FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ROSELI KUBO GONZALEZ

Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco

SÃO PAULO
2006

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ROSELI KUBO GONZALEZ

Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área Temática: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto.

SÃO PAULO
2006

379.33(81.61)g643a
Gonzalez, Roseli Kubo
Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco/ Roseli Kubo Gonzalez; orientadora: Rosângela Gavioli Prieto- São Paulo, 2006.
146 p.:il
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1 – Ensino público – Osasco, SP 2 – Ensino infantil 3 – Educação inclusiva 4 – Avaliação da aprendizagem I. Prieto, Rosângela Gavioli

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP.

Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco

ROSELI KUBO GONZALEZ

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta (FEUSP)

Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto (FEUSP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área Temática: Estado, Sociedade e Educação

Dissertação defendida e aprovada em: __/__/__

DEDICATÓRIA

À pessoa mais importante da minha vida, aquele que me apoiou em todos os momentos difíceis e sem o qual eu não teria achado forças para continuar, Roberto Pereira Gonzalez, meu marido.

À minha avó Toshiko Uessugui (*in memorian*) que queria ver uma neta “doutora”. Estamos caminhando para isso...

Aos meus sobrinhos Débora, Mariana, Daniel, Gabriela e Victor. Espero que um dia vocês compreendam os muitos momentos de ausência...

Aos meus cunhados, cunhadas, sogros, irmã e mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto, pela sua seriedade como pesquisadora e pela competência e paciência com que me orientou, por ter me acolhido como sua orientanda de iniciação científica ainda na época da graduação e, também, por ter permitido que eu trabalhasse como sua monitora em cursos de extensão na Feusp, dando-me, assim, a oportunidade de conviver e aprender um pouco com uma grande educadora.

Aos Profs. Drs. Rubens Barbosa Camargo e Cláudia Pereira Vianna pela oportunidade de trabalhar com eles como monitora na disciplina Política e Organização do Ensino Básico no Brasil, em cursos da Licenciatura.

Às colegas de orientação Márcia Maria Baptista Duarte, Ana Lúcia Ayoama, Adriana Aparecida Dragone Silveira, Juliana Leodoro, Valquíria Prates, Renata Antunes (Teca) e Mariana Mataluna pela leitura cuidadosa do meu trabalho e por terem compartilhado conosco muitas das nossas incertezas. Essa dissertação tem um pouquinho de cada uma de vocês!

Aos Profs. Drs. Marcos José da Silveira Mazzotta (FEUSP) e Enicéia Mendes Gonçalves (UFSCar) pela leitura atenciosa do meu relatório de qualificação e pelas muitas sugestões apresentadas que nos ajudaram a reorientar o trabalho.

Ao José Carlos, Francisco, Ângelo, Rose e demais funcionários da biblioteca da Feusp, pela dedicação e competência com que executam o seu trabalho.

À Solange, Raquel e Eloísa, secretárias do EDA, pelo carinho, atenção e paciência com que sempre nos atenderam e pelos momentos de descontração que nos propiciaram.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia da FEUSP.

Às amigas da graduação Ana Salete, Roberta e Melissa que, apesar da distância, sei que torceram bastante por mim.

À amiga Karina, companheira de algumas disciplinas da graduação e que ingressou no mesmo ano que eu no programa de Pós-graduação e com quem dividi algumas de minhas dúvidas.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação.

A todas as professoras e diretoras das EMEIs que fizeram parte da pesquisa e, também, à psicóloga e fonoaudióloga da Equipe de Apoio Interdisciplinar.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

O que sabemos é uma gota.
O que ignoramos é um oceano.
Isaac Newton
(1643-1727)

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: Feusp, 2006.

RESUMO

O presente estudo pretendeu, por meio de uma abordagem qualitativa investigar quais os critérios utilizados pelas professoras das pré-escolas públicas do município de Osasco para promover alunos com necessidades educacionais especiais, assim denominados por apresentarem deficiência intelectual, de uma fase para outra e após essa etapa de escolarização. O suporte teórico fundamentou-se na legislação educacional nacional, estadual e municipal, além de produções de autores renomados na área sobre educação infantil, educação especial e avaliação da aprendizagem. Utilizaram-se, também, documentos internacionais que subsidiaram a elaboração de legislação nacional referente ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Foram selecionadas duas escolas, uma na zona Norte e outra na zona Sul do referido município. Fizeram parte da amostra cinco professoras e cinco alunos que se encaixavam no objetivo da pesquisa. Para complementar os dados coletados junto às professoras, foram entrevistadas também as ex-diretoras das escolas, assim como especialistas da Equipe de Apoio Interdisciplinar. Da análise das entrevistas, verificou-se que as professoras apontaram a idade como sendo critério para promoção dos alunos, tanto de uma fase para outra, como após a pré-escola. Contudo, em alguns casos, os alunos permaneciam por mais tempo na pré-escola o que era justificado pelas necessidades específicas apresentadas por eles e a permanência nessa etapa por mais tempo era avaliada, nesses casos, como benéfica para seu desenvolvimento e aprendizagem. A partir dos dados coletados, verificou-se que as escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa adotam, para a quase totalidade dos alunos, a concepção de avaliação utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) para a educação infantil, não tendo, assim, finalidade de promoção nem mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Palavras-chave: educação infantil; inclusão escolar; avaliação da aprendizagem; critérios para promoção.

ABSTRACT

This study aimed, using a qualitative approach, to investigate which criterion were used by the preschool teachers in public schools in the municipality of Osasco to promote students with special needs, so called for presenting intellectual deficiency, from one phase to another and after this stage of education. The theoretical support was based on the national, state and municipal educational legislation, besides the productions of famous authors in the area on preschool education, special education and evaluation of learning. It was also used international documents that helped the development of the national legislation about attention to people with special educacional needs. Two schools, one in the North zone and another one in the South zone of the city that had been selected. Five teachers and five students, who fit in the objective of the research, had been part of the sample. The former-directors of the schools had also been interviewed, as well as specialists of the Equipe de Apoio Interdisciplinar to complement the data collected from the teachers. From the analysis of the interviews, it was verified that the teachers had pointed the age as the criterion of student´s promotion from one phase to another and after preschool. However, in some cases the students remained for more time in the preschool, what was justified by the student´s specific needs and their longer permanence at this stage was evaluated as beneficial to theis development and learning. From the collected data, it was verified that the schools that had been part of the sample of the research adopt, for almost all students, the conception of evaluation used in Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Law nº 9394/96) to early childhood education, so it does not have the purpose of promotion, nor the access to primary school.

Key-words: preschool education, schoolastic inclusion, evaluation of learning, criterion of promotion

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sistematização das ações do governo estadual de São Paulo em relação à educação especial.....	35
Quadro 2	Síntese da conceituação dada por Fuchs e Fuchs a respeito dos inclusionistas e inclusionistas totais.....	50
Quadro 3	Mapeamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas EMEIs de Osasco realizado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar no ano de 2004.....	83
Quadro 4	Caracterização das profissionais da EMEI Bianca Carvalho.....	90
Quadro 5	Caracterização das profissionais da EMEI Camila Bueno.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de alunos matriculados na pré-escola no município de Osasco.....	60
Tabela 2	Indicação do número e porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas EMEIs, referentes a idade e patologia.	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAMD	Associação Americana de deficiência mental
AGD	Atraso Global no Desenvolvimento
APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDIPO	Centro de Diagnóstico e Intervenção Precoce de Osasco
CF	Constituição Federal do Brasil
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Integrada
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DCA	Fórum Defesa da Criança e Adolescente
DM	Deficiência Mental
DF	Deficiência Física
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola municipal de educação infantil
EMEF	Escola municipal de ensino fundamental
FUNDEB	Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básico e de valorização dos profissionais da educação
FUNDEF	Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
OG	Organização Governamental
ONG	Organização Não Governamental
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
PC	Paralisia Cerebral
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PS	Transtornos psíquicos, psicoses, autismo e hiperatividade
S	Síndromes
SD	Síndrome de Down
SNC	Patologias do Sistema Nervoso Central
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UTEM	Unidade terapêutica multidisciplinar

SUMÁRIO

Introdução..... 12

1 Do direito da criança com necessidade educacionais especiais à educação infantil e ao atendimento especializado..... 22

1.1Do direito da criança com necessidades educacionais especiais à educação escolar..... 32

1.2 Histórico da educação infantil educação especial em Osasco..... 57

1.3 Avaliação da aprendizagem na educação infantil e na educação especial..... 70

2. Metodologia..... 79

2.1 Procedimentos de coleta de dados..... 80

3 Resultados e discussão..... 88

4 Considerações finais..... 112

Referências..... 120

Apêndices..... 126

APÊNDICE A - Sistematização das informações colhidas via telefone..... 127

APÊNDICE B – Planilha de identificação do aluno..... 129

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com o/a professor/a..... 130

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com a diretora..... 136

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista com psicóloga da Equipe de Apoio Interdisciplinar..... 145

INTRODUÇÃO

A partir de meados da década de 1990 tem se fortalecido a defesa de que todas as crianças estudem juntas e que sejam atendidas nas suas demandas particulares. Essa proposta tem sido denominada de inclusão escolar. No Brasil, a defesa dessa prática de atendimento foi intensificada na última década do século XX, mais especificamente após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, e posteriormente com a Declaração de Salamanca (1994). Ambas as Declarações deram origem a um movimento mundial em "prol do paradigma da inclusão educacional", preconizador da implantação de políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (BRASIL, 2001a, p.9).

No entanto, a efetivação do atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, sob essa perspectiva, tem se centrado, com maior incidência, em propor planos e ações relacionados à sua freqüência nas classes comuns do ensino fundamental. Isso evidencia que é preciso investir em produções que envolvam o estudo desse tema tendo como referência à educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Ao começar a estudar, em disciplinas e grupos de estudos, a educação especial e, em particular, a escolarização de alunos com deficiência intelectual[1] oferecidas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, deparei-me com vários questionamentos a respeito de seu atendimento escolar, principalmente quando realizado em classes comuns.

[1] Na Declaração de Montreal (2004) o termo utilizado é "deficiência intelectual", o qual será referência para este trabalho. Romeu Kazumi Sassaki (2005) comenta que o termo "deficiência intelectual" é mais apropriado do que "deficiência mental", pois se refere ao intelecto e, também, por evitar confusão com o termo "doença mental".

As preocupações iniciais foram aguçadas no desenvolvimento de estágio realizado em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) de Osasco, como parte dos créditos exigidos para finalização do referido curso.

Em conseqüência desse interesse, durante o ano de 2002, foi realizada uma pesquisa[2] nessa mesma unidade escolar, onde havia uma aluna com síndrome de Down, com o objetivo de averiguar se a sua presença implicava em mudanças no cotidiano da professora, sejam de caráter metodológico e/ou atitudinal.

O referido estudo na EMEI revelou que a aluna participava de todas as atividades desenvolvidas pelos demais colegas. Todavia, no planejamento e na prática cotidiana da professora, não havia propostas para atender às dificuldades específicas apresentadas por ela ou algum outro aluno. As explicações dos exercícios e demais atividades propostas eram dadas no geral, sem atentar para o nível de exigência dos alunos que demandavam explicações ou intervenções adicionais.

Os desafios do atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, aliados ao meu desejo de estudar um pouco mais sobre o tema da inclusão escolar e sobre as políticas públicas de educação do município de Osasco, somados ao fato de que em pesquisas bibliográficas realizadas não foram localizados estudos sobre os critérios adotados pelas professoras para promoção desses alunos em pré-escola pública, levou-me à pós-graduação.

A educação pré-escolar é tomada como referência na presente pesquisa, pois, segundo Sônia Kramer (1988), tem a função pedagógica de favorecer o desenvolvimento infantil e a ampliação e aquisição de novos conhecimentos que dizem respeito ao mundo físico e social.

---

[2] Pesquisa de Iniciação Científica intitulada "O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas de Educação Infantil em Osasco: um estudo de caso", orientada pela Profª. Dr.ª Rosângela Gavioli Prieto.

Marieta Lúcia Machado Nicolau (1985) chama a atenção para o fato de que "os primeiros fundamentos de uma educação democrática estariam no período de vida correspondente a educação pré-escolar; o indivíduo se desenvolveria plenamente desde o seu nascimento" (p.73). A autora comenta, ainda, que a expressão pré-escola pode levar-nos a associá-la a um período anterior à escola no seu sentido mais formal e, portanto, corre-se o risco de se compreender a pré-escola como um momento de preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental. Contudo, "a educação pré-escolar apresenta aspectos originais que lhe são próprios e específicos dentro de um contexto muito variável de prestação de serviços educacionais na faixa de 0 a 6 anos" (p.73).

