas intervenções educacionais.

§ 2º. Na etapa da educação infantil, as EMEBS poderão atender crianças da faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, desde que apresentem a estrutura própria para esse atendimento (SÃO PAULO, 2011a – grifos nosso).

Toda estrutura organizacional e pedagógica das EMEBS se pautam em um currículo bilíngue⁵⁹. Os profissionais que atuam nas EMEBS deverão ser integrantes do quadro do magistério municipal e ter habilitação na área de sua atuação e específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, além do domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As escolas bilíngues ainda contam com instrutor de LIBRAS e Guia intérprete de LIBRAS. Vale ressaltar que as EMEBS são herança, ou continuidade, das escolas de surdos criadas na década de 1970, oriundas do IMES de 1967, onde somente eram atendidas crianças que possuem alguma deficiência ligada a audição.

O diferencial na portaria que criou as EMEBs, como já destacamos, é que essa ação, ao contrário das até aqui presenciadas desde 1993, tomou como princípio a importância de se proporcionar ações que qualifiquem o acesso e garantam a permanência das pessoas com deficiência desde a mais tenra idade.

Ainda sob a gestão Kassab, tivemos a publicação da Portaria nº 2.496 de 02 de abril de 2012 (SÃO PAULO, 2012) que regulamentou as SAAls, conforme previu o Decreto nº 51.778/2010. Em sua essência essa portaria estabelece novos critérios de funcionamento das SAAls, enquadrando-as nos objetivos do Programa Incluir, ou seja, “ampliar as ações de apoio pedagógico especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação” (SÃO PAULO, 2010).

A referida Portaria criou o cargo de estagiário da SAAI, que consistia na contratação remunerada de estudantes de pedagogia a fim de desempenharem a função de estagiários nas salas regulares que possuíssem alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, auxiliando assim o professor regente.

As SAAls, de acordo com o art. 3º, seriam instaladas nas EMEl, nas EMEFs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFGs) e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), da rede municipal. Aqui temos uma ressalva a fazer, as crianças matriculadas na educação infantil, mais especificamente nas EMEl, poderiam contar com os serviços oferecidos pelas SAAls de acordo com suas necessidades, todavia as crianças matriculadas nos

⁵⁹Nas EMEBS a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda língua na modalidade escrita.

CEIs (creches) municipais são literalmente excluídos dos serviços da SAAI, conforme o parágrafo 2º do mesmo art. 3º.

§ 2º - As crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs serão atendidas pelos seus respectivos professores que contarão com a atuação colaborativa dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFaIs. (SÃO PAULO, 2012).

A simples exclusão das crianças de zero a três anos matriculadas nos CEIs municipais do atendimento nas SAAls não é o que mais nos chama a atenção na Portaria nº 2.496/2012, pode-se até supor que as instalações e a formação dos docentes, que atuam nessas salas de apoio, não contemplassem as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, com alguma deficiência, pelo histórico que esse tipo de serviço teve na rede municipal. O que nos movimenta, no sentido de incômodo, imposto por tal exclusão, é o serviço apontado pela própria portaria como alternativo às SAAls; um atendimento realizado pelo professor da sala regular que se resume a expectativa de uma ação de estimulação precoce de bebês e crianças pequenas com deficiência, contando com o apoio do PAAI que, como já observado anteriormente, tem uma sobrecarga de trabalho muito maior do que sua capacidade de atuação.

Um agravante nessa situação é que a maioria massiva dos professores de salas regulares das creches, em São Paulo e no Brasil, raramente detém uma formação voltada ao acolhimento das demandas que podem ser originadas decorrentes do trabalho com crianças com deficiência, ou seja, não houve qualquer menção de configuração de uma política pública concreta de atendimento especializado destinado às crianças de zero a três anos de idade.

Essa alternativa de serviços a serem ofertados aos bebês e crianças pequenas matriculadas nos CEIs está colocada no parágrafo 3º do mesmo artigo que analisamos.

§ 3º - Caberá ao PAAI responsável pelo atendimento dos CEIs a orientação aos professores quanto a estimulação precoce das crianças, bem como a orientação quanto a construção de uma rede de apoio com os serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança, bem como a orientação aos

professores quanto a estimulação precoce das crianças. (SÃO PAULO, 2012).

A condição estabelecida pelo parágrafo que acabamos de destacar é mais um ato que compromete a qualidade do trabalho direcionado aos bebês e às crianças com deficiência matriculadas nas creches municipais; primeiro, pela a administração colocar sobre o PAAI mais uma função (desconsiderando o pequeno número desses profissionais como já vimos): a de orientar os professores de salas regulares dos CEIs quanto à estimulação precoce das crianças com deficiência ali matriculadas, visto que não há qualquer garantia de que os PAAIs tenham a formação adequada e necessária para orientar outros profissionais quanto às possibilidades de estimulação de bebês e crianças pequenas.

Um segundo ponto a ser destacado refere-se ao PAAI ter que orientar os professores das salas regulares a estabelecerem uma rede de apoio com os serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros mais que forem necessários, tendo como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança. Essa determinação da lei coloca como função dos professores uma tarefa que deve ser desenvolvida pelos órgãos técnicos da SME-SP, os professores não possuem meios técnicos e formativos, além de tempo destinado em sua carga horária de trabalho, para desempenhar essa função articuladora de caráter mais amplo.

Compete-nos aqui concluir diante da demanda imposta pela Portaria nº 2.496/2012, com relação ao atendimento especializado de bebês e crianças pequenas com deficiência matriculadas nos CEIs municipais, que uma rede de apoio não se estabelece por meio de um único articulador, e no caso sugerido pela própria portaria, pelo elo mais frágil da corrente de atendimento à criança, o docente; mas por ações de caráter mais amplo, articulando os diferentes serviços de caráter social que são de responsabilidade da municipalidade, como àqueles de saúde, transporte, assistência, entre outros, necessários para um desenvolvimento emocional e social das crianças com deficiência.

Ainda no início de sua gestão, Fernando Haddad, através da Lei nº 15.719 de 24 de abril de 2013 (SÃO PAULO, 2013b), instituiu na rede o serviço de psicopedagogia, que tinha como objetivo principal “diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2013b). Em 17 de janeiro

de 2014, por meio do Decreto nº 54.769 (SÃO PAULO, 2014a) a lei é regulamentada e, desta forma, o serviço de intervenção no “processo de aprendizagem” do educando, quando necessário, passou a ser efetivado.

O serviço de psicopedagogia deveria ser prestado por profissional da carreira do magistério da própria rede, com formação na área em nível de pós-graduação. Designado para função de psicopedagogo, o professor atuaria diretamente nas escolas de forma itinerante, coordenando seus trabalhos com os dos docentes da unidade educacional a fim de “atuar preventivamente [...], no sentido de desenvolver competências e habilidades para solução dos problemas de aprendizagem;” (SÃO PAULO, 2014a). Destaca-se que esse serviço, apesar de ter sido instituído com enfoque também nas instituições de educação infantil, após regulamentado trata quase que ininterruptamente, quando descreve as atribuições do psicopedagogo, dos processos de aprendizagem e do diagnóstico dos motivos de “fracasso escolar”, atrelando seus serviços mais a escola de ensino fundamental do que a de educação infantil.

Dessa forma, no texto da Lei nº 15.719/2013 e do Decreto nº 54.769/2014, não foi possível observar a dimensão do serviço de psicopedagogia voltada às crianças de zero a cinco anos de idade matriculadas na rede municipal de ensino. Ambos os textos não oferecem subsídios necessários para se definir qual tipo de serviço os bebês e as crianças pequenas serão submetidos e de que forma o profissional psicopedagogo atuaria diante da criança e da equipe escolar. Aqui se faz um destaque, a secretaria, até o término de 2016, não havia realizado nenhuma outra publicação que tivesse como objetivo tornar mais explícita a atuação do psicopedagogo na educação infantil.

Outra questão que merece destaque é um estudo mais aprofundado, diz respeito à viabilidade real e qualitativa de atuação desse profissional na rede. Ficou definido, como já destacado, que cada Diretoria Regional de Educação (DRE)⁶⁰ teria um único profissional, que seria responsável por toda a demanda da região. Fica evidente a impossibilidade de tal ação quando se analisa a dimensão geográfica de cada região.

Ainda sob os dois primeiros anos do mandato de Fernando Haddad, destaca-se a criação do Programa Municipal de Equoterapia – Lei nº 15.731, de 30 de abril

⁶⁰Em 2007, a Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a) transforma as Coordenadorias Regionais de Educação em Diretorias Regionais de Educação (DRE).

de 2013 (SÃO PAULO, 2013b) –, voltado a toda população acometida de alguma deficiência ou mobilidade reduzida. O objetivo do programa era articular as áreas de saúde e educação a fim de utilizar os recursos dos serviços de reabilitação com cavalos para buscar o “desenvolvimento físico, psíquico e social de pessoas com deficiência, autismo e/ou doenças com outras necessidades específicas.” (SÃO PAULO, 2013b). Uma avaliação quanto às contribuições desse programa ao processo de desenvolvimento da criança com deficiência na educação infantil, no que tange as suas aprendizagens, é algo que merece pesquisa a parte. Todavia, observando os dados de atendimento que a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED), responsável pela gestão do programa, divulga, podemos ter noção da amplitude desses benefícios; para toda cidade de São Paulo somente um centro de equoterapia funcionava através de parceria com uma entidade privada, e a previsão anual de atendimento era de 60 municípios.

Outra lei que se refere ao serviço especializado na rede municipal, a Lei nº 15.919 de 16 de dezembro de 2013 (SÃO PAULO, 2013f), instituiu o serviço de “atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados” (SÃO PAULO, 2013f), e teve como objetivo atender de forma especializada as crianças matriculadas nas unidades educacionais da cidade. A Lei ressalta que o “atendimento às altas habilidades é modalidade de educação especial e inclusiva e tem início na educação infantil e estende-se, sempre que necessário, a toda a vida escolar e acadêmica” (SÃO PAULO, 2013f), ou seja, as crianças matriculadas nos CEIs e EMEIs da cidade também deveriam contar com este formato de atendimento.

O Decreto nº 55.774 de 11 de dezembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014b), regulamentou a Lei nº 15.919/2013, estabelecendo diretrizes para o funcionamento do serviço especializado destinado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados. O decreto estabelece quem é considerado público alvo do serviço especializado.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto neste decreto, serão consideradas pessoas com altas habilidades/superdotação aquelas que apresentem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- I - capacidade intelectual geral;
- II - aptidão acadêmica específica;
- III - pensamento criador ou produtivo;
- IV - capacidade de liderança;

- V - talento especial para artes;
- VI - capacidade psicomotora (SÃO PAULO, 2014b).

Destaca-se ainda que o decreto segue a especificação da lei quanto às etapas da educação a serem incluídas no serviço, iniciando o atendimento desde a educação infantil. Também é ressaltado que é parte do serviço especializado o auxílio às unidades educacionais onde esses alunos com altas habilidades/superdotação estejam matriculados a fim de elaborar um currículo, “métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (SÃO PAULO, 2014b). Os serviços educacionais destinados a esse público não poderão substituir àqueles oferecidos nas salas regulares e o aluno que dele fizer uso, poderá ser atendido pelas SAAls da rede, que por sua vez contará com o a articulação dos docentes da sala regular, com o CEFAl – esses serviços deveriam ser reorganizados e qualificados para atender essa especialidade –, com a supervisão escolar e também com a família.

No ano de 2013, a SME-SP reestruturou a organização do ensino municipal, estabelecendo um novo formato para o ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, assim como, novas prioridades para educação infantil - Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2013c). No que concerne ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência, o decreto não faz nenhuma menção. Pode-se dizer que se aproxima dessa discussão quando expressa, de forma insipiente, que irá somar esforços para integrar as diferentes etapas e modalidades da educação municipal.

A Portaria SME nº 5.930 de 14 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2013d), regulamentou esse decreto de reorganização do ensino municipal e, desta forma, apontou as diretrizes para elaboração de um currículo da educação infantil centrado na criança e pautado no que chamou de “Pedagogia da Infância”, no qual a prioridade era “articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover o seu desenvolvimento integral” (SÃO PAULO, 2013d).

Quanto às ações direcionadas aos alunos com deficiência a portaria, que regulamentou as mudanças na reorganização da rede de ensino, também não faz qualquer referência mais descritiva, se limitando a estabelecer que deva existir uma articulação entre educação especial e as demais etapas e modalidades do ensino e

que a organização do currículo das EMEBs deve ter a mesma estrutura das demais escolas.

Como se pode observar, a mudança na organização curricular e administrativa da rede de ensino da cidade teve pouca inserção no atendimento das crianças com deficiência matriculadas na RME-SP, inclusive sobre as ações de AEE. Diante dessa nova estrutura, as ações voltadas para a educação de bebês e crianças com deficiência não são pautadas, o que pode ser encarado como algo a se preocupar, já que tanto para educação infantil, quanto para o ensino fundamental, considerar a diversidade humana existente em nossa sociedade, assim como os tempos, necessidades e os suportes necessários para que as crianças com deficiência tenham um processo de aprendizagens com qualidade, é algo fundamental.

Ainda no ano de 2013, complementando sua política de reorganização da rede, a SME-SP publicou a Portaria nº 5.941 de 15 de outubro (SÃO PAULO, 2013e) que regulamentou o Decreto nº 54.454 de 10 de outubro de 2013, estabelecendo diretrizes para elaboração dos regimentos escolares das unidades educacionais que integram a rede. Esse documento diretivo, além de estabelecer os critérios de funcionamento e organização das escolas municipais, trouxe a concepção de educação para todas as etapas e modalidades, dentre as quais destacamos a dispensada à educação infantil;

§ 1º - Na etapa da Educação Infantil as Unidades Educacionais deverão redimensionar a sua prática pedagógica assegurando o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, que busque articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o seu desenvolvimento integral. (SÃO PAULO, 2013e).

Quanto à educação de crianças com deficiência, a portaria traça a mesma sistemática de direcionar quais são os serviços prestados pela modalidade da educação especial, assim como estabelecer sob qual concepção a rede delimita suas ações.

V. A Educação Especial constitui-se modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sendo ofertada nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, respeitado

o princípio da inclusão, nas salas comuns, nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão- SAAls, nas Instituições de Educação Especial Conveniadas com a SME, nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs e nas Unidades-Polo de Educação Bilíngue para educandos surdos ou ouvintes, com atendimento específico que assegure e respeite o desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem desses educandos. (SÃO PAULO, 2013e).

A Portaria nº 5.941/2013 não faz nenhuma referência à política de atendimento educacional para as crianças de zero a cinco anos com deficiência no município, na verdade se limita à própria educação especial, desconsiderando a amplitude sob as quais se deve estabelecer ações que irão dar suporte ao processo de aprendizagens na escola de educação infantil, ações essas que ultrapassam as intervenções do AEE e dos serviços especializados da educação formal. Por ser um documento que se propõe a estabelecer diretrizes para as unidades escolares elaborarem seus regimentos, a equipe de SME que construiu esse texto base para as equipes escolares, decidiu seguir um modelo muito mais caracterizado por procedimentos jurídicos, do que pedagógicos.

No ano de 2014, através da Portaria nº 6.566 de 24 de novembro (SÃO PAULO, 2014c), Fernando Haddad, criou o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), no âmbito das DREs. Esses núcleos tinham como objetivos:

- I- articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- II- apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;
- III – realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora. (SÃO PAULO, 2014c).

A equipe do NAAPA foi composta por um Coordenador, dois Psicopedagogos, dois Psicólogos, um Fonoaudiólogo, um Assistente Social e um Auxiliar Técnico de Educação, mantendo uma articulação com a equipe do CEFAI, com o Núcleo Multidisciplinar⁶¹ e com as equipes das unidades escolares.

⁶¹O Núcleo multidisciplinar foi organizado, pelo então prefeito Gilberto Kassab, ao estabelecer um convênio com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina pelo Termo de Convênio nº 327/2010 (SÃO PAULO, 2010b). Esse núcleo era responsável por: realizar avaliação clínica e funcional multiprofissional do aluno indicado pela DRE/CEFAI; intermediar o atendimento do aluno no

Diante da experiência desenvolvida pelo NAAPA, podemos avaliar seus serviços como uma frente muito mais ligada as questões de vulnerabilidade social, do que propriamente uma política dedicada ao processo de qualificação do atendimento educacional dedicado às crianças, jovens e adultos com alguma deficiência matriculados na rede. Na realidade, esses atendimentos só acontecem quando, além das limitações impostas pela deficiência, esses alunos estejam inseridos em um meio social que coloque sua integridade física ou intelectual em vulnerabilidade.

Analizando o material produzido pela SME-SP, chamado “Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar”, essa tendência do núcleo de ter como foco as questões de vulnerabilidade é confirmada; mostrando-se assim um instrumento que possibilita uma possibilidade de abertura para o estabelecimento de uma política intersetorial (educação, saúde e assistência), visto que os profissionais que nele atuam têm como meta essa aproximação entre os diferentes serviços de caráter social.

A proposta do NAAPA, a primeira vista, guarda algumas semelhanças com a propostas da equipe regional do governo de Luiza Erundina. Porém, quando realizamos uma comparação mais minuciosa ficam evidentes as diferenças de concepção de trabalho articulado. A proposta da gestão de Luiza Erundina demonstrava preocupação muito mais precisa em desenvolver uma política pública que articulasse diferentes secretarias municipais, e desta forma extrair de cada uma seu potencial de conhecimento em cada área social.

Não se pode deixar de pontuar a questão econômica envolvida nas opções por ações de caráter social. No caso das equipes regionais, os custos oriundos da implementação do projeto foi dispendido pelas três secretarias que participavam da proposta, visto que o indivíduo, alvo da ação, foi compreendido em sua integralidade como cidadão do município, e não somente como um aluno na rede de ensino, um paciente na unidade de saúde ou um assistido pelo serviço de assistência social. Esse fato não ocorreu na proposta do NAAPA, onde todos os custos para

serviço de saúde, se necessário; elaborar prontuário para cada aluno atendido; realizar trabalho conjunto com as equipes das DRE/CEFAI nos processos de avaliação, orientação e encaminhamentos; oferecer suporte e orientações técnicas previstas às equipes escolares e pais, a fim de sanar as situações adversas inerentes ao processo de inclusão; oferecer suporte e orientações em relação aos cuidados diários, a fim de maximizar a participação dos familiares; elaborar relatório de avaliação de cada aluno atendido no dia; participar das reuniões de discussão de casos, com equipe da DRE/CEFAI; ministrar aulas nos cursos de capacitação e participar da elaboração do material escrito informativo. (SÃO PAULO, 2011b).

funcionamento do núcleo são oriundos do orçamento da SME, sendo que seus membros são os únicos responsáveis pela busca de uma articulação intersetorial, não existindo, sequer, uma mesa fixa composta pelas diferentes secretarias municipais para discussão dos casos que se apresentam.

O quadro 3 abaixo faz um comparativo entre as equipes das Regionais e do NAAPA.

Quadro 3 – Comparativo entre a Equipe Regional e o NAAPA.

Equipe Regional	NAAPA
Governo Luiza Erundina (1989-1992)	Governo Fernando Haddad (2013-2016)
1 professor, com habilitação em Pedagogia que a coordenará; (proveniente da SME)	1 Coordenador; (proveniente da SME)
4 professores especializados, sendo 1 por área de deficiência: física, auditiva, mental e visual; (proveniente da SME)	----- (Compõem a equipe do CEFAl)
1 servidor administrativo; (proveniente da SME)	1 Auxiliar Técnico de Educação (proveniente da SME)
1 servidor que atuará como multiplicador de informações em saúde, quando necessário; (proveniente da SME)	-----
1 pediatra; (proveniente da SMS)	-----
1 fonoaudiólogo; (proveniente da SMS)	1 Fonoaudiólogo; (proveniente da SME)
1 terapeuta ocupacional; (proveniente da SMS)	-----
1 Psicólogo; (proveniente da SMS)	2 Psicólogos; (proveniente da SME)
1 Fisioterapeuta; (proveniente da SMS)	-----
1 Técnico de nível universitário; (proveniente da SEBES)	-----
-----	2 Psicopedagogos; (proveniente da SME)
1 Assistente social (proveniente da SEBES)	1 Assistente Social; (proveniente da SME)

Fonte: Construído pelo autor com base no Decreto nº 32.066/1992 e Portaria SME nº 6.566/2014.

Observa-se, no quadro comparativo, que as propostas de ambas as equipes multidisciplinares procuram articular serviços educacionais e não-educacionais a fim de garantir que a criança, jovem ou adulto com deficiência, ou não, tenha efetivado seu direito de aprendizagem na sala de aula, desenvolvendo determinadas atividades que darão suporte ao processo de compartilhamento e aquisição de novos conhecimentos nas salas regulares, e que de certa forma não poderiam ser desenvolvidos pelo professor dessas turmas, já que esses não dispõem da formação adequada.

O diferencial que o NAAPA poderia recobrar, da experiência da gestão de 1989, diz respeito à fixação de um núcleo realmente intersecretarial, onde membros das secretarias de saúde, assistência e educação trabalhassem de forma articulada pela integralidade do cidadão/aluno, fato esse que inexiste, ao menos de forma sistematizada e regulamentada por força de lei.

No ano de 2016 o então prefeito Fernando Haddad, já no final de sua gestão, institui a “Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” através da publicação do Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016, que foi regulamentado pela Portaria SME nº 8.764 de 23 de dezembro do mesmo ano, “com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades” (SÃO PAULO, 2016c).

A nova política, tanto na análise do decreto que a institui, quanto no texto da portaria, se distancia do conceito tradicional de atendimento especializado direcionado às crianças e bebês que se focalizavam somente na reabilitação das funções cognitivas e motoras; essa nova perspectiva avança substancialmente quando comparada à política implementada por Gilberto Kassab, qualificando o atendimento ofertado às crianças com deficiência matriculadas em creches e pré-escolas da RME-SP.

Tanto o decreto quanto a portaria delimitam o conceito de deficiência pautando-se nos princípios da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tirando de foco somente o aspecto médico/biológico da deficiência e firmando concepções que primam pelos direitos sociais e humanos dessas pessoas:

- I – da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;
- II – do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;
- III – da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;
- IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;
- [...]
- VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;
- VIII – da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;
- IX – do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças;
- X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;
- XI – do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;
- XII – da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática (SÃO PAULO, 2016b).

A nova política municipal para o atendimento de bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência também delimita os serviços especializados e de apoio a esses alunos, assim como funções, atribuições e obrigações de servidores, escolas, DREs e da própria SME-SP no que diz respeito às ações necessárias a consolidação do direito à educação de qualidade aos alunos com deficiência na RME-SP.

Outro diferencial da política criada pelo governo Haddad foi a ampliação do número de PAAls no CEFAIs, que passaram de um módulo de quatro mais o coordenador, para um quadro de oito professores especialistas mais o coordenador. Além dessa ampliação a portaria regulamenta a participação direta do NAAPA no processo de articulação entre outros serviços não-educacionais prestados por outras secretarias, todavia necessários à escolarização com qualidade das crianças com deficiência.

Todavia, o que mais se destaca na atual política de educação e serviços às pessoas com deficiência, e que a difere de forma contundente diante daquelas experienciadas pelos paulistanos desde o governo Paulo Maluf, é à importância que esta destaca a educação infantil da cidade. O Decreto nº 57.379 em seu Art. 4, § 4º, registra que será assegurado o “AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs” (SÃO PAULO, 2016b), ou seja, uma ênfase à primeira etapa da educação básica que somente o governo Luiza Erundina havia dado no início dos anos de 1990. Avança ainda mais, dizendo que a educação bilíngue também será ofertada nas escolas comuns de educação infantil e não mais somente nas EMEBs, como previsto no decreto anterior.

A Portaria SME nº 8.764/2016 avança nessa nova perspectiva de atendimento dos bebês e crianças com deficiência matriculados na RME-SP. Em seu Art. 25 deixa explícito a importância desse momento da vida escolar da criança e especifica como será o AEE destinado as crianças de zero a cinco anos de idade:

Art. 25 - A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que trata de “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”.

§ 1º - O atendimento educacional especializado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial será feito, preferencialmente, no contexto da Unidade Educacional e em seus diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas para todos os bebês e crianças, de acordo com as propostas pertinentes ao currículo da infância.

§ 2º - A organização do AEE na Educação Infantil demandará a articulação entre o professor de referência do agrupamento/turma e o professor responsável pelo AEE, [...] de forma colaborativa e articulada [...]

§ 3º - Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, CEMEIs e EMEIs, e para as crianças de 4 a 5 anos, matriculadas em EMEIs ou CEMEIs em período integral, o AEE deverá ser realizado no seu horário de frequência à unidade educacional, com atuação colaborativa entre os professores responsáveis pelo AEE colaborativo, ou itinerante e os demais profissionais da U.E. (SÃO PAULO, 2016c).

A política implementada pela gestão Kassab vetava literalmente a presença das crianças de zero a três anos de idade nos serviços de AEE, estipulando que o atendimento especializado se daria em instituições conveniadas, ou na saúde, e por

intermédio do professor regente da turma regular, que seria “treinado” com exercícios de estimulação precoce pelo PAAI. O texto da legislação de 2016, que organizou a nova forma de atendimento do AEE, não referenda a presença dos bebês nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com exceção daquelas presentes nas escolas bilíngues que tenham condições de atendê-los, mas deixa margem para um possível atendimento nesses espaços, quando se utiliza a palavra “preferencialmente” em seu parágrafo 1º.

Outro aspecto importante, e não existente anteriormente, é que essa nova regulamentação dos serviços especializados coloca a figura do professor de AEE como parte da rotina dos CEIs, e também das EMEIs, tendo que elaborar um plano de trabalho colaborativo articulado com a professora da sala comum observando e discutindo conjuntamente:

- a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público alvo da Educação Especial;
- b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;
- c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação;
- d) as atividades próprias do AEE articuladas ao currículo da infância (SÃO PAULO, 2016c).

Ou seja, a nova política prevê a substituição de um modelo de atendimento educacional destinado às crianças com deficiência, única e exclusivamente nas SRM, e passa para um trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor especialista, fazendo-os trabalhar conjuntamente, desde a elaboração dos planos de ensino até o desenvolvimento de jogos, brincadeiras e materiais que auxiliem a aprendizagem das crianças com deficiência.

Para as crianças de quatro e cinco anos de idade matriculadas em turnos parciais de atendimento, a política possibilita o AEE no contraturno, inclusive o ofertado na SRM, “após avaliação pedagógica/estudo de caso que indique não ser possível o atendimento nas formas previstas nos incisos I e III do art. 23, utilizando como critério, a necessidade específica da criança em relação às atividades próprias do AEE” (SÃO PAULO, 2016c).

A nova política organizada pelo decreto e portaria do governo Haddad ainda prevê serviços de apoio para as crianças com deficiência matriculadas em creches e pré-escolas da RME-SP, como as AVEs e a equipe multidisciplinar.

Não menos importante, destaca-se que a atual legislação que regimenta as políticas de educação direcionadas às crianças e bebês com deficiência no município de São Paulo trata de “bebês” e “crianças” da educação infantil. O uso desses termos não é um mero formalismo, na verdade esse uso revela a importância que a municipalidade passou a destacar na concepção de suas políticas públicas voltadas para os alunos com deficiência matriculados nas escolas de sua rede, valorizando a infância como uma fase da vida singular, e fundamental ao desenvolvimento de valores sociais, éticos e estéticos, que balizam a vida adulta.

Essa concepção de uma educação infantil, que invade o território quase que exclusivo da educação especial, tenta romper barreiras historicamente construídas a partir de saberes ditos técnicos para a realização de uma alquimia entre as culturas, que são próprias da infância. Tais saberes já foram defendidos, há muito, por pesquisadores como Rosita Edler Carvalho (1993), Marie Claire Sekkel (2003) e Eric Plaisence (2005). A atual legislação do município de São Paulo, construída pela equipe do então prefeito Haddad, se aproxima substancialmente da concepção de uma educação realmente de e para todos, a começar pelas crianças muito pequenas.

Com esta análise histórica das ações direcionadas às crianças com deficiência e sua articulação com a educação infantil desde os anos de 1960, pode-se concluir que o atendimento de bebês e crianças com deficiência, na rede municipal de ensino de São Paulo, teve avanços qualitativos no decorrer dos governos, quanto à promulgação de leis, decretos, portarias e normatizações.

Todavia, percebe-se que somente entre os anos de 1989 e 1992, e ao final do ano de 2016, esses textos legais se preocuparam em distinguir as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, a fim de implementar políticas públicas que são direcionadas as especificidades e necessidades de cada público.

De forma geral, as leis, decretos e portarias vão se adequando as novas demandas que a sociedade provoca no poder público, todavia, esses mesmos textos nos proporciona a possibilidade de concluir uma determinada ineficácia do Estado em promover tais ações de forma efetiva, ou seja, adequadas na qualidade e na

quantidade necessária a cada cidadão. Na prática, elas se revelam como serviços precarizados já em sua origem, o que significa legislar e executar de forma ineficaz.

Esse nos parece ter sido o trajeto que o município de São Paulo percorreu ao longo dos últimos 20 anos. Ao menos, é essa a conclusão que se chega ao analisar as bases legais que dão sustentação as políticas públicas educacionais voltadas às crianças com deficiência. Tem-se a imagem de um poder público produtivo, que sistematicamente elabora e reelabora suas ações diretivas que dão suporte ao ensino regular a fim de garantir o direito público subjetivo das crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência à educação. Todavia, observando mais de perto, pode-se constatar que toda esta produtividade esbarra na contenção da distribuição dessas ações que são impostas pela própria Lei.

A criação de centros especializados, com um número irrisório de profissionais diante de uma cidade com 971.201 matrículas em instituições que vão da educação infantil ao ensino profissionalizante; as propostas de formação de professores que se pautam em cursos de curtíssima duração; a desarticulação entre as políticas públicas de saúde, assistência, cultura, transporte, que transforma a escola em uma ilha isolada do resto da sociedade, refletem a atual situação dos serviços direcionados aos alunos com deficiência, que constam no texto da lei, e que levam a inferência de não garantia de seu direito subjetivo à educação, desde o nascimento.

Em relação à última política de educação especial, regulamentada na cidade de São Paulo, no ano de 2016, apesar dos avanços conceituais e da inclusão qualitativa das crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência, não é possível avaliar efetivamente quais serão as ações concretas do poder público, decorrentes de sua publicação, visto que a normativa foi impetrada pelo governo Haddad nos últimos dias de seu mandato, deixando para o próximo prefeito a incumbência de sua implementação.

Como bem nos lembra Duarte (2007), os desafios de um “Estado social de direito de inspiração democrática” (DUARTE, 2007, p. 693) como é o Brasil, não se resume mais a normas abstratas gerais, mas sim a promoção de políticas públicas de caráter social que garantam a todos a materialização do direito à educação, à saúde e à previdência social.

Diante desse cenário apresentado pela legislação que rege as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência no município de São Paulo, observa-se a necessidade de colocá-las diante do real desafio do acesso dessas

crianças ao direito à educação. Para tal, realizar uma análise dos números da educação infantil paulistana, no que se refere às matrículas dos bebês e das crianças de até cinco anos de idade com deficiência, na escola regular e nos serviços especializados ofertados, também se mostra como um indicador de efetivação de tais políticas.

Podemos observar no gráfico 12 o número de matrículas de crianças com deficiência na creche e na pré-escola, relacionando o número de atendimentos à população total com essa característica na faixa etária pesquisada.

Gráfico 12 – Matrículas em creche e pré-escola de crianças com deficiência em relação à população na faixa etária de zero a cinco anos com deficiência de 2007 – 2016 todas as redes – São Paulo.

Fonte: Construído pelo autor com base nos microdados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Nos dados que se apresentam, fica evidente que o percentual de atendimento das crianças com deficiência ainda é baixo, quando comparado com o total da população. O ano em que o número de matrículas apresentou seu maior índice foi 2013, onde eram atendidas 10,7% da população na faixa etária, totalizando 2.873 crianças com alguma deficiência matriculadas em creche ou pré-escola, em todo município.

O gráfico ainda nos leva a constatar que o número de matrículas de crianças com deficiência com idade entre zero e cinco anos na educação infantil aumenta no período estudado, passando de 2.240 em 2007 para 3.157 em 2016 contrariando a tendência nacional conforme já observado anteriormente no gráfico 6. Como

consequência, o percentual de atendimento aumenta, terminando a série histórica com 11,3% de atendimento dessa população (em 2007 esse atendimento era de 8,3%).

Esse dado, apesar de apresentar um crescimento de 3% no período compreendido, se mostra preocupante quando realizamos a análise por faixa etária como podemos observar no gráfico 13, que traz o número de matrículas por idade entre os anos de 2007 e 2016.

Gráfico 13 – Matrículas de crianças com deficiência em creche e pré-escola por faixa etária no município de São Paulo todas as redes de 2007-2016.

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do Microdados dos Censos Escolares de 2007 a 2016.

Os números mostram que quanto menor a criança, menor a proporção de atendimento em estabelecimento de educação, como acontece com as matrículas totais. No ano de 2016 havia 96 crianças com deficiência, com um ano ou menos, matriculadas em todas as creches da cidade – públicas ou privadas – em um

universo de 3.740 matrículas (2,6%)⁶². Esse número pequeno de bebês matriculados nas creches pode ser respondido por diversos motivos, dentre os quais: a própria falta de vagas na rede pública; a insegurança dos pais de bebês com deficiência em matriculá-los em instituições de educação; e, a falta de uma definição quanto a existência, ou não, da deficiência na criança, que pode advir da protelação médica em fechar um diagnóstico ou da própria precariedade do serviço público de saúde, que se quer dá o direito à mãe de saber que seu bebê tem uma deficiência e que necessita de um atendimento especializado. Além disso, conforme nos expôs Vitta (2004), muitas vezes esses serviços de saúde desestimulam as famílias a optarem pela matrícula de seus filhos com alguma deficiência nas creches, criando mitos quanto à condição da criança de frequência ou em relação à sua integridade física.

Outro problema encontrado são as matrículas de crianças com mais de seis anos de idade na educação infantil. Apesar de esse número ser baixo – 64 crianças em 2016 –, o dado nos faz crer que a retenção de crianças com idade diferente da faixa etária considerada adequada para etapa da educação infantil, é uma realidade que persiste na cidade e no país. Das crianças com mais de seis anos de idade matriculadas em creches ou pré-escolas de São Paulo, 14,6% tinha alguma deficiência. Das matrículas de crianças com deficiência, 1,7% tinham mais de seis anos (com data corte de 31 de julho), contra 0,1% das crianças matriculadas nas redes com essa idade; ou seja, o número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, com mais de seis anos de idade, é 17 vezes maior que essa incidência nas matrículas totais.

Nessa análise, não destacamos somente o evento da matrícula de crianças com mais de seis anos na educação infantil, visto que essas crianças podem se beneficiar do ambiente das instituições de educação para primeira infância por mais tempo, em contraposição ao espaço das escolas de ensino fundamental; visto que essa decisão deve ter um caráter realmente de benefício pedagógico para a criança, e não se pautar única e exclusivamente pela insegurança das famílias ou das instituições de educação. O que se sobressai diante dos números, é que essa tendência de permanência de crianças com mais de seis anos na educação infantil, se dá quase que exclusivamente nas situações de deficiências; sendo que essa

⁶²O percentual de crianças de 1 ou menos de 1 ano matriculados nas redes no município de São Paulo é de 11,5% do total das matrículas.

variável de benefício com os serviços da educação infantil pode ser considerada em situações que envolvam qualquer criança, tenha ela deficiência ou não.

Continuando a análise, os números do Brasil nos comprovam que as redes municipais são responsáveis por grande parte dos atendimentos de crianças, nessa etapa da educação, sendo que em São Paulo, também é o município responsável pelo maior número dessas matrículas, se somadas às matrículas na rede conveniada. Este fato pode ser explicado pela infraestrutura mínima de atendimento especializado que as municipalidades oferecem nos seus sistemas de ensino, seja diretamente ou através de convênios com instituições privadas.

No atendimento de crianças com deficiência nessa faixa etária, o município era responsável no ano de 2016 por 70,1% do atendimento na rede própria, com 2.623 matrículas e a rede conveniada com 617 matrículas, o que representava 16,5% do total. As duas redes juntas atendiam 86,6% do total de matrículas na educação infantil de crianças com deficiência. Já a rede privada de ensino possuía 479 matrículas, a rede estadual possuía apenas três matrículas e a rede federal nenhuma. Podemos afirmar que é a rede municipal que garante o acesso dessas crianças com deficiência à educação.

Desses 3.240 atendimentos sob a responsabilidade do município de São Paulo, a maioria das deficiências apontadas estava ligada ao aspecto intelectual ou físico, fato que é recorrente em todo período analisado e apresentado na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Número de crianças matriculadas em CEIs e EMEIs, de zero a cinco anos, por deficiência nos anos de 2007 a 2016⁶³.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CEGUEIRA	20	21	21	16	17	23	26	25	30	35
BAIXA VISÃO	146	140	140	147	159	135	160	166	222	234
SURDEZ	137	94	102	333	320	348	202	93	97	84
DEF_AUDITIVA	85	70	94	78	58	62	78	74	91	84
SURDO_CEGUEIRA	28	2	6	4	1	2	1	1	0	2
DEF_FISICA	547	633	708	727	702	688	893	905	1160	1257
DEF_INTELLECTUAL	199	247	734	703	687	701	1.010	967	1224	1279
TRANSTORNOS	435	53	--	--	--	--	--	--	312	365
SINDROME DE DOWN	379	572	--	--	--	--	--	--	531	635
DEF_MULTIPLAS	69	245	251	38	55	45	182	183	39	29
AUTISMO	--	156	89	117	168	201	272	389	11	7
ASPERGER	--	--	7	6	15	22	44	35	32	31
RETT	--	--	6	3	10	15	11	8	6	10
TDI	--	--	29	39	54	42	38	39	0	0
SUPERDOTAÇÃO	8	7	5	2	0	1	56	0	0	0

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos microdados dos Censos Escolares de 2007 a 2016.

OBS1: Existe mais de uma deficiência por criança matriculada o que dificulta fazer algumas relações com o atendimento dessas pessoas.

OBS2: A data corte da idade se refere a data corte do Censo Escolar do ano em questão.

Após análise dos dados sobre as crianças com deficiência matriculadas em CEIs e EMEIs, na próxima tabela, verificar-se-á quantas são atendidas pelos serviços educacionais especializados que o município oferece. Fazemos a ressalva que o Censo Escolar coleta os dados de atendimento educacional especial (AEE) e atendimento complementar (AC).

Ao analisar os dados da RME-SP percebemos que a mesma faz a indicação da oferta dos dois serviços de forma pouco clara. Encontramos crianças matriculadas na SAAI/SRM, que estão registradas no Censo, tanto como usuárias do AEE como do AC. Dessa forma fez-se a opção por agrupar, neste momento, os dados de AEE e AC em uma mesma planilha, a fim de analisar como as crianças da educação infantil são atendidas em ambos os serviços.

⁶³Ressaltamos que o Censo Escolar de 2007 e 2008 coletava dados de crianças com transtornos sem especificá-los, e síndrome de Down em separado de outras deficiências, a partir do ano de 2009, esses dados de transtornos são coletados de forma individual – autismo, Asperger, Rett, e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) – e síndrome de Down deixa de aparecer; percebe-se que o número de crianças com deficiência mental em 2009 sobe na mesma proporção do número de crianças indicadas com síndrome de Down em 2008, o que nos sugere que o censo incorporou essa síndrome como deficiência mental.

Tabela 3 – Número de Atendimento Educacional Especial e Atendimento Complementar de crianças de zero a cinco anos com deficiência matriculadas em CEIs, EMEIs na rede municipal de São Paulo para os anos de 2007 a 2016.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Atendimento Educacional Especial	0 a 3 anos	8	799	4	0	1	2	1	0	2	0
	4 e 5 anos	7	1.580	65	53	103	148	133	116	160	178
Atendimento Complementar	0 a 3 anos	0	6	12	6	1	0	0	0	0	0
	4 e 5 anos	0	7	7	33	52	28	20	5	10	10
Atendimento Educacional Especial e Complementar – Educação Infantil		15	2392	88	92	157	178	154	121	172	188
TOTAL DE ATEND DA REDE MUNICIPAL (EMEI, EMEF e EMEFM)		243	14.962	3.115	3.638	7.108	7.279	6.975	6.699	8.177	9.097
% dos atendimentos destinados a Educ. Infantil		6,2%	16,0%	2,8%	2,5%	2,2%	2,4%	2,2%	1,8%	2,1%	2,1%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos microdados dos Censos Escolares de 2007 a 2016.

Observando os números percebemos que o atendimento de crianças com deficiência pelos serviços especializados e complementares é muito pequeno em relação ao total de matrículas de todos os alunos das diferentes etapas e modalidades, com exceção do ano de 2008 quando acreditamos ter ocorrido na coleta algum equívoco metodológico, visto que as porcentagens demonstradas destoam dos outros anos, não mantendo nenhuma relação com o ano anterior ou posterior; outro fator que tende a confirmar essa diferença na coleta é revelado quando analisamos o número de crianças com deficiência na rede no referido ano, esse número era de 3.038 e os atendimentos especializados totalizavam 3.292, o que remeteria a um atendimento maior do que as matrículas de crianças nessa condição, mesmo considerando o registro do atendimento da criança em mais de um serviço.

Registra-se ainda que a maior parte dessas matrículas está em instituições conveniadas a prefeitura e aparecem no quadro como AEE. Por outro lado, pode indicar a forma como estes atendimentos em outros espaços eram incluídos como “educação”, visando o financiamento dos mesmos.

Ao comparar o atendimento educacional especializado destinado a todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino – CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEBs, EMEFMs e CIEJAs –, com o número de crianças de zero a cinco anos atendidas

pelos mesmos serviços, constata-se que existe um atendimento muito pequeno dessas crianças por parte desses serviços especializados. Fato já esperado quando levamos em consideração a exclusão de crianças matriculadas em CEIs na legislação municipal de forma geral e, especialmente, dessa exclusão nos atendimentos nas SAAls.

O pequeno registro de atendimento de crianças na faixa etária do CEI nas SAAls se dá pelo fato dessas crianças estarem matriculadas nas EMEIs⁶⁴, ou seja, a questão do atendimento, ou sua exclusão, dessas crianças nesse serviço passa pela instituição à qual a criança está frequentando e não pela sua real necessidade, ou mesmo, pela sua idade cronológica.

Vale reforçar que o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro e a Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro, ambas de 2016, altera a forma de atendimento dessa faixa etária no AEE, incluindo mais serviços destinados as crianças matriculadas nos CEIs; todavia, como essa legislação data do final de 2016, só será possível analisar o seu impacto em anos futuros.

Todos esses registros de dados estatísticos e publicações legais, alvo da análise desse capítulo, remetem, mais uma vez, a conclusão de que o município de São Paulo, assim como a maior parte do país, não efetiva de forma ampla, seja pela falta de concretização de políticas públicas ou de abrangência dos serviços, o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade em instituições públicas de ensino, descumprindo o preceito constitucional do direito público subjetivo. Quando tratamos das matrículas de crianças com deficiência, nessas mesmas instituições e nos serviços especializados de complementação e suplementação às salas regulares, a situação se agrava profundamente.

As políticas públicas propostas e implementadas na cidade, deixam, em sua maior parcela, de considerar as especificidades da educação infantil e da infância, não realizando qualquer articulação em sua estrutura de atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência, serviços e experiências de outras possibilidades, onde o foco é, prioritariamente, os alunos do ensino fundamental.

Por fim, fica evidente o descompasso da SME-SP, na produtividade de textos legais que regulamentam os serviços educacionais direcionados as crianças com deficiência, e a real necessidade de sua população. Os dados apresentados

⁶⁴A RME-SP vem permitindo desde 2008, em caráter de excepcionalidade, através das portarias de organização, que as EMEIs atendessem crianças de 3 anos, faixa etária de atendimento das creches.

mostram claramente que a demanda de crianças com alguma deficiência em acessar a educação infantil municipal é cinco vezes maior do que a parcela, que também está reprimida, mas que não possui deficiência. Assim como os serviços educacionais especializados são muito mais direcionados às crianças e adolescentes com deficiências, matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio, do que nas crianças na mesma condição que estão sendo atendidas nos CEIs e EMEIs.

Capítulo 4 – Pesquisa e produção acadêmica em educação: crianças com deficiência como foco das análises

A educação infantil se colocou ao longo dos últimos trinta anos como uma política pública fundamental para um desenvolvimento social mais igualitário do país. Tida como um espaço que tem como princípio a diversidade étnica, social, cultural e econômica, a escola pública, e no seu seio a escola para primeira infância, coloca-se como campo fértil para as pesquisas de caráter científico que se desenvolvem nas diferentes áreas do conhecimento: pedagogia, sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, medicina, entre outras.

Quanto ao acesso das pessoas com deficiência à educação, a escola pública também se mostra como alvo principal das pesquisas, que se delineiam, particularmente, nas discussões da área da “educação especial”, exatamente por que esta se tornou a área, no interior da política educacional, que se consolidou como especialista da discussão, como detentora dos conhecimentos relativos aos processos de escolarização, considerando à consolidação do direito a essa parcela significativa da população.

Assim como delinear o percurso pelo qual o direito à educação, enquanto um direito social foi se consolidando na legislação nacional, a materialização dessa em políticas públicas ou ações direcionadas às crianças com deficiência e à primeira infância, faz-se importante nessa pesquisa, da mesma forma, realizar um levantamento bibliográfico do que a academia vem produzindo em suas pesquisas, em relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil.

A revisão bibliográfica que se propôs realizar nesse trabalho teve como objetivo principal analisar como as ações desempenhadas pelo poder público, direcionadas às crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência, são discutidas nas pesquisas, procurando assim levantar teses, dissertações e artigos acadêmicos que tratassem do tema em bases de dados reconhecidamente consolidadas.

Para delimitar as buscas nas bases escolhidas, foram definidos descritores que consideraram, no nosso ponto de vista, a criança como um ser complexo, que ocupa posição social. Para tal tomamos como referência os descritores primeira infância, educação infantil, situações de deficiência e políticas públicas. Todavia

essas referências não são comuns no campo da educação especial, tendo-se assim que recorrer aos descritores mais usuais da área, como educação especial e educação inclusiva e para aproximar-se da faixa etária pesquisada, combinar tais descritores com educação infantil, utilizando as variações creche e pré-escola. Esses foram utilizados de maneiras distintas, de acordo com a ferramenta disponível no site consultado ou procurando-os manualmente, entre os títulos, resumos e palavras-chave das teses, dissertações e artigos.

Como campo de pesquisa a fim de realizar o levantamento, optou-se em buscar as teses e dissertações publicizadas pelo banco de dados da Universidade de São Paulo (USP) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Artigos acadêmicos nos periódicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) publicada pela ANPAE e Revista Brasileira de Educação (RBE) publicada pela ANPED, assim como nos Anais dos trabalhos apresentados nos encontros dessa última instituição, sobre o tema discutido nesse trabalho. Acrescenta-se nessa busca as produções publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na revista Inclusão: a Revista da Educação Especial⁶⁵, publicada pelo MEC.

A opção por esses bancos de teses e dissertações e periódicos se deu em decorrência da importância que os mesmos estabeleceram enquanto espaços destinados à publicação de artigos e trabalhos que partiram de pesquisas de caráter científico relacionadas à educação brasileira e estrangeira, inclusive pelo reconhecimento que essas instituições cunharam ao longo dos anos entre os principais centros de pesquisa do país. Vale ressaltar ainda que a escolha por tais periódicos se deu por esses serem espaços que se dedicam à publicação de trabalhos que investigam as ações do poder público na formulação e desenvolvimento de políticas voltadas à educação ou por se dedicarem em publicar pesquisas que remetem ao atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Para uma análise qualificada das produções levantadas, os tópicos que seguem foram organizados de forma a descrever as produções e as formas de buscas realizadas em cada banco. Assim, após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, preliminarmente selecionados, por meio de análise de conteúdo, foram estabelecidas quatro categorias, a saber: (1) *trabalhos que analisaram políticas*

⁶⁵Essa publicação será denominada Revista Inclusão nesse trabalho.

públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil; (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar; (3) trabalhos que analisaram ações pontuais de políticas públicas (não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente o processo escolar) referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência; e (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil.

Destacamos que essa categorização resultou do princípio fundante desse trabalho, a análise de políticas públicas que visam garantir o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência. Antes de iniciar as análises, vale ressaltar que serão mantidas as terminologias utilizadas pelos autores pesquisados ao longo deste capítulo, a fim de preservar seus objetivos e recortes teóricos.

4.1 – Teses e dissertações

A busca no Banco de Dados da CAPES foi realizada por meio das palavras-chave: *educação infantil* e *educação especial* para os anos de 2013 a 2016⁶⁶ nas grandes áreas: ciências humanas, multidisciplinar, ciências sociais aplicadas. Foram selecionados ainda as áreas de conhecimento: ciência política, direito, educação, educação especial, ensino, outras sociologias específicas, planejamento educacional, psicologia, psicologia do desenvolvimento humano, psicologia social, serviço social, sociais e humanidades, sociologia. Nas áreas de avaliação: ciência política e relações internacionais, direito, educação, ensino, interdisciplinar, psicologia, serviço social, sociologia.

⁶⁶ Esses anos foram selecionados, pois os anos anteriores a 2013, no Banco de Teses e dissertações da CAPES não existem os resumos, o que passou a ser um dificultador da análise desses trabalhos, visto que a metodologia escolhida pauta-se exatamente pela leitura de títulos e resumos. Vale destacar que em todos os bancos utilizados, o recorte temporal se deu partindo desse princípio, ou seja, da metodologia aqui aplicada.

Após essa delimitação de busca localizaram-se 181 trabalhos, que tiveram os seus títulos e resumos lidos e selecionados. Dessa seleção resultou uma lista com 33 trabalhos, sendo três doutorados e 30 mestrados, que, de alguma maneira, correlacionavam deficiência e educação infantil e que poderiam vir a contribuir diretamente com as discussões aqui propostas.

Quanto à busca no banco de teses e dissertações da USP essa foi realizada através das expressões: educação infantil, educação especial, educação inclusiva e políticas públicas; na ferramenta do banco de dados da USP, todas as expressões pesquisadas podem ser relacionadas nos resumos, títulos e também palavras-chave. A busca não se limitou a área de conhecimento “educação”, sendo encontrados trabalhos na psicologia, na arquitetura e na enfermagem, áreas que têm interferência direta na qualidade da educação ofertada pelo poder público quando a questão é a inter-relação entre as diferentes políticas públicas de caráter social.

Como resultado da consulta 23 trabalhos foram levantados, sendo 14 mestrados e nove doutorados, dos quais foram lidos os títulos e resumos para a seleção dos que poderiam contribuir diretamente para a temática da pesquisa aqui desenvolvida. Dessa leitura somente seis trabalhos apresentaram proximidade direta à temática da qual versamos, sendo que os mesmos foram incluídos nas categorias já criadas para catalogação dos trabalhos.

Ao promover uma compatibilização entre ambos os bancos de dados (USP e CAPES), encontrou-se 38 trabalhos nos quais foram separados entre as quatro categorias construídas. A seguir serão apresentadas as compilações das categorias por banco de dados pesquisados e analisados.

4.1.1 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Nesta categoria foram selecionados oito trabalhos, sendo um doutorado e sete mestrados⁶⁷. Cada um desses trabalhos tratava de um aspecto da política

⁶⁷ Como o banco de dados da CAPES inclui trabalhos de todas as universidades do país podemos encontrar teses e dissertações da USP também aparecendo nesse banco. Os quais foram computados uma única vez.

pública de educação cujo foco principal era as crianças com deficiência em diferentes redes municipais de ensino, além de uma análise internacional entre os serviços de AEE ofertados no Brasil e na Itália.

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2016) procurou descrever e analisar as diretrizes das políticas públicas municipais voltadas para as crianças com deficiência matriculadas na educação infantil paulistana, e como as orientações de setores centrais da SME-SP têm conduzido tais políticas para efetivação do direito dessas crianças à educação regular. Porém na impossibilidade de mapear todas ações dos 13 Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIS) existentes na cidade, Ribeiro optou em pesquisar um desses CEFAIS.

Vieira (2016) desenvolveu seu trabalho a partir da análise das políticas públicas educacionais para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil da rede municipal de Manaus (AM), estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional a fim de averiguar se o direito contido na lei está sendo cumprido com todas as garantias e serviços que assegura.

Já os trabalhos de Nunes (2015) e Rondon (2016) procuraram analisar o acesso e a permanência das crianças com deficiência matriculadas nas redes municipais. Nunes (2015) investigou as diretrizes e ações que garantiam tal acesso na microrregião de Pires do Rio (GO), e Rondon (2016) analisou os indicadores de matrículas nos municípios do estado do Mato Grosso do Sul.

Outros dois trabalhos procuraram compreender como se deram as ações do poder público no processo de construção de uma educação inclusiva para crianças de zero a cinco anos de idade. Oliveira (2015) realizou seus estudos no município de Cariacica (ES), e Pinheiro (2015) na cidade de São Luiz, capital do estado do Maranhão.

Ainda tendo como perspectiva a criança pequena com deficiência, Oliveira (2014) procurou compreender como é a atuação dos profissionais que trabalham com essas crianças na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória (ES), e como esses docentes concebem sua prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Por fim, o trabalho de Meirelles (2016), único doutorado encontrado, analisa o AEE oferecido às crianças com deficiência na educação infantil, realizando uma comparação entre as experiências desenvolvidas na cidade brasileira de Santa Maria (RS) com as experiências da região italiana de Bolonha.

O quadro abaixo traz os trabalhos que foram levantados, analisados e organizados na categoria (1).

Quadro 4 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Ano	Nível	Título	Autor(a)	Instituição
2016	Mestrado	Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial.	RIBEIRO, R. S.	USP
2016	Mestrado	Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus.	VIEIRA, G. L.	UFAM
2016	Doutorado	Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália.	MEIRELLES, M. C. B.	UFRGS
2016	Mestrado	Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013).	RONDON, M. M.	UFMS
2015	Mestrado	Crianças público alvo da educação especial na educação infantil.	NUNES, M. I. C.	UFG
2015	Mestrado	Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES.	OLIVEIRA, A. N. P.	UFES
2015	Mestrado	A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades.	PINHEIRO, F. C.	UFMA
2014	Mestrado	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos.	OLIVEIRA, C. C.	UFES

Fonte: Autor com base nos dados do Banco de teses USP e da CAPES.

4.1.2 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Em relação aos trabalhos que foram levantados e que se enquadraram na Categoria (2) foram selecionados um total de 15 publicações, sendo, somente um doutorado e 14 dissertações de mestrado.

O trabalho desenvolvido por Goes (2012) procurou, por meio do discurso de pais de alunos com autismo ou deficiência intelectual matriculados na educação infantil, o motivo que os levaram à decisão de deixarem a escola regular e matriculá-los em escolas especiais vinculadas a instituições filantrópicas. Da mesma forma, Silva (2013) partiu dos percursos trilhados pelas famílias de crianças com deficiência para compreender como se deu a garantia do direito à educação e de seu processo de escolarização após a saída dessas das creches pesquisadas no município do Rio de Janeiro (RJ).

Outros três trabalhos, com diferentes perspectivas e campos de pesquisa, abordaram como se dão as práticas docentes de professores de educação infantil em turmas regulares que possuem crianças com deficiência matriculadas.

Alonso (2016) procurou estabelecer a relação entre as dificuldades enfrentadas pelos professores de educação infantil frente aos desafios colocados pela inclusão escolar. Almeida (2016) construiu seu trabalho a partir de relatos de professores de educação infantil sobre suas práticas com crianças que apresentavam deficiências. Ambos os trabalhos tiveram como campo de pesquisa a rede municipal de São Carlos (SP).

O trabalho de Pinto (2015) analisou como os pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva eram articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam crianças com deficiência em salas regulares na educação infantil em Tucuruí (PA).

Ainda na perspectiva de práticas docentes, Silva (2016) procurou descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de educação infantil da classe comum e o professor de educação especial, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade.

Outros três trabalhos trataram de diferentes aspectos de salas de recursos multifuncionais de instituições escolares ou redes municipais. Rodrigues (2015) descreve e analisa como ocorre o AEE nas salas de recursos multifuncional (SRM) pré-escolares e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo. Conde (2015) investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da SRM e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. Cotonhoto (2014) procurou compreender a proposta e a prática curricular do AEE na SRM enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Dois trabalhos tratam da construção e reconhecimento de indicadores para identificar crianças com deficiência e a eficácia de serviços ao AEE. Marques (2013) investigou sinais que pudessem ser utilizados como indicadores que caracterizassem as crianças de forma precoce, a partir das informações fornecidas por seus professores ou seus pais. Silva (2015) observou os comportamentos do brincar de uma criança cega junto a seus pares videntes, a fim de identificar indicadores que apontassem para o *status* social que essa criança ocupa no ambiente escolar, assim como avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dessa criança na visão do professor.

Os trabalhos de Freitas (2015) e Rocha (2014) investigaram, partindo de situações distintas, como a interação entre crianças com e sem deficiência pode colaborar para o desenvolvimento de ambas. Freitas centrou-se na construção de uma postura inclusiva e em uma concepção de deficiência por parte das crianças não deficientes. Rocha buscou compreender quais benefícios que uma criança cega, alvo de sua pesquisa, pode ter quando confrontada em uma sala regular da educação infantil, além de investigar quais são as políticas públicas federais e do município de São Paulo (SP), direcionadas a essa criança.

O trabalho de Maia (2016) analisou as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças com surdez matriculadas na educação infantil do colégio de aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); bem como verificou como essas políticas afetaram a curva de matrícula no INES, no período compreendido entre 2004 e 2014.

Por fim, o trabalho de Schadeck (2014) estudou as concepções e práticas de professoras responsáveis pela estimulação essencial e quais as suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência na APAE do município de Guarapuava (PR).

Abaixo temos um quadro que organizou na categoria (2) as produções dos bancos de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Quadro 5 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Ano	Nível	Título	Autor	Instituição
2016	Mestrado	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.	SILVA, M. T.	UFSCar
2016	Mestrado	Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar.	ALONSO, R. G.	UFSCar
2016	Mestrado	Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos.	MAIA, R. F. C.	UNIRIO
2015	Mestrado	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.	CONDE, P. S.	UFES
2015	Mestrado	Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela.	PINTO, G. H. S.	UEPA
2015	Mestrado	Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência.	ALMEIDA, C.	UFSCar
2015	Mestrado	O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola.	SILVA, C. B.	UFSCar
2015	Mestrado	Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.	RODRIGUES, R. K. G.	UFSCar

(Continua)

(conclusão)

Ano	Nível	Título	Autor	Instituição
2015	Mestrado	Indicadores de inclusão na educação infantil e suas implicações na constituição do sujeito.	FREITAS, C. N.	UFSM
2014	Doutorado	Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	COTONHOTO, L. A.	UFES
2014	Mestrado	Educação infantil como direito fundamental da criança cega congênita.	ROCHA, R. L.	UMESP
2014	Mestrado	Concepções e práticas de professoras de uma proposta de estimulação essencial e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência Guarapuava 2014.	SCHADECK, K. S. S.	UNICENTRO
2013	Mestrado	Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro.	SILVA, M. C.	UERJ
2013	Mestrado	Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil.	MARQUES, D. M. C.	UFSCar
2012	Mestrado	A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.	GOES, R. S.	USP

Fonte: Autor com base nos dados do Banco de teses USP e da CAPES.

4.1.3 – Categoria (3) trabalhos que analisaram ações pontuais de políticas públicas (não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente o processo escolar) referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Em relação aos trabalhos analisados nos bancos de teses e dissertações da USP e da CAPES, foram selecionadas 13 pesquisas, sendo um doutorados e 12 mestrados, que foram elencados na Categoria (3).

Desses trabalhos sete discutiam de alguma forma as práticas pedagógicas ou atuação docente. Oliveira (2013), Oliveira (2016a) e Monteiro (2015) investigaram

como se dão as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano de instituições de educação infantil. Oliveira (2013) tem como campo de trabalho escolas no estado do Espírito Santo, e Oliveira (2016a) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – Campus Belém.

Monteiro (2015) ainda investiga quais as interlocuções entre as práticas docentes dos professores de educação infantil e os conteúdos apresentados pela publicação “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão” do MEC.

Bobrek (2014), Oliveira (2016b) e Anjos (2013) focalizaram suas pesquisas na atuação de profissionais que desenvolveram os seus trabalhos através de programas de estimulação precoce ou mediação pedagógica com crianças com deficiências. De um modo geral, os autores buscaram entender como esses trabalhos são desenvolvidos, a interferência da formação desses profissionais em seus cotidianos, assim como quais são as limitações impostas para a sua atuação.

Ainda tem-se o trabalho de Oliveira (2016c) que discute práticas docentes e o processo educacional de crianças de quatro anos de idade com transtorno do espectro autista, estabelecendo interconexões entre o discurso docente e o familiar.

Três trabalhos procuraram formular indicadores ou diretrizes que apontassem para práticas inclusivas. Sartori (2013), em seu trabalho estabeleceu indicadores que apontavam as influências da exclusão para a aquisição de vocabulário em bebês em idade entre 13 e 20 meses.

Arantes (2013), por meio de entrevistas semiestruturadas, coletou o discurso de educadores da rede municipal de educação infantil de São Paulo (SP) e, partindo deles, por meio de referencial teórico pautado na psicanálise, elaborou indicadores que apontassem para meios de garantir o sucesso escolar de crianças com deficiência e assim garantir um processo de inclusão escolar concreto.

Por sua vez, Carvalho (2008) pautou-se em pesquisa de campo para criar diretrizes que conduzissem adequações arquitetônicas em espaços escolares da educação infantil do município de São Carlos (SP), a fim de garantir a inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

Outros dois trabalhos, Diniz (2016) e Rabock (2016) ao investigar a matrícula de crianças com deficiências e transtornos na escola de educação infantil regular, buscaram definir as concepções de desenvolvimento infantil, deficiências, aprendizagens, inclusão escolar, além de estabelecer uma concepção de infância e o papel da creche na percepção de professores e de familiares.

O último trabalho, inserido nessa categoria, pertence a Santos (2015), que investigou o impacto de variáveis familiares no ciclo de desenvolvimento de uma criança com deficiência ao longo do tempo. Participaram da pesquisa 45 pais ou mães de crianças com deficiência, na faixa etária de zero a dez anos de idade que frequentavam serviços de estimulação precoce, AEE e/ou as escolas comuns.

O Quadro 6 organiza os trabalhos de ambos bancos de teses e dissertações na Categoria (3).

Quadro 6 – Categoria (3) trabalhos que analisaram ações pontuais de políticas públicas (não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente o processo escolar) referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Ano	Nível	Título	Autor	Instituição
2016	Mestrado	Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista.	DINIZ, N. L.	UNIFFESP
2016	Mestrado	Concepções das Professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos Centros de Educação Infantil.	RABOCK, D.	UNIVILLE
2016a	Mestrado	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará.	OLIVEIRA, T. C.	UFPA
2016b	Mestrado	A mediação na Educação infantil: o caso das unidades do proinfância no Rio de Janeiro	OLIVEIRA, L. G. P.	UFRJ
2016c	Mestrado	Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos.	OLIVEIRA, S. C.	UNEESP - Araraquara
2015	Mestrado	Comparação de características familiares de crianças público alvo da educação especial com diferentes faixas etárias.	SANTOS, L. S.	UFSCar
2015	Mestrado	O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica.	MONTEIRO, J. C.	UEMS

(continua)

(conclusão)

Ano	Nível	Título	Autor	Instituição
2014	Mestrado	Atuação e formação profissional em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições.	BOBREK, A.	UFSCar
2013	Mestrado	Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório.	ARANTES, F. F.	USP
2013	Mestrado	Discriminações condicionais em bebês de risco: o responder por exclusão.	SERTORI, N. M.	UFSCar
2013	Mestrado	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.	OLIVEIRA, K. C. B. S.	UFES
2013	Mestrado	Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento.	ANJOS, A. R.	UFES
2008	Doutorado	Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaço para educação infantil.	CARVALHO, T. C. P.	USP

Fonte: Autor com base nos dados do Banco de teses USP e da CAPES.

4.1.4 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil – Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Apenas dois trabalhos foram analisados e selecionados nessa categoria, a tese de Prieto (2000) e a dissertação de Bendinelli (2012).

O trabalho de Prieto (2000) investigou a evolução do AEE de alunos com necessidades educacionais especiais, no município de São Paulo (SP), enfatizando a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, no período de 1986 a 1996. Bendinelli (2012), por sua vez, procurou analisar as formas com que o município de São Paulo (SP), por meio de suas diferentes secretarias, organizou atendimentos ao público alvo da educação especial, além de averiguar se tais ações se constituíram como redes de apoio.

Para finalizar a análise dos trabalhos levantados temos o quadro 7, que traz os trabalhos elencados na categoria (4).

Quadro 7 - Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Banco de teses e dissertações da USP e da CAPES.

Ano	Nível	Título	Autor	Instituição
2012	Mestrado	Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo.	BENDINELLI, R. C.	USP
2000	Doutorado	Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996.	PRIETO, R. G.	USP

Fonte: Autor com base nos dados do Banco de teses da USP e da CAPES.

O levantamento realizado nas bases de teses e dissertações da USP e da CAPES nos permite observar que, de um modo geral, as pesquisas encontradas são importantes para difusão e publicização das ações que o Estado e a sociedade desenvolvem na busca pela garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Todavia, quando o foco se dá sobre as ações decorrentes das políticas públicas de educação infantil para crianças com deficiência, as pesquisas acadêmicas, nessa temática, podem ser consideradas uma exceção entre os estudos existentes, nos fazendo compreender o longo caminho que os grupos que defendem a garantia dos direitos educacionais das crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência ainda terão que percorrer.