Atualmente, em âmbito nacional, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a) apresenta como objetivos gerais da educação infantil:

> - desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
> - descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
> - estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
> - estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
> - observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
> - utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
> - conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998a, p.63)

Cabe ressaltar que se os objetivos acima expostos são muito importantes para a formação da criança em idade pré-escolar, para aquelas com necessidades educacionais especiais, esses objetivos adquirem maior relevância, haja vista que muitas dessas crianças

apresentam um processo de desenvolvimento que requer intervenções diferenciadas, sendo assim, como preconiza o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) intitulado "Saberes e Práticas da inclusão: introdução",

> Torna-se necessário que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitados a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas. (BRASIL, 2004, p.20)

Marcos José da Silveira Mazzotta (1982) destaca que a criança que não freqüenta a pré-escola, em geral, tem poucas oportunidades de interação com outras pessoas que não pertençam ao seu universo familiar. A educação infantil oferece-lhe, segundo este autor, várias situações que visam a auxiliar seu desenvolvimento intelectual, contribuir para o progresso na sua comunicação oral e ampliar as possibilidades de uso e de manipulação de objetos, consideradas, dentre outras, "condições favoráveis ao desenvolvimento de um extenso repertório de informações" (p.29).

De acordo com o Plano Estadual de Educação[3], proposta da sociedade paulista, apresentado no Projeto de Lei nº 1.074 de 2003[4],

> A Educação Infantil é talvez a mais importante etapa da Educação Básica, porque constrói a base para a formação de atitudes frente ao conhecimento e de habilidades necessárias para o contínuo desenvolvimento da criança. As creches e pré-escolas são espaços para explorar o mundo, fantasiar, brincar, ter acesso às fontes de informação, aos livros, à organização coletiva de tempo e espaço, convivência social, descoberta e troca de experiências. A criança de 0 a 6 anos tem o direito de educar-se sob a orientação de profissionais competentes e bem formados, que planejem e avaliem as ações pedagógicas como uma etapa importante do processo de desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2003)

Dessa forma, reitera-se a importância de desenvolvimento de estudos enfocando crianças com necessidades educacionais especiais nesse nível de escolarização.

---

[3] Doravante denominado PEE/03.

[4] Neste trabalho, adotou-se a proposta da sociedade paulista, elaborada pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, pois a versão do governo estadual não foi localizada no *site* da Secretaria de Estado da Educação.

Os estudos envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil geralmente abordam outros aspectos, como o trabalho intitulado "Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos", desenvolvido por Lígia Cardoso Silveira *et al*. (2003). O referido estudo procurou identificar e caracterizar essa parcela da população que freqüentava as creches da rede municipal de São Carlos. Fizeram parte da amostragem doze creches do município e, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um manual no qual constavam definições de necessidades educacionais especiais e uma ficha que deveria ser preenchida, pelas diretoras ou professoras das creches, com informações sobre cada criança que pertencesse a alguma das categorias apontadas no manual, quais sejam: criança de risco, condutas típicas, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência múltipla ou altas habilidades. O estudo identificou 102 crianças, o representava 8,5% dos alunos atendidos em creches. Desse total, 46,1%, estavam na categoria de "crianças de risco", ou seja, aquelas que poderiam vir a apresentar um atraso significativo no seu desenvolvimento caso não fossem atendidas por serviço de intervenção precoce.

O estudo "Alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas municipais de educação infantil: estudo de caso de um município", desenvolvido por Mendes *et al*. (2002), teve como objetivo identificar e caracterizar esses alunos, dessa vez matriculados nas EMEIs de São Carlos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, dos 5.691 alunos matriculados em classes regulares, 62 foram considerados com necessidades educacionais especiais, de acordo com informações coletadas com as diretoras e professoras das 24 EMEIs do município, por meio de questionários e fichas de identificação de aluno.

A tese "A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de Down", de autoria de Maria Alcione Munhoz (2003), descreveu os primeiros anos de vida de três crianças com síndrome de Down sem, contudo, ter como objetivo focalizar sua escolarização.

Também foram localizados, lidos e sistematizados, os artigos: "A integração do deficiente mental[5] em pré-escola comum: relato de experiência" escrito por Sahda Marta Ide (1994) e "Integração escolar: a criança com deficiência mental em uma escola municipal de educação infantil em Ribeirão Preto", de autoria de Tárcia Regina da Silveira Dias *et al*. (1998).

No artigo de Ide (1994), a autora procurou analisar a maneira pela qual a criança com deficiência mental (DM) constrói seu conhecimento, com o objetivo de obter "elementos mais concretos para criar situações pedagógicas que facilitem o processo de integração" (p.12). A primeira fase da pesquisa foi realizada no Setor de Estimulação Precoce da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) de São Paulo e envolveu seis alunos, de ambos os sexos, com idade cronológica de quatro a cinco anos, utilizando como referencial teórico o trabalho "Compreendendo a deficiência mental" de Maria Teresa Egler Mantoan (1989). A análise das atividades foi realizada por meio da leitura do diário de campo da professora, além da discussão, com a docente, das atividades desenvolvidas. Nesses encontros com a professora, procurava-se levantar questões que a ajudassem "a avaliar a sua ação e transformá-la" (p.12). Ao final dessa primeira fase, verificou-se que as crianças haviam alcançado "níveis cognitivos mais elevados" (p.15).

Após essa primeira etapa, decidiu-se fazer que as crianças da APAE interagissem com crianças da mesma idade cronológica, porém sem deficiência mental. Sendo assim, entrou-se em contato com uma EMEI localizada no mesmo quarteirão da Apae e a pesquisa foi proposta à direção, que prontamente aceitou. As crianças passaram a freqüentar a escola uma vez por semana. Para essa fase da pesquisa, foram utilizados os registros em diário da professora da EMEI e da professora da Apae, além de filmagens da sala de aula na EMEI. Após ler no diário de campo da professora da APAE um questionamento a respeito da falta de interação

[5] A expressão "deficiência mental" será preservada dos originais.

de alguns alunos com deficiência mental, a autora decidiu que seria necessário "observar e analisar a interação em outra escola, onde houvesse, no mínimo, uma criança deficiente mental regularmente matriculada" (p. 16). Dessa forma, foi escolhida outra EMEI na qual estava matriculado um aluno com síndrome de Down. Nessa escola, também foram utilizados o registro em vídeo, as anotações do diário de campo da professora e as reflexões em conjunto com a pesquisadora.

Da observação nas duas EMEIs, verificou-se que os alunos interagiam com aqueles com DM "criando situações de aprendizagem [...] " (IDE, 1994, p.17).

Dias *et al*. (1998) descrevem uma pesquisa que tinha como objetivo conhecer de que forma professores e demais funcionários da escola viam a presença de dezoito alunos com DM que freqüentavam duas classes especiais, que haviam sido criadas como estratégia para posterior encaminhamento às classes comuns. A coleta de dados foi feita por meio de questionários e a pesquisa demonstrou que houve uma boa aceitação, por parte da equipe escolar, dos alunos com DM. Ainda, de acordo com dados dos questionários, houve uma mudança na concepção dos profissionais a respeito da deficiência e na maneira relatada, por esses, de se lidar com as crianças. Para concluir, as pesquisadoras indicam que a boa aceitação das crianças na escola regular leva a crer que "a inserção direta desses alunos nas classes comuns de educação infantil" (p.16) é a estratégia mais eficaz, não havendo, portanto, necessidade de se organizar classes especiais para esse nível de ensino.

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa foi o de averiguar e analisar os critérios adotados pelas professoras para decidir o encaminhamento dos alunos com deficiência intelectual de uma fase para outra e após essa etapa de escolarização, no período de 2002 a 2004, não foi previsto como procedimento a inserção no cotidiano escolar, tal como realizado nos estudos relatados.

Ressalte-se que esse recorte temporal foi escolhido, pois os alunos ingressantes em 2002 deveriam ter concluído toda a etapa da pré-escola em 2004. Dessa forma, o intuito foi de, ao se visitar as escolas escolhidas para comporem a amostra da pesquisa, localizar os alunos que estavam cursando o Pré II[6] em 2004 e que, em tese, deveriam estar no 1º ano do ensino fundamental em 2005 a fim de verificar, junto às suas professoras, o critério utilizado para a sua promoção durante o período em estudo.

Justifica-se a escolha do *locus* da pesquisa por considerar-se importante conhecer e analisar as ações que o Poder Público local vem desenvolvendo para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais a fim de sistematizar as iniciativas ora desenvolvidas e contribuir para a construção de conhecimentos sobre o tema. Ainda, pelos estágios e estudo anteriormente citados, já havia um certo acúmulo de informações sobre Osasco, o que trouxe contribuições para a efetivação deste estudo.

Para esta pesquisa, a definição de necessidades educacionais especiais adotada é a do art. 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, em que:

> Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Para Mazzotta (2002), tanto os alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais[7], quanto os demais alunos, poderão apresentar:

> [...] **necessidades educacionais comuns ou especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola**. Portanto, somente nas situações

[6] No município de Osasco a pré-escola é dividida em Jardim, para crianças de quatro anos; Pré I, para crianças de cinco anos e PréII, destinada à crianças de seis anos.
[7] De acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), a deficiência mental caracteriza-se por uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem e de suas habilidades para a vida diária.

> concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais. (p.32, grifos do autor)

Para o autor, é necessário que se analise criteriosamente cada "situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos e escolas em sua singularidade na sua realidade imediata, sem que se perca de vista a realidade social em que se encontram" (MAZZOTTA, 2002, p.32). Portanto, será apenas por meio de uma análise mais criteriosa da relação aluno-escola que será possível identificar quais necessidades educacionais comuns e especiais deverão ser atendidas.

Diante do exposto a respeito da importância que a educação infantil assume no desenvolvimento da criança e tendo em vista que não foram localizados, nas consultas realizadas até o momento, estudos brasileiros a respeito dos critérios adotados pelos professores para a promoção de alunos com deficiência intelectual na educação infantil e tampouco sobre os encaminhamentos adotados para esse alunado após esse nível, espera-se que esta pesquisa venha a auxiliar o município de Osasco e outros a construírem ou aprimorarem sua política educacional, visando à efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Com o propósito de atender ao objetivo da presente pesquisa, no primeiro capítulo procura-se estabelecer um pano de fundo para as discussões a respeito da freqüência do alunado com necessidades educacionais especiais em EMEIs do município de Osasco. Dessa forma, é destacada a legislação pertinente ao assunto e é feita uma breve revisão de literatura sobre a constituição do direito à educação infantil e à educação especial, esta última principalmente no estado de São Paulo. Optou-se, neste trabalho, em apresentar essas informações de forma resumida, haja vista que vários pesquisadores já exploraram de forma exaustiva a história da educação infantil (KISHIMOTO, 1988; KRAMER e SOUZA, 1987; KRAMER, 1988; KHULMAN JR., 1998) assim como a trajetória histórica da educação

especial no Brasil (JANUZZI, 1992 e 2004; BUENO, 1993; FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1996). Ainda, são apresentados alguns documentos legais que nortearam a elaboração de legislação sobre a educação infantil e documentos internacionais, produzidos a partir de 1990, que influenciaram a legislação nacional no que se refere ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, há uma revisão dessa legislação para subsidiar a discussão sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais nessa etapa da educação.

Na seqüência, são apresentados os elementos que sustentam uma diferenciação entre os termos *integração* e *inclusão escolar,* chegando a uma sistematização das idéias dos inclusionistas e dos inclusionistas totais. Essa discussão também é importante para que haja sustentação teórica para melhor analisarmos tanto as informações coletadas, quanto a política que o município desenvolve para o alunado com necessidades educacionais especiais que estuda nas EMEIs. O município, onde foi realizada esta pesquisa, é apresentado para que se possa iniciar as discussões a respeito do atendimento escolar do referido alunado. Procurou-se recontar um pouco de sua história, no que se refere à educação infantil e à educação especial.

Finalmente, é apresentada uma sistematização do tema avaliação, haja vista que este é importante para que se analisem os critérios de promoção dos alunos com necessidades educacionais especiais adotados pelas professoras das EMEIs. Inicia-se essa seção com a reflexão de alguns autores sobre o tema até chegar a ponderações a respeito da avaliação na educação infantil e na educação especial.

No capítulo 2, são descritos o referencial metodológico e os procedimentos utilizados. No capítulo 3, são registrados os resultados da pesquisa, tanto no que se refere aos dados coletados como à sua análise e, por fim, no capítulo 4, são tecidas as considerações finais do presente estudo.

1. Do direito da criança com necessidades educacionais especiais à educação infantil e ao atendimento especializado

Tizuko Morchida Kishimoto (1988a) destaca que, no Brasil, os primeiros jardins de infância foram instalados pela iniciativa privada. Em 1877, é instalada em São Paulo a primeira instituição froebeliana[8] paulista, a Escola Americana, que era mantida por protestantes.

Sônia Kramer e Solange Souza (1987) comentam que a partir das duas últimas décadas do século XIX alguns grupos privados, constituídos por médicos e sanitaristas, associações de damas beneficentes, dentre outros, começaram a elaborar projetos de atendimento à infância. No entanto, esses grupos eram insuficientes e sua atuação era praticamente inexpressiva devido às condições de saúde e educação da maior parte da população.

Em 1896 o primeiro jardim de infância público de São Paulo é instalado em um prédio anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Kishimoto (1988c) destaca também que os jardins de infância, para as classes de maior poder aquisitivo, funcionavam por meio período e também utilizavam uma proposta froebeliana, que pretendia possibilitar o desenvolvimento da criança por meio de um trabalho conjunto entre a escola e a família.