Vale ressaltar, que de modo geral, os trabalhos que foram levantados e analisados discutem de forma muito mais objetiva as deficiências em si, assim como o escopo alicerçado pela educação especial nos debates que realiza em torno do processo de escolarização dessas crianças. Essa forma de abordar as questões relativas as deficiências no Brasil e em tantas outras partes do mundo, desconsideram as crianças com deficiência e sua infância, naturalizando conceitos, como educação inclusiva, sem qualificá-los em todas as suas dimensões, como questões históricas, sociais e culturais (SLEE, 2013).

4.2 Publicações em periódicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Inclusão, Revista Brasileira de Educação Especial

Para a análise nos periódicos selecionou-se revistas da área que possuem representatividade e são consolidadas no meio acadêmico, e de alguma maneira, influenciam as reflexões que se realizam quando pautamos políticas públicas educacionais e questões ligadas às deficiências. Mas, principalmente, porque se buscou verificar se a temática da presente pesquisa se coloca em espaços que não têm direcionamento exclusivo, pois se trata de uma discussão de política educacional, que não se limita aos aspectos dos debates referentes exclusivamente à educação especial, mas sim a integralidade da pessoa com deficiência.

Para tal, foram selecionadas as revistas de duas associações de pesquisas, ANPAE e ANPED, que tratam de questões relacionadas à análise das políticas públicas em educação, a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) publicada pela ANPAE e a Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela ANPED. Foram selecionadas também, a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) que é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Considerando que esses periódicos são editados e distribuídos há mais de duas décadas e são reconhecidos como revistas muito conceituadas pelas agências de pesquisa da área de educação.

Além da RBEE, realizamos levantamentos sobre a temática abordada nessa pesquisa na publicação Revista Inclusão do Ministério da Educação (MEC), por se entender que esse seria um canal de difusão das políticas do governo federal as redes públicas de ensino, assim como aos professores de todo país.

Todas as buscas se concentraram no levantamento de trabalhos que discutiram políticas públicas que viessem ao encontro da garantia do direito à educação com qualidade às crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência.

Para as buscas realizadas na RBPAE selecionaram-se as publicações da Revista desde 2000 até 2016, totalizando 43 exemplares. A busca foi realizada no site da Revista que tem como recurso de filtro para as pesquisas a possibilidade de levantamento por termos em diferentes categorias: educação especial e educação infantil. Quando foi utilizada nessas duas categorias a palavra-chave “infância e

deficiência” e “educação inclusiva” como filtro, não foi encontrado nenhum trabalho que tratasse da temática na publicação. Utilizando-se como filtro somente a palavra-chave “educação infantil” foram localizados 10 trabalhos que estavam relacionados à educação para primeira infância. Utilizando-se, isoladamente, a palavra-chave “educação especial”, levantou-se, apenas, quatro trabalhos.

Com esses resultados obtidos, os 14 trabalhos⁶⁸ foram lidos, e partindo dessa leitura analítica, constatou-se que nenhum deles discutia as políticas públicas de educação direcionadas às crianças com deficiência. De um modo geral os artigos versavam sobre: a participação familiar na escola de educação infantil; gestão e supervisão da educação infantil; gestão democrática da educação infantil; financiamento da educação infantil; parcerias público/privado na educação infantil; legislação e políticas públicas para educação infantil e material apostilado que prefeituras adotam em suas redes de creches e pré-escolas.

Todavia, quatro trabalhos foram incluídos na categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil.

Na RBE⁶⁹ a busca foi realizada por meio da leitura dos títulos e dos editoriais das revistas publicadas de 2000 a 2016. Partindo dessa leitura foram selecionados 39 trabalhos que relacionassem as temáticas políticas públicas, educação infantil e deficiências. Após esse levantamento foi realizada a leitura dos resumos dos artigos, e a partir dessa selecionou-se 16 trabalhos que foram todos, novamente, relacionados categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil.

Essa categorização que realizamos tanto dos periódicos da RBPAE, quanto da RBE na categoria (4), nos indica o quanto as pesquisas que tratam de educação e políticas educacionais não se delimitam na temática que esse trabalho se propõe a realizar. Tal fato pode se dar por motivos que podem variar, desde o desinteresse da academia pelo tema em si, o que resulta em não se pesquisar o tema, quanto pela

⁶⁸Segue quadro no Apêndice A com os trabalhos dos periódicos RBPAE e RBE que não foram utilizados nesse trabalho.

⁶⁹A (RBE) é organizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e existe desde 1995 sendo publicada em seu início com uma periodicidade quadrimestral. No ano de 2013, a partir de sua edição nº 52, a RBE passou a ser publicada com periodicidade trimestral.

delegação desses estudos, por parte dos pesquisadores de políticas públicas, àqueles que se dedicam à área temática da educação especial.

Para efetuar a pesquisa na RBEE⁷⁰ utilizou-se a plataforma Scielo⁷¹. Para essa pesquisa centralizou-se na busca de trabalhos que relacionavam seus conteúdos a “creche”, “educação infantil” e “políticas públicas”, como resultado foram localizados nove artigos, ou seja, de 2005 a 2017, somente nove trabalhos foram dedicados a educação infantil no universo de 43 números da revista, em doze anos.

Todos foram incluídos na Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil.

Quanto à Revista Inclusão⁷², as pesquisas deram-se por meio de buscas realizadas com as seguintes palavras-chaves: educação especial, educação infantil e políticas públicas. Inicialmente foram encontrados oito trabalhos⁷³ que tratavam desse assunto de maneira mais ampla, porém nenhum tratava especificamente de políticas públicas educacionais direcionadas às crianças de zero a cinco anos com deficiência.

Desta forma, todos foram organizados na categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil.

Ao analisar os trabalhos selecionados nos quatro periódicos temos um total de 37 artigos nos quais foram separados entre as categorias construídas, apresentados a seguir.

⁷⁰A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), cuja missão é difundir o conhecimento em educação especial. Seu primeiro fascículo se deu no ano de 1992, um ano antes da criação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, esta fruto da própria publicação.

⁷¹Todos os fascículos da RBEE estão disponíveis no site da ABPEE no formato PDF. Todavia a revista também pode ser encontrada na plataforma Scielo, que conta com recursos de busca através de filtros, ao contrário do site da ABPEE. Dessa forma optou-se, por conta da ferramenta de filtros, realizar a pesquisa na plataforma da Scielo, que também hospeda, desde 2005, todos os fascículos da revista.

⁷²A revista Inclusão: a Revista da Educação Especial teve sua primeira publicação em outubro de 2005 através de uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial do MEC (SEE-MEC). O objetivo principal da revista, assim divulgado pela SEE-MEC, era promover o debate acerca das reflexões amplamente divulgadas e defendidas pelo movimento mundial da inclusão, mudando assim o enfoque da educação especial no país.

⁷³A lista com títulos e autores dos artigos consta no apêndice.

4.2.1 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.

Na categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil, elencaram-se nove trabalhos.

O trabalho de Vitta, Silva e Zaniolo (2016) realizou a análise de documentos oficiais que norteiam a educação básica, para procurar responder questões sobre como se pode oferecer educação para crianças em idade de creche com qualidade, tendo como foco a educação de crianças com deficiências.

Favoreto e Lâmonica (2014), através de um questionário aplicado a 38 docentes de educação infantil da rede municipal de Bauru (SP), levantaram as fragilidades formativas dessas professoras e elaboraram o currículo de um curso para auxiliar nas práticas pedagógicas com crianças autistas.

As autoras Anunciação, Costa e Denari (2015) tinham como objetivo identificar qual o nível de desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down no contexto educacional; além de intervir com estratégias de ensino necessárias para responder às necessidades de seu desenvolvimento e avaliar os avanços no seu desenvolvimento após a intervenção.

Christovam e Cia (2013) buscaram identificar a percepção dos participantes de sua pesquisa, no caso pais e professores, sobre a relação família-escola, considerando o processo de inclusão.

Marques, Barroco e Silva (2013) objetivaram expor as considerações teóricas a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, considerando a importância da aquisição dessa língua para a inclusão, buscaram ainda discutir seu impacto sobre o desenvolvimento humano, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Quanto a pesquisa de Brandão e Ferreira (2013), as autoras realizaram uma análise de fatores que consideram fundamentais para um processo de inclusão com qualidade na educação infantil. Esses fatores perpassam pela gestão, a participação dos funcionários, ação ativa de educadores e terapeutas.

Rocha e Deliberato (2012) tiveram como objetivo principal de seu trabalho identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na escola.

E por fim Vitta, Vitta e Monteiro (2010) e Melo e Ferreira (2009) desenvolveram seus trabalhos partindo das percepções dos professores de educação infantil sobre suas práticas pedagógicas quando possuem crianças com deficiências em suas salas de aula, assim como quais são os cuidados necessários que devem ser dedicados a elas. Melo e Ferreira (2009), investigaram, ainda, a importância dos profissionais da saúde para educação.

Segue abaixo quadro 8 com os trabalhos selecionados.

Quadro 8 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.

Ano	Periódico	Título	Autor(es)
2016	RBEE	Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica	VITTA, F. C. F., SILVA, C. C. B e ZANIOLO, L. O.
2014	RBEE	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico	FAVORETO, N. C., LAMÔNICA, D. A. C.
2015	RBEE	Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor	ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L.; COSTA, M. P. R. e DENARI, F. E.
2013	RBEE	O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais	CHRISTOVAM, A. C. C., CIA, F.
2013	RBEE	O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural	MARQUES, H. de C. R., BARROCO, S. M. S. e SILVA, T. S. A.
2013	RBEE	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil.	BRANDÃO, M. T., FERREIRA, M.
2012	RBEE	Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades.	ROCHA, A. N. D. C. e DELIBERATO, D.

(continua)

(continuação)

Data	Periódico	Título	Autor(es)
2010	RBEE	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	VITTA, F. C. F. , VITTA, A. de e MONTEIRO, A. S. R.
2009	RBEE	O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras	MELO, F. R. L. V., FERREIRA, C. C. A.

Fonte: Autor com base nos dados das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial.

A análise dos periódicos selecionados, como campo de pesquisa bibliográfica, reforça o que temos observado até aqui, que as crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência não são o foco das pesquisas acadêmicas conduzidas pela temática educação e políticas públicas. Essa ausência de pesquisas indica, de alguma forma, o que observamos nos capítulos anteriores, que da mesma maneira que existe uma insipiência da academia diante da questão do direito da criança com deficiência à educação, o Estado se mostra na mesma retórica, ao constatarmos o não acesso dessas crianças à escola de educação infantil.

4.2.2 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Periódicos RBPAE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.

Os demais 28 trabalhos que foram selecionados nos periódicos analisados foram organizados na categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil.

Desses, dois trabalhos abordaram as questões relativas ao financiamento da educação especial. França (2016) faz uma análise do planejamento orçamentário do município de Vitória (ES); e Cavalcante (2016) apresenta proposições, iniciativas e debates que ocorreram na década de 2000 no campo de financiamento da educação especial no país.

Quando damos prosseguimento aos trabalhos que abordaram ações de políticas públicas direcionadas aos alunos com deficiência, temos os trabalhos de Bezerra e Araújo (2014) que discutiu o impacto da reestruturação ministerial sobre a continuidade do projeto “inclusivista” em nosso país, como a instalação, no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão. Souza e Silva (2016) trataram as ações do Plano de Ação Articuladas do MEC, que eram direcionadas as políticas de educação especial e formação de professores para essa área no município de Uberlândia (MG).

No que tange a formação, três artigos abordaram a temática. Klein (2006) analisou os programas de formação profissional para surdos desde 1857. Garcia (2013) tratou da formação de professores no âmbito das políticas de educação especial no período compreendido entre os anos de 2001 a 2010. Por fim, Capellini e Tezani (2011) centralizaram suas pesquisas no papel fundamental que a universidade pública tem na formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda no âmbito das ações da universidade, Fonseca-James, Junior e Oliveira (2013), discutiram a constituição histórica dos cursos de pedagogia e de suas propostas atual na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Alinhando seus trabalhos em uma perspectiva de análise histórica de ações, políticas e instituições direcionadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, cinco artigos se dedicaram à linha. Siems-Marcondes (2016) apresentou aspectos da trajetória histórica da implementação da educação especial no Território Federal de Roraima de 1970 a 1990. Dutra e Santos (2010) apresentaram um panorama histórico sobre a concepção de educação especial em diversos documentos internacionais e nacionais de grande repercussão para área. Sofiato e Reily (2011) apresentaram a trajetória educacional de um aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro ainda no século XIX. Mendes (2006) Se propôs a realizar uma análise de caráter histórico sobre o debate da chamada inclusão escolar no Brasil. Por fim, Bentes e Hayashi (2016) analisaram as mudanças diacrônicas ocorridas na educação especial, dando ênfase ao Instituto Nacional de Surdos desde sua fundação até o século XXI.

Silva (2006) e Witkoski (2009) desenvolveram seus trabalhos atrelando o discurso do preconceito causado pela deficiência no âmbito escolar. Witkoski (2009) centrou seu trabalho nas questões ligadas a surdez, em especial na norma da fala e no mito da leitura da palavra falada afetando a construção da identidade desse sujeito surdo, afetando diretamente seu direito a uma comunicação e formação significativa.

Silvestre (2010) também apresentou em seu artigo uma discussão sobre a inclusão social da pessoa surda, abordando a aquisição da linguagem falada e

escrita, relacionando essa aquisição aos avanços tecnológicos de nossos tempos nas próteses auditivas, e a detecção do diagnóstico em tempo, além do progresso no sistema educacional em uma escola inclusiva.

Quando o tema ainda está relacionado ao que se costumou chamar no Brasil, e em grande parte do mundo, de escola inclusiva, quatro trabalhos se desenvolveram nessa perspectiva. Díez (2010) propõe reflexões sobre ações e direcionamentos que instituições educacionais poderiam adotar para se constituírem enquanto espaço de direito de todos pautando-se em uma perspectiva da equidade. Anjos, Andrade e Pereira (2009) estudaram, através do discurso dos professores de uma rede pública, as referências que apareciam quando o tema era a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula. Pagni (2017) também analisa os discursos relacionados à inclusão escolar, problematizando a dispersão que esses discursos carregam e procura indicar outro olhar da instituição escolar sobre a deficiência. Carvalho (2005) debate as questões relativas à diversidade e inclusão em sala de aula na perspectiva da própria instituição.

O trabalho de Anjos (2015) apresentou uma proposta de percursos metodológicos que visaram possibilitar e incorporar os saberes das professoras das salas de recursos na produção de conhecimento, tendo como objetivo o avanço de políticas e as práticas de inclusão escolar.

Dischinger, Savi, Silva e Innecco (2008), apresentam um estudo sobre como atividades lúdicas podem auxiliar o processo de inclusão escolar de crianças.

Michels (2006) debateu a organização escolar implementada pela reforma educacional brasileira dos anos de 1990, discutindo a função social que a escola desempenha na vida das pessoas com deficiência, na perspectiva da gestão, da formação docente e da inclusão.

Outras duas publicações atribuídas a Argenta e Sá (2010) e Domingues (2010), centraram seus trabalhos na escolarização de alunos cegos ou com baixa visão. Argenta e Sá apresentam a proposta de AEE nas escolas de ensino regular; e Domingues discutiu esses atendimentos do AEE enfatizando estratégias, recursos e equipamentos necessários para assegurarem o acesso ao conhecimento favorecendo assim a aprendizagem.

Barros (2015) trilhou seu percurso de pesquisa na literatura infanto-juvenil. Para isso analisou 150 livros infantis editados nos últimos 40 anos que de alguma

forma retravam as questões relativas às pessoas com deficiência, e dessa forma procurou estabelecer o discurso existente neles em relação às práticas sociais.

A produção de Anachi e Rezende (2016) analisou como se estabelece o processo de avaliação realizado por professores das SRM em um município do país e o quanto esse processo interfere na escolarização das crianças com deficiência.

Por fim, Silveira e Pietro (2012) pesquisaram como se dão as decisões relativas ao direito das pessoas com deficiência proferidas pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

O quadro abaixo apresenta os trabalhos que foram analisados nos periódicos selecionados.

Quadro 9 – Categoria (4) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças com deficiência, independente da idade, mas que interferem positivamente na educação infantil. Periódicos RBP AE, RBE, Revista Inclusão e RBEE.

Data	Periódico	Título	Autor(es)
2017	RBE	A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical.	PAGNI, P. A.
2016	RBP AE	A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo	FRANÇA, M. G.
2016	RBP AE	O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial	SOUZA, V. A., SILVA, L. C.
2016	RBP AE	Custo Aluno Qualidade inicial, 10% do PIB e uma nova fonte de receita: novas perspectivas para o financiamento da educação básica?	CAVALCANTI, C. R.
2016	RBE	Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual.	ANACHE, A. A. e RESENDE, D. A. R.
2016	RBE	Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos	BENTES, J. A. O., HAYASHI, M. C. P. I.
2016	RBE	Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985)	SIEMS-MARCONDES, M. E. R.
2015	RBE	Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira	BARROS, A. S. S. e.

(continua)

(continuação)

Data	Periódico	Título	Autor(es)
2015	RBE	Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva.	ANJOS, H. P.
2014	RBE	Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope	BEZERRA, G. F., ARAUJO, D. A. C.
2013	RBE	Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.	GARCIA, R. M. C.
2013	RBE	Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória.	FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JUNIOR, C. A. e OLIVEIRA, A. A. S.
2012	RBPAE	Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos	SILVEIRA, A., PRIETO, R.
2011	RBE	"Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama	SOFIATO, C. G. , REILY, L. H.
2011	REE	Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva	CAPELLINI, V. L. M. F., TEZANI, T. C. R.
2010	REE	Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão	ARGENTA; A., SÁ, E. D.
2010	REE	Inclusão em evidência	DOMINGUES, J. S. R. N.
2010	REE	Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva	DÍEZ, A. M.
2010	REE	Novas perspectivas da inclusão social da pessoa surda desde os primeiros anos de vida	SILVESTRE, N.
2010	REE	Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva	DUTRA, C. P., SANTOS, M. C. D.
2009	RBE	A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso	ANJOS; H. P., ANDRADE, E. P. e PEREIRA, M. R..
2009	RBE	Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada	WITKOSKI, S. A.
2008	REE	Incluir brincando	DISCHINGER, M.; SAVI, A. E.; SILVA, L. C., e INNECCO, C. V.
2006	RBE	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	MENDES, E. G.

(continua)

(conclusão)

2006	RBE	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	MICHELS, M. H.
2006	RBE	O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência	SILVA, L. M. da
2006	RBE	Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?	KLEIN , M.
2005	REE	Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais	CARVALHO, R. E.

Fonte: Criado pelo autor com base nos dados das publicações da Revista INCLUSÃO; da RBE; da RBPAE e da RBEE.

De um modo geral, o levantamento realizado, aponta em sua totalidade, para uma centralidade das pesquisas nas ações implementadas no interior da educação especial, ora para se tratar do que se configurou no Brasil como “inclusão escolar”, ora por abordar essas ações, da educação especial, com enfoque quase exclusivo na formação e práticas de docentes atuantes na educação especial ou no discurso do professorado das classes comuns de ensino.

De fato, fica evidente que a criança pequena com deficiência não foi foco dos trabalhos publicados nos periódicos da RBPAE, RBE, RBEE e na publicação do MEC, a Revista Inclusão.

Ressalta-se que foram, ainda, localizados outros 33 artigos que tratavam da educação infantil em diferentes aspectos, sem relação com as crianças com deficiência, tais como: políticas públicas educacionais para infância; a relação de gênero na escola de educação infantil; a formação de professores; o financiamento da educação infantil; a participação infantil nas tomadas de decisões da escola; a gestão escolar; a avaliação na educação infantil, entre outros.

A maior parte desses trabalhos abordaram questões relativas às crianças com deficiência pautando-se em ações extremamente focalizadas, desconsiderando um aspecto fundamental da política pública, que é a garantia do direito a todos⁷⁴.

⁷⁴Vale ressaltar que os trabalhos ao tratarem de aspectos gerais da educação da infância contribuem para uma discussão mais ampla, podendo influenciar nas discussões aqui propostas, porém como esse não era o foco desse levantamento, esses trabalhos estão disponíveis para consulta do leitor no apêndice.

4.3 Anais da ANPED

Como campo de pesquisa para a análise do trabalho em questão optou-se em realizar uma busca nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED⁷⁵, de 2000 a 2015, visto que, tais encontros da associação contam com uma grande participação de pesquisadores da área de educação. As buscas se concentraram em trabalhos que discutissem educação especial e educação infantil.

Vale destacar que as reuniões são organizadas em Grupos de Trabalho (GTs) que discutem temáticas específicas de cada subárea da educação. Desta forma, a busca centralizou-se em três GTs que trabalhavam a temática aqui analisada, no “GT 5 – Estado e política Educacional” sobre trabalhos que tratavam de educação de crianças de zero a cinco anos de idade e de educação de pessoas com deficiência; “GT 7 – Educação de Crianças de zero a seis anos” sobre trabalhos que tratavam de crianças com deficiência e no “GT 15 – Educação Especial” sobre trabalhos que tratavam de crianças de zero a seis anos de idade, na educação infantil.

A busca realizada no GT 5 resultou em um total de 11 (onze) trabalhos selecionados previamente (sendo um definido pelo evento como suplente), porém todos os trabalhos não se relacionavam com as crianças de zero a cinco anos com deficiência. Desta maneira foram excluídos dessa análise⁷⁶.

Desta busca selecionou-se 32 trabalhos que traziam algum tipo de discussão relacionadas à temática, mas alocados como educação especial, visto que a ferramenta de buscas do site da associação utiliza essa terminologia para tratar de trabalhos em que educação e deficiência sejam a temática. Após a leitura dos resumos dos artigos levantados, somente 12 trabalhos analisavam ações direcionadas à educação de crianças com deficiências matriculadas na educação infantil, os quais foram separados entre as categorias anteriormente construídas.

⁷⁵ A ANPED iniciou a realização de encontros nacionais em 1978 com a 1ª Reunião Científica da ANPED na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza. A Associação realizou sua 2ª e 3ª reuniões no ano de 1979 e realizou a 4ª reunião em 1981, a partir de então realizou as reuniões anualmente até a 36ª Reunião Científica da ANPED em 2013 quando decidiu que suas reuniões seriam bianuais. Tendo ocorrido a 37ª Reunião em 2015.

⁷⁶ O quadro com as lista dos trabalhos encontrados no GT 5 consta no Apêndice B.

4.3.1 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED – GTs 5, 7 e 15.

Dos 12 artigos selecionados, três foram categorizados como Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil.

Todos os trabalhos, de alguma forma, discutiam a criança com deficiência na educação infantil, pautando ações que visavam garantir o direito à educação dessa criança. Garcia e Lopez (2011) pesquisaram a política de educação especial no Brasil entre os anos de 2000 a 2010 e realizaram um debate trazendo-a para o âmbito da educação infantil. Maletti (2009) centrou sua pesquisa na rede municipal de Londrina (PR), analisando a estrutura e o funcionamento da educação especial nas escolas regulares desse município. Por fim, Mendes (2006) questionou se a inclusão escolar é uma ação possível de ter início nas creches, colocando em evidência o direito da criança pequena e dos bebês à educação, assim como a importância da intervenção precoce para efetivação de tal direito.

O quadro abaixo traz os trabalhos que foram levantados na Categoria (1).

Quadro 10 – Categoria (1) trabalhos que analisaram políticas públicas educacionais direcionadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED - GTs 5, 7 e 15.

Reunião anual	Ano	GT	Título	Autor(a)
34	2011	15	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)	GARCIA, R. M. C. e LOPEZ, G. M. B.
32	2009	15	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina	MELETTI, S. M. F.
29	2006	15	Inclusão: é possível começar pelas creches?	MENDES, E. G.

Fonte: Autor com base nos dados das publicações dos Anais das reuniões nacionais anuais da ANPED.

4.3.2 – Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED – GTs 5, 7 e 15.

Os demais nove trabalhos foram elencados na Categoria (2) trabalhos que analisaram ações pontuais no interior das políticas públicas: sala de recursos multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência na educação infantil.

Dois trabalhos investigaram aspectos do brincar e sua importância para o desenvolvimento de crianças com deficiência. Victor (2001) analisou o brincar de faz-de-conta a partir da experiência com criança com Síndrome de Down centrando-se em duas questões gerais: como a criança reconstrói a realidade objetiva e as relações sociais e de trabalho entre os homens e quais dessas duas vertentes tem uma maior influência nessa reconstrução. Góes (2001), pautando-se na afirmativa de que o brincar é uma esfera de atividade fundamental da infância, direciona seu trabalho partindo de crianças surdas focalizando as relações que a linguagem estabelece no jogo imaginário.

Ainda tendo o brincar como base para o desenvolvimento da criança pequena, Chiote (2012) faz uma análise da mediação pedagógica, através desse brincar, no desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil.

Dois trabalhos discutiram práticas e concepções pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência na escola de educação infantil. Lima e Dorziat (2014) analisaram, a partir de cenas do cotidiano escolar, concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de salas regulares e do AEE. Freitas e Monteiro (2010) refletiram sobre essas práticas identificando entraves e apontando possíveis caminhos para superação dos obstáculos interpostos à aprendizagem dessas crianças.

Tendo como foco a ação docente frente às crianças com deficiência no ambiente escolar, Freitas (2011) analisou os discursos que levaram a identificação de um número expressivo de crianças hiperativas na rede municipal de Porto Alegre (RS). Bruno (2007) estudou adequações e adaptações em instrumentos para estudar as funções visuais de crianças com baixa visão na educação infantil, assim como elaborar instrumentos de avaliação pedagógica a fim de permitir ao professor

especializado identificar as necessidades específicas dessas crianças, assim como potencializar seu desenvolvimento.

O trabalho de Drago (2010) buscou entender como se dá a inclusão de bebês com deficiência (hidrocéfalos) na educação infantil, analisando a relação que se estabelece entre adultos e crianças.

No GT 7, somente um trabalho foi relacionado à temática infância e deficiência, e é atribuído à Corrêa e Manzini (2010), que trataram das condições de acessibilidade dos parques infantis de seis escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Abaixo temos o quadro apresenta os trabalhos organizados na categoria (2).

Quadro 11 – Categoria (2) trabalhos que analisaram políticas públicas pontuais, Sala de Recursos Multifuncionais, práticas docentes e participação familiar referentes ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade com deficiência na educação infantil. Anais da ANPED - GTs 5, 7 e 15.

Reunião anual	Ano	GT	Título	Autor(a)
36	2014	15	Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	LIMA, M. B. B. S. e DORZIAT, A.
35	2012	15	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil	CHIOTE, F. A. B.
34	2011	15	Movimentos da/na infância contemporânea: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar	FREITAS, C. R. de
33	2010	15	O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo	DRAGO, R.
30	2007	15	Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos	BRUNO, M. M. G.
24	2001	15	Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down	VICTOR, S. L.
24	2001	15	O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário	GÓES, M. C. R.
33	2010	7	Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil	CORRÊA, P. M. e MANZINI, E. J.
33	2010	15	(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais	FREITAS, A. P. de e MONTEIRO, M. I. B.

Fonte: Autor com base nos dados das publicações dos Anais das reuniões nacionais anuais da ANPED.

4.4 Considerações sobre o levantamento bibliográfico realizado

No levantamento realizado nos diferentes bancos de pesquisas e produções acadêmicas foram encontrados 310 trabalhos que se relacionavam de alguma forma com a temática primeira infância, criança com deficiência, infância e educação, direito à educação e políticas públicas educacionais. Vale lembrar que para chegar-se a esses trabalhos, tivemos que utilizar filtros, como educação infantil, educação inclusiva, educação especial e políticas públicas, por esses serem os mais comuns em nosso país, devido a centralidade que a área da educação especial possui no meio acadêmico, e que desta forma acaba por direcionar os trabalhos que se dedicam a investigação de ações direcionadas às pessoas com deficiência.

Realizando a leitura dos títulos e resumos dessas produções e aplicando um novo filtro, a partir da temática do trabalho aqui proposto, ou seja, políticas públicas de educação para crianças com deficiência na faixa etária de zero a cinco anos de idade, chegou-se a 123 trabalhos dos 310 inicialmente selecionados.

A fim de realizar um filtro ainda mais específico, os 123 trabalhos apurados foram lidos e separados em categorias distintas, partindo-se do grau de proximidade com o tema dessa pesquisa até um patamar onde foram considerados com foco em outra temática, mas que de alguma forma poderiam contribuir para os estudos sobre infância, deficiência e direito à educação.

Dessa maneira, dos 123 trabalhos levantados somente 11 apresentaram relação direta com o tema que esta pesquisa aborda, ou seja, pouco mais de 3% do total de trabalhos inicialmente analisados. Outros 24 trabalhos, ou cerca de 7%, foram considerados próximos à temática aqui desenvolvida, todavia tratavam de políticas públicas em educação para pessoas com deficiência acima da faixa etária de zero a cinco anos de idade, o que de alguma maneira contribuem para a pesquisa. Ainda na perspectiva de trabalhos que pesquisaram políticas educacionais voltadas às crianças com deficiência matriculadas na educação infantil, registrou-se 41 produções, ou 13,2% dos 310 trabalhos inicialmente analisados, todavia essas pesquisas se direcionaram a ações pontuais, como SRM de determinada rede ou escola, formação de professores, percepção de famílias, entre outras.

Ainda nessa contabilização dos trabalhos levantados, 33, ou 10,6%, trataram somente de políticas públicas educacionais ligadas a educação infantil, sem relacioná-las as deficiências ou ações para esse público em específico. Outros 14

trabalhos, 4,5%, analisaram políticas públicas pontuais, não necessariamente educacionais, mas que interferem positivamente no processo escolar de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência.

Diante desse balanço realizado, partindo das produções acadêmicas registradas em importantes meios de difusão do trabalho científico produzido pelos estudos em educação, no Brasil, verificou-se que a educação de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência ainda é um campo de pesquisa pouco explorado e valorizado em nosso país, resultando em apenas 11 trabalhos – três artigos, sete dissertações e uma tese –, ou cerca de 3%, em um universo de 310 produções levantadas.

O resultado do levantamento aqui realizado, que nos apresenta um número reduzido de trabalhos que se dedicam à investigação ou análise de ações, políticas públicas, concepção de infância e deficiência, ou mesmo de levantamento histórico de tais políticas, revelam a fragilidade da discussão e da efetivação dos direitos à educação de crianças pequenas com deficiência. Essa escassez de pesquisas acadêmicas, acerca da temática aqui analisada, corrobora para invisibilidade em que bebês e crianças pequenas, em especial os com deficiência, foram historicamente lançados.

Se observarmos as datas de publicações dos 11 trabalhos aqui destacados, todos estão contidos nos anos 2000. O primeiro cronologicamente foi publicado em por Mendes em 2006. O próximo trabalho, realizado por Meletti, é de 2009. No ano de 2011, Garcia e Lopez publicam um terceiro trabalho que aborda as questões de infância, deficiências e políticas públicas. Após esses trabalhos só temos a produção de um trabalho em 2014, três em 2015 e quatro em 2016.

Esses resultados apontam para importância de alçarem-se estímulos às pesquisas cujo foco esteja centrado nas políticas públicas destinadas à primeira infância, destacando-se àquelas que visam garantir o direito à educação das crianças público alvo da educação infantil, em especial àquelas com deficiência, que além da garantia de matrícula em instituição escolar, necessitam, em grande parte, de outras políticas que subsidiem tal garantia.

Considerações Finais – Primeira infância e situações de deficiências: onde o diálogo começa e termina na educação?

“Você sabe o que é criança deficiente?

- É criança professora!”

(Resposta de uma criança, apud CASTRO, 2011, p. 1)

A imposição de um lugar vazio, da invisibilidade, da indiferença social, decorrentes de uma marginalização histórica, das pessoas com deficiência, se evidenciou no decorrer do trajeto que se constituiu na presente pesquisa, e esta é uma consideração fundamental no interior da proposição desse trabalho e se coloca como uma constatação importante para se iniciar as considerações finais.

Skliar (2010), ao analisar o Relatório “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”, de Vernor Muñoz, que tratou da consulta a respeito do direito das pessoas com deficiência à educação junto aos países da América Latina, constata que essas continuam sendo invisíveis aos Estados, tornando-se figuras desconhecidas. A dificuldade de identificá-las e atribuir a elas uma face, um lugar a se ocupar, mostram-se como tarefas praticamente insuperáveis, que se colocam diante da sobrelevação das desigualdades, e que se estabelecem exatamente por essa insipiência do poder público no enfrentamento do problema.

A grande realidade é que não se tem uma dimensão de quem são essas pessoas, do que necessitam, quantas estão nos espaços educacionais, de como se dão seus processos de aprendizagem, qual empenho das instituições escolares em considerar suas singularidades na dimensão pedagógica a fim de não impeli-las às instituições especiais, todas essas considerações, realizadas por Skliar (2010), são sumárias para constituição de processos educativos que realmente visem a garantia do direito de todos à educação. Todavia, a verdade que se impõe, é que essas pessoas, invisíveis nas estatísticas, nos textos acadêmicos, nas proposições de políticas públicas, mas concretas na existência humana, são de tal maneira desconsideradas no meio social, que não sabemos quem elas são e não temos informações suficientes para refletir sobre sua história e seu presente.

Quando tratamos de bebês e crianças pequenas com deficiência essa falta de informação, e em consequência essa invisibilidade, se agrava profundamente. Os levantamentos que realizamos nos bancos de dados estatísticos de nosso país, na produção acadêmica relacionada à temática e na legislação produzida ao longo da

nossa história recente, nos proporciona essa constatação do “não-lugar” da criança com deficiência.

Vale ressaltar que essa invisibilidade das pessoas com deficiência não é fato constante apenas de países como o Brasil, Lara e García (2010) ao analisarem as estatísticas e outros registros sobre as deficiências na Espanha, deixam evidente que até mesmo nesse país, tido como desenvolvido em suas políticas sociais e econômicas, a concepção social sobre quem são as pessoas com deficiência, assim como os dados estatísticos produzidos pelo governo, são extremamente problemáticos por possuírem categorias volúveis que refletem muito pouco o lugar e os direitos dessas pessoas na sociedade. É incontestável que não podemos realizar comparações rasas sobre a situação de vida de uma pessoa com deficiência em um país onde as políticas públicas de caráter social são mais avançadas e consolidadas, como é o caso da Espanha, com as formas de sobrevivência de uma pessoa com deficiência no Brasil, onde as situações de miséria continuam a existir e as desigualdades sociais e econômicas são abissais. Porém, apresentar essas situações de invisibilidade da pessoa com deficiência pelo mundo, se faz necessária pela constatação da gravidade do lugar que nossas sociedades dispuseram para essas pessoas.

Em relação ao nosso país, a análise dos dados produzidos através dos gráficos presentes no capítulo 2, reafirma essa dura existência dos bebês e das crianças pequenas com deficiência, revelando a distância em que o Brasil se encontra diante do desafio de universalizar esse direito social de caráter público e subjetivo preconizado na CF/88, ou seja, a educação na pré-escola e aumentar substancialmente o atendimento na creche.

As questões que envolvem o direito público subjetivo à educação das crianças de zero a cinco anos de idade sempre se mostraram contraditórias e geradoras de embate no meio social e político de nosso país. Podemos constatar, por meio de todo levantamento histórico e dos dados censitários que realizamos até este momento, que o Estado brasileiro viola recorrentemente o direito constitucional dos bebês e das crianças pequenas ao estabelecer políticas públicas de educação que se mostram sem continuidade e insuficientes, diante da demanda que espera por uma vaga na escola pública de educação infantil.

Dado comprovado quando comparamos o atendimento das crianças de mesma faixa etária com ou sem deficiência. Como exemplo, no ano de 2016 o

atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência no país era de 11%, em relação ao total da população com deficiência nessa faixa etária. O atendimento, por sua vez, de crianças na mesma faixa etária sem deficiência para o mesmo período era de 44,2%, ou seja, quatro vezes maior quando comparado ao atendimento de crianças com deficiência. Não iremos realizar afirmações vagas, todavia cremos que a ausência do Estado na garantia do direito à educação das crianças com deficiência é fruto da própria história da atenção às deficiências no Brasil, em especial as crianças pequenas, que em razão de suas possíveis necessidades tiveram um atendimento direcionado prioritariamente à saúde e às instituições de atenção exclusiva.

O município de São Paulo, campo de pesquisa da presente análise, tem avançado consideravelmente nas políticas públicas de atendimento das crianças pequenas e bebês em instituições de ensino – ressaltamos que estamos considerando somente a garantia do acesso dessas crianças à escola e não a qualidade do serviço oferecido, que também deve ser questionado, visto que é parte indissociável para a efetivação do direito à educação. Podemos observar que os números de matrículas nesse município são sempre superiores ao da média nacional, em especial àqueles relacionados às crianças de quatro e cinco anos, que chega em 2016, a uma cobertura de 98% da população na faixa etária. Quanto a faixa etária de zero a três anos, de crianças matriculadas na creche este número atinge 37,9% da população, para o mesmo ano.

No entanto, ao realizarmos o exercício onde se compara o atendimento de bebês e crianças com deficiência, ainda na cidade de São Paulo, em relação à população geral na faixa etária de zero a cinco anos de idade, estimada no ano de 2016 em 956.110 crianças, o número de matrículas de crianças com deficiência era de apenas 3.157, em uma população estimada de 27.998, ou seja, somente 11.3% dessa parcela da população tinha seu direito à educação garantido, número esse extremamente baixo quando comparado com o atendimento geral, que era de 61%, o que reafirma o vazio destinado às pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Considerando que as situações de deficiência são múltiplas, assim como as condições de vida dessas pessoas, podemos inferir que esse é um público que demanda atenção das políticas sociais desde a mais tenra idade. Diante disso, como explicar a discrepância? Como compreender a ineficiência do Estado e a insciência da sociedade frente às condições impostas às pessoas com deficiência? Podemos

fazer algumas considerações, pois, nesse caso, o Brasil, e São Paulo, não estão distantes dos estudos internacionais mencionados. O “não-lugar” da criança com deficiência nas instituições escolares está intrinsecamente ligado à concepção histórica que a sociedade impôs a esses sujeitos, ou seja, de não existência, de um erro biológico da natureza, de anormalidade a ser corrigida, quando possível, ou expurgada do convívio social quando não passível de correção.

Esse reflexo histórico da invisibilidade da criança com deficiência em nossa história se apresenta diretamente na garantia de seu direito à educação. Constatamos essa imagem na desconsideração das características específicas dos espaços de educação infantil na constituição de ações que visam apoiar os processos de aprendizagem da criança pequena, algo fundamental quando consideramos as especificidades desse período da vida. A formação do professor que se mostra insuficiente para o desafio colocado pelas situações de deficiência, como nos apresentou Garcia (2013). A demanda por uma atenção intersetorial, envolvendo as diferentes áreas sociais, já experimentada pela cidade de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina, mas que foi desmontada pela cultura política de nosso país, onde cada governante insiste em registrar sua marca, criando políticas de governo, mesmo que isso signifique o comprometimento de uma política de Estado. A falta de serviços de estimulação precoce, ou de atenção à primeira infância das crianças com deficiência no âmbito das creches, que é inexistente no mundo fático das que dela demandam, sendo que àquelas que conseguem tal serviço, rotineiramente são atendidas por instituições privadas ou pelo sobrecarregado e precário serviço de saúde público. Por fim, fica evidente o descompasso de nosso país, e também da cidade de São Paulo, na produção de textos legais que regulamentam os serviços educacionais direcionados as crianças com deficiência, e a real necessidade de sua população.

O “não-lugar” da criança com deficiência não está no monopólio do Estado ou das concepções teóricas e sociais que se constituíram ao longo da história. Essa invisibilidade está difusa nos mais diferentes espaços sociais, entre eles a pesquisa e a produção acadêmica, que não está isenta da insipiência das instituições diante das deficiências. Esta invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas com deficiência na representação realizada pelas pesquisas de caráter científico e nas reflexões promovidas pelas instituições de ensino superior do país se revelou de

maneira evidente no levantamento bibliográfico, que se realizou em parte desse trabalho, nos bancos virtuais que abrigam essas produções em nosso país.

Como já apresentado no capítulo 4, inicialmente foram encontrados 310 trabalhos que poderiam ter alguma relação com a temática aqui abordada. Desses, 123 trabalhos foram selecionados entre as pesquisas e produções acadêmicas, e ao final apenas 11 se relacionavam de alguma forma com a temática primeira infância, criança com deficiência, infância e educação, direito à educação e políticas públicas educacionais.

Sem a necessidade de realizar muitas ponderações, podemos afirmar que o número de trabalhos produzidos, partindo de pesquisas acadêmicas, é um reflexo dessa invisibilidade imposta aos bebês e crianças pequenas com deficiência em nosso país. Temos que destacar que esse resultado se coloca como uma preocupação real que as universidades e institutos de ensino superior do país, assim como os centros de pesquisa em educação, devem passar a considerar em seus currículos de cursos de formação de professores seja na graduação, na pós-graduação ou na extensão. Mostrar-se distante das reflexões e pesquisas que devem ser realizadas em torno das deficiências na primeira infância e as garantias que devem ser construídas para que essas crianças tenham sucesso no seu percurso escolar, compromete de forma grave a formação inicial e continuada dos professores e das professoras que atuam diretamente com as crianças na educação infantil e que são de suma importância na garantia do direito à educação das crianças com deficiência.

É importante resgatar o exercício que se fez necessário para se chegar a esses trabalhos, pois os filtros considerados inicialmente – educação infantil, políticas públicas e pessoas com deficiência –, como descritores conceituais, não foram suficientes. Dessa forma foi necessária a inserção das palavras-chave educação inclusiva e educação especial, que se deve, provavelmente, pela centralidade que a área da educação especial ocupa como o espaço para o debate qualificado acerca da relação entre deficiências e educação.

Ressalta-se que os limites construídos historicamente pela educação especial ao que se refere à amplitude das pesquisas sobre deficiências e educação, não ofereceram todas as bases necessárias para esse trabalho, principalmente em relação a profundidade da análise dos conceitos utilizados para identificar e designar as pessoas com deficiência no que tange o processo de escolarização. Para nós,

uma análise mais vinculada aos estudos sociológicos e a amplitude da concepção da pessoa com deficiência em nossas sociedades, que não se limita ao escopo da educação, mas que tem como princípio a integralidade do sujeito como cidadão, indivisível, portanto diante das diversas políticas sociais, se mostrou como mecanismo mais compatível com a análise que aqui se propôs realizar.

O resultado do levantamento aqui realizado, que nos apresentou um número reduzido de trabalhos que se dedicam à investigação ou análise de ações, políticas públicas, concepção de infância e deficiência, ou mesmo de levantamento histórico de tais políticas, revelam a fragilidade da discussão e da efetivação dos direitos à educação de crianças pequenas com deficiência. Essa “insuficiência” de pesquisas acadêmicas, acerca da temática aqui analisada, corrobora para invisibilidade em que bebês e crianças pequenas com deficiência, foram historicamente lançados, ou seja, ocupar um “não lugar” na sociedade.

O aparato legal brasileiro que se refere à educação para primeira infância e sobre os direitos das pessoas com deficiência, fundamental para a exigência do cumprimento por parte do Estado para com ações e políticas públicas que visam tais garantias, se constituiu na contramão dessa ineficiência dos governos na concretização dos direitos sociais; pressionado pelos tantos movimentos da sociedade civil, nossos legisladores tornaram o Brasil um dos países mais avançados quando o tema é a formulação de leis que protegem as crianças e as pessoas com deficiência, inclusive no que se refere à educação. Todavia, lei só é eficiente quando se consolida em política pública e atinge àqueles que mais demandam de seus serviços; no caso brasileiro, as lutas dos movimentos sociais se travam hoje nesse viés.

Como presenciamos até esse momento, as crianças com deficiência compõem um dos grupos mais prejudicados por essa inércia estatal diante da falta de políticas públicas. Desta forma, pesquisar como essas crianças e suas famílias acessam seus direitos em sua plenitude faz-se urgente e necessário, principalmente pelo pouco tempo histórico em que tal direito se apresenta e é debatido, ou seja, somente 29 anos, após a promulgação da CF/88. Esse trabalho é resultado dessa urgência imposta pela invisibilidade institucional e social em que a primeira infância e as deficiências foram alocadas. Desvelar quem são, quantas são, e sobre quais garantias de acesso permanência na escola esses bebês e essas crianças

pequenas estão submetidos, foi uma das tarefas que nos movimentou a chegar até esse ponto.

Levando em conta a importância da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, sendo seu espaço um lugar rico em possibilidades de trocas de conhecimentos, de produção e fruição de cultura, que estabelece o vínculo entre o cuidar e o educar, e também para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens e das relações sociais que a criança estabelece ao longo da vida, são urgentes as ações concretas de políticas públicas que venham ser

[...] desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Determinando assim o fim da desigualdade que os dados de matrículas nos revelam, a discrepância entre o número de crianças sem deficiência matriculadas em creches e pré-escolas e daquelas com deficiência.

Frente a esse cenário pouco favorecedor das políticas públicas de educação para crianças de zero a cinco anos de idade, e diante da escalada de retirada de direitos sociais que o atual governo de caráter neoliberal vem impondo ao povo brasileiro, cabe a cada um que defende a educação infantil, como etapa primordial do processo de formação da criança, que respeita suas características, sua cultura e seu conhecimento de mundo, continuar lutando a fim de garantir o direito dos nossos bebês e crianças pequenas a uma educação pública, de qualidade e que seja realmente de e para todos.

Bibliografia

ALMEIDA, Carolina de. **Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7887/DissCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 out 2017.

ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7445/DissRGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 out 2017.

ANACHE, Alexandra Ayach e RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação, nº 66, p. 569-591, jul/set 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300569&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

ANJOS, Anderson Rubim dos. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6473_ANDERSON%20RUBIM%20DOS%20ANJOS.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos. **Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação, nº 62, p. 619-633, jul/set 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300619&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira e PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso?**. Revista Brasileira de Educação, nº 40, p. 116-129, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da e DENARI, Fátima Elisabeth. **Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.21, nº.2, p. 229-244, Jun 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200229&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out. 2017.

ARANTES, Fernanda Ferrari. **Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05072013-102522/pt-br.php>>. Acesso em 13. out. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. SILVA, Shirley. Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive. Construindo alternativas de políticas de inclusão. In. **Anais da Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas?**, 26, 2003, Poços de Caldas/MG.

ARGENTA, Adriana e SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 5, nº 1, p. 32-39, jan/jun 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revista_inclusao7.pdf>. Acesso em 13 out 2017

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARCELLOS, Ana Paula. **Os direitos à educação e o STF**. [S.l, s.n.], [19--]. Disponível em: <<http://www.bfbm.com.br/shared/download/artigo-os-direitos-a-educacao-e-o-stf.pdf>>. Acesso em 01/02/2016.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. **Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº 60, p. 167-193, jan/mar 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100167&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-144314/>>. Acesso em: 2016-02-11.

BENTES, José Anchieta de Oliveira e HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos**. Revista Brasileira de Educação, nº 67, p. 851-874, out/dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. Revista Brasileira de Educação, nº 56, p. 101-122, jan/mar

2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBREK, Andreia. **Atuação e formação profissional em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições**. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7257/DissAB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 out 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

BRANDÃO, Maria Teresa e FERREIRA, Marco. **Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 19, nº.4, p. 487-502, Dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de Julho de 1934). Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 13. out 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de Novembro de 1937). Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 13. out 2017.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de Outubro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em 10/02/2016>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1994a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172**, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC/Inep, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Política Nacional de educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. MEC/SEB, 2006d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação

básica. Brasília, 2007a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
 Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.494**, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Decreto%20Presidencial%20n%C2%BA%206.571,%20de%2017%20de%20setembro%20de%202008.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.700**, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 02 fev 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 02 jan 2016.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-140

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva**: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, Ago./Dez. 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. In: Reunião Nacional da ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. Anais

eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3411--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MALETTI, Silvia Márcia Ferreira. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: **Infância e movimentos sociais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Fabricio Aarão Freire. **Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/>>. Acesso em 08 fev 2016.

CARVALHO, Rosita Egler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Egler. **Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 1, nº 1, p. 29-34, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em 13 out 2017.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaço para educação infantil**. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/pt-br.php>>. Acesso em 13 out 2017.

CASTRO, Celso. **O golpe de 1964 e a instauração do regime militar**. In: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em 01/02/2016.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus**

protagonistas. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CastroGVM_1.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Custo Aluno Qualidade inicial, 10% do PIB e uma nova fonte de receita: novas perspectivas para o financiamento da educação básica?. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 32, nº 2, p. 487-507, mai/ago 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63796/38377>>. Acesso em 13 out 2017.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In RIBEIRO FESTER, Antonio Carlos. (Org). **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil.** In: Reunião Nacional da ANPED, 35ª, 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos... Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo e CIA, Fabiana. **O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 19, nº.4, p.563-581, Dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo da constitucionalidade de políticas públicas. In: BARRETO, Aires Fernandino. (Org.). **Direito administrativo e constitucional:** estudos em homenagem a Geraldo Ataliba. São Paulo: Malheiros, 1997.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.** 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9090_Disserta%E7%E3o%20CD.pdf>. Acesso em 31 out 2017.

CONNELL, Raewyn. Schools and social justice. Philadelphia, EUA: Temple University Press, 1993.

CORRÊA, Priscila Moreira; e MANZINI. Eduardo José. **Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil.** In: Reunião Nacional da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6088--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1087/1/Tese.%20Larissy.Texto.pdf>>. Acesso em 31 out 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e a primeira constituinte republicana**. Trabalho apresentado no Seminário: A relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. Rio de Janeiro, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DPTA, 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** Nuances: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DHANDA, Amita. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, n. 8, São Paulo, jun. 2008.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 5, nº 1, p. 16-25, jan/jun 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revista_inclusao7.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

DINIZ, Nathalia Lucena. **Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. **Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?** Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: n. 30, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.37839&seo=1>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

DISCHINGER, Marta; SAVI, Aline Eyng; SILVA, Leonora Cristina da e INNECCO, Carolina Vieira. **Incluir brincando**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 4, nº 2, p. 38-45, jul/out 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 out 2017.

DOMINGUES, Julieta dos Santos Ribeiro Nunes. **Inclusão em evidência**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 5, nº 1, p. 71-72, jan/jun 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revista_inclusao7.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

DORE, Roseane Soares. **Concepção socialista da educação e atuais paradigmas de qualificação para o trabalho: notas introdutórias**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 58, p. 142-155, abr. 1997.

DORE, Roseane Soares. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 fev 2016.

DRAGO, Rogério. **O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo**. In: Reunião Nacional da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6225--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 2, nº 18, p. 113-118, 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUTRA, Claudia Pereira e SANTOS, Martinha Claret Dutra dos. **Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 5, nº 2, p. 19-24, jul/dez 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revista_inclusao8.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Pré-escolar e Cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, Editora Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos Pagu, v.26, p.279-288, 2006.

FÁVERO, Osmar; CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

FAVORETTO, Natalia Caroline e LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.20, nº.1, p.103-116, Mar 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out. 2017.

FERREIRA, Júlio Romero. GÓES, Maria Cecília Rafael. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frisman. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, v. 1, p 101-106, 2002.

FILHO, Carlos Arthur Moncorvo. A. **Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922**. Rio de Janeiro, Emp Graphica Ed., 1926.

FLACH, Simone de Fátima. **O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul/set. 2009.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da e OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória**. Revista Brasileira de Educação, nº 55, p. 985-1008, out/dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400010&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em 13 out 2017.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 32, nº 1, p. 227-246, jan/abr 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62376/37761>>. Acesso em 13 out 2017.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão das creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

FREITAS, Ana Paula de; e MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: Reunião Nacional da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

FREITAS, Clariane do Nascimento de. **Indicadores de inclusão na educação infantil e suas implicações na constituição do sujeito**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7221/FREITAS%2C%20CLARIANE%2>>

ODO%20NASCIMENTO%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out 2017.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Movimentos da/na infância contemporânea: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar**. In: Reunião Nacional da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Anais eletrônicos... Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-443%20int.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)**. In: Reunião Nacional da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Anais eletrônicos... Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 52, p. 101-119, jan/mar 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Consulta pública sobre Orientações Curriculares Nacionais. [S.l, s. n.], Ago/2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/consultas-publicas?id=15860>>. Acesso em 19 jan 2016.

GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: **Parques Infantis e Escola Municipal de Educação Infantil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.02, p.203-224. Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a10v28n2.pdf>>. Acesso em 30 out 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário**. In: Reunião Nacional da ANPED, 24^a, 2001, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 13 out 2017.

GOES, Ricardo Schers de. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-151609/pt-br.php>>. Acesso em: 13 out 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970**. Eccos – Revista Científica, [S. l.] v. II, n. 1, p. 23-38, jan-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/715/71512097002/>>. Acesso em: 13 out 2017.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

HORTA, José Silvério Baía. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713>>. Acesso em 13 out 2017.

KLEIN, Madalena. **Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?**. Revista Brasileira de Educação, nº 33, p. 435-449, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

KORTMANN, Glica Maria Lucena. **Estimulação precoce e a síndrome de Down: desenvolvimento da criança e relações familiares**. 1997. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS, Porto Alegre, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, ago./85. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321>>. Acesso em 13 out 2017.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em 13 out 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. – Brasília, Secretaria de Direitos

Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em 01 fev 2016.

LENZI, Máira Bonna. **Os dados sobre deficiência nos censos demográficos brasileiros**. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABET, Águas de Lindóia/SP, de 19 a 23 de novembro de 2012. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35\[845\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35[845]ABEP2012.pdf)>. Acessado em: 12 dez 2015.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; e DORZIAT, Ana. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. In: Reunião Nacional da ANPED, 36ª, 2014, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia: ANPED, 2014. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2721_texto.pdf>. Acesso em: 13 out 2017.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAIA, Rosaria de Fatima Correa. **Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduRosariadeFatimaCorraMaia.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3139/5232.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out 2017.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima e SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. **O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 19, nº.4, p. 503-517, Dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

MARSALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148283>>. Acesso em: 14 out 2017.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina**. In: Reunião Nacional da ANPEED, 32ª, 2009, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5924--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de e FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15, nº.1, p. 121-140, Abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 33, p. 387-405, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: é possível começar pelas creches?**. In: Reunião Nacional da ANPEED, 29ª, 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out 2017.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação, nº 33, p. 406-423, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

MIRANDA, Pontes. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Editorial Alba, 1993.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

MONTEIRO, Jose Carlos. **O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica**. 2015. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2015.

MORETTI, Denise Martins. **A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos**. Revista Digital de Direito Público, v. 1, n 1, p. 30-59, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001 - 2010**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-153649/>>. Acesso em: 12 dez 2016.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Monica_canuto.pdf>. Acesso em: 14 out 2017.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA NOVA (1932), **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acessado em: 02/01/2016.

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. 2015. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2462/1/tese_9020 DISSERTA%c3%87%c3%83O%20ANGELA%20-%20CD.pdf>. Acesso em: 14 out 2017.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos**. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1591/1/CONCEP%c3%87%c3%95ES%20DE%20PROFISSIONAIS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INFANTIL%20SOBRE%20A%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20ESPECIAL%20PARA%20CRIAN%c3%87AS%20DE%20ZERO%20A%20TR%c3%8aS%20ANOS.pdf>>. Acesso em: 14 out 2017.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2410/1/tese_7554_KEILA%20BELO%20DISS>

ERTA%c3%87%c3%83O%20COMPLETA%20%281%29.pdf>. Acesso em: 14 out 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Simone Catarina de. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137895/rinaldo_sco_me_arafc.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out 2017.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8718/1/Dissertacao_PraticasPedagogicasInclusivas.pdf>. Acesso em: 14 out 2017.

OLIVEIRA; Luiz Gustavo Prado de. **A mediação na Educação infantil: o caso das unidades do proinfância no Rio de Janeiro**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduLUIZGUSTAVOPRADODEOLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 14 out 2017.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. New York, 1966.

PAGNI, Pedro Angelo. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical**. Revista Brasileira de Educação, nº 68, p. 255-272, jan/mar 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100255&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

PINHEIRO, Fernanda Costa. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades**. 2015. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <<https://tedeabc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/97/1/DissertacaoFERNANDACOSTAPINHEIRO2015.pdf>>. Acesso em: 14 out 2017.

PINTO, Gicele Holanda da Silva. **Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:04q-7J5JsZ8J:https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php%3Foption%3Dcom_>

rokdownloads%26view%3Dfile%26Itemid%3D25%26task%3Ddownload%26id%3D683+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 out 2017.

PLAISANCE, Eric. **Denominações da infância: do anormal ao deficiente.** Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf>>. Acesso em: 14 out 2017.

PRADO-MARTIN. 2014 - **Aprendizagem na Escola Maternal Francesa: O Ponto de Vista da Criança.** Interações, n. 32, p. 102-128. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6351/4928>>. Acessado em: 14 jan 2016

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996.** 2000. Tese (Doutorado em Administração Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48132/tde-05102001-094119/>>. Acesso em: 12 fev 2016.

RABOCK, Daiana. **Concepções das Professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos Centros de Educação Infantil.** 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Daiana_Rabock.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: 12 fev 2016.

RIBEIRO, Raquel da Silva. **Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial.** 2016. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-092046/>>. Acesso em: 14 out 2017.

RINALDI, Carla. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 20-56.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado e DELIBERATO, Débora. **Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 18, nº.1, p. 71-92, Mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

ROCHA, Railda Lopes da. **Educação infantil como direito fundamental da criança cega congênita.** 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1030/1/RaildaLopesRocha.pdf>>. Acesso em 13. out 2017.

ROCHA, Ruth. Os Direitos Das Crianças Segundo Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.

RODRIGUES, Roberta Karoline Goncalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7651/DissRKGR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13. out 2017.

RONDON, Marcelo Messias. **Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013)**. 2016. 124 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: <http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2017/01/dissertação-final_-Marcelo-Rondon.pdf>. Acesso em: 14 out 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p.21-30, ago. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>>. Acesso em: 14 out 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M.C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo, Cortez, 2006, p. 49-85.

SANTOS, Luciana Stoppa dos. **Comparação de características familiares de crianças público alvo da educação especial com diferentes faixas etárias**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3175/6266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 out 2017.

SANTOS. Maria da Gloria Schaper dos. **Lúdico, isto é sério: uma constatação sobre as experiências lúdicas das crianças**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 90**, de 1953. Determina a divisão do ensino de educação, assistência e recreio da secretaria da educação e cultura, que encaminhe ao serviço de fonética, todas as crianças dos parques infantis que necessitarem desta medida. São Paulo, 1953.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 4.850**, de 24 de dezembro de 1955. Dispõe sobre a aplicação das verbas destinadas ao ensino, e dá outras providências. São Paulo, 1955. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-4850>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 7.037**, de 13 de junho de 1967. Dispõe sobre criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência

Escolar, e dá outras providências. São Paulo, 1967. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1967/704/7037/lei-ordinaria-n-7037-1967-dispoe-sobre-criacao-do-departamento-municipal-de-ensino-do-departamento-de-assistencia-escolar-e-da-outras-providencias-1967-06-13-versao-original>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 21.862**, de 15 de janeiro de 1986. Reorganiza a estrutura da atual secretaria municipal de educação, e dá outras providências. São Paulo, 1986. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-21862>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 24.269**, de 28 de julho de 1987. São Paulo, 1987a. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-24269>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 10.383**, de 04 de novembro de 1987. Dispõe sobre a criação dos órgãos que especifica, no Departamento de Planejamento e Orientação, da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. São Paulo, 1987b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 32.066**, de 18 de agosto de 1992. Institui Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, e dá outras providências. São Paulo, 1992a. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-32066>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 11.326**, de 30 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. São Paulo, 1992b. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-11326>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 33.793**, de 8 de novembro de 1993. Regulamenta a lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992, e dá outras providências. São Paulo, 1993a. Disponível em: <<http://cmspbdoc.inf.br/iah/fulltext/decretos/D33793.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 33.891**, de 16 de dezembro de 1993. Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 1993b. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-33891>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 41.588** de 28 de dezembro de 2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122001D%20415880000> . Acesso em 01 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo, 2004a. Disponível em: <<http://legcidsaopaulo.blogspot.com.br/2014/06/decreto-n-454152004-de-18102004.html>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 5.718**, de 17 de dezembro de 2004. Regulamenta decreto 45415/04 - Política de Atendimento a crianças/jovens/adultos com Necessidades Educacionais Especiais. São Paulo, 2004b.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria de Governo Municipal. **Balanco de gestão**. São Paulo, Secretaria de Governo Municipal, 2004c. Disponível em: <<http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/governo/BalancoGestao.pdf>>. Acesso em 20 jan 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 45.787**, de 23 de março de 2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?view=article&id=580%3ADECRETO-N%C2%BA-45.787%2C-DE-23-DE-MAR%C3%87O-DE-2005-Disp%C3%B5e-sobre-a-transfer%C3%Aancia-das-Coordenadorias-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-das-Subprefeituras-&format=pdf&option=com_content&Itemid=199>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007a. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-14660>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria intersecretarial SMT/SME nº 0001**, de 10 de fevereiro de 2007. Criar o Serviço de Atendimento Especial - ATENDE ESCOLAR, para atender aos alunos com deficiência e comprometimento motor, regularmente matriculados na Rede Pública de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Transporte. São Paulo, 2007b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22172.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016. p. 26-28.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.722**, de 16 de outubro de 2009. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 51.778**, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1262:decreto-no-51778-de-14-de-setembro-de-2010-programa-inclui&Itemid=199>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Termo de convênio nº 327/2010**, de 24 de dezembro de 2010. SME e Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. Projeto Rede – Programa Inclui. Necessidade de adequações no cronograma de execução e planilha de desembolso, além de alterações no Plano de Trabalho. 2010b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/23998596/pg-87-cidade-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-24-12-2010>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2011a. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=5908>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 5.594**, de 29 de novembro de 2011. Especifica as competências dos profissionais envolvidos no Projeto Rede, integrante do Programa Inclui, instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14/09/10 e dá outras providências. São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6147>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 1.680**, de 16 de março de 2011. Dispõe sobre o Programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação especial e de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2011c. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=17032011P%20016802011SME>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 2.496**, de 02 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAls integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6452>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei 15.719**, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo, 2013a. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10679:lei-no-15719-de-24-de-abril-de-2013-dispoe-sobre-a-implantacao-de-assistencia-psicopedagogica-em-toda-a-rede-municipal-de-ensino&Itemid=221>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 15.731**, de 30 de abril de 2013. Institui o Programa Municipal de Equoterapia como opção terapêutica de saúde pública para pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida e/ou com outras necessidades específicas no âmbito da Cidade de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/LEI_NUM_15_731-Abril_2013-Equoterapia.pdf>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo, 2013c. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11186:decreto-no-54452-de-10-de-outubro-de-2013-institui-na-secretaria-municipal-de-educacao-programa-de-reorganizacao-curricular-e-administrativa-ampliacao-e-fortalecimento-da-rede-municipal-de-ensino--mais-educacao-sao-paulo&Itemid=221>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria SME nº 5.930**, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2013d. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11188:portaria-no-5930-de-14-de-outubro-de-2013-regulamenta-o-decreto-no-54452-que-institui-o-programa-de-reorganizacao-curricular-e-administrativa-ampliacao-e-fortalecimento-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo-mais-educacao-sao-paulo&Itemid=221>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria SME nº 5.941**, de 15 de outubro de 2013. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2013e. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11202:portaria-no-5941-de-15-de-outubro-de-2013-dispoe-sobre-diretrizes-para-elaboracao-do-regimento-educacional-das-unidades-da-rede-municipal-de-ensino&Itemid=221>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 15.919**, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do município de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2013f. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11415:lei-no-15919-de-16-de-dezembro-de-2013-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-especializado-aos-alunos-identificados-com-altas-habilidades-ou-superdotados&Itemid=201>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. SME/DOT, 2013. São Paulo, 2013g. Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 54.769**, de 17 de janeiro de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://cmspbdoc.inf.br/iah/fulltext/decretos/D54769.pdf>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 55.774**, de 11 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.919, de 16 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do Município de São Paulo. São Paulo, 2014c. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12545:decreto-no-55774-de-11-de-dezembro-de-2014-regulamenta-a-lei-no-15919-de-16-de-dezembro-de-2013-que-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-especializado-aos-alunos-identificados-com-altas-habilidades-ou-superdotados-&Itemid=199>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria nº 6.566**, de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. São Paulo, 2014d. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12463:portaria-no-6566-de-24-de-novembro-de-2014-dispoe-sobre-a-implantacao-e-implementacao-do-nucleo-de-apoio-e-acompanhamento-para-a-aprendizagem-naapa&Itemid=221>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 16.271**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015/>>. Acesso em 02 fev 2016.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de Debates do NAAPA**: Questões do cotidiano escolar. São Paulo, 2016a. Disponível em: <file:///C:/Users/CLEBER%20NELSON/Desktop/MESTRATO%20ESCRITA%20JULHO_2017/Completo_Caderno%20de%20Debates.pdf>. Acesso em 20 jul 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016b. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/722-decreto-n-57-379-de-13-10-2016-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 20 jul 2017.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Portaria SME nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.” São Paulo, 2016c. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/legislacao-sinesp/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 20 jul 2017.

SARLET, Ingo. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SCHADECK, Karolina Siebert Sapelli. **Concepções e práticas de professoras de uma proposta de estimulação essencial e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência Guarapuava 2014**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/tede/354/1/PR%20KAROLINA%20SIEBERT%20SAPELLI%20SCHADECK.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2017.

SEKKEL, Mary Claire. **A Construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122013-082848/pt-br.php>>. Acesso em: 12 fev 2016.

SERTORI, Natalia Maria. **Discriminações condicionais em bebês de risco: o responder por exclusão**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3143/5297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 fev 2016.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985)**. Revista Brasileira de Educação, nº 67, p. 963-987, out/dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400963&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em 13 out 2017.