Dados trazidos por Maria Ephigênia Nogueira (1996) revelam que, na década de 20 do século XX, inicia-se no estado de São Paulo, nos centros urbanos, a luta por escolas maternais e jardins de infância como um auxílio às mães trabalhadoras na educação de seus filhos.

Essa autora comenta que tempos depois o:

---

[8] O jardim de infância foi criado por Frederico Guilherme Froebel em 28 de julho de 1840, na Alemanha. Segundo Kishimoto (1998b, p.58), Froebel "[...] serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribui-se à jardineira, a professora de educação infantil e, aos esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas".

> Código de Educação de 1933 representa um avanço para o ensino pré-escolar em São Paulo, ao considerar o pré-escolar como um grau de ensino dentro do sistema estadual, instituindo a educação pré-primária anterior aos sete anos em dois cursos: escolas maternais, para crianças de 2 a 4 anos e jardins de infância, para as de 4 a 7 anos. (NOGUEIRA, 1996, p.24)

De acordo com Kishimoto (1990), a partir da década de 30 do século XX, Fernando de Azevedo, Almeida Jr. e outros escolanovistas tentaram instalar, em São Paulo, classes de jardim de infância anexas a grupos escolares, mas não obtiveram êxito, uma vez que estas foram desativadas ainda nesse período para darem lugar às de educação primária. Dessa forma, verifica-se que a oferta de educação infantil pública, durante a Primeira República, limita-se à manutenção de algumas poucas unidades e ao auxílio parcial de outras, especialmente àquelas de caráter assistencial. Corroborando essas informações, constatou-se em suas publicações que, em 1941, havia na cidade de São Paulo apenas 37 jardins de infância públicos e 277 instituições de redes privadas.

Para os anos subseqüentes, não foram apontados pelos autores consultados (KISHIMOTO, 1990; KRAMER E SOUZA, 1987) mudanças significativas no atendimento em educação infantil no Brasil.

De acordo com Kramer e Souza (1987), a década de 70 do século XX é marcada por dois enfrentamentos: de um lado a preocupação com o êxito da criança na escola de primeiro grau (atual ensino fundamental) e, de outro, pela divulgação da teoria de que a pré-escola teria uma função compensatória, capaz de resolver os problemas de carência cultural dos alunos, repetência e evasão das crianças. Para as autoras, a pré-escola passa a ser vista como uma panacéia, pois é atribuída a esta a capacidade de resolver todos os problemas de aprendizagem que os alunos dessa faixa etária, de camadas populares, pudessem ter, desconsiderando os problemas sociais que pudessem existir. Dessa forma, considero que essa era uma visão equivocada da função da pré-escola. Para Bianca Cristina Corrêa (2002), no final da década de 70 e nos anos 80, houve uma grande discussão sobre a educação infantil no Brasil, cujo

foco foi o papel a ser assumido pelas instituições responsáveis pelo atendimento às crianças antes de seu ingresso no primeiro grau. Segundo a autora:

> [...] o meio acadêmico fez severas críticas às teorias de privação cultural e ao caráter compensatório – ou preparatório – que a pré-escola teria e os movimentos organizados da sociedade civil, bem como os profissionais da área, passaram a defender o que entendiam ser um caráter "educacional ou pedagógico" para as instituições, contrapondo-se ao que então se via como meramente "assistencial", tanto nas creches quanto nas pré-escolas públicas. (CORRÊA, 2002, p.17)

Leda Scheibe, Lúcio Kreutz e Olinda Maria Noronha (1984) comentam que, na área da educação pré-escolar, o período pós Guerra Civil (nos Estados Unidos), em meados do século XIX, foi denominado "era da salvação da criança", o qual é caracterizado pelo pensamento de que todos os problemas sociais poderiam ser remediados por meio do atendimento escolar das crianças pequenas. Dessa forma, naquele país, há um forte movimento em prol do jardim da infância, uma vez que esse poderia salvar as crianças de um fracasso na escola e na sociedade. Portanto, as crianças precisavam ser retiradas do ambiente prejudicial onde se encontravam de forma a serem encaminhadas para uma vida mais adequada. Ademais, a escola era vista como sendo capaz de libertar a humanidade.

Essa concepção desloca toda a culpa pelo fracasso escolar no aluno, não se levando em consideração que seu mau desempenho poderia ser devido à própria organização da escola.

É importante que tenhamos em mente que não apenas a educação infantil, mas a educação em geral é de suma importância para a formação do ser humano, contudo, ela isoladamente não basta, é preciso que haja integração de políticas públicas em diversas áreas (educacional, de saúde, serviço social e geração de empregos) para que seja possível uma real efetivação dos direitos humanos, principalmente aquele concernente ao direito de ser pessoa, de igualdade de direitos e de oportunidades e de receber e usufruir os serviços públicos.

Souza (1988), ao analisar a educação pré-escolar no final da década de 80 do século XX, comenta que as ampliações do atendimento nessa etapa de escolarização deveriam ser

buscadas nas necessidades apresentadas pelas crianças e não como uma forma de prevenir fracassos escolares posteriores. Ainda, a escola que tenha como proposta prevenir um possível fracasso escolar de crianças oriundas de classes populares apenas transfere para essa a responsabilidade de um problema que não se encontra nela, mas sim no sistema educacional.

Assim, a autora defende que a pré-escola precisa ultrapassar o patamar do assistencialismo e ter uma proposta educativa, ou seja, centrada nos interesses e necessidades das crianças.

Souza (1988, p.16) destaca que na concepção dos educadores modernos:

> A pré-escola se constitui no lugar onde a criança tem oportunidade de desenvolver certas operações mentais, expandir a sensibilidade e a criatividade, desenvolver habilidades psicomotoras específicas, ampliar o vocabulário, ampliar o relacionamento social e conviver com valores morais diferentes dos da família.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo nas últimas décadas deve-se à intensificação da urbanização, à ampla participação das mulheres no mercado de trabalho e, conseqüentemente, sua inserção em movimentos sociais que reivindicaram e reivindicam a criação e manutenção de espaços educacionais para seus filhos menores de sete anos. Ainda, pode ser atribuída à conscientização da sociedade no que diz respeito à importância da educação escolar para o desenvolvimento na primeira infância (BRASIL, 1998a).

Sendo assim, merecem destaque, nesse momento, os documentos legais que norteiam a elaboração de legislações estaduais e municipais, pois neles estão expressos como o Brasil vem assumindo seu compromisso em relação a crianças com idade entre zero e seis anos.

Primeiramente, é preciso lembrar que com a promulgação da Constituição Federal Brasileira[9], as crianças menores de sete anos, pela primeira vez na nossa história, têm seus direitos garantidos, deixando de figurar apenas no que se refere ao "Direito da Família", tal como era interpretada em âmbito normativo até essa lei ser aprovada.

[9] Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, doravante denominada CF/88.

Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel Morsoletto Ferreira, em publicação de 1995, destacam que um documento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, datado de 1988, registrava que anteriormente à instalação da Assembléia Nacional Constituinte no Brasil (1987-1988), convocada com o objetivo de elaborar a nova Constituição Federal, alguns grupos organizados pela sociedade civil já procuravam sensibilizar os legisladores para diversas questões, entre as quais, as autoras destacam os direitos da criança.

Ainda segundo essas autoras, a participação de movimentos de mulheres no Fórum em Defesa da Criança e do Adolescente (DCA)[10] e no grupo Ação-Vida reforçaram a discussão a respeito dos direitos das crianças. Participaram como núcleos aglutinadores dessa mobilização a Comissão Nacional Criança e Constituinte, sediada no MEC, e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça (CAMPOS *et al*., 1995).

João Pedro da Fonseca (1998) registra que, durante a Constituinte (1987-1988), muitos debates e manifestações foram organizados para reivindicar que a pré-escola fosse incluída como um direito da criança e, portanto, fizesse parte da estrutura e da organização da educação escolar e não como uma atribuição da assistência social, tal como era até então ofertada.

Assim, a partir da promulgação dessa Carta Magna, a educação infantil passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado, assim expresso na CF/88: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idades" (art. 208, inciso IV); e um direito da criança, porém sem a garantia de sua gratuidade e com sua oferta prevista como compromisso prioritário da esfera municipal (art. 211, § 2º). Cabe ressaltar que o texto da Lei explicita que cabe aos municípios "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (CF/88, art. 30, inciso VI).

[10] No texto original é grafado "Fórum DCA (Defesa da Criança e do Adolescente).

A esse respeito, lê-se no *caput* do art. 212 da CF/88 que:

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Isto posto, cabe ressaltar que os programas de alimentação e assistência à saúde, previstos no art. 208 da Carta Magna, não serão financiados pelos percentuais acima expostos, mas sim por meio de "recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários" (art.1 212, § 4º). Da mesma forma, o salário-educação, destinado ao "ensino fundamental público", não está incluído nesses percentuais, pois é considerado "fonte adicional de financiamento" (art. 212, §5º).

A não aplicação dos percentuais mínimos para a "manutenção e desenvolvimento do ensino" pode levar a uma intervenção dos estados nos municípios (CF/88, art. 35, inciso III), o que evidencia que, ao menos na letra da Lei, existe preocupação em relação a criar mecanismos para garantir a efetivação do direito à educação.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990[11], art. 53, inciso V, é garantido o direito de "acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência" e, em seu art. 54, inciso IV, está previsto que é "dever do Estado assegurar [...]: – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade", reiterando a CF/88. Com o intuito de salvaguardar que todas as crianças na faixa etária mencionada tenham acesso à escola, o ECA explicita, no Capítulo VII – Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos: art. 208, que se regem 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.

[11] Doravante denominado ECA.

Ainda que não façam parte do capítulo referente ao direito à educação, é importante ressaltar outros artigos do ECA, uma vez que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da criança. No Título I – das Disposições Preliminares, lê-se,

> Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Parágrafo único – a garantia de prioridade compreende:
>
> [...] b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
>
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
>
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Em relação aos dois artigos citados, cabe ressaltar o destaque dado à questão dos direitos da criança e do adolescente e a importância que o termo "garantia de prioridade" deveria ter na elaboração de políticas públicas para essa parcela da população.

Corroborando o previsto na CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996 como Lei nº. 9.394/96[12], explicita no art. 30: "a educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos". O art. 4º da referida Lei explicita, em seu inciso IV, que esse atendimento deve ser gratuito.

Cabe ressaltar que o art. 5º, § 2º da LDB/96 dispõe que "em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais".

[12] Doravante denominada LDB/96.

Ao propor que haja investimento em outros níveis de Educação apenas quando toda a demanda do ensino fundamental for atendida, pode-se inferir que a educação infantil ainda não é vista como etapa de igual importância que o referido ensino na política educacional brasileira e, ademais, sua oferta não é obrigatória.

Sobre esse assunto, Fonseca (1998, p.206) tece um conjunto de indagações muito interessante. Para esse autor,

> Pode haver prioridade ao ensino básico sem um bom ensino superior que forme bons profissionais para atuarem nesse grau de ensino? Pode haver um bom ensino superior sem um bom ensino médio que prepare bons candidatos à universidade? Pode haver um bom ensino médio sem um bom ensino fundamental e uma boa educação infantil – que lance os fundamentos e os alicerces da educação superior?

Para Fonseca (1998), o sistema escolar assemelha-se a uma corrente, em que cada elo depende do outro, portanto, não se justifica investimento em um nível em detrimento de outro.

De acordo com Cleiton de Oliveira (1999, p.33), "a ênfase no ensino fundamental, sem negarmos a importância desse nível de ensino, deixou 'órfãos'os demais níveis. Dessa forma, os municípios dispõem de apenas 40% de seu orçamento para fazer frente à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil [...]" após a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)[13], que garante a aplicação de recursos públicos na educação, principalmente no ensino fundamental.

Cabe ressaltar que apenas com a promulgação da LDB/96 fica explícito que a oferta de educação infantil deva ser gratuita, uma vez que tanto a CF/88 quanto o ECA previam apenas o atendimento dessa faixa etária. Outra inovação na LDB/96 está no fato de que a educação infantil passa a ser o primeiro nível da educação básica e ganha, no corpo da Lei, uma seção na qual são apresentadas suas especificidades, quais sejam: sua finalidade quanto ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até seis anos de idade em

[13] O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto 2.264, de junho de 1997.

complementação às ações da família e da comunidade (art. 29); a divisão da educação infantil em creche, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escola, destinada a crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30).

Outro documento legal de referência para essa discussão sobre direito à educação infantil é o Plano Nacional de Educação[14], aprovado no início do século XXI por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que apresenta 21 metas para a educação infantil, as quais dizem respeito à expansão da oferta de vagas; inclusão de alunos com seis anos no ensino fundamental a partir do sexto ano de implantação do Plano[15]; padrões de infra-estrutura das unidades escolares; parâmetros curriculares e diretrizes pedagógicas nacionais; habilitação específica em nível de 2º grau, atual ensino médio, para os professores e em nível superior para diretores; formação em serviço para os docentes; implantação de sistemas de avaliação das condições de funcionamento e do acompanhamento da pré-escola; recursos financeiros; extinção das classes de alfabetização e cumprimento das metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação especial relacionadas à pré-escola. O atendimento de alunos com necessidades educacionais especias na educação infantil será tratado na próxima seção.