SILVA, Carolina Biondo da. **O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8697/DissCBS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 out 2017.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. A garantia do direito social a educação: um panorama da realidade do atendimento da criança pequena com deficiência no

Município de São Paulo. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Olinda: Anpae, 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt5-com/CleberNelsondeOliveiraSilva-GT05-comunicacao-int.pdf>>. Acesso em 30 out 2017.

MENDES SILVA, Melina Thais da. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8021/DissMTSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 out 2017.

SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 33, p. 424-434, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiência. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVEIRA, Adriana; e PRIETO, Rosângela. **Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 28, nº 3, p. 719-737, set/dez 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39838/25401>>. Acesso em 13 out 2017.

SILVESTRE, Núria. **Novas perspectivas da inclusão social da pessoa surda desde os primeiros anos de vida**. Inclusão: revista de educação especial, vol. 5, nº 2, p. 8-18, jul/dez 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/revista_inclusao8.pdf>. Acesso em 13 out 2017.

SLEE, Roger. **Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços**. In. APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luiz Armando. (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOFIATO, Cássia Geciauskas e REILY, Lucia Helena. **“Companheiros de infortúnio” a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama**. Revista Brasileira de Educação, nº 48, p. 625-640, set/dez 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em 13 out 2017.

SOUZA, Vanilda Aparecida de; e SILVA, Lázara Cristina da. **O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 32, nº 3, p. 887-907, set/dez 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/64232/39691>>. Acesso em 13 out 2017.

SUPREMO Tribunal Federal. **O Supremo e a Constituição**: Julgamento de ação sobre o direito à educação infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1901>>. Acesso em 19 jan 2016.

SUPREMO Tribunal Federal. **O Supremo e a Constituição**: Julgamento de ação sobre o direito à educação. RE 554.075-AgR, rel. min. Cármen Lúcia, julgamento em 30-6-2009, Primeira Turma, DJE de 21-8-2009.) No mesmo sentido: AI 592.075-AgR, rel. min. Ricardo Lewandowski, julgamento em 19-5-2009, Primeira Turma, DJE de 5-6-2009, 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1901>>. Acesso em 19 jan 2016.

TROPIA, Patrícia. Introdução. In GEPEDISC – Linhas Culturas Infantis. **Infância e movimentos sociais**. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 fev 2016.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em 01 fev 2016.

VAINER, Bruno Zilberman. **Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 16 – jul./dez. 2010. Disponível em <[http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo Bruno Zilberman Vainer \(Breve Historico acerca das Constituicoes do Brasil e do Controle de Constitucionalidade Brasileiro\).pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo%20Bruno%20Zilberman%20Vainer%20(Breve%20Historico%20acerca%20das%20Constituicoes%20do%20Brasil%20e%20do%20Controle%20de%20Constitucionalidade%20Brasileiro).pdf)>. Acesso em 02 fev 2016.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. In: Reunião Nacional da ANPED, 24ª, 2001, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 13 out. 2017.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade**

de Manaus. 2016. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5591/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Gisele%20L.%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 14 out 2017.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2841?show=full>>. Acesso em 02 fev 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da e ZANIOLO, Leandro Osni. **Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol.22, nº.1, p.9-26, Mar 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de e MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 16, nº.3, p. 415-428, Dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13. out 2017.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada.** Revista Brasileira de Educação, nº 42, p. 565-575, set/dez 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 13 out 2017.

Sites consultados:

Calculadora do Cidadão

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo.

<http://www.seade.gov.br/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<http://www.inep.gov.br/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<http://www.ibge.gov.br/home/>

Leis Municipais.

<https://leismunicipais.com.br/>

Ministério da Saúde.

<http://portalsaude.saude.gov.br/>

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

<http://www.mds.gov.br/>

Palácio do Planalto – consulta a legislação.

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

Prefeitura de São Paulo – consulta a legislação.

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/pesq_numero.asp

Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida.

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/

Secretaria Municipal da Saúde

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/>

Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>

Supremo Tribunal Federal.

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaGuiaDC&pagina=dicionariojuridico>

Apêndice A – Tabelas com os dados utilizados para a elaboração dos gráficos existentes no trabalho.

Tabela 4 – Utilizada para a construção do Gráfico - Número de matrículas da educação infantil por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016

	Federal	Evolu- ção ano a ano	Estadual	Evolu- ção ano a ano	Municipal	Evolu- ção ano a ano	Particular	Evolu- ção ano a ano	Total	Evolu- ção ano a ano
1996	2.477		759.187		2.489.225		1.019.487		4.270.376	
1997	2.412	-0,03	623.207	-0,18	2.912.557	0,17	1.102.044	0,08	4.640.220	8,66%
1998	1.567	-0,35	407.946	-0,35	2.972.431	0,02	1.110.980	0,01	4.492.924	-3,17%
1999	1.733	0,11	396.395	-0,03	3.322.123	0,12	1.347.005	0,21	5.067.256	12,78%
2000	1.742	0,01	352.055	-0,11	3.560.614	0,07	1.423.785	0,06	5.338.196	5,35%
2001	2.515	0,44	336.153	-0,05	3.938.914	0,11	1.634.568	0,15	5.912.150	10,75%
2002	2.460	-0,02	320.189	-0,05	4.101.552	0,04	1.706.157	0,04	6.130.358	3,69%
2003	2.458	-0,00	320.463	0,00	4.281.676	0,04	1.788.637	0,05	6.393.234	4,29%
2004	2.358	-0,04	292.606	-0,09	4.620.981	0,08	1.987.817	0,11	6.903.762	7,99%
2005	2.561	0,09	266.265	-0,09	4.887.641	0,06	2.048.546	0,03	7.205.013	4,36%
2006	2.471	-0,04	242.979	-0,09	4.820.236	-0,01	1.950.409	-0,05	7.016.095	-2,62%
2007	2.141	-0,13	177.645	-0,27	4.768.604	-0,01	1.561.478	-0,20	6.509.868	-7,22%
2008	2.238	0,05	112.546	-0,37	4.878.475	0,02	1.726.002	0,11	6.719.261	3,22%
2009	2.454	0,10	76.971	-0,32	4.909.091	0,01	1.774.115	0,03	6.762.631	0,65%
2010	2.437	-0,01	71.302	-0,07	4.853.761	-0,01	1.829.198	0,03	6.756.698	-0,09%
2011	2.552	0,05	64.652	-0,09	4.954.341	0,02	1.958.507	0,07	6.980.052	3,31%
2012	2.554	0,00	57.825	-0,11	5.129.749	0,04	2.105.384	0,07	7.295.512	4,52%
2013	2.624	0,03	55.020	-0,05	5.316.464	0,04	2.216.492	0,05	7.590.600	4,04%
2014	2.518	-0,04	55.206	0,00	5.437.095	0,02	2.313.676	0,04	7.808.495	2,87%
2015	2.599	0,03	52.929	-0,04	5.567.651	0,02	2.347.229	0,01	7.970.408	2,07%
2016	3.022	0,16	55.193	0,04	5.837.389	0,05	2.383.500	0,02	8.279.104	3,87%
1996-2016	22,0%		-92,7%		134,5%		133,8%		93,9%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Tabela 5 – Utilizada para a construção do Gráfico 2 – Matrículas em creche por dependência administrativa – Brasil – 1997-2016.

	Federal	Evolu- ção ano a ano	Estadual	Evolu- ção ano a ano	Municipal	Evolu- ção ano a ano	Particular	Evolu- ção ano a ano	Total	Evolu- ção ano a ano
1997	387		16.349		216.664		114.612		348.012	
1998	187	-0,52	11.585	-0,29	246.676	0,14	123.356	0,08	381.804	9,7%
1999	508	1,72	16.593	0,43	522.703	1,12	292.174	1,37	831.978	117,9%
2000	495	-0,03	16.373	-0,01	565.370	0,08	334.626	0,15	916.864	10,2%
2001	886	0,79	18.292	0,12	663.508	0,17	410.661	0,23	1.093.347	19,2%
2002	709	-0,20	17.955	-0,02	698.643	0,05	435.204	0,06	1.152.511	5,4%
2003	671	-0,05	18.127	0,01	748.707	0,07	470.053	0,08	1.237.558	7,4%
2004	721	0,07	14.993	-0,17	828.352	0,11	504.171	0,07	1.348.237	8,9%
2005	893	0,24	17.264	0,15	860.960	0,04	535.226	0,06	1.414.343	4,9%
2006	933	0,04	17.582	0,02	898.945	0,04	510.482	-0,05	1.427.942	1,0%
2007	974	0,04	8.651	-0,51	1.040.670	0,16	529.286	0,04	1.579.581	10,6%
2008	1.121	0,15	7.365	-0,15	1.134.944	0,09	608.306	0,15	1.751.736	10,9%
2009	1.215	0,08	6.819	-0,07	1.244.731	0,10	643.598	0,06	1.896.363	8,3%
2010	1.248	0,03	7.308	0,07	1.345.180	0,08	710.917	0,10	2.064.653	8,9%
2011	1.359	0,09	8.114	0,11	1.461.034	0,09	828.200	0,16	2.298.707	11,3%
2012	1.245	-0,08	6.433	-0,21	1.603.376	0,10	929.737	0,12	2.540.791	10,5%
2013	1.254	0,01	4.909	-0,24	1.724.714	0,08	999.242	0,07	2.730.119	7,5%
2014	1.246	-0,01	4.703	-0,04	1.815.527	0,05	1.058.855	0,06	2.880.331	5,5%
2015	1.213	-0,03	2.422	-0,49	1.931.755	0,06	1.111.860	0,05	3.047.250	5,8%
2016	1.523	0,26	3.694	0,53	2.077.242	0,08	1.156.435	0,04	3.238.894	6,3%
1997-2016	2,94		-0,77		8,59		9,09		8,31

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares de 1997 a 2016.

Tabela 6 – Utilizada para a construção do Gráfico 3 – Matrículas em pré-escola por dependência administrativa – Brasil – 1996-2016.

	Federal	Evolu- ção ano a ano	Estadual	Evolu- ção ano a ano	Municipal	Evolu- ção ano a ano	Particular	Evolu- ção ano a ano	Total	Evolu- ção ano a ano
1996	2.477		759.187		2.489.225		1.019.487		4.270.376	
1997	2.025	-0,18	606.858	-0,76	2.695.893	0,08	987.432	-0,03	4.292.208	0,51%
1998	1.380	-0,32	396.361	-0,35	2.725.755	0,01	987.624	0,00	4.111.120	-4,22%
1999	1.225	-0,11	379.802	-0,04	2.799.420	0,03	1.054.831	0,07	4.235.278	3,02%
2000	1.247	0,02	335.682	-0,12	2.995.244	0,07	1.089.159	0,03	4.421.332	4,39%
2001	1.629	0,31	317.861	-0,05	3.275.406	0,09	1.223.907	0,12	4.818.803	8,99%
2002	1.751	0,07	302.234	-0,05	3.402.909	0,04	1.270.953	0,04	4.977.847	3,30%
2003	1.787	0,02	302.336	0,00	3.532.969	0,04	1.318.584	0,04	5.155.676	3,57%
2004	1.637	-0,08	277.613	-0,08	3.792.629	0,07	1.483.646	0,13	5.555.525	7,76%
2005	1.668	0,02	249.001	-0,10	4.026.681	0,06	1.513.320	0,02	5.790.670	4,23%
2006	1.538	-0,08	225.397	-0,09	3.921.291	-0,03	1.439.927	-0,05	5.588.153	-3,50%
2007	1.167	-0,24	168.994	-0,25	3.727.934	-0,05	1.032.192	-0,28	4.930.287	-11,77%
2008	1.117	-0,04	105.181	-0,38	3.743.531	0,00	1.117.696	0,08	4.967.525	0,76%
2009	1.239	0,11	70.152	-0,33	3.664.360	-0,02	1.130.517	0,01	4.866.268	-2,04%
2010	1.189	-0,04	63.994	-0,09	3.508.581	-0,04	1.118.281	-0,01	4.692.045	-3,58%
2011	1.193	0,00	56.538	-0,12	3.493.307	-0,00	1.130.307	0,01	4.681.345	-0,23%
2012	1.309	0,10	51.392	-0,09	3.526.373	0,01	1.175.647	0,04	4.754.721	1,57%
2013	1.370	0,05	50.111	-0,02	3.591.750	0,02	1.217.250	0,04	4.860.481	2,22%
2014	1.272	-0,07	50.503	0,01	3.621.568	0,01	1.254.821	0,03	4.928.164	1,39%
2015	1.386	0,09	50.507	0,00	3.635.896	0,00	1.235.369	-0,02	4.923.158	-0,10%
2016	1.499	0,08	51.499	0,02	3.760.147	0,03	1.227.065	-0,01	5.040.210	2,38%
1996-2016	-39,5%		-93,2%		51,1%		20,4%		18,0%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares de 1997 a 2016.

Tabela 7 – Utilizada para a construção do Gráfico 4 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos – Brasil – 1997-2016.

	Atendidos	Não Atendidos	População na faixa etária	% de atendimento
1997	348.012	12.352.203	12.700.215	2,7%
1998	381.804	12.498.610	12.880.414	3,0%
1999	831.978	12.229.087	13.061.065	6,4%
2000	916.864	12.946.303	13.863.167	6,6%
2001	1.093.347	12.788.797	13.882.144	7,9%
2002	1.152.511	12.704.114	13.856.625	8,3%
2003	1.237.558	12.549.734	13.787.292	9,0%
2004	1.348.237	12.333.976	13.682.213	9,9%
2005	1.414.343	12.087.315	13.501.658	10,5%
2006	1.427.942	11.889.722	13.317.664	10,7%
2007	1.579.581	11.550.624	13.130.205	12,0%
2008	1.751.736	11.189.182	12.940.918	13,5%
2009	1.896.363	10.855.580	12.751.943	14,9%
2010	2.064.653	10.500.900	12.565.553	16,4%
2011	2.298.707	10.084.530	12.383.237	18,6%
2012	2.540.791	9.665.361	12.206.152	20,8%
2013	2.730.119	9.305.186	12.035.305	22,7%
2014	2.880.331	8.991.039	11.871.370	24,3%
2015	3.047.250	8.667.039	11.714.289	26,0%
2016	3.238.894	8.324.754	11.563.648	28,0%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos Censos Escolares de 1997 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Tabela 8 – Utilizada para a construção do Gráfico 5 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos de 1996-2005 e quatro a cinco anos de 2006-2016.

	Atendidos	Não Atendidos	População na faixa etária	% de atendimento
1996	4.270.376	5.268.718	9.539.094	44,8%
1997	4.292.208	5.407.128	9.699.336	44,3%
1998	4.111.120	5.722.748	9.833.868	41,8%
1999	4.235.278	5.733.333	9.968.611	42,5%
2000	4.421.332	5.929.475	10.350.807	42,7%
2001	4.818.803	5.529.920	10.348.723	46,6%
2002	4.977.847	5.371.845	10.349.692	48,1%
2003	5.155.676	5.196.147	10.351.823	49,8%
2004	5.555.525	4.789.445	10.344.970	53,7%
2005	5.790.670	4.575.985	10.366.655	55,9%
2006	5.588.153	1.315.406	6.903.559	80,9%
2007	4.930.287	1.887.318	6.817.605	72,3%
2008	4.967.525	1.762.560	6.730.085	73,8%
2009	4.866.268	1.773.763	6.640.031	73,3%
2010	4.692.045	1.855.962	6.548.007	71,7%
2011	4.681.345	1.773.517	6.454.862	72,5%
2012	4.754.721	1.606.593	6.361.314	74,7%
2013	4.860.481	1.408.056	6.268.537	77,5%
2014	4.928.164	1.249.373	6.177.537	79,8%
2015	4.923.158	1.166.115	6.089.273	80,8%
2016	5.040.210	964.215	6.004.425	83,9%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico 2010.

Tabela 9 – Utilizada para a construção do Gráfico 6 – Matrículas em creche e pré-escola de pessoas com deficiência na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns - Ensino Regular ou Especial– total – Brasil – 1996-2016.

	Creche	Evolu- ção ano a ano	Pré-escola	Evolu- ção ano a ano	Total	Evolu-ção ano a ano
1996			78.948		78.948	
1997			85.863	0,09	85.863	8,76%
1998	29.672		61.509	-0,28	91.181	6,19%
1999	29.051	-0,02	67.104	0,09	96.155	5,46%
2000	32.240	0,11	71.035	0,06	103.275	7,40%
2001	35.434	0,10	66.876	-0,06	102.310	-0,93%
2002	30.698	-0,13	61.754	-0,08	92.452	-9,64%
2003	33.016	0,08	63.990	0,04	97.006	4,93%
2004	34.486	0,04	75.110	0,17	109.596	12,98%
2005	34.295	-0,01	78.857	0,05	113.152	3,24%
2006	34.124	-0,00	78.864	0,00	112.988	-0,14%
2007	22.656	-0,34	66.479	-0,16	89.135	-21,11%
2008	23.427	0,03	69.872	0,05	93.299	4,67%
2009	19.079	-0,19	55.700	-0,20	74.779	-19,85%
2010	17.413	-0,09	52.028	-0,07	69.441	-7,14%
2011	17.557	0,01	45.560	-0,12	63.117	-9,11%
2012	17.092	-0,03	42.016	-0,08	59.108	-6,35%
2013	17.648	0,03	42.311	0,01	59.959	1,44%
2014	17.597	-0,00	43.777	0,03	61.374	2,36%
2015	18.328	0,04	45.720	0,04	64.048	4,36%
2016	20.411	0,11	49.373	0,08	69.784	8,96%
1996-2016	-31,2%		-19,7%		-23,5%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos Censos Escolares de 1996 a 2016.

Tabela 10 – Utilizada para a construção do Gráfico 7 – Matrículas em creche e matrículas em pré-escola de pessoas com deficiência por dependência administrativa – Brasil – 2007-2015.

Creche	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
2.007	36		2.200		4.052		16.368		22.656	
2.008	48	0,33	2.095	-0,05	5.054	0,25	16.230	-0,01	23.427	3,40%
2.009	51	0,06	1.282	-0,39	4.849	-0,04	12.897	-0,21	19.079	-18,56%
2.010	42	-0,18	933	-0,27	6.019	0,24	10.419	-0,19	17.413	-8,73%
2.011	13	-0,69	688	-0,26	6.836	0,14	10.020	-0,04	17.557	0,83%
2.012	13	0,00	305	-0,56	7.335	0,07	9.439	-0,06	17.092	-2,65%
2.013	18	0,38	362	0,19	8.066	0,10	9.202	-0,03	17.648	3,25%
2.014	17	-0,06	276	-0,24	9.068	0,12	8.236	-0,10	17.597	-0,29%
2.015	25	0,47	344	0,25	10.009	0,10	7.948	-0,03	18.326	4,14%
2007-2015	-30,56%		-84,36%		147,01%		-51,44%		-19,11%	

Pré-escola	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
2.007	111	-0,27	7743		23042		35583	0,07	66479	
2.008	81	0,04	6235	-0,19	25598	0,11	37958	-0,26	69872	5,10%
2.009	84	0,23	4655	-0,25	22855	-0,11	28106	-0,20	55700	-20,28%
2.010	103	0,08	4108	-0,12	25466	0,11	22351	-0,26	52028	-6,59%
2.011	111	-0,23	2658	-0,35	26211	0,03	16580	-0,14	45560	-12,43%
2.012	86	-0,07	1752	-0,34	25991	-0,01	14187	-0,09	42016	-7,78%
2.013	80	0,05	1591	-0,09	27772	0,07	12868	-0,10	42311	0,70%
2.014	84	0,12	1681	0,06	30475	0,10	11537	-0,05	43777	3,46%
2.015	94		1367	-0,19	33250	0,09	11009		45720	4,44%
2007-2015	-15,32%		-82,35%		44,30%		-69,06%		-31,23%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados da Consulta a Matrícula de 2007 a 2015 disponíveis no site do INEP.

Tabela 11 – Utilizada para a construção do Gráfico 8 – Matrículas em creche em relação à população na faixa etária de zero a três anos com deficiência de 1998-2016 - Brasil

	Atendidos	Não Atendidos	População na faixa etária	% de atendimento
1998	29.672	279.613	309.285	9,59%
1999	29.051	284.572	313.623	9,26%
2000	32.240	300.483	332.723	9,69%
2001	35.434	297.822	333.256	10,63%
2002	30.698	301.816	332.514	9,23%
2003	33.016	297.755	330.771	9,98%
2004	34.486	293.904	328.390	10,50%
2005	34.295	289.758	324.053	10,58%
2006	34.124	285.513	319.637	10,68%
2007	22.656	292.482	315.138	7,19%
2008	23.427	287.169	310.596	7,54%
2009	19.079	286.983	306.062	6,23%
2010	17.413	284.178	301.591	5,77%
2011	17.557	279.659	297.216	5,91%
2012	17.092	275.874	292.966	5,83%
2013	17.648	271.217	288.865	6,11%
2014	17.597	267.334	284.931	6,18%
2015	18.328	262.832	281.160	6,52%
2016	20.411	257.132	277.543	7,35%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares de 1998 a 2016.

Tabela 12 – Utilizada para a construção do Gráfico 9 – Matrículas em pré-escola em relação à população na faixa etária de quatro a seis anos com deficiência de 1996-2005 e quatro a cinco anos de 2006-2016 – Brasil.

	Atendidos	Não Atendidos	População na faixa etária	% de atendimento
1996	78.948	344.880	423.828	18,6%
1997	85.863	345.079	430.942	19,9%
1998	61.509	375.406	436.915	14,1%
1999	67.104	375.793	442.897	15,2%
2000	71.035	387.837	458.872	15,5%
2001	66.876	391.888	458.764	14,6%
2002	61.754	397.038	458.792	13,5%
2003	63.990	394.896	458.886	13,9%
2004	75.110	383.566	458.676	16,4%
2005	78.857	380.494	459.351	17,2%
2006	78.864	200.956	279.820	28,2%
2007	66.479	209.862	276.341	24,1%
2008	69.872	202.933	272.805	25,6%
2009	55.700	213.465	269.165	20,7%
2010	52.028	213.415	265.443	19,6%
2011	45.560	216.113	261.673	17,4%
2012	42.016	215.869	257.885	16,3%
2013	42.311	211.812	254.123	16,6%
2014	43.777	206.655	250.432	17,5%
2015	45.720	201.129	246.849	18,5%
2016	49.373	194.030	243.403	20,3%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados dos Censos Escolares de 1996 a 2016 e do Censo Demográfico de 2010.

Tabela 13 – Utilizada para a construção do Gráfico 10 – Matrículas em creche ou pré-escolas de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.

	Atendidos	Não atendidos	População	% de atendimento
2007	147.957	464.983	612.940	24,1%
2008	182.466	415.940	598.406	30,5%
2009	187.932	396.120	584.052	32,2%
2010	199.922	370.053	569.975	35,1%
2011	195.327	394.537	589.864	33,1%
2012	209.742	400.352	610.094	34,4%
2013	233.536	397.111	630.647	37,0%
2014	246.707	404.809	651.516	37,9%
2015	264.735	407.949	672.684	39,4%
2016	295.185	363.808	658.993	44,8%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e dos microdados do Censo Escolar 2007 a 2016.

Tabela 14 – Utilizada para a construção do Gráfico 11 – Matrículas em creches e pré-escolas de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade em relação à população na mesma faixa etária no município de São Paulo em todas as redes de 2007-2016.

	Atendidos	Não atendidos	População	% de atendimento
2007	253.987	45.283	299.270	84,9%
2008	267.333	26.675	294.008	90,9%
2009	267.463	21.205	288.668	92,7%
2010	258.229	25.171	283.400	91,1%
2011	263.105	21.369	284.474	92,5%
2012	269.609	15.842	285.451	94,5%
2013	272.789	13.559	286.348	95,3%
2014	281.476	5.681	287.157	98,0%
2015	281.505	6.387	287.892	97,8%
2016	288.181	8.936	297.117	97,0%

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 e dos microdados do Censo Escolar 2007 a 2016.

Tabela 15 – Utilizada para a construção do Gráfico 12 - Matrículas em creche e pré-escola de crianças com deficiência em relação à população na faixa etária de 0 a 5 anos com deficiência de 2007-2014 todas as redes – São Paulo

	Atendidos	Não atendidos	População	% de atendimento
2007	2.240	24.741	26.981	8,3%
2008	2.314	24.102	26.416	8,8%
2009	2.357	23.496	25.853	9,1%
2010	2.363	22.936	25.299	9,3%
2011	2.374	23.446	25.820	9,2%
2012	2.454	23.892	26.346	9,3%
2013	2.873	24.003	26.876	10,7%
2014	2.773	24.637	27.410	10,1%
2015	3.010	24.938	27.948	10,8%
2016	3.157	24.841	27.998	11,3%

Fonte: construído pelo autor com base nos dados do Microdados dos censos escolares de 2007 a 2016.

Tabela 16 – Utilizada para a construção do Gráfico 13 – Matrículas de crianças com deficiência em creche e pré-escola por faixa etária no município de São Paulo todas as redes de 2007-2016.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
menos de 1 ano	10	2	8	3	3	9	5	7	4	7
1 ano	54	62	55	61	37	59	64	53	77	89
2 anos	171	206	164	171	162	174	219	209	255	241
3 anos	401	436	408	380	342	376	480	429	471	466
4 anos	654	741	697	758	664	757	879	868	908	999
5 anos	950	927	1.025	990	1.166	1.079	1.226	1.207	1.295	1.355
6 anos	797	768	618	644	484	480	457	482	462	519
Mais de 6 anos	673	431	165	167	224	126	99	73	61	64
TOTAL	3.710	3.573	3.140	3.174	3.082	3.060	3.429	3.328	3.533	3.740

Fonte: construído pelo autor com base nos dados do Microdados dos censos escolares de 2007 a 2016.

Apêndice B – Quadros com os trabalhos RBPAE e RBE que tratam de educação infantil em diferentes aspectos.

Data	Periódico	Título	Autor(a)
2000	RBE	Histórias da educação infantil brasileira	KUHLMAN JR., Moysés
2001	RBE	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil	ROSEMBERG, Fúlvia
2001	RBE	A pedagogia e a educação infantil	ROCHA, Eloisa Acires Candal
2001	RBE	A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias	CRUZ, Silvia Helena Vieira
2003	RBE	A educação infantil no contexto das políticas públicas	BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira
2003	RBE	Programas educacionais para a pequena infância na Itália	MUSATTI, Tullia.
2005	RBE	Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?	DELGADO, Ana Cristina Coll
2007	RBE	Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional	KAPPEL, Dolores Bombardelli
2010	RBE	Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações	SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; e FARIA FILHO, Luciano Mendes de.
2010	RBE	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self.	GRIGOROWITSCHS, Tamara.
2011	RBE	A volta do papel das crianças no contrato geracional.	QVORTRUP, Jens
2011	RBE	A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros.	SANTOS, Cláudia Amaral dos.
2012	RBE	As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas	NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso
2012	RBE	"Política pequena" para as crianças pequenas? : Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina.	CAMPOS, Roselane Fatima
2012	RBE	Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	PORTUGAL, Gabriela.
2012	RBE	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; e VIEIRA, Livia Maria Fraga

(continua)

(continuação)

Data	Periódico	Título	Autor(a)
2012	RBE	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	DIAS, Lucimar Rosa.
2013	RBE	Políticas públicas e infância: desejos e limites para a igualdade na educação	NARODOWSKI, Mariano.
2013	RBE	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.	BUSS-SIMAO, Márcia.
2014	RBE	Gestão da educação infantil nas políticas municipais.	KRAMER, Sonia. TOLEDO, Leonor Pio Borges de. BARROS, Camila.
2015	RBE	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes.	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. GOUVEA, Maria Cristina.
2015	RBE	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação.	LUIS, Joana de Freitas. ANDRADE, Sofia. SANTOS, Paula Coelho.
2016	RBE	Nos "rigores" da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883)	ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. SOUZA, Gizele de.
2016	RBPAE	Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa	ALVES, Nancy Nonato de Lima.
2015	RBPAE	Educação infantil no Brasil: reflexões sobre a supervisão e a gestão de recursos humanos	FERNANDES, Fabiana Silva. CAMPOS, Maria Malta.
2015	RBPAE	Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012	MARTINS, Telma Aparecida Teles. SILVEIRA, Caroline Silva Araújo.
2011	RBPAE	A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: A Educação Infantil em Porto Alegre	PERONI, Vera Maria Vidal. SUSIN, Maria Otília Kroeff .
2011	RBPAE	A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil	MACEDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves.
2009	RBPAE	Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação	FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. GARMS, Gilza Maria Zauhy.
2006	RBPAE	O financiamento da educação infantil no Brasil de 2003 a 2006	CARNEIRO, Maria Esperança F. MESQUITA, Maria Cristina Dutra.
2014	RBPAE	O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos	CORREA, Bianca. ADRIÃO, Theresa

(continua)

(conclusão)

Data	Periódico	Título	Autor(a)
2013	RBPAE	Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil	FERNANDES, Fabiana. GIMENES,,Nelson. CAMPOS, Maria.
2012	RBPAE	Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente	GUIZZO, Bianca. FELIPE, Jane

Fonte: Autor com base nos dados das publicações da RBE e RBPAE.

Apêndice C – Quadros com os trabalhos do GT 5 ANPED – 2000-2015.

Reunião anual	Ano	GT	Título	Autor(a)
37	2015	5	Neoliberalismo, gestão educacional e políticas de inclusão: desafios para a escola contemporânea.	KLAUS, Viviane MENEZES, Eliana da Costa Pereira de, e TURCHIELLO, Priscila
37	2015	5	Faces do direito à educação – trajetórias escolares de pessoas com deficiência.	SILVA, Shirley
36	2013	5	Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos.	STOCO, Sergio
35	2012	5	Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta.	ZARDO, Sinara Pollom e WELLER, Wivian
34	2011	5	Atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação.	SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone
34	2011	5	A política de acesso a educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba.	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de DIAS, Adelaide Alves
31	2008	5	Garantias legais de acessibilidade e as recomendações internacionais: um estudo comparativo entre Brasil, Bolívia e México no âmbito da educação escolar da pessoa com deficiência.	TEIXEIRA, Valquiria Prates Pereira
31	2008	5	Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento.	GOUVEIA, Andrea Barbosa
30	2007	5	Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: as opiniões dos educadores.	ALVES, Maria Leila SANTOS NETO, Elydio dos SILVA, Marta Regina Paulo da
30	2007	5	A implementação da política educacional de inclusão em Goiás ou: como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na educação escolar.	BITES, Maria Francisca de Souza C.
27	2004	5	Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?	BAHIA, Norinês Panicacci

Fonte: Autor com base nos dados dos Anais das ANPEDs.

Anexos 1 - Portaria nº 5.718/2004 DE 17/12/2004

Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e, CONSIDERANDO:

- a necessidade de organizar os Serviços de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com as diretrizes desta Secretaria: a Democratização do Acesso e Permanência, a Qualidade Social da Educação e a Democratização da Gestão;
- o Projeto Político Pedagógico como construção em processo, elaborado com a participação de toda a Comunidade Educativa, expressando suas reais necessidades, interesses e integrando os segmentos que compõem ativamente o cotidiano das Unidades Educacionais;
- a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- a Lei Federal nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- a Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Federal nº 10.172/01 - aprova o Plano Nacional de Educação;
- a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

RESOLVE:

Art. 1º - Os serviços de Educação Especial, inspirados na Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, instituída pelo Decreto nº 45.415, de 18/10/04, serão oferecidos na Rede Municipal de Ensino de acordo com as normas e critérios estabelecidos nesta Portaria, e através:

- 1 - do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI

- 2 - da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI
- 3 - das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI
- 4 - das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE
- 5 - das Entidades Conveniadas

Art. 2º - Os serviços de Educação Especial de que trata o artigo anterior deverão ser organizados e desenvolvidos considerando a visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades que pressupõem a participação intensa da Comunidade Educativa na discussão sobre a cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender.

Art. 3º - O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI, será composto por profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação e, 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área e designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, e convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais - J 40.

§ 1º - O CEFAI será parte integrante de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras e será coordenado por um Profissional da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica ou um Supervisor Escolar da respectiva Coordenadoria de Educação.

§ 2º - A equipe do CEFAI poderá contar, em sistema de cooperação e de maneira articulada com as demais Coordenadorias da Subprefeitura e Secretarias Municipais, com profissionais da Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuência dos respectivos Coordenadores.

§ 3º - Excepcionalmente, desde que justificada a necessidade, o Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, poderá solicitar a autorização para a designação de outros PAAI, além do módulo mínimo, previsto no caput deste artigo, com a anuência do Secretário Municipal de Educação.

Art. 4º - O CEFAI poderá funcionar em espaço adequado, em salas da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, que aloje :

- a) formações
- b) produção de materiais
- c) acervo de materiais e equipamentos específicos
- d) acervo bibliográfico
- e) desenvolvimento de projetos.

Art. 5º - A Coordenadoria de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e da Supervisão Escolar, deverá elaborar o Projeto de Trabalho do CEFAI, efetuando sua revisão anual para as necessárias adequações, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação - SME.