Atualmente o financiamento da educação brasileira é regido, em parte, pelos critérios estabelecidos pelo FUNDEF que, tal como o título especifica, não inclui a educação infantil. Todavia, está em tramitação no Congresso Nacional, com previsão de votação ainda nesse primeiro semestre de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Caso esse projeto de lei seja aprovado, mudarão as regras de financiamento e a educação infantil passará a ser contemplada pela subvinculação de verbas da educação, tal como toda a educação básica. O que tem causado muita polêmica é o fato de, na versão em discussão no Congresso, o

[14] Doravante denominado PNE/01.
[15] O Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, regulamenta o ensino fundamental de nove anos, com matrícula prevista aos seis anos de idade.

atendimento de 0 a 3 anos, portanto, as creches, estar fora desse financiamento. Apenas após o acompanhamento dos desdobramentos das atividades do Congresso Nacional e da implantação do FUNDEB, caso seja aprovado com essa distinção para a educação infantil de 0 a 3 anos, é que poder-se-á analisar seus impactos.

O impacto da implantação do FUNDEB, caso aprovado, e da antecipação da idade para ingresso no ensino fundamental certamente constituirão temas para futuras produções acadêmicas.

Em âmbito estadual, o PEE/03 apresenta dezesseis metas para a educação infantil, entre essas, para fins deste trabalho, são destacadas:

> 1. Aplicar, progressivamente**,** maiores recursos financeiros até atingir 1.9 % do PIB estadual, no final da década que se inicia com a vigência deste Plano.
>
> [...]
>
> 3. Garantir, progressivamente, o atendimento da Educação Infantil: 50% da faixa etária de 0 a 3 anos de idade (Creche) e 100% da faixa etária de 4 a 6 anos (Pré-Escola), em **dez (10) anos**.
>
> 4. Assegurar, **a partir da aprovação** deste Plano, que as crianças portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais sejam atendidas na rede regular de Creches e Pré-Escolas, garantido as necessidades e o direito de atendimento especializado.
>
> 9. Implantar, num prazo de **cinco (5) anos**, uma política de expansão que assegure, na rede pública, a universalização do atendimento à demanda da Pré-Escola e o crescimento da oferta de vagas em Creches, acompanhando o crescimento populacional e suprindo, gradativamente, o déficit acumulado, incluindo-se os alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais.
>
> 10. Adequar, no prazo de **um (1) ano**, o projeto político-pedagógico considerando as diretrizes nacional e estadual, e outros instrumentos legais de proteção à infância, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.
>
> 11. Garantir o cumprimento do disposto na LDB quanto ao prazo de **dez (10) anos**, previsto para a formação superior de professores em nível superior, através de mecanismos que possibilitem a freqüência aos cursos.
>
> [...]
>
> 15. Redefinir, no prazo de **um (1) ano**, padrões mínimos de infra-estrutura para as Pré-Escolas e Creches - para atender todas as crianças, inclusive as portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais - compatíveis com as realidades regionais, incluindo condições adequadas de espaço, iluminação, ventilação e insolação, instalações sanitárias e condições mínimas de higiene em todos os edifícios escolares; instalações devidas para o serviço da merenda escolar; espaço para esporte e recreação; mobiliário, equipamento, materiais didático-pedagógicos, incluindo livros, brinquedos e outros materiais de apoio às atividades escolares.

> 16. Estabelecer programas progressivos de fornecimento de materiais didático-pedagógicos adequados, transporte e alimentação a todas as suas Creches e Pré-Escolas, em todos os Municípios do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2003, grifos do original)

Observa-se que tanto o Plano Nacional quanto o Estadual de Educação apontam a necessidade de ampliação de atendimento à faixa etária de zero aos seis anos em um prazo de dez anos após a aprovação dos mesmos. Contudo, com a nova diretriz do Governo Federal de que as crianças com seis anos sejam matriculadas no ensino fundamental, deverá haver adequação dos planos supracitados. Observa-se, também, que nesses documentos as crianças com necessidades educacionais especiais e aquelas com deficiência devem ser atendidas em escolas regulares, nesse acaso específico na educação infantil, com direito a atendimento especializado, portanto, não se resume apenas a garantir-lhes a matrícula.

Dessa forma, verifica-se que houve grande avanço em nossa legislação ao garantir o direito das crianças serem matriculadas em escolas, ao mesmo tempo reitera-se o dever do Estado em garantir vaga para todos aqueles que a pleitearem, inclusive para aqueles com necessidades educacionais especiais. No entanto, é preciso que haja comprometimento do Poder Público para que os direitos assegurados nas leis não virem letra morta.

Nessa seção, procurou-se compreender a forma como a educação infantil passou a ser considerada um direito das crianças de zero a seis anos. Ainda, verificou-se como a questão é tratada em textos legais (CF/88, ECA, LDB/96, PNE/01 e PEE/03).

1.1 Do direito da criança com necessidades educacionais especiais à educação escolar no estado de São Paulo, em documentos internacionais e na legislação nacional

Nesta seção, pretende-se resgatar, ainda que brevemente, as ações do Poder Público, com maior destaque às do estado de São Paulo, em relação à educação especial. Para isso, na primeira parte, é feita uma breve retrospectiva sobre o tema e, posteriormente, são

apresentados alguns documentos internacionais e a legislação nacional que foi influenciada por esses documentos. Ao final, são apresentadas as reflexões que alguns autores fazem a respeito da integração escolar e da inclusão escolar.

A história da educação especial já foi tema de vários trabalhos importantes nos últimos anos. Cabe destacar o trabalho de Mazzotta (1996) que, ao se dedicar ao resgate e análise história da educação especial no Brasil, identifica dois períodos:

- O primeiro, de 1854 a 1956, no qual indica ser marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; e
- O segundo, de 1957 a 1993, no qual destaca o início das iniciativas oficiais de âmbito nacional[16].

No primeiro período destacado, o autor apresenta as iniciativas em relação à educação especial durante o Segundo Império. A seguir, há destaque para o atendimento a deficientes visuais, auditivos, físicos e intelectuais ofertados tanto por órgãos governamentais como instituições privadas.

No período de 1957 a 1993, Mazzotta (1996, p.49) comenta as campanhas instituídas pelo governo Federal para "o atendimento educacional aos excepcionais [...]".

José Geraldo Silveira Bueno (1993, p.27), faz uma retrospectiva da educação especial no Brasil, tecendo primeiramente uma análise do termo excepcionalidade. O autor comenta que esse termo passou a ser utilizado em substituição a "deficiente, prejudicado, diminuído" (p.27) e, posteriormente, faz uma sistematização da opinião de vários autores sobre o termo.

[16] Para um maior detalhamento a respeito dessa divisão, consultar MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil** – história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Na segunda parte do livro, são apresentados alguns marcos históricos desde a criação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), chegando à situação da educação especial nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Cabe ressaltar que esse autor faz ma análise da educação especial, particularmente no estado de São Paulo.

Em relação ao estado de São Paulo, Mazzotta (1989) afirma que o Código de Educação de São Paulo de 1933 demonstrava um esforço político em direção à educação especial. Na parte VII desse documento, segundo o autor, a educação especial é contemplada com onze artigos que tratam sobre as escolas, o alunado e a formação de professores[17]. Cabe ressaltar que, o referido código incluía a educação especial na educação pública, ressaltando que haveria educação especializada para os alunos que dela necessitassem devido às suas condições especificas. O autor destaca que a educação especializada está inserida não apenas no âmbito da educação pública, mas também na educação em geral.

Segundo levantamento realizado por Darcy Raiça e Maria Teresa Baptista de Oliveira (1990), a primeira iniciativa de educação especial no estado de São Paulo foi pelo Decreto n° 9.872, de 28 de dezembro de 1938, que criou o Serviço de Saúde Escolar.

De acordo com Mazzotta (1989), até a metade da década de 60 do século XX há registro de vários atos oficiais a respeito da educação de pessoas que apresentavam deficiência física ou mental. É possível inferir que a elaboração dessas leis indicam que o poder público assumia a responsabilidade em relação a essa parcela da população. O autor descreve, em sua tese de doutorado, as leis e os decretos promulgados entre 1953 e 1964[18]. Para a elaboração do referencial teórico da presente pesquisa, serão destacas as ações em relação à educação de deficientes intelectuais no estado de São Paulo.

---

[17] Para um maior aprofundamento sobre o tema, consultar MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

[18] **Idem.**

Segundo levantamento realizado pelo autor, as classes especiais para alunos com deficiência intelectual em São Paulo foram regulamentadas por meio do Decreto n° 31.136, de 1 de março de 1958.

Mazzotta comenta que, em 1963, foram promulgados decretos e portarias relacionados, principalmente, à educação de alunos com deficiência intelectual. No Quadro 1, é possível visualizar uma sistematização de tais ações. Percebe-se que o Poder Público procura assumir responsabilidade sobre a educação desse alunado. O Setor Pedagógico criado em janeiro de 1963, "[...] além de assumir a orientação das classes especiais de deficientes mentais, também passou a ser responsável pelo 'Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardadas" (MAZZOTTA, 1989, p. 214). Já o Setor de Educação de Deficientes tinha o objetivo de "[...] coordenar e centralizar todas as atividades administrativas relacionadas aos deficientes em geral [...]"(p.214). Destaca-se que as portarias promulgadas em agosto de 1963 vinculam os órgãos ao Departamento de Educação.

Quadro 1- Sistematização das ações do governo estadual de São Paulo em relação à educação especial**.**

Unidade da Federação Estado de São Paulo			
Tipo de Lei	**Lei e data da promulgação**	**Ação**	**Local de vinculação**
Decreto	nº 41.444, de 14 de janeiro de 1963	Cria o Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficiente Mental	Secção de Higiene Mental Escolar, da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação
Portaria	nº 246, de 6 de agosto de 1963	Cria o Setor de Educação de Deficientes	Departamento de Educação
Portaria	Nº 250, de 07 de agosto de 1963	Cria o Setor de Educação de Mongolóides	Departamento de Educação
Portaria	nº 255, de 12 de agosto de 1963	Estabelece que as instituições de ensino particulares que forem atender alunos com deficiência física ou mental	Departamento de Educação

Fonte: Informações sistematizadas a partir de Mazzotta (1989, p.213-215).

Bueno (1993) destaca que o Setor Pedagógico Especializado no ensino de deficientes mentais, aquele criado em 1963, é posteriormente incorporado ao recém-formado Serviço de Educação Especial (Decreto nº 47.186, de 21 de novembro de 1966). O autor comenta ainda que o governo estadual de São Paulo cria esse serviço anteriormente ao governo federal, denotando avanços do âmbito estadual em relação aos atos da União, o que é também defendido por Mazzotta (1996). No final da década de 1960 , essa instância é agregada ao Departamento de Ensino Básico da Coordenadoria de Ensino Básico e Normal (BUENO, 1993).

Esse autor, assim como Mazzotta (1989), faz uma análise dos Planos de Atendimento à Educação Especial no estado de São Paulo na década de 1970[19] e, posteriormente, comenta e analisa o atendimento do alunado da educação especial na década de 1980. Bueno (1993) analisa que o número de matrículas de alunos com deficiência no final da década de 1980 concentra-se nas séries iniciais do ensino fundamental, e que, a partir da 3ª série, há uma diminuição no número de alunos matriculados em classes regulares, o que pode denotar que a maior parte destes "[...] não consegue ultrapassar os níveis iniciais da escola fundamental, reproduzindo, no âmbito da educação especial, a retenção nas séries inicias observada na escola regular" (BUENO, 1993, p.132).

Bueno (1993) aponta que também, no estado de São Paulo, verifica-se que as crianças com necessidades educacionais especiais oriundas de camadas mais abastadas da sociedade passam a ser atendidas em clínicas especializadas, caracterizando-se, assim, uma "[...] privatização do atendimento [...]" (p.134).

No estado de São Paulo, a Resolução nº 95, de 21 de novembro de 2000, da Secretaria da Educação do Estado, dispõe que o atendimento de alunos com necessidades

[19] Para um maior aprofundamento sobre o tema, consultar BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

educacionais especiais deve ser realizado, “preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais”, pois, nessa Resolução, considera-se que a “integração, permanência, progressão e sucesso escolar” desse alunado em classes regulares apresentam-se como a melhor alternativa para seu atendimento. Mesmo assim, prevê que quando não for possível sua integração em classes comuns devido a condições específicas, haverá a manutenção das classes especiais na rede regular de ensino e, ainda, quando for necessário, “deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos” (SÃO PAULO, 2000).

Outro ponto a ser destacado é a indicação de que haverá avaliação pedagógica, efetuada pela equipe escolar; podendo contar com apoio de profissionais da área da saúde, para decidir qual atendimento escolar deverá ser ofertado ao aluno. Para Mendes, essa resolução é um avanço na política educacional de São Paulo ao preconizar não apenas o atendimento em escola regular, mas também em classes comuns, contudo, para que seja possível a efetivação de uma educação inclusiva, é necessário a provisão de suportes (físicos, técnicos, materiais, pessoais e sociais). Ao continuar sua análise sobre a referida resolução, a autora comenta que por não haver no texto uma ênfase para que os apoios sejam ofertados preferencialmente às classes comuns, “a inserção quase exclusivamente por meio de classe de recurso [...]” poderia “dificultar a junção necessária entre a educação regular e a especial” (MENDES, 2002, p.73). Não há referência nesse documento sobre o atendimento anterior ao ensino fundamental.