Art. 6º - A autorização de funcionamento do CEFAI será publicada em Diário Oficial do Município - DOM após análise e aprovação do Plano de Trabalho pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 7º - O CEFAI terá as seguintes atribuições :

- I - manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- II - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- III - acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;
- IV - promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços

públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;

V - implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD e outras instituições;

VI - desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;

VII - desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;

VIII - dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;

IX - promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;

X - discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;

XI - realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;

XII - sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;

XIII - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.

Art. 8º - O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, desempenhando as seguintes atribuições :

I - promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II - efetuar atendimento :

a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III - colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV - sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V - propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI - orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;

VII - participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII - manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento.

Art. 9º - As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, instaladas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades), desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.

Parágrafo Único - O serviço de Educação Especial de que trata o "caput" deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexistir tal atendimento.

Art. 10 - A avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem mencionada no artigo anterior será o instrumento orientador da utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, permeando e direcionando todos os encaminhamentos e determinará o período de permanência e desligamento da SAAI.

Parágrafo Único - A avaliação será realizada pelos educadores da Unidade Educacional de origem do educando e educanda, com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor Escolar e do CEFAl e, se preciso for, dos profissionais da saúde e de outras instituições.

Art. 11 - Os encaminhamentos para utilização do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na SAAI deverão considerar os seguintes procedimentos levados a efeito na classe regular comum:

I - os recursos pedagógicos registrados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, numa perspectiva de 'educar para a diversidade' e considerada a visão de currículo discriminada no artigo 2º desta Portaria;

II - o projeto de trabalho proposto pela Unidade Educacional e pelo regente da classe comum para assegurar a aprendizagem de todos, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas;

III - a problematização, durante os horários coletivos e outros sob coordenação do Coordenador Pedagógico, das práticas pedagógicas desenvolvidas e o apontamento das justificativas que limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais no âmbito da classe comum, ou por meio de outros serviços de apoio, e que definem o encaminhamento para o serviço de apoio especializado realizado pela SAAI;

IV - os procedimentos arrolados nos incisos I a III, bem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem, serão registradas em relatório, a ser mantido em arquivo próprio da SAAI, na Secretaria da Escola, com cópia no prontuário do educando e educanda.

Art. 12 - O desligamento dos educandos e educandas que freqüentam a SAAI poderá ocorrer a qualquer época do ano, após avaliação do processo ensino e aprendizagem, objetivando a reorientação do processo de apoio, a indicação de outros encaminhamentos que se façam necessários e a decisão quanto ao desligamento.

Art. 13 - O funcionamento da SAAI ocorrerá :

I - se realizado em caráter complementar ou suplementar :

- em horário diverso daquele em que o educando e educanda freqüentam a classe comum;
- em pequenos grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas ou individualmente;
- duração : no mínimo 4 h/a e no máximo 8 h/a distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos.

II - se realizado com atendimento exclusivo :

- em grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas considerando a demanda a ser atendida e os projetos a serem desenvolvidos.

Parágrafo Único - Os diferentes agrupamentos serão organizados conforme as necessidades educacionais especiais e de acordo com a especialização e/ou habilitação do Professor.

Art. 14 - A SAAI será instalada por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído na seguinte conformidade :

- I - ofício do diretor da Unidade Educacional solicitando a instalação da SAAI, contendo informação quanto à demanda e existência de espaço físico adequado;
- II - avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada educando e educanda a ser beneficiado (a) pela SAAI, com parecer do Coordenador Pedagógico;
- III - ata do Conselho de Escola com parecer favorável;
- IV - análise e manifestação do CEFAI;
- V - parecer do Supervisor Escolar responsável pela Unidade Educacional;
- VI - parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 15 - A extinção da SAAI dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído com :

- I - ofício da Unidade Educacional ou da Coordenadoria de Educação, justificando a extinção;
- II - cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;
- III - parecer do Supervisor Escolar e do CEFAI;
- IV - parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 16 - Os Professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão- SAAI serão designados pelo Secretário Municipal de Educação dentre Professores da Carreira do Magistério Municipal, optantes pela Jornada Básica - JB, Jornada Especial Ampliada - JEA e Jornada Especial Integral - JEI e que comprovem especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação.

§ 1º - Excepcionalmente, os Professores que se encontram em regência nas SAAI, anteriormente Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais - SAPNE, que comprovarem apenas a capacitação nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/01, poderão atuar na regência das mesmas desde que, no período de 04 (quatro) anos a contar do início do ano 2005, apresentem a especialização mencionada no "caput" deste artigo.

§ 2º - Caberá a SME oferecer ao Professores oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, priorizando aqueles que se encontram na situação descrita no parágrafo anterior.

Art. 17 - Os Professores regentes de SAAI, quando optantes por Jornada Básica - JB ou Jornada Especial Ampliada - JEA, poderão cumprir, se necessário e respeitados os limites da legislação em vigor:

I - horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas;

II - horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX - destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 18 - A designação do Professor regente da SAAI ficará condicionada ao processo eletivo em nível de Rede Municipal de Ensino, divulgado em D.O.M. e à eleição pelo Conselho de Escola, mediante aprovação do Projeto de Trabalho, análise do currículo dos interessados e a especificidade da demanda a ser atendida.

§ 1º - Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, composto por :

1 - documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;
- certificação da graduação;
- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;
- documentos pessoais;

2 - Projeto de Trabalho

3 - Cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola

4 - Declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito

5 - Análise e emissão de parecer por DOT/SME

§ 2º - Designado o Professor regente da SAAI, deverá ele realizar estágio de 25 (vinte e cinco) horas-aula em até 2 (duas) semanas em outra (s) SAAI, orientado e supervisionado pela equipe do CEFAI.

Art. 19 - São atribuições do Professor regente da SAAI :

I - atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo.

II - realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo;

III - elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;

IV - discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAI o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho;

V - assegurar, quando se tratar de educando e educanda de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho desenvolvido na SAAI juntamente com a Equipe Técnica de ambas as Unidades, o PAAI e o CEFAI;

VI - difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social;

VII - manter atualizada a Ficha de Registro da SAAI (modelo Anexo Único, integrante desta Portaria) e o controle de frequência dos educandos e educandas na SAAI;

VIII - participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME.

Art. 20 - Em caso de impedimento legal do Professor regente de SAAI por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias, outro profissional poderá ser designado para substituí-lo, observados os dispositivos constantes dos artigos 16 e 18 desta Portaria.

Parágrafo Único - A Unidade Educacional deverá envidar esforços a fim de se evitar a interrupção do atendimento exclusivo.

Art. 21 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor na regência da SAAI, mediante avaliação dos trabalhos desenvolvidos e dos registros pertinentes disponibilizados para esse fim.

Art. 22 - A cessação da designação do Professor regente de SAAI ocorrerá:

I - a pedido do interessado;

II - por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 23 - Os serviços de Educação Especial nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais

especiais e sociais desses educandos e educandas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Art. 24 - A formação dos agrupamentos/classes nas EMEE deverá observar os seguintes critérios :

- I - na Educação Infantil - em média, 8 (oito) educandos e/ou educandas;
- II - no Ensino Fundamental regular e EJA - em média, 10 (dez) educandos e/ou educandas.

Art. 25 - Nas EMEE, a flexibilização temporal de ciclo para atender as necessidades educacionais especiais aos educandos e educandas, deverá ser analisada em atuação conjunta do Professor regente da classe, equipe técnica da Unidade Educacional, Supervisor Escolar e CEFAI.

§ 1º - A indicação da necessidade de flexibilização considerará os seguintes princípios :

- I - evitar grande defasagem idade/agrupamento/ciclo;
- II - identificar, por meio da avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem, envolvendo os múltiplos fatores que o permeiam : projeto político pedagógico da escola, as práticas de ensino e as estratégias de ensino inclusivas, as condições do educando e educanda, assegurando-se a continuidade temporal do trabalho.

§ 2º - O registro do processo de avaliação educacional e da indicação da necessidade de flexibilização, referidos no parágrafo anterior, serão assinados por todos os envolvidos e arquivados no prontuário do educando e educanda.

Art. 26 - Os Profissionais de Educação que atuarão nas EMEE, deverão comprovar especialização e/ou habilitação em Educação Especial, ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, ressalvados os dispositivos contidos na Lei 11.229/92.

Art. 27 - As EMEE poderão desenvolver Projetos de Atendimento Educacional Especializado que objetivem a formação integral dos educandos e educandas e a

sua inclusão educacional e social, em consonância com o projeto político pedagógico da Unidade Educacional e as diretrizes da SME, por meio da utilização de recursos e técnicas específicos.

Art. 28 - Os Projetos de Atendimento Educacional Especializado serão aprovados pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação, adotando-se os seguintes procedimentos :

I - Com relação a EMEE :

a) ofício do Diretor da Unidade Educacional requerendo a aprovação do Projeto contendo informações sobre :

- 1 - a demanda a ser beneficiada;
- 2 - os critérios de atendimento e recursos necessários;
- 3 - a existência de espaço físico adequado.

b) cópia do Projeto de Atendimento Educacional Especializado.

c) Ata da reunião do Conselho de Escola com parecer favorável.

II - Com relação à Coordenadoria de Educação :

- a) análise e manifestação do CEFAL;
- b) parecer do Supervisor Escolar responsável pela EMEE;
- c) parecer decisório do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 29 - Para regência nos Projetos referidos no artigo anterior, será designado Professor com habilitação específica por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, condicionado à análise e aprovação da proposta de trabalho e currículo pelo Conselho de Escola.

Parágrafo Único - O Professor , se optante por Jornada Básica - JB ou Jornada Especial Ampliada - JEA, poderá cumprir, caso haja necessidade, e respeitados os limites da legislação em vigor:

I - horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento no Projeto;

II - horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX - destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 30 - Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, e composto por :

1 - documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;
- certificação da graduação;
- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;
- documentos pessoais.

2 - Proposta de Trabalho

3 - cópia da ata da reunião do Conselho de escola

4 - declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito

5 - análise e emissão de parecer por DOT/SME.

Art. 31 - Ao final de cada ano letivo, com base na apresentação dos trabalhos desenvolvidos e nos dados do acompanhamento efetuado pelo CEFAL, realizar-se-á a avaliação do Projeto de Atendimento Educacional Especializado e da atuação do Professor designado e o Conselho de Escola deliberará pela manutenção ou não do Projeto e a continuidade ou não do Professor na regência.

Art. 32 - O encerramento do Projeto de Atendimento Educacional Especializado poderá ocorrer mediante :

- ofício de solicitação da EMEE com a justificativa do encerramento;
- cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;
- parecer do Supervisor Escolar e do CEFAL;
- parecer conclusivo do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 33 - A cessação da designação do Professor responsável pelo Projeto de Atendimento Educacional Especializado ocorrerá :

- I - a pedido do interessado;
- II - por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 34 - Os Professores em exercício no Programa de Estimulação da Fala, Audição e Linguagem - EFAL, regulamentado pela Portaria SME 1.203, de 15.01.99, poderão optar pela continuidade, desde que atendidos os critérios estabelecidos nesta Portaria e efetuadas as necessárias adequações.

Art. 35 - A Equipe Técnica da EMEE, em conjunto com os educadores da Unidade Educacional e com o CEFAI, deverá organizar uma sistemática de avaliação contínua do processo ensino e aprendizagem e de acompanhamento dos resultados alcançados, visando à transferência dos educandos e educandas para a classe comum.

Art. 36 - Será realizada a Formação Continuada específica :

I - dos Professores regentes da SAAI e profissionais da EMEE - pelo CEFAI e DOT/SME;

II - dos profissionais do CEFAI - pela DOT/SME.

Art. 37 - As instituições conveniadas de Educação Especial poderão atender crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, após avaliação do processo ensino e aprendizagem e se comprovada a impossibilidade de se beneficiarem dos serviços públicos municipais de Educação Especial.

Parágrafo Único - O atendimento prestado pelas instituições conveniadas deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.

Art. 38 - Os serviços de Educação Especial discriminados nos artigos 8º, 9º e 23 desta Portaria serão oferecidos em caráter transitório, a fim de garantir a permanência/retorno à classe comum.

Art. 39 - Os casos excepcionais e/ou omissos nesta Portaria serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, ouvida, se necessário, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 40 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e, em especial, as Portarias SME 6.159, de 09/12/94 e 1.203, de 15/01/99.

Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Anexo 2 – Decreto nº 57.379, DE 13 DE OUTUBRO DE 2016

Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO as disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 13.146, de 6 de julho de 2015, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as orientações do Ministério da Educação para sua implementação;

CONSIDERANDO, ainda, a Lei Municipal nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Paulo, bem como as diretrizes da atual Política Municipal da Educação;

CONSIDERANDO, finalmente, a deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

D E C R E T A:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:

I – da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;

II – do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;

III – da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;

IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;

V – da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena;

VI – da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico – PPP das unidades educacionais;

VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;

VIII – da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;

IX – do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças;

X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;

XI – do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;

XII – da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática.

Art. 2º Serão considerados público-alvo da Educação Especial os educandos e educandas com:

I – deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira);

II – transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância);

III – altas habilidades.

CAPÍTULO II

ACESSO E PERMANÊNCIA

Art. 3º A matrícula nas classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE serão asseguradas a todo e qualquer educando e educanda, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação, observada a legislação vigente.

§ 1º A matrícula no agrupamento, turma e etapa correspondentes será efetivada com base na idade cronológica e outros critérios definidos, em conjunto, pelos educadores da unidade educacional, Supervisão Escolar e profissionais responsáveis pelo AEE, ouvidos, se necessário, a família, outros profissionais envolvidos e, sempre que possível, o próprio educando ou educanda.

§ 2º A unidade educacional deverá mobilizar os recursos humanos e estruturais disponíveis para garantir a frequência dos educandos e educandas.

§ 3º Fica vedado o condicionamento da frequência e da matrícula dos educandos e educandas a quaisquer situações que possam constituir barreiras ao seu acesso, permanência e efetiva participação nas atividades educacionais.

Art. 4º A Secretaria Municipal de Educação, em suas diferentes instâncias, assegurará a matrícula, a permanência qualificada, o acesso ao currículo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos e educandas, de modo a garantir resposta às suas necessidades educacionais, mediante:

I – identificação do público-alvo da Educação Especial, por meio do preenchimento do cadastro de educandos e educandas no Sistema Escola On Line – Sistema EOL;

II – formação específica dos professores para atuação nos serviços de Educação Especial e de formação continuada dos profissionais de educação que atuam nas classes comuns das unidades educacionais;

III – elaboração e redimensionamento do PPP das unidades educacionais para assegurar a oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos, consideradas as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, bem como as condições e recursos humanos, físicos, financeiros e materiais que favoreçam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;

IV – trabalho articulado entre os professores responsáveis pelo AEE, professores das classes comuns e demais educadores da unidade educacional;

V – avaliação pedagógica para a aprendizagem, utilizada para reorientação das práticas educacionais e promoção do desenvolvimento, realizada pelos educadores

da unidade educacional, com a participação, se necessário, do Supervisor Escolar, das famílias e de representantes de Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, além de outros profissionais envolvidos no atendimento;

VI – prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos na área da saúde, quando necessários, e a compensação de ausências nos termos do regimento educacional;

VII – atendimento às necessidades de locomoção, higiene e alimentação a todos que necessitem, por meio da mobilização de profissionais da unidade educacional, considerando as atribuições especificadas nos artigos 3º, 6º, 8º, 15, 17, 20 e 24 do Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, em relação ao público-alvo da Educação Especial, mediante discussão da situação com o próprio educando e educanda, a família, os professores responsáveis pelo AEE e a Supervisão Escolar;

VIII – adequação do número de educandos e educandas por agrupamento, turma e etapa, se necessário, considerando o atendimento à demanda, a apresentação de justificativa pedagógica fundamentada no PPP e a avaliação dos profissionais da unidade educacional, da Supervisão Escolar e do CEFAI, com posterior autorização expressa do Diretor Regional de Educação;

IX – modificações e ajustes necessários e adequados nas unidades educacionais e em sua organização, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, como acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação;

X – articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

§ 1º Para dar cumprimento ao disposto no inciso VII do “caput” deste artigo, a unidade educacional deverá, se necessário, acionar os profissionais da saúde, as instituições conveniadas e outras visando a orientação dos procedimentos a serem adotados pela comunidade educativa.

§ 2º A matrícula do educando e educanda público-alvo da Educação Especial não caracterizará, por si só, justificativa para adequação do número de educandos e educandas, devendo ser considerados os critérios previstos no inciso VIII do “caput” deste artigo.

CAPÍTULO III

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos

e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite.

§ 1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.

§ 2º A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE.

§ 3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas:

I – no contraturno;

II – por meio de trabalho itinerante;

III – por meio de trabalho colaborativo.

§ 4º Será assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs.

§ 5º Para os fins do disposto no § 4º deste artigo, o Secretário Municipal de Educação editará portaria regulamentando a oferta e organização do AEE.

Art. 6º Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Educação Especial atuará nas unidades educacionais e espaços educativos a fim de possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para inserção no mundo do trabalho, a autonomia e a plena participação social.

§ 1º Na EJA, a oferta e a organização do AEE serão condizentes com os interesses, necessidades e especificidades desses grupos etários.

§ 2º Visando dar cumprimento ao disposto no § 1º deste artigo, o trabalho dos professores das classes e turmas da EJA deverá ser articulado com o trabalho dos professores do AEE no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas e formativas e às metodologias, de modo a favorecer a aprendizagem e a participação dos educandos e educandas jovens e adultos no contexto escolar e na vida social.

CAPÍTULO IV

SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º Consideram-se Serviços de Educação Especial aqueles prestados por:

- I – Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAls;
- II – Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls);
- III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs (antes denominados Professores Regentes de SAAls);
- IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;
- V – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
- VI – Unidades Polo de Educação Bilíngue.

Parágrafo único. De acordo com as suas especificidades, os Serviços de Educação Especial serão responsáveis pela oferta do AEE, juntamente com as unidades educacionais.

Art. 8º O CEFAl será composto por:

- I – Coordenador: profissional de educação, integrante da carreira do Magistério Municipal, nomeado como Assistente Técnico de Educação I, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;
- II – Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAls, designados pelo Secretário Municipal de Educação, dentre os professores da carreira do Magistério Municipal, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;
- III – Auxiliar Técnico de Educação, integrante do Quadro dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino.

§ 1º O CEFAl será composto por 8 (oito) PAAls, podendo esse número ser ampliado, justificada a necessidade, por solicitação fundamentada do Diretor Regional de Educação e com anuência do Secretário Municipal de Educação.

§ 2º O CEFAl será vinculado à Divisão Pedagógica – DIPED e integrará a DRE.

§ 3º A DRE será responsável por disponibilizar, aos CEFAls, os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de seus trabalhos nas unidades educacionais.

§ 4º Competirá à DIPED e ao CEFAl, em conjunto com os demais profissionais da DRE, articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas de Educação Especial e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação em cada território.

§ 5º Competirá ao Coordenador elaborar, coordenar, implementar e avaliar o plano de trabalho do CEFAl, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e da DRE.

§ 6º Competirá ao PAAI realizar trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE, por meio de trabalho itinerante e mediante atuação conjunta com os profissionais da DRE e da unidade educacional.

§ 7º Competirá ao Auxiliar Técnico de Educação executar as atividades técnico-administrativas do CEFAl que lhe forem atribuídas pelo Coordenador, respeitada a legislação em vigor.

Art. 9º A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM poderá ser instalada em unidades educacionais e espaços educativos com local adequado e dotada, pela unidade educacional, pela DRE e pela Secretaria Municipal de Educação, com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE no contraturno.

Parágrafo único. A SRM será instalada mediante indicação do CEFAl em conjunto com o Supervisor Escolar, em função da existência de demanda.

Art. 10. O Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE será designado, por ato do Secretário Municipal de Educação, dentre integrantes da Classe dos Docentes do Quadro do Magistério Municipal, efetivos e estáveis, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva.

Art. 11. As instituições de direito privado, sem fins lucrativos, voltadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial e que tenham convênio com a Secretaria Municipal de Educação deverão observar as diretrizes deste decreto e a legislação vigente.

Parágrafo único. Quando necessário e caso haja anuência da família, os educandos e as educandas serão encaminhados às instituições de que trata o “caput” deste artigo, atendidos os seguintes critérios:

- I – indicação, mediante avaliação pedagógica, de que o educando ou educanda se beneficiará do atendimento oferecido;
- II – verificação da capacidade de atendimento da demanda para AEE no contraturno escolar, nas SRMs existentes no território;
- III – modalidade de atendimento estabelecida no termo de convênio;

IV – público-alvo estabelecido no termo de convênio.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Art. 12. A Educação Bilíngue, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, será assegurada aos educandos e educandas com surdez, surdez associada a outras deficiências e surdocegueira, ficando adotada a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

§ 1º A Educação Bilíngue deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as condições didático-pedagógicas para que a Libras e a língua portuguesa constituam línguas de instrução, comunicação e de circulação na escola.

§ 2º A Educação Bilíngue será ofertada em:

I – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;

II – Unidades Polo de Educação Bilíngue, para surdos e ouvintes;

III – escolas comuns: unidades educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos para surdos e ouvintes, com a indicação de:

a) agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, considerando a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de Libras;

b) assegurar a oferta do AEE aos educandos e educandas com surdez, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa.

Art. 13. A oferta da Educação Bilíngue nas unidades educacionais deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e das educandas, contar com o apoio dos seguintes profissionais:

I – para as EMEBSs, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa;

II – para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa.

Art. 14. A aquisição de Libras dar-se-á por meio da interação dos educandos e educandas com surdez com toda a comunidade educativa em que a Libras seja

considerada língua de comunicação e de instrução, devendo possibilitar aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

Art. 15. A língua portuguesa, como segunda língua, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o educando e a educanda com surdez possam construir seu conhecimento, para uso complementar e auxiliar na aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

Art. 16. As unidades educacionais deverão garantir ações interdisciplinares visando a circulação de Libras e o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e das educandas com surdez, bem como a formação continuada em Libras, envolvendo os profissionais da unidade educacional, educandos e educandas, famílias e comunidade por meio da organização de projetos e de atividades previstos no PPP.

Art. 17. As DREs poderão, em atuação conjunta com o CEFAI e a Supervisão Escolar, propor a implantação de Unidades Polo de Educação Bilíngue em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, quando constatada a existência de demanda, espaço físico adequado, recursos necessários e parecer favorável do Conselho de Escola quanto à adesão ao projeto.

Parágrafo único. A implantação de Unidade Polo de Educação Bilíngue nas unidades educacionais dar-se-á por ato oficial do Secretário Municipal de Educação.

Art. 18. As atuais SAAls Bilíngue I e SAAls Bilíngue II instaladas nas Unidades Polo de Educação Bilíngue passarão a ser denominadas Classes Bilíngue I e Classes Bilíngue II.

Art. 19. Os professores que atuam nas EMEBSs e Classes Bilíngues serão denominados Professores Bilíngues.

Parágrafo único. Os Professores Bilíngues deverão comprovar habilitação em sua área de atuação, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da legislação em vigor, além do domínio de Libras.

Art. 20. A Educação Bilíngue desenvolvida nas unidades educacionais deverá compor o PPP de cada unidade educacional e considerar as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO VI

SERVIÇOS DE APOIO

Art. 21. Os serviços de apoio serão oferecidos por:

I – Auxiliar de Vida Escolar – AVE: profissional com formação em nível médio, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para oferecer suporte intensivo aos educandos e educandas com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção;

II – Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite: estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para apoiar, no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas, os professores das salas de aula que tenham matriculados educandos e educandas considerados público-alvo da Educação Especial, mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, DIPED e CEFAI.

§ 1º A indicação do AVE será realizada mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, por meio da DIPED e do CEFAI.

§ 2º As atividades relacionadas aos cuidados oferecidos pelo profissional de que trata o inciso I do “caput” deste artigo não configuram atendimento na área da saúde.

Art. 22. A existência dos serviços de apoio não será condição para a efetivação da matrícula ou frequência na unidade educacional.

Parágrafo único. As unidades educacionais deverão se organizar com o seu quadro de profissionais, a fim de assegurar o atendimento às necessidades dos educandos e educandas, de acordo com o disposto no inciso VII do artigo 4º deste decreto.

Art. 23. Serão assegurados os seguintes serviços de suporte técnico e de apoio intensivo:

I – Auxiliar de Vida Escolar – AVE, nos termos do inciso I do “caput” e do § 1º do artigo 21 deste decreto;

II – Supervisão Técnica, com a função de orientar a atuação dos AVEs, oferecer às equipes escolares suporte e orientação técnica sobre sua área de atuação, ações formativas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, além da indicação de tecnologia assistiva;

III – Núcleo Multidisciplinar, que integra a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, criado pelo Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014, desenvolvendo, quando necessário:

a) atividades de avaliação, apoio e encaminhamento dos educandos e educandas com suspeita ou quadros de deficiência, TGD, altas habilidades e outros;

b) apoio às unidades educacionais e CEFAls, mediante articulação intersetorial no território e fortalecimento da Rede de Proteção Social, observada a sua área de atuação.

Parágrafo único. Os serviços de que trata este artigo poderão ser realizados por meio da celebração de convênios ou parcerias com instituições especializadas e serão regulamentados em portaria do Secretário Municipal de Educação.

CAPÍTULO VII

ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE

Art. 24. A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade e a eliminação de barreiras de acordo com as normas técnicas em vigor.

§ 1º Para os fins deste decreto, consideram-se barreiras, dentre outras, quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação.

§ 2º As barreiras classificam-se em:

I – barreiras arquitetônicas: entraves estruturais do equipamento educacional que dificultem a locomoção do educando e educanda;

II – barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a comunicação expressiva e receptiva, por meio de códigos, línguas, linguagens, sistemas de comunicação e de tecnologia assistiva;

III – barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 25. A promoção da acessibilidade, visando a eliminação das barreiras, considerará:

I – a acessibilidade arquitetônica: a eliminação das barreiras arquitetônicas nas unidades educacionais, criando condições físicas, ambientais e materiais à participação, nas atividades educativas, dos educandos e educandas que utilizam cadeira de rodas, com mobilidade reduzida, cegos ou com baixa visão;

II – a acessibilidade física: a aquisição de mobiliário adaptado, equipamentos e materiais específicos, conforme a necessidade dos educandos e educandas, com

acompanhamento dos responsáveis pelo AEE, para assegurar a sua adequada utilização;

III – a acessibilidade de comunicação, que abrange:

- a) a eliminação de barreiras na comunicação, estabelecendo mecanismos e alternativas técnicas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao pleno acesso ao currículo;
- b) a consideração da comunicação como forma de interação por meio de línguas, inclusive a Libras, visualização de textos, Braille, sistema de sinalização ou comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos multimídia, linguagem simples, escrita e oral, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados, modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação e de tecnologias da informação e das comunicações, dentre outros;
- c) a implantação e ampliação dos níveis de comunicação para os educandos e educandas cegos, surdos ou surdocegos;
- d) o acesso à comunicação para educandos e educandas com quadros de deficiência ou TGD que não fazem uso da oralidade, por meio de recursos de comunicação alternativa ou aumentativa, quando necessário;
- e) o acesso ao currículo para os educandos e educandas com baixa visão, assegurando os materiais e equipamentos necessários;

IV – o transporte escolar municipal gratuito, por meio de veículos adaptados, quando necessário.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As disposições deste decreto aplicam-se, no que couber, às instituições de Educação Infantil sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 27. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação Especial, fixará as normas complementares, específicas e intersetoriais que viabilizem a implantação e implementação da Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, ora instituída.

Art. 28. As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 29. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados os Decretos nº 45.415, 18 de outubro de 2004, e nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 13 de outubro de 2016, 463º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

NADIA CAMPEÃO, Secretária Municipal de Educação

FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 13 de outubro de 2016.

Anexo 3 - Portaria nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016

Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:

- os princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que indicam que a “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”;
- que a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente e com os documentos e diretrizes desta Secretaria;
- a necessidade de se estabelecer critérios que organizem o acesso e as garantias para a permanência dos educandos(as) público alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da RME; a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE; os serviços de Educação Especial e os Serviços de Apoio a esta modalidade; a oferta da Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade,

RESOLVE:

Art. 1º - A Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379, de 13/10/16, fica estabelecida nos termos do referido Decreto e regulamentada na conformidade da presente Portaria.

I - ACESSO E PERMANÊNCIA

Art. 2º - Para os fins do disposto nesta Portaria serão considerados como público-alvo da educação especial os educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo Único - O responsável pelo cadastramento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial no Sistema EOL e no Censo Escolar, deverá basear-se no Anexo I, parte integrante desta Portaria, consultado os CEFAls, se necessário.

Art. 3º - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial serão matriculados nas classes comuns e terão assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Art. 4º - O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos.

Parágrafo Único - A descrição das mobilizações citadas no caput deste artigo está especificada no documento constante do Anexo II, parte integrante desta Portaria.

II - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 5º - Considerar-se-ão serviços de Educação Especial nos termos do art. 7º do Decreto nº 57.379, de 13/10/16, organizados de acordo com as diretrizes da SME e oferecidos na Rede Municipal de Ensino:

I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl;

II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;

III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;

V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;

VI – Unidades Polo de Educação Bilíngüe.

Art. 6º - Os CEFAls, compostos por Coordenadores, PAAls e ATEs, deverão funcionar em espaços adequados, que comportem:

- a) formações de educadores;
- b) produção de materiais;
- c) acervo de materiais e equipamentos específicos;
- d) acervo bibliográfico;

e) desenvolvimento de projetos.

Art. 7º - O CEFAL, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:

I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;

II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;

III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;

IV - participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;

V – disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;

VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IX – orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do Decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;

X – acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

XI - promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;

XII – estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;

XIII – sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;

XIV – elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;

XV -elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.

Art. 8º - Caberá a SME/DIEE, em parceria com os CEFAls, oferecer formação continuada aos Professores, inclusive em nível de especialização/ pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE.

Art. 9º - As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso;

Art. 10 – As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs serão instaladas por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Art. 9º do Decreto nº 57.379, de 13/10/2016.

§ 1º - O AEE no contraturno, ofertado nas SRM de que trata o caput deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas matriculados em outras U.Es da RME onde inexistir tal atendimento.

§ 2º - O acervo inicial de mobiliários e recursos didático-pedagógicos, bem como os equipamentos tecnológicos e os de informática que comporão a SRM, deverão ser adquiridos pela U.E/DRE/SME.

Art. 11 – Para instalação da SRM constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, composto dos seguintes documentos:

I – parecer sobre a análise da demanda da U.E. e/ou do território a ser atendida, elaborado pelo CEFAI em parceria com a Supervisão Escolar;

II – parecer da DIAF/DRE quanto aos aspectos de infraestrutura que assegurem o atendimento, com posterior homologação do Diretor Regional de Educação.

Parágrafo Único – A SME/ Divisão de Educação Especial - DIEE ratificará a solicitação e enviará o expediente para publicação no DOC.

Art. 12 – A extinção da SRM dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente próprio instruído com:

I – ofício da U.E ou da DRE, justificando a extinção;

II – parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAI, justificando de que forma se dará a oferta do AEE à demanda na U.E e entorno;

III – parecer conclusivo da DIEE.

Art. 13 – Os Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs terão suas funções e atribuições descritas nos termos do art. 43 desta Portaria.

Art. 14 – O atendimento prestado pelas instituições conveniadas de Educação Especial deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.

Art. 15 – Visando facilitar a necessária articulação entre o AEE e o ensino comum, os educandos e educandas devem ser, preferencialmente, atendidos pelos serviços de Educação Especial da rede direta e encaminhados para as Instituições Conveniadas de Educação Especial, quando constatada a necessidade, de acordo com o estabelecido no art. 11, do Decreto nº 57.379/2016.

Art. 16 – A organização e funcionamento das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e Unidades-Polo de Educação Bilíngue, respeitadas as especificidades de cada unidade, estarão elencadas nos arts. 46 a 82 desta Portaria;

III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Art. 17 – O AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico das U.Es, será organizado e prestado de acordo com o disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto nº 57.379/16, bem como no art. 23 desta Portaria;

Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.

§ 1º – Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º - Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso se constatar que o educando ou educanda não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação.

Art. 19 - A oferta do AEE deve ser assegurada, cabendo aos educadores da Unidade Educacional e aos demais profissionais envolvidos orientar os familiares e responsáveis, bem como o educando e educanda quanto à importância do atendimento e suas diferentes formas.

Art. 20 - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, acometidos por enfermidades ou doenças que os impossibilitem de frequentar as aulas, com permanência prolongada em domicílio, terão assegurados o AEE, quando necessário, considerando as atividades específicas constantes no art.22 desta Portaria e o Plano de AEE.

Parágrafo Único - Compete à Equipe Gestora e ao professor da classe comum, orientados pelo Supervisor Escolar, a operacionalização do atendimento pedagógico domiciliar, visando o acesso ao currículo aos educandos e educandas referidos no caput do artigo;

Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento.

§ 1º - A necessidade de avaliação pedagógica/ estudo de caso de que se trata o caput deste artigo poderá ser constatada:

- a) pelos educadores das classes comuns e/ou pela equipe gestora;
- b) pelo PAEE, nas U.Es que contam com o profissional;
- c) pelo PAAI que realiza o acompanhamento pedagógico à U.E.

§ 2º - O encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias deste atendimento, e não apenas pela existência da deficiência, TGD ou AH/SD.

§ 3º - O processo de encaminhamento de educandos e educandas para o AEE, bem como a decisão sobre seu desligamento ou permanência neste atendimento, poderá ocorrer em qualquer época do ano e deverá ser acompanhado pelo CEFAI, considerando:

- a) o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional que deverá assegurar os direitos de aprendizagem, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas, os recursos pedagógicos e a acessibilidade;
- b) a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas e o atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas no âmbito da classe comum sob a orientação do Coordenador Pedagógico, dos professores responsáveis pelo AEE e educadores da Unidade Educacional;
- c) o Plano do AEE.

Art. 22 - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial serão:

- I - ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;
- II - estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência;
- III - estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
- IV - ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;
- V - ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;
- VI - ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
- VII - ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA;
- VIII - orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo Único - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado elencadas no caput deste artigo estão descritas no Anexo I desta Portaria.

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

- I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando

atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;

§ 2º – As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica.

§ 3º - Fica vedada qualquer forma de organização do AEE ou estratégia/recurso que impeça o acesso às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa.

§ 4º - Para educandos e educandas com matrícula em período integral, ou de agrupamento/turma que aderiram ao Programa “São Paulo Integral”, por período mínimo de 07 (sete) horas (relógio) diárias, o atendimento previsto na forma contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral somente será ofertado nos casos onde o educando ou educanda, comprovadamente, não puder se beneficiar das formas de atendimento previstas nos incisos I e III deste artigo, mediante anuência expressa dos pais ou responsáveis.

§ 5º - O CEFAI acompanhará a composição dos grupos e organização do atendimento a demanda para o AEE nas Unidades Educacionais.

Art. 24 – O Plano de AEE será elaborado e executado pelos educadores da UE em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso, contemplando:

- I – a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
- II – a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
- IV – o cronograma de atendimento;
- V – a carga horária.

Art. 25 - A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que trata de “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”.

§ 1º - O atendimento educacional especializado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial será feito, preferencialmente, no contexto da Unidade Educacional e em seus diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas para todos os bebês e crianças, de acordo com as propostas pertinentes ao currículo da infância.

§ 2º - A organização do AEE na Educação Infantil demandará a articulação entre o professor de referência do agrupamento/turma e o professor responsável pelo AEE, que de forma colaborativa e articulada, observam e discutem:

- a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público alvo da Educação Especial;
- b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;
- c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação;
- d) as atividades próprias do AEE articuladas ao currículo da infância.

§ 3º - Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, CEMEIs e EMEIs, e para as crianças de 4 a 5 anos, matriculadas em EMEIs ou CEMEIs em período integral, o AEE deverá ser realizado no seu horário de frequência à unidade educacional, com atuação colaborativa entre

os professores responsáveis pelo AEE colaborativo, ou itinerante e os demais profissionais da U.E.

§ 4º - As crianças de 4 e 5 anos com matrícula na EMEI ou no CEMEI, em período parcial, poderão ser encaminhadas para o AEE no contraturno escolar, após avaliação pedagógica/estudo de caso que indique não ser possível o atendimento nas formas previstas nos incisos I e III do art. 23, utilizando como critério, a necessidade específica da criança em relação às atividades próprias do AEE elencadas no art. 22.

Art. 26 – Os CEFAls deverão, no início de cada ano letivo, realizar chamamento público, via DOC, com ampla divulgação entre as Unidades Educacionais para os profissionais interessados em atuar como PAEE.

§ 1º - Os professores inscritos irão compor cadastro de reserva;

§ 2º - Os professores que não participaram do cadastramento inicial e manifestarem a intenção de atuar como PAEE poderão, em qualquer período do ano letivo, realizar a sua inscrição no CEFAl.

Art. 27 – São requisitos para o professor atuar na função de PAEE:

I- ser professor efetivo ou estável de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio;

II - ser optante pela Jornada Básica do Docente – JBD ou Jornada Especial de Formação JEIF, sendo vedada a designação de professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor – JB;

III – possuir habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;

IV - quando em JBD, o professor deverá cumprir, obrigatoriamente, 10 h/a a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - JEX, para atendimento a educandos e educandas;

V - disponibilidade para realizar o AEE colaborativo e no contraturno, atuando nos diferentes períodos de funcionamento da escola;

VI – conhecimento da legislação que organiza a Política Paulistana de Educação Especial e as diretrizes da SME;

§ 1º - Estarão dispensados do cumprimento obrigatório da JEX descrita no Inciso IV deste artigo os professores que acumulam cargos, desde que estejam designados para a função de PAEE em ambos os cargos.

§ 2º – Os Professores da RME, que atenderem os critérios estabelecidos nos incisos I, II, IV, V e VI deste artigo e que estejam regularmente matriculados em Cursos de Especialização em Educação Especial (Pós Graduação Lato Sensu) oferecidos por instituições de ensino superior, promovidos por SME/DIEE, poderão se inscrever e participar do processo seletivo para exercer a função de PAEE e PAAI e, serem designados mediante autorização do Secretário Municipal de Educação, em caráter excepcional.

Art. 28 – Os profissionais interessados em atuar como PAEE deverão:

I - se inscrever no(s) CEFAI(s) de sua preferência, preenchendo a ficha cadastral, conforme Anexo V desta portaria, e apresentar os seguintes documentos:

- a) documentos pessoais;
- b) demonstrativo de pagamento;
- c) diploma de graduação;
- d) certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva ou comprovante de matrícula e frequência nos termos do § 2º do art. 27 desta Portaria;

II - Entregar currículo e Projeto de Trabalho.

III – Participar de entrevista com o CEFAI.

Art. 29 – O CEFAI entrevistará os candidatos, analisará o currículo e a proposta de trabalho e emitirá parecer que integrará a sua documentação no cadastro de reserva.

§ 1º - O candidato poderá solicitar ciência do parecer emitido pelo CEFAI.

§ 2º - O parecer emitido pelo CEFAI terá um caráter técnico com o intuito de contribuir com as discussões do Conselho de Escola.

Art. 30 – Quando da existência de U.E que necessite de designação de PAEE, o CEFAI realizará ampla divulgação da vaga aos educadores constantes do cadastro de reserva para inscrição na U.E e participação da reunião de Conselho de Escola.

§ 1º - O período de inscrição na U.E deverá ser definido entre CEFAI e escola, não podendo ser inferior a 3 (três) dias úteis;

§ 2º - Serão indeferidas as inscrições de professores que não tenham participado do cadastramento inicial no CEFAI;

§ 3º - Após a comunicação da Unidade Educacional sobre as inscrições recebidas, o CEFAI encaminhará à U.E os seguintes documentos: ficha de inscrição, proposta de

trabalho, currículo e parecer, com no mínimo 2 (dois) dias úteis de antecedência à realização da reunião do Conselho de Escola;

§ 4º - O Conselho de Escola deverá analisar a documentação dos professores interessados considerando o Projeto Político-Pedagógico da U.E e às especificidades da demanda a ser atendida, sendo responsável pela eleição do PAEE;

§ 5º - O CEFAI poderá participar da reunião de Conselho, com direito à voz, caso a U.E entenda que colaborará com as discussões.

§ 6º – Na inexistência de candidatos interessados em atuar na U.E, serão abertas inscrições à Rede Municipal de Ensino, divulgadas por meio de publicação no DOC, pela DRE/CEFAI, procedendo-se, no que couber, nos termos dos artigos 26 a 30 desta Portaria;

Art. 31 – Uma vez eleito o PAEE, constituir-se-á expediente a ser enviado à SME, para fins de designação, composto por:

I – documentos do interessado:

- a) cópia dos documentos pessoais;
- b) cópia do demonstrativo de pagamento;
- c) cópia do diploma de graduação;
- d) cópia da certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva;
- e) comprovação de matrícula em curso de Especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva, e declaração de frequência emitida pela Instituição de Ensino Superior nos casos em que o professor a ser designado atenda aos critérios contidos no § 2º do art. 27, desta Portaria;

II – declaração da Unidade Educacional de lotação do professor eleito de que existe professor substituto para a sua classe/aulas;

III - análise e emissão de parecer da SME/DIEE.

§ 1º - Designado, o PAEE deverá realizar, no prazo de, até, 2 (duas) semanas, estágio de 30 (trinta) horas-aula, sendo 20 (vinte) horas-aula em U.E(s) indicada(s) pelo CEFAI e 10 (dez) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.

§ 2º - O início das atividades do PAEE na Unidade Educacional ficará condicionado à publicação de sua designação no DOC e ao cumprimento do estágio referido no parágrafo anterior.

§ 3º - Os Professores que já tiverem exercido a função de PAEE deverão realizar, no prazo de 1 (uma) semana, estágio de 15 (quinze) horas-aula, sendo 10 (dez) horas-aula em Unidade Educacional indicada pelo CEFAI e 5 (cinco) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.

§ 4º - O Diretor da(s) U.E(s) onde o estágio foi realizado deverá(ão) expedir documento comprobatório do cumprimento do estágio, encaminhando-o à Unidade Educacional de exercício do PAEE para ciência do Diretor de Escola e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

Art. 32 – Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não da designação do PAEE, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, assiduidade e demais registros disponibilizados para esse fim, ouvidos o CEFAI e, se necessário, a Supervisão Escolar;

Art. 33 – A cessação da designação do PAEE ocorrerá:

I – a pedido do interessado;

II – por deliberação do Conselho de Escola, conforme o art. 32 desta Portaria;

III – na hipótese referida no art. 34 desta Portaria.

Parágrafo Único – Em casos que, por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, o CEFAI e a Supervisão Escolar avaliarem a necessidade de cessação da designação do PAEE, deverão se manifestar expressamente, fundamentados nos registros do processo e nas diretrizes educacionais da SME, observado o prazo de, até, 15 (quinze) dias de antecedência da data do referendo;

Art. 34 – Nos afastamentos do PAEE por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação, e adotar-se-ão os procedimentos previstos no art. 30 desta Portaria, para escolha e designação de outro docente para a função.

Art. 35 – Cada PAEE atenderá de 12 (doze) a 20 (vinte) educandos e educandas, independentemente da forma de AEE e da necessidade de acompanhamento às classes comuns, considerando as necessidades específicas dos educandos e educandas e a organização da Unidade Educacional.

Art. 36 – Para o pleno atendimento a demanda, o PAEE poderá cumprir sua jornada de trabalho em 2(duas) U.Es da mesma DRE, que tenham de 05 (cinco) a 11 (onze) educandos e educandas que necessitem de AEE, não ultrapassando o número máximo de educandos atendidos previsto no art. 35 desta Portaria;

§ 1º – Para autorização da composição das duas Unidades que trabalharão com PAEE compartilhado, a DRE/DIPED/CEFAI e a Supervisão Escolar deverão considerar:

- a) atendimento integral da demanda das duas U.Es;
- b) a proximidade;
- c) a compatibilidade de horários e turnos.

§ 2º - Para organização do compartilhamento do PAEE, poderão ser consideradas a junção de:

- EMEI com EMEI;
- EMEI com EMEF/EMEFM/CIEJA; ou
- EMEF/EMEFM/CIEJA com EMEF/EMEFM/CIEJA.

Art. 37- A indicação de um professor para à eleição de PAEE compartilhado para duas U.Es nos termos do Art. 36 desta Portaria será de competência da DRE/CEFAI;

§ 1º - Os respectivos Diretores de Escola organizarão, em conjunto com o CEFAI o processo eletivo, estabelecendo-se o mesmo período de inscrições nas duas U.Es e datas de reuniões de Conselho de Escola, respeitando os prazos estabelecidos no art. 30 desta Portaria.

§ 2º - Na hipótese de o professor indicado não seja eleito nas duas U.Es, a DRE/CEFAI/UEs, informadas, organizará novo processo eletivo, com a indicação de outro professor.

§ 3º - Caso seja eleito o mesmo candidato nas duas U.Es, será dada sequência ao processo de designação, pela U.E onde o professor cumprirá a maior parte de sua jornada de trabalho.

§ 4º - A 2ª Unidade Educacional de designação deverá providenciar mensalmente, em tempo hábil, o envio da FFI do PAEE à U.E sede;

§ 5º - Caso o PAEE eleito seja lotado em uma das U.Es de exercício, esta será sua sede; e no caso das duas U.Es sejam diferentes da U.E de lotação, será considerada sede aquela onde o PAEE exercer a maior parte de sua jornada.

§ 6º - Na hipótese do professor já estar designado como PAEE em uma U.E. e houver a necessidade de designação em uma segunda U.E, o processo seguirá o descrito nos arts. 36 e 37 desta Portaria.

Art. 38 – Nas U.Es com número menor que 5 (cinco) educandos e educandas público alvo da Educação Especial, estes deverão ser encaminhados para Unidades do entorno ou CAEE ou contar com o AEE itinerante, por meio do CEFAI.

Art. 39 - A Unidade Educacional, que não possuir SEM instalada poderá designar um Professor de AEE para atuar prestando Atendimento Educacional Especializado na forma colaborativa e desde que:

I - comprovada a matrícula de, no mínimo 12 (doze) educandos ou educandas que necessitem de AEE; ou

II - nos casos previstos no caput do art.36, desta Portaria.

Art. 40 - Visando a organização das escolas e o pleno atendimento à demanda, situações não previstas nos arts. 35 a 39 desta Portaria, poderá, em caráter excepcional, ser autorizada a designação de PAEE, após análise do CEFAL, Supervisão Escolar e posterior autorização do Diretor Regional de Educação, sempre visando beneficiar os educandos e educandas que serão atendidos.

Art. 41 – Os Professores de AEE, deverão cumprir semanalmente, respeitados os limites estabelecidos na legislação em vigor:

I - JEIF ou JBD em acúmulo de cargos, quando designado PAEE em ambos os cargos, sendo:

a) 20 (vinte) horas/aula semanais: destinadas ao atendimento de educandos e educandas em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;

b) 05 (cinco) horas, destinadas à articulação do trabalho com os demais educadores da própria Unidade ou de Unidade do Entorno, quando educandos e educandas de outras unidades frequentarem o AEE no contraturno;

c) horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário;

d) horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;

II - Em JBD: além da organização prevista no inciso I deste artigo - cumprimento de 10 h/a semanais a título de JEX, destinadas ao atendimento de alunos em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;

§ 1º - Em relação à articulação com Unidade do entorno, prevista na alínea “b” do inciso I do art. anterior, ela poderá se dar:

- a) por meio de visitas às Unidades do Entorno, devendo a U.E emitir atestado de presença do PAEE, a ser entregue na sua U.E. de exercício, sendo esta a forma de articulação que deve ser privilegiada;
- b) recebimento de professores ou da Equipe Gestora da U.E. do entorno;
- c) estabelecimento de contato telefônico ou digital;

§ 2º - O educando ou educanda atendido no contraturno escolar deverá ser acompanhado sistematicamente pelo PAEE no seu turno regular, na sala de aula e nos demais espaços educativos para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e o processo de aprendizagem.

Art. 42 - O horário de trabalho do PAEE, independentemente de sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana;

§ 1º - O horário de trabalho do PAEE deve assegurar, além do Atendimento Educacional Especializado, sua articulação no horário coletivo da(s) U.E(s) e sua articulação com os demais educadores da(s) Unidade(s);

§ 2º - A organização do horário de trabalho do PAEE será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da U.E. com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 43 – São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE:

I – identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público;

II – elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 18 desta Portaria;

III – acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis;

IV– produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

V - orientar professores, demais educadores, familiares e responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos e educandas;

VI – utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação;

VII - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e a participação plena dos educandos e educandas nas atividades educacionais;

VIII – desenvolver atividades próprias do AEE, conforme art. 22 desta Portaria;

IX – manter atualizados os registros da SRM e o controle de frequência dos educandos e educandas que estão matriculados neste serviço, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo;

X – assegurar, em parceria com o Coordenador Pedagógico e CEFAI, quando os educandos ou educandas atendidos na SEM forem de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho e dos profissionais envolvidos;

XI – Elaborar a cada ano letivo, Plano de Trabalho para registro e acompanhamento da Equipe Escolar, CEFAI e Supervisão Escolar sobre: educandos e educandas atendidos, distribuição de sua jornada de trabalho, formas de atendimento, articulação com os professores da classe comum e demais educadores e outras ações relevantes;

XII – comparecer às ações de formação continuada oferecidas pela DIPED/CEFAI e pela DIEE/SME;

Art. 44 – Em relação ao AEE competirá:

I - Ao Coordenador Pedagógico:

a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da U.E., contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME;

b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados;

c) acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho do PAEE;

d) participar da elaboração e assegurar a execução dos Planos de AEE dos educandos e educandas da U.E, orientando a Equipe Escolar;

- e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação;
- f) assegurar a articulação do trabalho desenvolvido na Unidade Educacional entre os professores responsáveis pelo AEE e demais educadores;
- g) apoiar a articulação entre os professores responsáveis pelo AEE e os educadores de Unidade Educacional do entorno, quando a SRM atender educandos e educandos de outra U.E.;
- h) assegurar a participação do PAEE nos horários coletivos e nas diversas ações de formação dos profissionais da Unidade Educacional.

II - Ao Diretor de Escola:

- a) assegurar as condições necessárias para a plena participação dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todas as atividades educacionais;
- b) coordenar a elaboração do PPP, assegurando em seu processo de elaboração/revisão, a institucionalização do AEE;
- c) organizar o funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e os aspectos relativos aos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica;
- d) garantir a articulação do trabalho entre os professores responsáveis pelo AEE e educadores da U.E. e outros profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial;
- e) estabelecer parcerias intersetoriais e intersecretarias no território fortalecendo as condições de acesso e permanência qualificada dos educandos e educandas;
- f) propiciar a participação da comunidade educativa, além dos familiares e responsáveis pelos educandos e educandas na tomada de decisões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- g) garantir a participação do professor do AEE nas atividades formativas promovidas pela SME/DIEE/DRE/DIPED/CEFAI para as quais for solicitada sua presença.
- h) gerir, juntamente com as instituições auxiliares constituídas e em consonância com as determinações legais, os recursos humanos e financeiros recebidos pela U.E para o desenvolvimento de ações voltadas ao AEE no âmbito das U.Es.

III - À Supervisão Escolar:

- a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em parceria com o CEFAl, nas Unidades educacionais do território, de acordo com o previsto nesta Portaria;
- b) orientar, acompanhar e avaliar a implementação do PPP das unidades educacionais assegurando a institucionalização do AEE;
- c) tomar conhecimento e orientar a equipe gestora da unidade educacional quanto à execução das ações/orientações dos registros de acompanhamento dos professores responsáveis pelo AEE;
- d) acompanhar e avaliar em parceria com os CP's e com o CEFAl o Plano de Trabalho do PAEE, participando da organização do atendimento a demanda para o AEE;

IV - Aos docentes da Unidade Educacional:

- a) participar da elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, no âmbito da classe comum, nos diferentes tempos e espaços educativos, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE;
- b) discutir com os educandos e educandas público alvo da Educação Especial e familiares as propostas de trabalho da Unidade Educacional específicas do AEE, as formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação;
- c) identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Professores responsáveis pelo AEE os educandos e educandas que necessitem desse atendimento;
- d) organizar, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE, os recursos didáticos e pedagógicos que visem eliminar as barreiras para o acesso ao currículo e participação plena dos educandos em igualdade de condições.

V - Do Quadro de Apoio:

- a) auxiliar os educandos e educandas nas atividades desenvolvidas no AEE, apoiando suas ações nos diferentes tempos e espaços educativos, adotando como princípio o caráter educacional de sua função;

VI - Ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, além das atribuições previstas no art. 7º desta Portaria:

- a) responsabilizar-se pela tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial.

Art. 45 – Para a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, competirá a SME/COPED/DIEE:

I – coordenar e acompanhar as ações de Educação Especial e a implementação das diretrizes para o AEE no âmbito da SME, em articulação com os CEFAIs;

II - apoiar os CEFAIs na garantia do acompanhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial em cada território;

III - definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação do trabalho com os educandos e educandas, coordenando sua implementação, em articulação com os CEFAIs;

IV - promover a formação inicial e continuada para atuação nos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino, bem como a formação dos demais profissionais de educação e comunidade educativa sobre questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, alinhada às diretrizes da SME e em articulação com os CEFAIs;

V - assegurar, em conjunto com os demais setores responsáveis, o acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas público-alvo da educação especial nas U.Es;

VI - garantir o direito à avaliação para aprendizagem aos educandos e educandas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, altas habilidades ou superdotação nas várias instâncias da SME;

VII - articular projetos e ações intersecretariais e intersetoriais para o atendimento aos educandos e educandas público-alvo da educação especial, com vistas ao fortalecimento da Rede de Proteção Social no Município de São Paulo;

VIII - articular e acompanhar ações intersetoriais que objetivem a garantia de acessibilidade em todos os seus aspectos;

IX - assegurar recursos e estrutura necessários ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, articulando-se com as demais instâncias da SME.

IV - EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Art. 46 - As U.Es que ofertam a Educação Bilíngue para os educandos e educandas com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições e disfunções e surdocegueira, no âmbito da RME, deverão organizar-se de acordo com os dispositivos previstos na presente Portaria e legislação, diretrizes, metas e objetivos da SME, especialmente o explicitado nos arts. 12 a 20 do Decreto nº 57.379/16.

§ 1º – A Educação Bilíngue, de que trata o caput deste artigo, será ofertada às crianças, adolescentes, jovens e adultos, cujos familiares/ responsáveis ou o próprio educando ou educanda, optarem por esta proposta.

§ 2º Além das diretrizes mencionadas no “caput” deste artigo, a organização e a oferta da Educação Bilíngüe no âmbito da SME considerará:

- a) Libras adotada como primeira língua;
- b) Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;
- c) promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;
- d) organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;
- e) organização dos tempos e dos espaços que privilegiem as relações entre os educandos e educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Língua de Sinais;
- f) oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por parte dos mesmos;
- g) articulação entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngüe: educadores, Instrutores de Libras, Interpretes de Libras/Língua Portuguesa e Guias-interpretres Libras/Língua Portuguesa.

§ 3º - Na etapa da Educação Infantil, as EMEBSs poderão atender bebês e crianças na faixa etária de zero a três anos, quando constatada a existência de demanda e, desde que apresentem estrutura própria para este atendimento, após parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAI e anuência do Diretor Regional de Educação.

Art. 47 – As U.Es, visando o conhecimento e circulação de Libras, poderão organizar projetos e atividades para oferta de formação aos educadores, educandos e educandas, comunidade educativa, incluindo familiares ou responsáveis, em consonância com seu Projeto Político-Pedagógico.

§ 1º - Nos projetos e atividades, a Libras poderá ser ensinada e aprimorada por meio:

a) Nas EMEBSs:

- da atuação dos professores regentes de Libras e os professores bilíngues, com o apoio dos instrutores de LIBRAS, quando necessário;

b) Nas Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- dos professores bilíngues, pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.

c) Nas Escolas Comuns, quando atender educandos e educandas com surdez:

- pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.

§ 2º - As Equipes Gestoras das U.Es deverão organizar, nos horários coletivos, momentos de articulação, planejamento de atividades, execução e avaliação do trabalho realizado pelos educadores, professores responsáveis pelo AEE, Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Art. 48 - A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, deverá ter como finalidade a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o seu funcionamento, tanto nos processos de leitura como na produção textual; o conhecimento da língua, considerada também, como fonte para a construção de conhecimentos, acesso ao currículo e promoção da cidadania.

§ 1º - A alfabetização, considerada na perspectiva do letramento e direito social deverá ser garantida a todos os educandos e educandas surdos;

§ 2º - A Língua Portuguesa deverá ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de segunda língua, fazendo uso de recursos visuais e outros necessários para o atendimento às especificidades deste público.

Art. 49 – Nas EMEBSs e nas Unidades Pólo Bilíngüe, os professores bilíngues serão responsáveis pela acessibilidade linguística em atividades desenvolvidas pelas respectivas U.Es e deverão aprimorar, de maneira constante, o seu conhecimento e fluência em Libras.

§ 1º - Os professores bilíngues poderão atuar com os educandos e educandas surdocegos, desde que comprovada a formação na área de surdocegueira ou em cursos de Guia-Interpretação.

§ 2º – Na ausência de professores bilíngues com formação em Guia-Interpretação, deverão ser contratados profissionais Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa credenciados pela SME com comprovada certificação.

§ 3º - Caberá à SME/DIEE/DRE oferecer, aos educadores que atuam na Educação Bilíngue, oportunidades para aprimorar a fluência em Libras e para atuação como Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, por meio de formação continuada.

Art. 50 – A oferta da Educação Bilíngue deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e educandas com surdez e surdocegueira, contar com o apoio dos seguintes profissionais:

I - para as EMEBSs: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

III – para as Escolas Comuns: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

§ 1º - Os profissionais referidos nos incisos I, II e III deste artigo, serão contratados pela SME/DRE e deverão possuir certificação mínima em Ensino Médio e certificação em proficiência na sua área de atuação, PROLIBRAS/MEC ou cursos de graduação ou Pós-Graduação, credenciados anualmente pela SME, mediante apresentação de certificação e avaliação da proficiência em Libras por banca examinadora.

§ 2º – As atividades realizadas pelos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa deverão ser organizadas de forma colaborativa e, sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, pelo Coordenador Pedagógico e quando necessário, pelo CEFAI.

Art. 51 – A carga horária de trabalho dos Instrutores de Libras, Interpretes e Guias-Intérprete de Língua Portuguesa/Libras será organizada da seguinte forma:

I - Nas EMEBSs e nas Unidades Polo de Educação Bilíngue: 30 horas (relógio) semanais;

II – Nas escolas comuns e para atuação em atividades de formação: será definida pelo CEFAI em parceria com a EU ou SME/DIEE/DRE, mediante verificação da necessidade desse serviço.

Art. 52 - São atribuições dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, respectivamente:

I - Instrutor de Libras:

- a) acompanhar e apoiar os educadores, que atuam nas EMEBSs, Unidades Polo de Educação Bilíngue e Escolas Comuns que desenvolvam projetos de educação bilíngue para educandos e educandas com surdez ou surdocegueira;
- b) confeccionar, utilizar e disponibilizar recursos didáticos para o ensino de Libras;
- c) estudar os termos científicos próprios das áreas do conhecimento em Libras e orientar os professores para o uso com o objetivo de ampliar o vocabulário técnico da Libras, criar novos sinais e aprofundar os conhecimentos nessa língua;
- d) planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais educadores da UE, na perspectiva do trabalho colaborativo e da comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico;
- e) elaborar e realizar registros solicitados pela UE em documentos como: planos de trabalho, frequência de participantes nas oficinas, cursos, avaliação, relatórios, pareceres descritivos, dentre outros;
- f) participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com educandos e educandas surdos ou com surdocegueira, na perspectiva do trabalho colaborativo;
- g) participar e acompanhar os educandos e educandas nas saídas pedagógicas e estudos de campo em colaboração com o professor regente da turma;
- h) participar das reuniões pedagógicas, dos horários coletivos de estudo, de espaços de formação e projetos promovidos pela/na UE, sem prejuízo de recebimento pelo tempo utilizado para tais recursos;
- i) participar do planejamento das ações específicas, juntamente com os demais profissionais, em âmbito regional e central e dos encontros de formação organizados na Unidade Educacional, SME/DRE/DIPED/CEFAI;
- j) promover espaços nos quais os participantes das atividades possam expressar suas ideias, avaliar suas possibilidades, participar, desenvolvendo o conhecimento da Libras, bem como a conversação e fluência nesta língua;
- k) desenvolver oficinas de Libras à comunidade educativa;
- l) realizar os registros da frequência da atividade oferecida e dos participantes das oficinas.

II - Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa:

- a) realizar a interpretação das duas línguas: Libras /Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/ Libras, dos conteúdos ministrados, de maneira simultânea e consecutiva;
- b) interpretar as atividades didático-pedagógicas, esportivas e culturais e outras desenvolvidas nas U.Es nos diversos tempos e espaços, sempre que necessário, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares e informações em circulação;
- c) viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de Libras junto à comunidade educativa;
- d) solicitar, antecipadamente, os conteúdos que serão trabalhados, em sala de aula, para a realização de processo tradutório significativo;
- e) acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem atuando, sempre que necessário;
- f) exercer o seu trabalho com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ele inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
 - f.1) pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
 - f.2) pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, gênero e sexualidade;
 - f.3) pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
 - f.4) pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
 - f.5) pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
 - f.6) pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda;
- g) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I desta Portaria.

III - Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa:

- a) transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira, tais como: Libras em campo reduzido, escrita ampliada, leitura labial, fala ampliada, Libras tátil, braille tátil, alfabeto manual tátil, escrita na palma da mão, uso do dedo como lápis, placas alfabéticas, meios técnicos com saída em braille, tadoma e outras que sejam desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática;
- b) fazer descrição de pessoas, ambiente e objetos;

- c) guiar a pessoa com surdocegueira conforme as técnicas do guia-vidente;
- d) viabilizar a comunicação entre os alunos com surdocegueira e a comunidade escolar;
- e) guiar o educando e educanda surdocego durante a realização das atividades desenvolvidas nas Unidades Educacionais ou em outros ambientes;
- f) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I e alíneas b e f do inciso II deste artigo.

Parágrafo Único – Os profissionais especificados no caput deste artigo deverão preencher e assinar a folha de frequência diariamente e comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética.

Art. 53 – Em relação aos profissionais: Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, caberá:

I - às Unidades Educacionais:

- a) solicitar a contratação destes profissionais à DRE/DIPED/CEFAI, quando constatada a necessidade;
- b) organizar os horários e as atividades dos profissionais contratados, orientadas pelo CEFAI;
- c) encaminhar a frequência mensal dos profissionais contratados à DRE/DIPED/CEFAI;
- d) orientar, acompanhar e avaliar o trabalho realizado pelos profissionais contratados, considerando as atribuições especificadas nesta portaria.

II – ao CEFAI:

- a) mapear as escolas e agrupamentos, turmas e etapas em que há educandos e educandas com surdez ou surdocegueira e avaliar se há necessidade do apoio de Instrutores de Libras Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa;
- b) informar a DRE/DIAF quando da necessidade de contratação destes profissionais, para que seja feito o planejamento e as reservas orçamentárias necessárias;
- c) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais contratados nas U.Es.

III - à Diretoria Regional de Educação - DRE:

- a) contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para atuarem no âmbito de sua jurisdição;
- b) – planejar e assegurar recursos do orçamento para a formalização dos contratos, mediante demanda apontada pelo CEFAI.

IV - à SME:

- a) – elaborar e homologar edital de credenciamento de Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
- b) – credenciar Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atender necessidades das SME/DRE/CEFAI/Unidades Educacionais;
- c) – promover a formação dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa;
- d) – contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa para atuarem em eventos e/ou ações formativas organizados pela DIEE.

Art. 54 – A SME/DIEE/DRE deverá assegurar a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Bilíngue de forma a:

- I – promover encontros para a criação de novas redes de aprendizagem dinâmicas e colaborativas entre as U.Es que desenvolvem a Educação Bilíngue, de modo a favorecer a análise coletiva do trabalho realizado, discutir estratégias relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas surdos e a produção de materiais que possam ser compartilhados entre as unidades;
- II – manter em funcionamento espaço virtual em Educação Bilíngue para disponibilização de acervo bibliográfico, de formação, das atividades realizadas, de informações atualizadas e glossário de Libras propiciando a formação continuada, a troca e divulgação de produções interunidades.

Art. 55 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue deverá designar professores regentes, para atuar na Classe bilíngue I (anteriormente denominada SAAI bilíngue I) e Classe bilíngue II (anteriormente designada SAAI Bilíngue II), a fim de assegurar o atendimento.

Parágrafo Único - O professor regente das classes bilíngues deverá ministrar 25 horas/aula aos educandos e educandas com surdez, conforme diretrizes curriculares previstas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em Libras.

Art. 56 - O atendimento na classe bilíngue será organizado conforme segue:

I –Classe Bilíngue I:

- a) na Educação Infantil, composta por crianças surdas do Infantil I e Infantil II;
- b) no Ensino Fundamental, composta por educandos e educandas surdos e ouvintes do Ciclo de Alfabetização e do 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.

II – Classe Bilíngue II:

a) No Ensino Fundamental – atenderá os educandos e educandas surdos matriculados no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral no componente Língua Portuguesa, ministrada no mesmo horário daquela ofertada para os ouvintes, com metodologia de ensino de segunda Língua e em espaço próprio;

Art. 57 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue poderá ter Professores de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda por AEE da U.E.

§ 1º - Na SRM será realizado prioritariamente, o AEE, no contraturno escolar, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa como segunda língua para os educandos e educandas com surdez, atividades anteriormente desenvolvidas pela SAAI Bilíngue Complementar.