Cabe ressaltar alguns documentos internacionais que influenciaram a elaboração de ações voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. O primeiro que merece destaque é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Esse documento foi concebido para servir de referência para governos, organismos internacionais e todos aqueles comprometidos com a educação para todos. O objetivo principal de tal Declaração é que as necessidades básicas de aprendizagem[20] de todas as pessoas, qualquer que seja a sua faixa etária, sejam atendidas. Essas necessidades devem ser satisfeitas de forma variada, conforme os países, as culturas, o gênero, a religião e, ainda, "é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (UNESCO, 1990, p.4).

O documento explicita que as metas para a década de 1990 poderiam ser estabelecidas por cada país desde que fossem abrangidos alguns aspectos. Para fins deste trabalho, há o destaque para o item que aborda a necessidade de expandir os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento infantil, com especial atenção àquelas com menor poder aquisitivo, com necessidades educacionais especiais ou desassistidas.

Outro documento importante é a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 após uma conferência mundial, realizada em Salamanca, na Espanha, que contou com a participação de mais de 300 representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco Organizações Internacionais com vistas a promover a "Educação para Todos". Essa declaração determina os princípios e as linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, sendo considerada, atualmente no Brasil, um documento de referência quando o tema é o atendimento escolar dessa parcela da população. Ressalta-se, ainda, que a partir dela as expressões "educação inclusiva" e "escola inclusiva" passam a ser utilizadas correntemente em documentos oficiais, produções teóricas e outros espaços, ainda que em uma de suas traduções, aquela que foi patrocinada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da

[20] As necessidades básicas de aprendizagem compreendem "tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo", (UNESCO, 1990, p.3).

Educação (SEESP/MEC) junto com a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)[21], a terminologia empregada seja "escolas integradoras", conceito que surgiu a partir da idéia que as escolas devem encontrar meios para que todas as crianças, mesmo aquelas com deficiências graves consigam apreender os conhecimentos. Dessa forma, o consenso de que os planos de educação devam incluir todos os alunos com necessidades educativas especiais é ampliado (UNESCO, 1997, p.18).

Em 1999, foi realizada na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No Brasil, este documento foi promulgado pelo Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Para Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luisa de Marillac P. Pantoja e Maria Teresa Eglér Mantoan, esse documento "tem tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos" (FÁVERO; PANTOJA e MANTOAN, 2004, p.12).

O objetivo dessa convenção é que toda e qualquer forma de discriminação contra as pessoas com necessidades educacionais especiais seja prevenida e eliminada a fim de propiciar a integração total dessa parcela da população. Com o intuito de efetivar os objetivos contidos nesse documento, os signatários ficam comprometidos a tomar medidas em âmbitos legislativo, educacionais, sociais, trabalhistas ou de qualquer outra ordem. Porém, cabe ressaltar que o referido documento, em seu artigo I, alínea b institui que não se caracteriza como "[...] discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência [...]", contudo, essa diferenciação não pode "[...] limitar o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência" (BRASIL, 2001).

[21] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Fávero; Pantoja e Mantoan (2004) comentam que ao considerarmos o texto da CF/88 que define que a educação tem por objetivo o desenvolvimento completo do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e, embora "[...] o encaminhamento a escolas e classes especiais não seja visto como uma exclusão ou restrição, mas como mera diferenciação [...]" (p.13) ao se privar ou dificultar o acesso do aluno a um ambiente que reproduza a diversidade da sociedade, isso poderia restringir o direito de igualdade dos educandos.

Ainda em 1999, a Unesco elabora o documento intitulado "*Salamanca: cinco años después – una revision de las actividades de UNESCO a la luz de* ***la declaracion y el marco de accion de Salamanca****"* (grifos no original), em que são apontados os principais esforços dessa instituição internacional para promover a educação inclusiva, quais sejam: a formação de professores pela via de um conjunto de materiais, elaborado no final dos anos de 1980 e publicado em 1993, os quais são compostos por textos para leitura, um guia com instruções sobre como organizar o curso de formação e dois vídeos contendo exemplos de práticas inclusivas na escola. Esse material foi traduzido para mais de 20 idiomas e utilizado em aproximadamente 80 países. Não há indicação no documento sobre quais países utilizam tal material[22].

Nesse período, segundo esse órgão internacional, foi implementada uma série de iniciativas pela Unesco com vistas a ampliar a participação dos diferentes atores sociais no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Destaca-se a *"Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necessidades Educativas Especiales"* realizado em 1997, no qual vinte e um especialistas de quinze países, que representavam os setores médico, educacional e de serviço social de regiões consideradas

[22] No original, o título é "*Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necessidades educativas em el aula"*. O MEC editou em 1998 um conjunto de materiais denominado: "Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: necessidades especiais em sala de aula". No prefácio, menciona-se que o material foi elaborado pela Unesco, contudo, não há como afirmar que se trata do mesmo.

mais importantes no mundo, foram consultados. Esses especialistas foram selecionados por agências das Nações Unidas, Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais, instituições de ensino e organizações de pais. As recomendações que surgiram dessa consulta referiam-se a política, prestação de serviços, capacitação de pessoal, crianças que eram atendidas em instituições segregadas, avaliação, comunicação e difusão de informações e financiamento. Não há indicação no texto de quais países fizeram parte dessa consulta e de como essas informações foram utilizadas.

De acordo com o documento mencionado, é importante que todos os envolvidos tenham uma mesma visão e utilizem uma mesma terminologia a fim de facilitar o intercâmbio dos diferentes setores do sistema educativo.

Outro documento que merece destaque é a Declaração de Montreal, elaborada a partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual da Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde (OPS/OMS), realizada nos dias 5 e 6 de outubro de 2004 em Montreal, Canadá. Nesse documento, explicita-se que todas as pessoas com deficiência intelectual têm os mesmos direitos que os demais no que concerne à tomada de decisões. Ainda assim, não é apenas pela equiparação de oportunidades que o direito a igualdade será efetivado, é necessário, também, caso essas pessoas assim o desejem, que sejam tomadas medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Dessa forma, infere-se que, no processo educativo, é necessário que se avalie conjuntamente com a pessoa com deficiência intelectual, ou seus responsáveis, quais adaptações devem ser realizadas para o seu aprendizado.

No Brasil, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais está expresso na CF/88, em que se lê em seu inciso III, artigo 208, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fávero; Pantoja e Mantoan (2004) comentam que o advérbio “preferencialmente” refere-se ao

atendimento educacional especializado, ou seja, ao que deve ser ofertado aos alunos para atender as suas necessidades educacionais especiais, ressaltando que esse deve ser ofertado em todos os níveis da educação brasileira.

O ECA explicita, em quatro artigos, os direitos das crianças e adolescentes com deficiência, garantindo: no art. 11, atendimento médico; no art. 54, educação especializada; no art. 66, garantia de trabalho protegido; e no art. 112, § 3º, que está inserido no Capítulo IV Das Medidas Sócio-Educativas, tratamento individual e especializado em local adequado às condições dos jovens portadores de doença mental ou deficiência intelectual. Abordaremos nesta seção apenas o artigo referente à educação especial, haja vista ser esse seu foco.

Assim, no art. 54, inciso III, o ECA dispõe sobre o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede pública de ensino", reiterando dispositivo da CF/88 e garantindo a prerrogativa potencializadora da integração escolar desse alunado.

Um documento publicado posteriormente e denominado "Política Nacional de Educação Especial" [23](1994), define a integração escolar como um :

> Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar/ensinar no mesmo grupo a crianças com e sem necessidades educativas especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 1994)

Mazzotta (1982, p.43) aponta que a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais[24] "[...] envolve três dimensões [...]: a física, a funcional e a social propriamente dita".

---

[23] A elaboração desse documento foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC) durante o ano de 1993 e teve a colaboração de representantes de Organizações Governamentais (OGs) e não Governamentais (ONGs).

[24] Tomou-se a liberdade de substituir o termo "excepcional", empregado pelo autor no original, por "alunos com necessidades educacionais especiais", como tem sido utilizado neste trabalho.

Na integração física, pressupõe-se que há uma "[...] redução da distância física ou espacial [...]" entre os alunos. Dessa forma, relaciona-se ao "[...] tempo de permanência [...]" do aluno com necessidades educacional especial com os demais alunos (MAZZOTTA, 1982, p.43).

A integração funcional refere-se à utilização dos recursos educacionais de forma conjunta pelos alunos com necessidades educacionais especiais e os outros.

Já na integração social, as relações sociais entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais são estreitadas. Dessa forma, esse tipo de integração envolve a interação por meio da comunicação, a assimilação e aceitação, pois a criança com necessidades educacionais especiais passa a participar e a ser considerado como parte do grupo.

A LDB/96, no Capítulo V, art. 58, define como educação especial "[...] para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". No mesmo artigo, o § 3º determina que "a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil".

Segundo César Augusto Minto (2000), a redação desse último artigo pode abrir precedente indesejável para a sustentação de políticas públicas de atendimento a esse alunado. O primeiro é devido à utilização da palavra *oferta*, pois "quem oferta, necessariamente não assegura"; o segundo motivo refere-se à dubiedade na redação, pois se a educação especial tendo início na "faixa etária de zero a seis anos" pode ser ofertada apenas aos seis anos, estando ainda dentro da faixa estabelecida na Lei (p.10).

O Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, aprovado em 03 de julho de 2001, trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento define que a educação especial deve ser

ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades escolares previstas na LDB/96 de forma a propiciar "o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno" (BRASIL, 2001c, p. 19). Dessa forma, a educação especial deve ser ofertada em escolas públicas e privadas da rede regular tendo como base a educação inclusiva e, portanto, além da matrícula "[...] devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos" (BRASIL, 2001c, p.19).

No referido parecer, a inclusão é descrita como

> [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida". (BRASIL, 2001c, p.8)

Nesse processo, a inclusão educacional se apresenta como elemento importante para a "construção de uma sociedade inclusiva" (BRASIL, 2001c, p. 8).

Cumpre ressaltar que, no texto da referida Lei, não há indicação do que seriam as necessidades educacionais especiais dos alunos, sendo que, em âmbito nacional, após 1996, é na Res. 2/01 que se apresenta uma definição para o termo como já apresentado anteriormente.

Na Declaração de Salamanca, está expresso que a escola deve acolher:

> [...] **todas as crianças**, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p.17-18)

Percebe-se nessa definição que há uma preocupação com toda uma população considerada como minoria ou excluída.

O Parecer 17/01 apresenta uma reflexão acerca do alunado tradicionalmente atendido pela educação especial, qual seja: aqueles que "apresentam deficiência (mental, visual,

auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadro psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2001c, p.20). Atualmente, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, vivencia-se um novo momento na educação: a inclusão. Dessa forma,

> [...] a ação da educação especial amplia-se passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica , considerando-se que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (BRASIL, 2001c, p.20)

Sandra Zákia Lian de Sousa e Rosângela Gavioli Prieto (2002, p.125) comentam que :

> [...] o "especial" refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério.

Diante do exposto, apreende-se que a educação especial é uma modalidade da educação escolar que deve ser ofertada "preferencialmente na rede regular de ensino" (CF/88; LDB/96) e que esse serviço deve se estender por todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Isso posto, apreende-se pelo texto do Parecer 17/01 que qualquer aluno pode apresentar uma necessidade educacional especial ao longo de sua vida escolar, sendo que essa necessidade pode ser temporária ou permanente. Dessa forma, cabe à educação especial vincular-se à qualidade da ação pedagógica e não apenas ao tipo de alunado a ser atendido, de forma que todo aluno que precisar, em decorrência de uma necessidade educacional especial, possa dela se beneficiar, qualquer que seja o nível ou modalidade escolar em que esteja matriculado.

A Res. 2/01, em seu art. 1º, Parágrafo único, prevê:

> O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001)

Já, o art. 2º estabelece que:

> [...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a)

O art. 7º da referida resolução estipula que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Ainda nesse documento, o art. 8º dispõe que:

> [...] as escolas deverão prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001a)

Cabe destacar que a referida resolução pode representar um avanço na legislação vigente, uma vez que explicita que todos os alunos com necessidades educacionais especiais **devem** ser matriculados em classes comuns, enquanto que a CF/88, o ECA e a LDB/96 indicavam que o atendimento poderia ser **preferencialmente** na rede regular de ensino, como já mencionado.

O PNE/01 apresenta 28 metas para a educação especial, salienta-se aqui aquelas relacionadas à educação infantil. Essas metas referem-se a ampliação da oferta de estimulação precoce por meio de parceria com as áreas de saúde e assistência social, à generalização do atendimento desse alunado, ao estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura nas unidades escolares, garantia do atendimento aos alunos com necessidades educacionais prevista no Plano Político Pedagógico, a formação de professores visando ao atendimento desse alunado.

O PEE/03 de São Paulo, proposta da sociedade paulista, apresenta 12 objetivos para a educação especial. De um modo geral, estes objetivos tratam de assuntos como evolução de matrícula segundo o censo escolar, garantia de acesso e permanência de todos os alunos, a elaboração de plano político-pedagógico (PPP) que assegure a inclusão escolar, adequação do número de alunos em classes regulares que atendam alunos com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada dos professores. Destaca-se o objetivo número 6, no qual propõe-se a definição de critérios de avaliação para orientar as escolas em relação ao encaminhamento, quando necessário, de alunos com necessidades educacionais especiais a instituições especializadas.

Esse plano possui 22 metas para essa modalidade da educação. Em síntese relacionam-se ao financiamento; a necessidade de estabelecer parcerias entre as áreas da saúde, assistência social e previdência; a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos com necessidade educacionais especiais; atendimento aos alunos deficientes visuais e auditivos; estabelecimento de terminalidade especifica para os alunos que não conseguirem alcançar níveis mais elevados da educação; ao transporte e a implementação de salas de recursos e atendimento itinerante. Ressalta-se a meta de número 4 que propõe que o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil e no ensino fundamental seja generalizado em dez anos e, se for necessário para atingir essa meta, que sejam celebrados consórcios entre municípios, nesse caso, com o oferecimento de transporte escolar.

O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil", ao discutir a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, destaca que, sendo a diversidade uma marca de todas as sociedades, uma ação educativa verdadeiramente comprometida com a cidadania, a não exclusão e a democracia deve favorecer a valorização e o respeito entre os

alunos. Dessa forma, a criança que conviver com indivíduos com características diferentes das suas poderá desenvolver "valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a eqüidade e a solidariedade" (BRASIL, 1998a, p.35). Já as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais serão beneficiadas com a freqüência em classes regulares, pois,

> [...] o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa a inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998a, p.35)

Dessa forma, apreende-se que o princípio da inclusão escolar é o respeito e a valorização da diversidade ao contrário da integração que, de acordo com Bueno, apresentava como pressuposto o fato de que as "[...] características das crianças excepcionais [...]" (BUENO, 1999, p.8) deviam ser o foco das atenções, uma vez que essas deveriam condicionar seu encaminhamento para o ensino regular ou o especial. Já na inclusão escolar, o pressuposto é garantir o acesso de todos ao ensino regular e à sua aprendizagem, partindo do reconhecimento e do respeito à diversidade, incluindo nesta as diferenças étnicas e culturais, entre outras.

Ainda, segundo esse autor, a diferenciação entre esses termos mantém uma relação com a escola na sociedade moderna, pois:

> A primeira [integração], ao afirmar que a dificuldade da incorporação reside nas características dos excepcionais, deixa implícita uma visão acrítica da escola, isto é, considera que, de alguma forma, ela vem dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais [...]. A segunda [inclusão], ao considerar que existem múltiplas diferenças – originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas –, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta dessas diferenças, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola [...]. (BUENO, 1999, p.9)

Mendes (2002, p.64) destaca que a escola:

> [...] tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Isso posto, para que a inclusão escolar se efetive, é necessário muito mais do que apenas garantir a matrícula dos alunos, é necessário que se repense toda a cultura escolar.

Para Maria Salete Fábio Aranha (2001), na integração procura-se "investir no 'aprontamento' do sujeito para a vida na comunidade" (p.171), enquanto que na inclusão

> [...] além de investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através de provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (ARANHA, 2001, p.171)

Dessa forma, também para essa autora, a inclusão social é um processo que diz respeito a todos os cidadãos e não apenas àqueles com deficiência. Aranha (2001) pondera que enquanto não houver uma sociedade inclusiva, na qual todos os indivíduos tenham o mesmo direito de se manifestar em diferentes instâncias de debate, a inclusão de pessoas com deficiência não se efetivará.

Segundo Mendes (2001), a partir de um movimento mundial de inclusão social, "que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (p.12), a educação

inclusiva se apresenta como uma proposta de aplicação prática. Dessa forma, o movimento de inclusão social estaria ligado à construção de uma sociedade mais democrática, na qual a diversidade não apenas é aceita como também é politicamente reconhecida. Por conseguinte, ainda que a discussão sobre esse tema, em âmbito internacional, não tenha nascido, necessariamente, no contexto da educação especial, está intimamente relacionada a esta, uma vez que esse alunado também fez parte da população excluída da escola e da sociedade. No entanto, "ela não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns" (p.61).

Mendes (2002), baseada em Douglas Fuchs e Lynn S. Fuchs (1998), comenta que dentro do debate sobre educação inclusiva formaram-se duas correntes – a da *inclusão* e a da *inclusão total* – cuja sistematização das suas diferenças está no Quadro 2.

Quadro 2. Síntese da conceituação dada por Fuchs e Fuchs à respeito dos inclusionistas e inclusionistas totais.

Inclusionistas	**Inclusionistas totais**
A escola tem como objetivo principal auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, na escola ou em sociedade.	As escolas são importantes para a socialização e para mudar a visão estereotipada sobre as incapacidades e é apenas nas classes regulares que os alunos com necessidades educacionais especiais têm a oportunidade de fazer amizades e desenvolver habilidades sociais.
O objetivo da educação especial fora das classes regulares é colocar o aluno, o	As crianças com necessidades especiais devem ficar em classes regulares o período todo, pois

mais rápido possível, em ambientes comuns.	só assim terão o seu lugar nesse espaço legitimado, além disso, a partir do momento que esses alunos não sejam mais deslocados das classes regulares, os professores terão que transformar suas salas em ambientes receptivos para todas as crianças.
Manutenção do *continuum* de serviços, que pressupõe o atendimento desde classes comuns até os serviços hospitalares.	Extinção do *continuum* de serviços. Todos os alunos, sem exceção, deveriam ser colocados em classes comuns.
A classe comum tem uma capacidade de mudança limitada, dessa forma, a escola comum não é adequada para atender a todos os alunos com deficiência mesmo que passe por uma reestruturação.	É possível "reinventar" a escola para que esta possa atender a toda diversidade humana.

Fonte: Informações sistematizadas a partir de FUCHS e FUCHS, 1998, p.310-312.

De acordo com Fuchs e Fuchs (1998), os inclusionistas acreditam que o objetivo da educação especial fora da classe regular é fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ir para classes regulares, onde, na opinião dos autores, os alunos poderão ter um bom desempenho.

Para esses autores, os inclusionistas totais acreditam que a principal responsabilidade dos educadores é auxiliar as crianças com necessidades educacionais especiais a se relacionarem com os demais alunos, pois é somente no ambiente da classe regular que eles poderão desenvolver habilidades sociais. Os inclusionistas afirmam que os alunos com necessidades educacionais especiais devem permanecer o tempo todo nas classes regulares

para que percebam que realmente fazem parte daquele grupo, ainda, para que as suas diferenças não sejam ressaltadas perante os demais alunos.

Fuchs e Fuchs (1998) apontam como resposta para a discussão entre inclusionistas e inclusionistas totais o fato de tanto um quanto o outro grupo advogam em favor da não-marginalização de crianças com necessidades diversas. Para esses autores, a maior parte dos inclusionistas refere-se ao atendimento em classes comuns de alunos com dificuldade de aprendizagem, problemas de conduta e uma deficiência intelectual leve. Já para a maioria dos inclusionistas totais, os alunos com um grau de deficiência intelectual mais severo também deveriam ir para essas classes. Contudo, quando os inclusionistas totais discutem a respeito da colocação dos alunos em tais classes, são movidos pela idéia de que os alunos terão a oportunidade de se relacionar com outras crianças desenvolvendo, assim, suas habilidades de convívio social. Com isso, de acordo com Fuchs e Fuchs, os inclusionistas totais acreditam que vale a pena correr o risco desses alunos virem a ter um baixo rendimento escolar. Por outro lado, os inclusionistas estão mais preocupados em que os alunos consigam um bom desempenho escolar, portanto, não há problema se for mais provável que isso ocorra em uma classe ou escola especial.

A esse respeito, considero que não é tão fácil "reinventar" a escola com a atual estrutura que se apresenta, para tanto é necessário que o Poder Público não apenas amplie o número de professores nas redes públicas como também garantam condições de trabalho adequadas para esses profissionais, além disso, é necessário, também ampliar o número de vagas, observando-se as condições necessárias para que isso ocorra. Ademais, concordo com Mazzotta (1998) quando afirma que para se ter uma sociedade que compreenda todos os segmentos da população, é necessário obedecer ao "**princípio de não segregação**, ou, em outras palavras, **da inclusão de todos**, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais" (p.4, grifos do autor). Para tanto, é preciso que haja planejamento das

ações para que se verifique o que é necessário em cada ambiente para que a pessoa com deficiência tenha não apenas o acesso garantido, mas possa, também, usufruir dos bens e serviços existentes.

Ainda, para que haja educação escolar não excludente "[...] é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação" (Mazzotta, 1998, p.4), haja vista que alguns alunos necessitam de tais serviços ou auxílios no processo de escolarização. Ainda, há que se pensar que não cabe apenas ao professor fazer com que a sua classe seja acolhedora para todos os alunos, pois a inclusão escolar deveria fazer parte do PPP da escola, de modo que orientasse suas ações.

Para Mendes (2002, p.70),

> No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Mendes (2002) destaca que o modelo de educação inclusiva a ser construído deve respeitar "nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas" (p.71), desse modo, não se pode aceitar que os serviços existentes sejam extintos sem que antes haja uma reestruturação de todo sistema educacional para acolher o alunado com necessidades educacionais especiais. A autora aponta, também, a necessidade de construir uma proposta de educação inclusiva que possa ser *racional*, *responsável* e *responsiva* em todos os âmbitos do sistema escolar.

> *Racional*, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.
> *Responsável*, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o indivíduo incluído.

> *Responsiva*, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações. (MENDES, 2002, p. 71)

Essa autora considera que deveria ser possível identificar ações em, ao menos, três componentes de apoio em municípios que estejam implantando uma política de educação inclusiva, a saber: "o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e pedagógico" (MENDES, 2002, p.76).

No campo administrativo e organizacional, é necessário que haja uma rede de suportes ou apoios que seja capaz de atender as necessidades em relação à formação de pessoal, ao planejamento e à avaliação das diretrizes políticas desejadas e à provisão de serviços.

No campo educacional, "[...] seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular" (MENDES, 2002, p.76). A autora aponta a necessidade de um ensino colaborativo entre professores da rede regular e da educação especial.

Em relação ao âmbito pedagógico, as escolas deveriam criar classes inclusivas, onde houvesse grupos heterogêneos e os recursos materiais, humanos e os equipamentos pudessem estar acessíveis, de preferência em classe regular (MENDES, 2002).

Ademais, segundo a autora, é necessário haver reestruturação no currículo escolar, além de investimento em práticas pedagógicas mais flexíveis que possam favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Rosa Blanco (1998) aponta dez condições que podem auxiliar no processo de construção de uma escola inclusiva.

A primeira indica que a diversidade deve ser valorizada, pois é um elemento importante para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas e, portanto, não deve ser vista como um problema, mas sim como uma oportunidade de nos aprimorarmos pessoal e socialmente.

A segunda condição refere-se às políticas educacionais que deveriam colocar a educação para a diversidade no centro das ações de modo a refletir em todas as fases da escolarização.

A terceira diz respeito à elaboração de currículos mais flexíveis, de modo a poder ser adaptado não apenas à escola, mas principalmente aos alunos. Contudo, é preciso atentar para o fato de que o currículo comum deve ser o orientador da educação de todos os alunos, ainda

que estes estejam em escolas especiais, para tanto é necessário que se façam as adequações necessárias.

A quarta condição preconiza que a inclusão escolar deve ser uma ação da escola e não de um grupo isolado de professores, para isso é necessário que sejam elaborados projetos que tenham a diversidade como tema central.

A quinta é sobre o auxílio que os professores necessitam para que a educação inclusiva se efetive, principalmente entre os seus pares.

A sexta condição é relacionada ao trabalho cooperativo entre professores, especialistas, pais e, também, entre os alunos para que se possa ter uma escola colaborativa em seu conjunto.

A condição de número sete preconiza a necessidade que haja um bom ambiente na escola e, é claro, na sala de aula, pois o aprendizado das crianças pode ser influenciado por aspectos afetivos e emocionais.

Cabe destaque, para fins deste trabalho, a condição oito, na qual Blanco discute os critérios de avaliação e promoção, assim como formas de tornar esses dois aspectos mais flexíveis. A autora comenta que não é necessário que se avalie tudo o que o aluno aprende na escola, é possível selecionar os conhecimentos mais importantes para a promoção que, na opinião da autora, deveria ser automática, pois a repetência não auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem.

A condição nove aponta a necessidade de se ter recursos humanos, financeiros e materiais para apoiar os professores.

E, finalmente, a condição dez explicita a importância de haver formação centralizada na escola, de forma a que esta esteja ligada à construção de um projeto educativo institucional.

Diante do exposto, pode-se apreender que o processo de inclusão não é algo fácil de se efetivar, é necessário que haja um comprometimento geral, ou seja, pais, alunos, professores, gestores, comunidade e, principalmente, a elaboração de políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar.