§ 2º - Os educandos e educandas, público-alvo da educação especial matriculados nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, inclusive os educandos e educandas com surdez, quando necessário, terão Atendimento Educacional Especializado;

§ 3º - A organização do AEE, a instalação e extinção da SRM, bem como a designação e cessação de PAEE nas Unidades Polo de Educação Bilíngue seguirá o especificado nos artigos 17 a 44 desta Portaria;

Art. 58 - Os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e os Professores de Ensino Fundamental II e Médio, com a formação especificada no art.19, do Decreto 57.379/16, efetivos ou estáveis, em Jornada Básica do Docente – JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, que se interessem em desempenhar a função de “Professor Regente de Classe Bilíngue” deverão:

I – inscrever-se na Unidade-Polo de Educação Bilíngue de interesse, apresentando os documentos constantes das alíneas a, b, c do inciso I e inciso II do Art. 28 e certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva/Surdez;

II – Participar de Reunião de Conselho de Escola, conforme previsto no § 4º do Art. 30, desta Portaria;

§ 1º – A Unidade-Polo de Educação Bilíngue deverá divulgar, por meio do DOC, a abertura de inscrições à RME, procedendo-se, no que couber, nos termos deste artigo.

§ 2º Fica vedada a designação de professores que optaram em permanecer na JB.

Art. 59 - Uma vez eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, para fins de designação, conforme o especificado nas alíneas “a, b, c, d, e” do inciso I e inciso II do art. 31 desta Portaria.

Parágrafo Único - O início das atividades do Professor Regente de Classe Bilíngue na Unidade Educacional fica condicionado à publicação de sua designação no DOC.

Art. 60 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor Regente de Classe Bilíngue, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, da assiduidade, frequência e demais registros disponibilizados para esse fim.

Art. 61 - A cessação da designação do Professor Regente de Classe Bilíngue I e da Classe Bilíngue II ocorrerá de acordo com o previsto nos artigos 33 e 34 desta Portaria.

Art. 62– Os Professores Regentes das Classes Bilíngues, deverão cumprir sua jornada, respeitados os limites estabelecidos em vigor e:

I – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula semanais, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;

II – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário.

Art. 63 - Assegurado o atendimento aos educandos e educandas surdos e ouvintes, para fins de composição da Jornada de Trabalho ou a título de JEX, quando sua jornada estiver completa, será possibilitado aos Professores regentes da Classe Bilíngue I e Classe Bilíngue II, o desenvolvimento de Projetos de Libras para a comunidade educativa.

Parágrafo Único: Em caráter de excepcionalidade, o professor regente da Classe Bilíngue II poderá desenvolver Projetos de Libras, juntamente com os professores que atuam com Língua Portuguesa, na classe comum, nas turmas do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e do 7º ao 9º ano do Ciclo Autoral, com matrícula de educandos e educandas com surdez.

Art. 64 – A formação dos agrupamentos/turmas/classes observará ao que segue:

a) Nas EMEBSs:

- na Educação Infantil (0-3 anos) – em média, 6 (seis) bebês e crianças por agrupamento;

- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
- no Ensino Fundamental regular e EJA – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.

b) Na Classe Bilíngue I das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
- no Ensino Fundamental – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.

c) Na Classe Bilíngue II das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- no Ensino Fundamental (6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral, prioritariamente) – de acordo com a necessidade de atendimento, não excedendo a média de 10 (dez) educandos e educandas por aula.

d) Nas classes comuns, das Unidades Educacionais da SME, de acordo com o disposto em portaria específica da SME para a organização das escolas e, considerando a indicação de agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, tendo em vista a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de LIBRAS.

Art. 65 – Nas EMEBSs, o número de educandos e educandas por agrupamento/turma poderá ser revisto, nos casos que contarem educandos e educandas com deficiência múltipla, mediante análise prévia do Supervisor Escolar, em conjunto com o CEFAI/DRE, conforme inciso VIII do Art. 4º do Decreto nº 57.379/16.

Parágrafo Único - A formação dos agrupamentos/turmas/classes poderá, em caráter excepcional, ser organizada com educandos e educandas dos diferentes agrupamentos e /ou anos/ciclo, devendo-se evitar grande defasagem entre idade/ano/ciclo, a fim de atender a demanda, mediante autorização do Supervisor Escolar.

Art. 66 - O educando e educanda com surdocegueira, em função das suas especificidades poderá, quando necessário, ser considerado uma turma para efeitos de atribuição de aula, após avaliação da DRE/DIPED/CEFAI e autorização da Supervisão Escolar.

Parágrafo Único - O trabalho pedagógico a ser realizado com os educandos e educandas surdocegos deverá se realizar no contexto da sala de aula, juntamente com os educandos e educandas surdos e/ou ouvintes do agrupamento/turma/etapa correspondente.

Art. 67 - Nas EMEBSs, a Língua de Sinais será componente curricular na Parte Diversificada.

§ 1º - Nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, a partir de 2018, a matriz curricular deverá contemplar o componente Libras na parte diversificada.

§ 2º - No ano de 2017, nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe, os instrutores de Libras, serão responsáveis pelo ensino e difusão da Libras em formações a serem desenvolvidas para os educandos e educandas ouvintes e à comunidade educativa.

Art. 68 - As aulas ou atividades de Libras, considerando o disposto no art. 69, serão ministradas da seguinte forma:

I - nas EMEBSs:

a) No Ciclo de Alfabetização e 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor regente de LIBRAS, em docência compartilhada;

b) No 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor regente de LIBRAS, sendo 1 (uma) aula reservada para o desenvolvimento de Projeto de LIBRAS em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;

c) No Ciclo Autoral, pelo Professor regente de Libras;

d) Na Educação de Jovens e Adultos – Etapas de Alfabetização e Básica, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor regente de Libras em docência compartilhada e, nas Etapas Complementar e Final pelo professor regente de Libras.

II - Nas Unidades-Polo de Educação Bilíngue:

a) Excepcionalmente, no ano de 2017, no Projeto de Libras, conforme especificado no art. 63 desta Portaria, para todos os educandos e educandas, surdos e ouvintes, nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral e será desenvolvido pelos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio, em parceria com os Professores Bilíngues e Instrutor de Libras, assegurando 1 (uma) atividade semanal do projeto para cada turma, no turno.

b) A partir de 2018, considerando a inclusão do componente Libras na Matriz Curricular

III - Nas Escolas Comuns, o PAEE e o PAAI, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário, serão responsáveis pela difusão da Libras.

Art. 69 - Os professores bilíngues que vierem a ministrar aulas do Componente Curricular LIBRAS deverão apresentar a formação, observada a seguinte ordem:

- I – graduação em Letras/Libras;
- II – pós-graduação em Libras;
- III – certificação de proficiência em Libras;
- IV – experiência comprovada de docência em Libras.

Art. 70 - Considerando a necessidade de assegurar a plena participação dos educandos e educandas com surdocegueira ou com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, as EMEBSs poderão desenvolver projeto(s), denominado(s) “Projeto(s) Especializado(s)”, no contraturno, que visem o aprofundamento linguístico e eliminar as barreiras encontradas pelos educandos e educandas supracitados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 71 - Caberá a EMEBSs a proposição de Projeto Especializado, mediante a justificativa da necessidade, especificação da demanda a ser atendida, os critérios de atendimento e recursos necessários, os espaços disponíveis e o parecer favorável do Conselho de Escola.

Art. 72 - Caberá à DRE, a análise e manifestação da DIPED/CEFAI; análise, manifestação e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação com revisão anual.

Art. 73 – As EMEBSs que organizarem Projeto(s) Especializado(s) poderão designar professor para exercer a função de “Professor de Projeto Especializado - PPE”, por ato do Secretário Municipal de Educação, conforme segue:

- I – Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - exclusivamente para o Projeto Especializado;
- II – Professor de Ensino Fundamental II e Médio - sem prejuízo de suas atividades de regência de classes/aulas.

Parágrafo Único - O “Professor de Projeto Especializado” deverá ser eleito dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em exercício, preferencialmente, na própria Unidade Educacional, optante por Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, observará os seguintes critérios:

- a) ter disponibilidade de horário para atendimento às necessidades do “Projeto Especializado”;
- b) apresentar Proposta de Trabalho a ser referendada pelo Conselho de Escola para seleção e indicação do profissional de que trata este artigo.

Art. 74 – Os professores mencionados no inciso I do artigo anterior cumprirão sua jornada de opção e poderão cumprir, caso haja necessidade e respeitados os limites da legislação em vigor:

- a) horas-aula, a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX, destinadas ao atendimento dos educandos e educandas, destinadas à ampliação do atendimento do Projeto;
- b) hora-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX destinadas ao cumprimento do horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 75 - Os professores mencionados no inciso II do Art. 71 desta Portaria, poderão cumprir, respeitados os limites previstos em lei, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 15 (quinze) horas-aula semanais, em JEX além de sua jornada de opção, bem como os limites contidos na Lei nº 14.660/07.

Art. 76 - Compete ao “Professor de Projeto Especializado” – PPE:

- I – elaborar Plano de Trabalho, juntamente com os professores regentes das classes e com a orientação da Coordenação Pedagógica, devendo constar no Projeto Político- Pedagógico da EMEBSs;
- II – ensinar e ampliar o léxico da Libras e fornecer a base conceitual em Libras, dos Conteúdos Curriculares desenvolvidos na sala de aula;
- III – identificar, organizar, produzir e utilizar recursos didáticos acessíveis, que explorem a visualidade, para ilustrar e contribuir para a construção de diferentes conceitos;
- IV - utilizar recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade para ampliar as habilidades de comunicação, interação e funcionais nos diferentes espaços educativos, por meio do trabalho articulado com os educadores da EMEBSs, os familiares e os responsáveis;
- V - produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- VI - manter atualizado os registros do projeto e o controle de frequência dos educandos e educandas participantes;
- VII – participar das ações de formação continuada organizadas pela EMEBSs/DRE/SME.

Art. 77 - A organização do horário de trabalho do PPE deverá assegurar o atendimento da demanda encaminhada ao Projeto Especializado e será de

responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da EMEBS com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 78 - Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do PPE para decidir sobre a sua continuidade ou não, consultado o Supervisor Escolar e, se necessário, o CEFAI, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

Parágrafo Único - O não referendo do PPE pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.

Art. 79 - Caberá a Equipe Gestora da EMEBS, em conjunto com os educadores:

I - realizar o registro e acompanhamento da frequência dos educandos e educandas inscritos no Projeto Especializado;

II - avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos registros das informações que compõem a documentação pedagógica de cada um;

III - informar as famílias sobre o trabalho realizado e apresentar os resultados ao Conselho de Escola/Supervisão Escolar/DIPED/CEFAI.

Parágrafo Único – Caberá à DIPED/CEFAI, em parceria com o Supervisor Escolar, acompanhar, analisar e orientar as atividades realizadas no Plano de Trabalho do Projeto Especializado no que concerne:

a) aos educandos e educandas atendidos;

b) à distribuição da jornada de trabalho do PPE;

c) à organização dos atendimentos;

d) à articulação com os professores que atuam nas classes em que estão inseridos os educandos e educandas participantes do referido projeto.

Art. 80 – Os procedimentos relativos à inscrição dos professores interessados em atuar como Professor de Projeto Especializado, eleição, designação e cessação da designação, são os especificados nos artigos 58 a 61 desta Portaria, no que couber.

Art. 81 – O Módulo de Docentes que comporá as EMEBSs e as Unidades Polo de Educação Bilíngue será calculado nos termos estabelecidos em Portaria específica acrescido de mais um profissional por turno de funcionamento.

Art. 82 – As Classes Bilíngues I e II, nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, deverão ser contabilizadas na definição do módulo de lotação de profissionais nas respectivas Unidades Educacionais.

V - SERVIÇOS DE APOIO

Art. 83 - As U.Es, além de contar com seus recursos humanos no atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, poderão contar, quando necessário, com a oferta de serviços de apoio – Auxiliar de Vida Escolar - AVE e Estagiário, conforme especificado no art. 21 do Decreto nº 57.379/10.

Parágrafo Único - Os profissionais de apoio deverão atuar para a promoção da autonomia e independência dos educandos e educandas público alvo da Educação Especial, evitando a tutela, de forma a respeitar a dignidade inerente à autonomia individual e a individualidade do sujeito.

Art. 84 - Cada Auxiliar de Vida Escolar - AVE deverá, atender de 02 a 06 (seis) educandos e educandas por turno de funcionamento, observadas as especificidades do público-alvo da educação especial elegível para este apoio e características da Unidade Educacional.

§ 1º - Excepcionalmente, a indicação do AVE para atender 1 (um) educando ou educanda será autorizada mediante avaliação do CEFAI.

§ 2º - As escolas que atualmente contam com o serviço de apoio do AVE para atender somente 1 (um) educando ou educanda terão assegurada a permanência do profissional com análise da situação e avaliação do CEFAI.

§ 3º - O horário de trabalho do AVE deverá ser organizado tendo em vista o atendimento da demanda dos educandos e educandas que necessitam deste apoio.

Art. 85 - Caberá ao Auxiliar de Vida Escolar, dentro do seu horário de trabalho:

I - organizar sua rotina de trabalho conforme orientações da equipe escolar e demanda a ser atendida de acordo com as funções que lhes são próprias;

II – auxiliar na locomoção dos educandos e educandas nos diferentes ambientes onde se desenvolvem as atividades comuns a todos nos casos em que o auxílio seja necessário;

III – auxiliar nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/ absorventes, higiene bucal em todas as atividades, inclusive em reposição de aulas ou outras organizadas pela U.E. nos diferentes tempos e espaços educativos, quando necessário;

IV - acompanhar e auxiliar, se necessário, os educandos e educandas no horário de refeição;

- V- executar procedimentos, dentro das determinações legais, que não exijam a infraestrutura e materiais de ambiente hospitalar, devidamente orientados pelos profissionais da instituição conveniada a SME, responsável pela sua contratação;
- VI - utilizar luvas descartáveis para os procedimentos de higiene e outros indicados, quando necessário, e descartá-las após o uso, em local adequado;
- VII - administrar medicamentos para o educando ou educanda, mediante a solicitação da família ou dos responsáveis, com a apresentação da cópia da prescrição médica, e autorização da Equipe Gestora da UE;
- VIII - dar assistência às questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos: transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e cuidados quanto ao posicionamento adequado às condições do educando e educanda;
- IX - auxiliar e acompanhar o educando ou educanda com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD que não possui autonomia, para que este se organize e participe efetivamente das atividades educacionais com seu agrupamento/turma/classe, somente nos casos em que for identificada a necessidade de apoio;
- X - realizar atividades de apoio a outros educandos e educandas, sem se desviar das suas funções e desde que atendidas as necessidades dos educandos e educandas pelas quais o serviço foi indicado;
- XI - comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do educando ou educanda;
- XII - reconhecer as situações que ofereçam risco à saúde e bem estar do educando ou educanda, bem como outras que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros e comunicar a equipe gestora para providências cabíveis;
- XIII – preencher a Ficha de Rotina Diária, registrando o atendimento e ocorrências e encaminhar à Equipe Gestora para arquivo mensal no prontuário dos educandos e educandas;
- XIV - comunicar ao Supervisor Técnico/Coordenação do Projeto Rede e a Equipe Gestora da Unidade Educacional, os problemas relacionados ao desempenho de suas funções;
- XV - receber do Supervisor Técnico, dos profissionais da U.E. e do CEFAI as orientações pertinentes ao atendimento dos educandos e educandas;

XVI - assinar o termo de sigilo, a fim de preservar as informações referentes ao educando e educanda que recebe seus cuidados e à U.E. onde atua.

§ 1º - As atividades de locomoção, higiene e alimentação atribuídas ao AVE, poderão ser desempenhadas em conjunto com os demais profissionais do Quadro de Apoio da U.E., de acordo com as especificidades do atendimento às necessidades dos educandos e educandas.

§ 2º - A ausência do AVE não deverá implicar em prejuízo no atendimento às necessidades de alimentação, higiene e locomoção dos educandos e educandas, devendo a escola se organizar conforme o Art. 3º do Decreto 57.379/2016.

Art. 86 - Caberá aos Estagiários do quadro denominado “Aprender Sem Limite”:

I – auxiliar no planejamento e realização das atividades em sala de aula e demais espaços educativos da UE, sempre sob a orientação do professor regente da classe;

II – acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem;

III – colaborar com o professor regente na sua ação pedagógica cotidiana, auxiliando nas necessidades específicas dos educandos e educandas conforme solicitação, no contexto das atividades desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços educativos;

IV – preencher diariamente e assinar a folha de frequência;

V – participar dentro do horário de estágio dos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI e das ações formativas realizadas na U.E.

§ 1º - As atividades realizadas pelos Estagiários deverão ser sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, bem como pelo Coordenador Pedagógico com o apoio das DRE/DIPED/CEFAI.

§ 2º - Considerando que as atividades desenvolvidas pelo Estagiário do quadro “Aprender sem Limites” são de apoio ao professor regente da classe, não haverá sobreposição de recursos humanos, inclusive dos estagiários do quadro “Parceiros da Aprendizagem”, instituído pela Portaria nº 1.336/2015, devendo se considerar somente 01 (um) Estagiário por sala de aula;

Art. 87 - Os serviços de apoio descritos nesta Portaria serão desenvolvidos de acordo com as diretrizes da SME e legislação vigente, em consonância com o AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da U.E., sendo que compete:

I - Ao Professor regente da classe:

- a) solicitar o auxílio do AVE, quando necessário, para as funções descritas no Art. 85 desta Portaria;
- b) organizar a rotina da classe para possibilitar a atuação do estagiário conforme o Art. 86 desta Portaria;
- c) indicar as atividades que necessitem de apoio do Estagiário que atua junto à classe;
- d) orientar o estagiário nas atividades a serem por ele realizadas.

II – Ao Coordenador Pedagógico das Unidades Educacionais:

- a) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais do serviço de apoio, de acordo com os artigos 85 e 86 desta Portaria visando à aprendizagem, o desenvolvimento e a construção da autonomia pelos educandos e educandas;
- b) apropriar-se das orientações dos Supervisores Técnicos em relação ao trabalho dos AVEs junto aos educandos e educandas por ele atendidos;
- c) orientar o Professor regente quanto à atuação do Estagiário nas atividades pedagógicas propostas;
- d) assegurar o preenchimento da documentação do Estagiário, de acordo com as orientações da SME/DRE/DIPED/CEFAI;

III – Ao Diretor de Escola das Unidades Educacionais:

- a) garantir que os profissionais envolvidos nos serviços de apoio desempenhem suas atividades de acordo com o previsto nesta Portaria;
- b) assegurar espaços adequados para o desenvolvimento dos serviços de apoio, especialmente no que se refere às atividades de higiene dos educandos e educandas;
- c) organizar os serviços de apoio, para que se articulem com os profissionais do Quadro de Apoio da U.E, de modo a otimizá-los no atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas e da Unidade Educacional.
- d) assegurar a participação de todos os estagiários da U.E nos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI;
- e) encaminhar a documentação referente à frequência e avaliação dos Profissionais de Apoio no prazo estipulado pela DRE/DIPED/CEFAI.

IV - Caberá a DRE/DIPED/CEFAI:

- a) acolher e orientar os candidatos sobre os procedimentos de formalização do estágio;

- b) selecionar, dentre os candidatos disponibilizados por meio do convênio com empresa responsável, os estagiários para atuação no âmbito da DRE e indicar a U.E. para a realização do estágio;
- c) oferecer formação e acompanhar a execução das atribuições do estagiário previstas no art. 86 desta Portaria.
- d) formalizar, por meio de protocolo específico a solicitação de AVE após a avaliação da sua necessidade;
- e) indicar o remanejamento de AVE e estagiário de U.E., sempre que necessário, considerando a autonomia dos educandos e educandas e as demandas de cada território;
- f) solicitar o desligamento dos profissionais de apoio, mediante acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

Parágrafo Único – As comunicações e os contatos com os familiares e responsáveis pelos educandos e educandas deverão ser realizadas, exclusivamente, pelos educadores da U.E, não sendo esta, uma função dos serviços de apoio;

Art. 88 - A indicação do serviço de apoio prestado pelo Estagiário ou AVE será precedida de avaliação do CEFAL.

§ 1º - A avaliação do CEFAL, considerará a necessidade dos educandos ou educandas, as funções específicas dos serviços de apoio e o princípio da promoção de autonomia.

§ 2º - A avaliação mencionada no parágrafo anterior será realizada após a efetivação da matrícula, considerando a necessidade de observar a interação entre as especificidades apresentadas pelos educandos e educandas em função de sua condição e o meio escolar onde está inserido.

§ 3º - Estará vedada a organização de formas de atendimento ou estratégias, desenvolvidas pelos profissionais de apoio, que impeçam o acesso dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa nos diferentes tempos e espaços educativos.

Art. 89 - A permanência do serviço de apoio nas Unidades Educacionais deverá ser periodicamente reavaliada pelo CEFAL quanto à sua efetividade e continuidade.

Art. 90 - Nas Unidades Educacionais da rede direta de Educação Infantil a indicação de serviços de apoio, em especial o AVE, só se justifica quando a necessidade específica da criança com deficiência não for atendida no contexto geral dos

cuidados dispensados a todas as crianças considerando o especificado na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI.

Art. 91 - Caberá a Coordenadoria Pedagógica/Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, realizar as orientações gerais e o acompanhamento do trabalho realizado pelos CEFAl referente aos serviços de apoio, atuação dos AVE e dos Estagiários de Pedagogia.

VI - ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE

Art. 92 - A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade arquitetônica, física e de comunicação e a eliminação de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação e atitudinais, previstas nos artigos 24 e 25 do Decreto nº 57.379/2016, de acordo com as normas técnicas em vigor e por meio das disposições constantes nesta Portaria.

Parágrafo Único – A SME/DRE/UE adquirirão recursos de tecnologia assistiva e mobiliários adaptados visando à eliminação de barreiras conforme especificado no “caput” deste artigo, visando o atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas, conforme segue:

I - na DRE e na U.E. serão utilizados os recursos disponíveis, de acordo com a legislação vigente;

II - na SME/DIEE serão utilizados os recursos de dotação específica.

Art. 93 - O Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta, por meio de veículos adaptados deve ser assegurado aos serviços constantes desta Portaria, respeitado o previsto na legislação em vigor que trata do assunto.

Art. 94 - As informações sobre os recursos orçamentários específicos da Educação Especial alocados nas DREs deverão circular entre os interessados, em tempo hábil, assegurando o desenvolvimento das ações especificadas nesta Portaria.

VII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 95 - Todos os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial terão direito à certificação ao final do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio;

§ 1º - Poderá ser emitido relatório descritivo anexado ao histórico emitido pelas Unidades Educacionais, quando necessário;

§ 2º - A certificação, acompanhada de relatório, não se caracterizará, necessariamente, como terminalidade específica prevista no art. 100 da Portaria SME nº 5.941/13, pois permitirá que os educandos e educandas continuem seus estudos, podendo acessar a outras etapas/níveis/modalidades de acordo com suas

escolhas e de seus familiares e com os objetivos das Políticas Nacional e Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Art. 96 – As U.Es, em parceria com o CEFAL, atentarão para outras possibilidades de suplementar a formação dos educandos e educandas com Altas Habilidades ou Superdotação, além do AEE, quando necessário tais como: participação dos educandos e educandas nos diversos projetos e atividades desenvolvidas na U.E. e estabelecimento de parcerias no território, na área da cultura, esporte e educação.

Art. 97 – Excepcionalmente, para o ano de 2017, as U.Es que já contarem com o(s) profissionais designados na função de PAEE, como Professor regente de Classe Bilíngüe nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe e Professores de Projetos Especializados nas EMEBSs, e que se organizaram nos termos das Portarias até então em vigor, poderão manter a mesma organização;

§ 1º - No final de 2017, os referendos dos profissionais mencionados no “caput” deste artigo já atentarão aos critérios previstos nesta portaria;

§ 2º - Para novas designações no decorrer do ano letivo, serão aplicados os critérios da presente Portaria, inclusive em relação à jornada do professor;

Art. 98 - Os Diretores das Unidades Educacionais, Coordenadores Gerais dos CIEJAs e Gestores dos CEUs deverão dar ciência expressa do contido na presente Portaria a todos os integrantes das U.Es.

Art. 99 – Os casos omissos ou excepcionais deverão ser resolvidos pela Diretoria Regional de Educação, consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 100 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/17, revogando--se, então, as disposições em contrário, em especial, as Portarias SME nº 5.718/04, nº 5.883/04, nº 2.754/09, nº 5.707/11, nº 2.496/12, nº 2.963/13, nº 3.553/14 e nº 3.560/14.

ANEXO I – Orientações quanto ao público-alvo da Educação Especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU

2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, “são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Os educandos e educandas, público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades ou superdotação devem ser cadastrados no Sistema Escola On.line – EOL - informados no Censo Escolar, de acordo com o indicado pelo MEC/INEP e as diretrizes da SME: Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência Auditiva/Surdez, classificada como:

- Surdez leve/moderada: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 21 a 70 (setenta) decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
- Surdez severa/profunda: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Deficiência Visual - consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma:

- baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida

no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Para além dos fins de cadastro, no trabalho pedagógico, deve-se considerar não apenas a somatória das deficiências, mas também o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais desses educandos e educandas.

Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez se existissem isoladamente.

Transtornos globais de desenvolvimento - TGD: Os educandos e educandas com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

- **Autismo:** prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.

- **Síndrome de Rett:** transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa haver desenvolvimento tardio; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas.

- Síndrome de Asperger: prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo; na linguagem; nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade; no comportamento adaptativo, à exceção da interação social; e na curiosidade pelo ambiente na infância.
- Transtorno desintegrativo da infância: regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracterizada pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. Trata-se de um transtorno de frequência rara.
- Altas habilidades ou superdotação: Educandos e educandas com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Outras questões/ orientações:

- * ADNPM - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor: Para os educandos e educandas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, devemos considerar que geralmente esse atraso não está, necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o educando ou educanda deve ser cadastrado no Sistema EOL e no Censo Escolar com a deficiência correspondente.
- * TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento. Para informar ao Censo Escolar e cadastrar no Sistema EOL os educandos e educandas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, é preciso categorizar entre as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

* DPAC - Déficit no Processamento Auditivo Central: Se o déficit gerar dificuldades de leitura, de escrita, etc., trata-se de um transtorno funcional específico, e, neste caso, não é público-alvo da Educação Especial, não é coletado pelo Censo Escolar e não deve ser cadastrado no Sistema EOL, * Déficit Cognitivo e da Independência, Déficit Intelectual ou Transtorno Misto do Desenvolvimento:

Deve ser avaliado se o educando ou a educanda apresenta deficiência intelectual ou deficiência física e somente nesses casos devem ser cadastrados no Sistema EOL e informados no Censo Escolar

* Hidrocefalia ou Microcefalia: Algumas vezes, essas condições podem ocasionar deficiência intelectual, deficiência física ou múltipla. O educando ou a educanda deve ser classificado no Sistema EOL e no Censo de acordo com a deficiência que apresentar. Se a hidrocefalia ou microcefalia não ocasionar deficiência, não devem ser classificados como educando ou educanda público- alvo da Educação Especial no Censo Escolar e no Sistema EOL.

* Síndromes diversas, tais como: Down, Williams, Angelman, X-Frágil e outras: No Censo Escolar deve ser registrado o tipo de deficiência e não, a origem dela. Caso o educando ou a educanda com alguma Síndrome tenha algum tipo de deficiência – física, intelectual, sensorial –, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, cabe à escola registrar no Sistema EOL e no Censo Escolar. Se não houver manifestação, não deve ser informado.

Educandas e educandos que não se enquadram nos critérios acima, não fazem parte do público-alvo da educação especial.

Dessa forma, seus dados não são coletados no Censo Escolar como deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, não devem ser cadastrados no Sistema EOL. Em caso de dúvidas, o CEFAI deve ser consultado.

Para fins de cadastro no Sistema EOL e informação no Censo Escolar, portanto, acesso ao AEE aos educandos e educandas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC, “o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de

AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário”, o que não dispensa que o educando e a educanda:

- seja público alvo da Educação Especial;
- seja declarado no Censo Escolar, de acordo com suas especificidades;

Compete aos profissionais responsáveis pelo AEE em conjunto com a U.E. e a família, analisar cada uma das situações, à luz da Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As atividades próprias do AEE, especificadas no Art. 22 da presente Portaria, para atender as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial devem ser entendidas como:

- Ensino do Sistema Braille: definição e utilização de métodos e estratégias para que o educando ou a educanda se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
- Ensino do Soroban: o ensino do Soroban, calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégia que possibilite ao educando ou a educanda o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático.
- Técnicas de orientação e de mobilidade: ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do educando ou educanda, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada educando ou educanda.
- Estratégias para autonomia e independência: desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos educandos e educandas, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros; de todos serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar e na sociedade, com autonomia, independência e segurança.
- Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais: promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do educando ou educanda em face das diferentes situações no contexto escolar.

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua: desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.
- Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua: desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa para educandos e educandas usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como produção de textos.
- Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos educandos e educandas. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.
- Ensino e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, incluindo:
 - a) Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos e desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagem. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual.
 - b) O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível: ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia do educando ou educanda. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiros de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade.
- Estratégias para enriquecimento curricular: organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas Instituições de Ensino Superior (IES); da

prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciência e outras.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Censo Escolar da Educação Básica - 2016. Caderno de Instruções. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 23 de janeiro - Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BIAP-International Bureau for Audiophonologie. Disponível em: <http://www.biap.org/en/recommandation/recommendations-pdf/ct-02-classification-des-deficiences-auditives-1/55-02-1-audiometric-classification-of-hearing-impairments>

Anexo II - Mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público--alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP

Compete à Unidade Educacional:

1. Construir o Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade, considerando a flexibilidade de sua organização, em suas diferentes formas, conforme o Plano de AEE de cada educando e educanda;
2. Considerar a necessidade de designação de PAEE para atender a demanda da Unidade Educacional ou quais os profissionais responsáveis pelo AEE que acompanharão a U.E.;
3. Solicitar à DRE/CEFAI procedimento de instalação de Sala de Recursos Multifuncionais, quando identificada a necessidade e as condições para o funcionamento e a instalação;

4. Registrar, no Sistema EOL e no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de educandos e educandas público alvo da educação especial nas classes comuns e as matrículas no AEE.
5. Organizar tempos e espaços para a articulação pedagógica entre os professores que atuam no AEE e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos educandos e educandas;
6. Estabelecer parceria visando à construção de redes de apoio e colaboração: com as demais Unidades Educacionais da Rede, CEFAL, NAAPA, serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos no território, instituições de ensino superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos educandos e educandas, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar:

1. Referenciais legais, político-pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que fundamentem a organização e oferta do AEE.
2. Relação dos professores responsáveis pelo AEE, carga horária de trabalho, formação específica, competências do professor e interface com o ensino regular;
3. Relação dos profissionais não docentes da Unidade Educacional que colaboram na atuação junto aos educandos e educandas com deficiência; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na Unidade Educacional, quais sejam: equipe administrativa, de alimentação, de limpeza, de apoio, bem como instrutor de Libras, intérprete e guia-intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e outros que atuem principalmente nas atividades de alimentação, de higiene e de locomoção;
4. Quando não houver salas de recursos multifuncionais instaladas na unidade, deve constar a indicação das salas de recursos multifuncionais de outras unidades educacionais ou de centros de AEE do entorno, especificando suas condições de atendimento, ou ainda a indicação da forma colaborativa/itinerante do AEE, assegurando o atendimento ao educando ou educanda público alvo da Educação Especial matriculado na U.E.
5. Descrição das condições do grupo e da comunidade aos quais pertencem os educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados na Unidade Educacional e no AEE;

6. Descrição da organização do AEE na Unidade, nas formas em que é ofertado: colaborativo, itinerante, contraturno, visando contemplar as diferentes necessidades dos educandos e educandas em relação a este atendimento;

7. Organização da prática pedagógica do AEE:

7.1. Plano de AEE: identificação das barreiras encontradas, das habilidades e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento; periodicidade e carga horária e outras informações da organização do atendimento;

7.2. Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

7.3. Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

7.4. Descrição do espaço físico da sala de recursos multifuncionais: mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;

8. Descrição das condições de acessibilidade da Unidade Educacional:

8.1. Acessibilidade arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual);

8.2. Acessibilidade pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de Tecnologia Assistiva – TA – disponibilizados na escola);

8.3. Acessibilidade nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços);

8.4. Acessibilidade nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros);

8.5. Acessibilidade no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

9. Descrição da rede de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 07 de maio - Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educando e educandas, público alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

- * Potencialidades;
- * Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
- * Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);
- * O que não gosta ou demonstra não gostar;
- * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;

- * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
- * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
- * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
- * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
- * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.
- * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
- * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;
- * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
- * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
- * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
- * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- * Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

- * Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
- * Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
- * O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;

- * Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
- * Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

Referência

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

Publicado no DOC de 24/12/2016 – pp. 09 a 14.