Bueno (1999, p.12) registra que o:

> [...] princípio de educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino.

Segundo esse autor, o processo deve ser gradativo, uma vez que tanto a educação especial quanto o ensino regular precisam de tempo para se adequar de modo a construírem "práticas políticas, institucionais e pedagógicas" (BUENO, 1999, p.12), que assegurem a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos. Precisa ser contínua, com vistas a ampliar constantemente os "processos de inclusão, para que essa inclusão não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratos" (p.12).

A inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais é um projeto que precisa da participação de todos os setores da sociedade para ser construído. Ainda, no âmbito educacional, é preciso que haja preocupação em relação à formação de professores e à organização de recursos e do currículo escolar.

Prieto (2002), a respeito de políticas públicas em Educação, indica a necessidade de se ter uma gestão democrática no sistema de ensino; oferecer boas condições de trabalho para os docentes; conhecer a demanda escolar, os equipamentos da rede pública de ensino e os profissionais da rede pública de ensino; que o PPP da escola seja elaborado por todos, prevendo o atendimento à diversidade escolar; e, além disso, há a necessidade de se criar instrumentos de avaliação das políticas a fim de utilizar os dados coletados por meio desta aferição para seu aprimoramento.

Vale destacar que a LDB/96, em seu Capítulo V, art. 59, estabelece que os alunos com necessidades educacionais especiais terão assegurados, pelos sistemas de ensino,

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Quanto à formação profissional, é necessário retomar a discussão de Blanco (1998) sobre a construção de uma escola inclusiva, na qual, de acordo com a condição de número

dez, a formação não deve ficar restrita ao professor, mas deve contemplar todos os profissionais da escola para que possa haver uma maior integração nas ações efetivadas.

Da leitura dos incisos I e II do art. 59 (LDB/96), percebe-se a importância do trabalho coletivo entre o pessoal escolar e a necessidade de que o PPP da escola seja elaborado conjuntamente entre pais, professores, diretores e demais funcionários da escola. De acordo com publicação do MEC intitulada "*Educação inclusiva – a escola":*

> [...] o projeto político pedagógico de uma escola é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. (BRASIL, 2004, p.9)

Portanto, é por meio dele que haverá uma relação entre a

> [...] política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. (BRASIL, 2004, p.9)

Dessa forma, cabe salientar que o PPP de uma escola é muito importante para nortear a ação de cada ator social envolvido no ambiente escolar, portanto, justifica-se a necessidade de esse documento ser elaborado conjuntamente e não apenas pela direção da escola.

Na próxima parte deste trabalho, serão apresentadas informações sobre como a educação infantil se constituiu no município de Osasco, *locus* da presente pesquisa.

1.2 Histórico da educação infantil e da educação especial em Osasco

Antecedendo a apresentação da educação especial em Osasco, serão registradas informações que caracterizam o município e a educação escolar nesse município.

Localizada na região oeste da grande São Paulo, o município de Osasco recebeu uma grande influência de imigrantes franceses e italianos, especializados em vidraria, que chegaram à região por volta de 1890, procurando um lugar para trabalhar como comerciantes e prestadores de serviços. O italiano Antônio Agú, considerado o fundador da cidade, escolheu o nome do então subdistrito de São Paulo em homenagem à sua cidade natal na Itália. Em 31 de dezembro de 1918, Osasco tornou-se distrito do município de São Paulo[25].

De acordo com levantamento feito por Maria Inês Zampolim Coelho (2001), o município foi criado pela Lei Estadual nº. 5.121, de 31 de dezembro de 1958, no entanto, as primeiras eleições para prefeito ocorreram apenas em 1962, devido a disputas judiciais. Atualmente, possui uma área de 68 km² e 694.856 habitantes[26], sendo considerada o 5º maior município do estado de São Paulo e o 24º do Brasil[27].

A seguir, serão apresentados dados sobre o histórico da educação infantil no município ora estudado. Todas as informações registradas abaixo foram extraídas do documento de 1997 intitulado "Histórico da Secretaria de Educação de Osasco".

Em 1962, durante a administração do primeiro prefeito do município, Dr. Hirant Sanazar, foi criada a Secretaria de Educação que se chamava, à época, Secretaria de Educação, Cultura e Recreação, possuindo como subdivisões um Departamento de Educação e uma Divisão de Recreação.

Antes da criação da Secretaria de Educação, os parques infantis funcionavam apenas como centros recreativos para beneficiarem as mães trabalhadoras. Não foram localizados, até o momento, registros sobre a qual órgão tais parques infantis estavam subordinados.

---

[25] Dados extraídos de www.seade.gov.br. Acesso em 31/08/2004.
[26] Dados extraídos de www.seade.gov.br. Acesso em 25/08/2005.
[27] Dados extraídos de www.osasco.sp.gov.br. Acesso em 04/08/2003.

Nessa época, os parques infantis atendiam crianças de 3 a 12 anos em período integral, ou seja, das 7h30min às 16h30min. A partir da criação da Secretaria de Educação, Cultura e Recreação, os parques infantis passaram a atender em três períodos: matutino, vespertino e integral[28].

Entre 1962 e 1968, as atividades restringiam-se à recreação e as crianças ficavam aos cuidados de atendentes. As educadoras orientavam as atividades de desenho, pintura, recorte, colagem e as rodas cantadas. Em 1969, as crianças passaram a ser agrupadas em classes denominadas de 1º grau (3 a 4 anos), 2º grau (4 a 5 anos) e 3º grau (5 a 6 anos).

Percebe-se, nesse momento, que a pré-escola no município de Osasco reproduz, de acordo com Paulo Nathanael Pereira de Souza (1986), a função de cuidar das crianças por algumas horas do dia, assumindo uma função assistencialista.

Entre 1969 e 1970, as educadoras e a então educadora-chefe começaram a participar de reuniões pedagógicas mensais, as quais eram presididas pela Chefe de Recreação. Em 1970, as unidades passaram a atender no período matutino (das 7h30min às 11h30min) e no período vespertino (das 12h30min às 16h30min), o período integral era permitido apenas para aqueles que realmente necessitassem. No primeiro semestre de 1970, o planejamento pedagógico de cada unidade de educação infantil era elaborado pela Secretaria de Educação[29], a partir do segundo semestre, esse planejamento era feito pelas próprias educadoras em reuniões pedagógicas mensais e orientadas pela chefe do Setor de Educação Infantil.

Durante o ano de 1971, dois acontecimentos merecem destaque, segundo registros no documento consultado: o período integral foi totalmente extinto e as férias coletivas foram

[28] Não foi possível, até o momento, levantar dados sobre a organização didática e pedagógica da educação infantil em Osasco, quais sejam: os módulos, níveis, abordagem metodológica e formas de avaliação declaradas em normatizações da época.

[29] Não foram localizados registros históricos a respeito da mudança de denominação da Secretaria de Educação, Cultura e Recreação para Secretaria de Educação.

legalizadas, pois, até então, as educadoras saiam em férias em qualquer período, mas as crianças permaneciam na escola durante todo o ano.

Os parques infantis[30] possuíam uma educadora-chefe, além de educadoras, atendentes, serventes e guarda-zeladores. Com exceção da primeira, o número dos demais funcionários variava dependendo da escola.

Na década de 1980, a Secretaria de Educação possuía sob sua responsabilidade 35 pré-escolas; em 1992, foram criadas mais sete unidades; no final de 1996, foram inauguradas mais seis EMEIs e, em 2002, outra foi inaugurada, perfazendo hoje um total de 49 unidades.

Pela Tabela 1, que apresenta o número de matrículas no município entre 1999 e 2005, verifica-se que, em 2005, de um total de 21.794 alunos matriculados nas pré-escolas do município, 77,07% estavam na rede pública municipal, enquanto a rede privada atendia 22,93%. Observa-se, também, que a rede privada apresentou um crescimento em seu número de matrículas na ordem de 37,01,% no período de 1999 a 2005, sendo que o aumento na rede municipal foi de 34,51% no mesmo período, o que representa uma diferença de 2,5%. Não foi possível estabelecer o percentual de variação de taxa bruta de matrículas nas pré-escolas do município no ano de 1999, haja vista que não há dados sobre as matrículas em 1998. Apesar da rede municipal possuir um número maior de alunos matriculados, verifica-se que a rede privada apresenta um crescimento maior em suas matrículas.

Tabela 1. Número de alunos matriculados na pré-escola no município de Osasco.

Redes de ensino/ ano	**1999**	**2000**		**2001**		**2002**		**2003**		**2004**		**2005**	
Rede Municipal													
Números absolutos/ percentual de variação de taxa bruta de	12.487	12.630	1,15%	12.792	1,28%	13.005	1,67%	13.683	5,21%	15.597	13,99%	16.796	7,69%

[30] Em Osasco, os parques tornaram-se EMEIs pelo Decreto Executivo Municipal nº 5.792, de 6 de maio de 1985.

matrícula												
Rede Privada												
Números absolutos/ percentual de variação de taxa bruta de matrícula	3.648	4.269	17,02%	4.893	14,62%	5.107	4,37%	4.853	-4,97%	5.074	4,55%	4.998	-1,50%
Total	16.135	16.899		17.685		18.112		18.536		20.671		21.794	

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 27.01.2006.

O Plano Municipal de Educação de Osasco[31], aprovado em julho de 2004, prevê em suas diretrizes para a educação infantil e, mais especificamente, no que se refere à pré-escola, que a sua oferta deve ser ampliada, de modo que, no ano de 2010, atenda a 80% das crianças com idade entre quatro e seis anos. Para o atendimento dessa parcela da população, o plano prevê participação tanto da rede municipal quanto da rede privada. Ainda em relação à educação infantil, esse documento indica que deverá ser criada, por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde e com a colaboração de Organizações Não Governamentais e das unidades que prestam atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, programas de aplicação de testes de acuidade visual e auditiva a todos os alunos matriculados na educação infantil da rede municipal.

Prevê-se, ainda, a inclusão das EMEIs no Sistema Municipal de Avaliação Educacional[32], a ser instituído até o final de 2008, para que haja avaliação institucional das escolas, do desempenho dos profissionais do magistério e dos alunos. O texto do Plano é bastante vago em relação a essa aferição do desempenho dos alunos, o que pode levar a uma avaliação apenas classificatória dos mesmos. Segundo Elisandra Girardelli Godoi (2004), a análise pode ser utilizada em benefício do aluno e mesmo do professor, pois ao ser utilizada como um modo de conhecer os alunos e não para julgá-los e classificá-los, o professor poderá orientar o seu trabalho de modo a promover o desenvolvimento das crianças.

[31] Lei nº 3891, de 19 de julho de 2004, doravante denominada PME/04.

[32] O Plano Municipal de Educação prevê a criação de tal Sistema de Avaliação Educacional, contudo, até o momento, não há informações a respeito da efetivação desse dispositivo.

Procurou-se apresentar o município de Osasco, destacando-se a forma como a educação infantil se apresenta, assim como o que está previsto na legislação municipal para essa etapa da escolarização.

Segundo levantamento feito por Solange Vera Nunes de Lima D´Agua (2003), o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em Osasco teve início em 8 de novembro de 1965, quando foi criada, por meio da Secretaria de Educação do município, pela Lei nº. 560, duas classes especiais para deficientes mentais que funcionavam no prédio da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) desta cidade.

De acordo com o documento já citado, "Histórico da Secretaria de Educação de Osasco", em 1973, os alunos passaram a estudar na "Escola para Excepcionais Chácara Bussocaba", a primeira escola de educação especial do município, conhecida popularmente como "Mansão dos Prefeitos".

Em 18 de março de 1978, a escola foi transferida para um prédio próprio e passou a denominar-se "Escola Municipal para Educação Especial de 1º Grau". Um dos objetivos dessa escola era fazer com que os alunos pudessem ir para o ensino regular (OSASCO, 1997).

Pelo Decreto nº. 4.577, de 24 de fevereiro de 1982, essa escola passa a denominar-se "Escola Municipal de Educação Especial Dr. Edmundo Campanhã Burjato", o que permanece até o momento de finalização desta pesquisa.

O município mantém, ainda, o Centro de Diagnóstico e Intervenção Precoce de Osasco (CEDIPO), inaugurado em 1983, e destinado a crianças de zero a seis anos e 11 meses, no qual as crianças recebem atendimento fonoaudiólogico, pedagógico, psicológico e/ou de terapia ocupacional; a Unidade Terapêutica Multidisciplinar (UTEM), inaugurada em 1997, e que atende crianças com deficiências múltiplas que freqüentam essa unidade duas vezes por semana para participarem de atividades pedagógicas; e a Equipe de Apoio Interdisciplinar, formada em 1997, composta por um grupo multiprofissional que presta apoio aos professores

da rede municipal de ensino de Osasco[33]. Cabe ressaltar que esses serviços estão subordinados à Secretaria de Educação.

De acordo com levantamento realizado por D´Agua (2003)[34], junto à Secretaria de Educação, no ano de 2002, havia 41 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em 30 EMEIs de um total de 13.005 alunos em 49 unidades em Osasco, sendo 15 com síndrome de Down, 2 com comprometimento neurológico, 11 com paralisia cerebral, 1 com encefalopatia, 1 com deficiência auditiva, 8 com deficiência intelectual, 2 com deficiência física e 1 com comprometimento psiquiátrico; não há indicação, no estudo realizado por essa autora, da relação idade e sexo desses alunos.

A Equipe de Apoio Interdisciplinar elaborou em 2004, a pedido da Secretária de Educação desse município, um relatório que apresentava dados sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas da rede municipal, tanto na educação infantil (zero-seis anos), quanto no ensino fundamental e nas escolas especiais[35], além de identificar e caracterizar as unidades escolares que possuem alunos com dificuldades motoras, com o propósito de verificar a acessibilidade para esse alunado e apontar possíveis mudanças, além de identificar os professores da rede que trabalham com esse alunado.

Para a realização da pesquisa, a Equipe de Apoio Interdisciplinar, formada por uma pedagoga, que era coordenadora da equipe, quatro psicólogas, quatro fonoaudiólogas e duas

---

[33] Dados levantados durante estágio realizado no segundo semestre de 2001, como parte dos créditos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/USP.

[34] Esse levantamento faz parte da dissertação de mestrado da autora que focou o ano letivo de 2002 e o primeiro semestre de 2003.

[35] É necessário que se esclareça que, apesar da Equipe de Apoio Interdisciplinar utilizar o termo "alunos com necessidades educacionais especiais", o questionário enviado para as escolas e, posteriormente o relatório elaborado pela equipe, utiliza termos clínicos. No referido relatório, a equipe aponta que apesar de o objetivo da pesquisa ter sido identificar os alunos com necessidades educacionais especiais, foram incluídos outros por serem considerados problemáticos para atuação do professor e por necessitarem de atendimento neurológico, psicológico, fonoaudiólogico, pedagógico, fisioterápico e de serviço social. Já a Lei Orgânica do Município refere-se a essa população como "portadores de deficiência" e o texto do Plano Municipal de Educação denomina esse alunado como "portadores de necessidades especiais". Todavia, não foi encontrada nesses documentos nenhuma definição dessa expressão. Para esta pesquisa, foi adotado o termo "alunos com necessidades educacionais especiais".

assistentes sociais, distribuiu questionários às coordenações dos departamentos da Secretaria de Educação responsáveis por cada etapa e modalidade escolar (educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos). Entre as questões, havia as que possibilitariam identificar o aluno quanto aos seus dados pessoais, tipo de patologia e acompanhamento freqüentado, bem como um espaço para comentários e observações.

Cabe ressaltar a dificuldade encontrada pelas profissionais da equipe para elaboração do referido relatório, pois as informações foram coletadas via questionário e, por isso, não foi possível obter dados de algumas escolas que não o devolveram.

A pesquisa da Equipe de Apoio Interdisciplinar demonstrou que, dos 15.400 alunos matriculados nas EMEIs de Osasco no ano de 2004, 103 apresentavam necessidades educacionais especiais (0,7%), sendo que 66 (64,1%) estavam matriculados no Pré II, 30 (29,1%) estudavam no Pré I e 7 (6,8%) encontravam-se no Jardim. Desses alunos, 62 eram do sexo masculino e 41 do feminino. A Tabela 2 indica o número e porcentagem dos alunos referentes à idade e patologia.

Tabela 2 - Indicação do número e porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas EMEIs, referentes a idade e patologia.

	Idade					**Patologia**							
	04	05	06	07	08	DA	DV	PC	SD	DF	PS	AGD	S	SNC
Nº.	16	31	44	11	01	04	12	13	13	11	08	28	04	17
%	15,5%	30,1%	42,7%	10,7%	1%	3,6%	10,9%	11,8%	11,8%	10%	7,3%	15,5%	3,6%	15,5%

Fonte: Adaptado do relatório elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar em 2004.

Legenda: DV: deficiência visual, DA: deficiência auditiva, DF: deficiência física, SD: síndrome de Down, S: síndromes – outras síndromes ou quadros genéticos, SNC: patologias do sistema nervoso central (microcefalia, hidrocefalia, nistagno, epilepsia, mielomeningocele etc.), PC: paralisia cerebral, PS: transtorno psíquicos, psicoses, autismo e hiperatividade quando diagnosticada e com uso de medicação, AGD: atraso global no desenvolvimento (considerando crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor).

A partir dos dados demonstrados, é possível verificar, que durante o ano de 2004, a maior parte das crianças com necessidades educacionais especiais nas EMEIs de Osasco tinha 6 anos (42,7%), 10,7% estavam com 7 anos e apenas 1% das crianças tinha 8 anos. Com isso, é possível inferir que, apesar da orientação dada pela Secretaria de Educação, de que os

alunos com necessidades educacionais especiais acompanhem os seus pares de idade, alguns ainda são mantidos por um período um pouco maior na pré-escola. Não é possível, nesse momento da pesquisa, esclarecer o porquê da permanência desses alunos por até dois anos a mais nas EMEIs.

Ao compararmos os dados de 2002 e 2004, verifica-se que em 2002 o município possuía 13.005 alunos matriculados nas EMEIs, sendo que 41, o que equivale a 0,32% do total, de acordo com levantamento feito pela Secretaria de Educação, apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial; em 2004, de acordo com o relatório elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar, dos 15.400 alunos matriculados nas EMEIs, 103 tinham alguma necessidade educacional especial, ou seja 0,7%. Assim, constata-se que houve um crescimento de 18,42% nas matrículas totais nas pré-escolas públicas e um aumento de 151,22% no número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas EMEIs do município.

Para que se entenda como a educação especial é tratada no município, é preciso que se verifique de que forma o tema é tratado em documentos legais e técnicos.

Para análise da Lei Orgânica do Município de Osasco, de julho de 1997, foram retirados apenas os capítulos que tratam de forma mais explicitada questões relativas aos cidadãos com necessidades especiais. São eles: Capítulo IV: Da Família, da Criança, do Adolescente, do Idoso e dos Portadores de Deficiência; Capítulo V: Da Discriminação Racial; Capítulo VI: Da Educação; Capítulo VIII: Do Esporte e do Lazer; e Capítulo XIV: Do Transporte Coletivo Urbano.

O art. 171, do Capítulo IV Da Família, da Criança, do Adolescente, do Idoso e dos Portadores de Deficiência afirma que o município criará uma entidade especializada para atender a reabilitação de portadores de deficiência em Osasco. Isso, de fato, acontece em

instâncias como o CEDIPO ou UTEM, já descritas, sendo que o primeiro foi inaugurado em 1983, bem antes da elaboração da referida Lei.

Quanto ao transporte público, citado no mesmo artigo, verificou-se a existência da Carteira de Passe Especial, iniciativa do Fundo Social de Solidariedade e da Secretaria de Assistência e Promoção Social do município, garantindo passe livre para os portadores de deficiência nos ônibus municipais. Apesar disso, não existe, no município, ônibus adaptados nessas mesmas linhas regulares da cidade para deficientes físicos que, se não impedem, dificultam muito que os mesmos façam uso do transporte. Ressalte-se que é positivo o transporte do CEDIPO e da UTEM terem as adaptações necessárias.

No capítulo sobre Educação, o inciso IV do art. 180, em concordância com a CF/88, também assume o dever de garantir atendimento educacional aos deficientes, preferencialmente na rede regular. Contudo, ao menos no texto legal, não amplia o atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais, tal como previsto nos textos da Declaração de Salamanca, LDB/96, Res./01.

Osasco atende algumas das metas descritas no PNE/01, no sentido de organizar no município programas de estimulação precoce, trabalho este oferecido pelo CEDIPO, e estabelecer um sistema de informação sobre os portadores de deficiência coletadas por meio do "I Censo dos Portadores de Deficiência" do município, realizado em maio de 1998 por um vereador do município.

Foram distribuídos mais de 100 mil formulários e colocadas 610 urnas para recepção dos mesmos (190 na zona norte, 315 na zona sul e 105 na zona central) em farmácias, supermercados, escolas estaduais e municipais, postos de saúde, igrejas e comunidades religiosas.

Antes de apresentar alguns dos dados levantados pelo censo, é necessário informar que esse documento não apresenta números absolutos, trabalhando apenas com porcentagem e

ainda não informa quantos formulários foram devolvidos. Além disso, o município de Osasco é dividido em zonas sul e norte, portanto, dos três bairros apontados no censo como sendo pertencentes à zona central, dois localizam-se na zona norte e um na zona sul.

Segundo esse censo a zona central da cidade possui 35% de pessoas portadoras de deficiência; a zona sul, 62%; e a zona norte, 3%. Cabe ressaltar que como foram utilizados estabelecimentos prestadores de serviço para a recepção dos formulários e na zona norte há um menor número desses estabelecimentos, chegou-se a uma porcentagem muito menor nessa área, o que não significa que essa parte da cidade possua um menor número de portadores de deficiência.

De acordo com os dados levantados pelo censo, 38% dos cadastrados são portadores de deficiência intelectual, 26% tem múltiplas deficiências, 18% tem deficiência auditiva, 8% são pacientes psiquiátricos, 7% apresentam deficiência física e 3% são deficientes visuais. Ainda, a maioria dos cadastrados (24%) tem idade entre 11 a 20 anos. Os organizadores do censo concluíram o trabalho apontando a necessidade da criação de uma política que fosse eficiente para prevenção, atendimento e apoio psicológico e cultural para os portadores de deficiência do município. Ao final do relatório sugere-se a criação do Conselho Municipal para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência, que foi aprovado por unanimidade pela Câmara dos Vereadores por meio da Lei nº 3.475, de 07 de maio de 1999. Até o término desta pesquisa, não havia conhecimento de que esse conselho tivesse sido estabelecido.

O Plano Plurianual do Município de Osasco (Lei nº 3.644, de 20 de julho de 2001) não faz referência à educação especial nas metas propostas para a educação infantil e o ensino fundamental e, mesmo para essa modalidade de ensino, as metas estabelecidas para o quadriênio 2002 a 2005 referem-se apenas à construção de uma pista de atletismo, uma quadra poliesportiva e uma piscina aquecida para um centro integrado de educação especial. Não há referência às pessoas com necessidades educacionais especiais em nenhuma outra

parte do documento, o que poderia ser analisado, naquele momento, como falta de articulação entre as várias secretarias do município, contudo, pela leitura do PME/04, é possível inferir que já há articulação entre essas instâncias administrativas, como será apresentado posteriormente.

Em relação à educação especial, prevê que o atendimento destinado seja ampliado tanto nas unidades especializadas, quanto nas classes especiais da rede municipal de ensino fundamental.

Sobre o atendimento às crianças com deficiência visual ou visão sub-normal, estipulava que haveria, durante o ano de 2004, campanhas para atingir as que estavam fora da escola, identificando-as e, posteriormente, matriculando-as em escolas com salas de recursos. Para os alunos com visão sub-normal que já se encontravam matriculados na rede pública, o documento preconiza que serão ofertados óculos por meio de parceria com as Secretarias Municipais de Saúde, Assistência e Promoção Social e Fundo Social de Solidariedade do município. Também por meio de parcerias com as secretarias supracitadas, o documento indica que sejam ofertados aparelhos auditivos para os alunos que apresentarem deficiência auditiva e, ainda, que seja mantido e ampliado o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para esse alunado, assim como para seus familiares, professores, demais funcionários da escola, profissionais da saúde, prestadores de serviços públicos e comunidade em geral. Prevê-se, ainda pela mesma estratégia de parcerias, a oferta de próteses e órteses para alunos da rede pública municipal que apresentem deficiência física.

O PME/04 estipula que todas as escolas municipais devam adequar o seu espaço físico para que se tornem acessíveis à todos os alunos e, que a construção e o funcionamento de prédios escolares municipais de educação fundamental e escolas municipais e particulares de educação infantil só serão autorizadas mediante o cumprimento dos padrões de acessibilidade aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Osasco (CME).

Em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, o plano aponta:

> 13.2- a inclusão, no projeto pedagógico das escolas municipais, das diretrizes e ações necessárias à integração dos portadores de necessidades especiais;
> 13.3- a capacitação de todos os professores e membros das equipes escolares, para o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais;
> 13.4- a preparação dos alunos das escolas municipais para a convivência com os colegas portadores de necessidades especiais;
> 13.5- a definição das condições de terminalidade para os portadores de necessidades especiais;
> [...]
> 14- Estimular, por meio de campanhas, a matrícula de crianças de 0 a 6 anos portadores de necessidades especiais, nas escolas municipais de educação infantil, de modo que sejam favorecidas pela estimulação precoce. (OSASCO, 2004).

Os itens 13.2 e 13.3 vão de encontro ao que é proposto no PEE e o item 13.5 atende o preconizado na LDB/96 (art.59, inciso II) e é corroborado no art. 6º da Res. 95/01, da Secretaria Estadual de Educação. No § 1º do referido artigo, estipula-se que a terminalidade específica apenas se dará mediante relatório de avaliação pedagógica apreciada por profissionais da área da Saúde.

Cabe ressaltar que o referido Plano não apresenta nenhuma indicação sobre o atendimento de alunos com deficiência intelectual, qual seja a celebração de parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para diagnóstico e acompanhamento clínico desse alunado.

De acordo com dados extraídos do referido Plano, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de educação infantil intensificou-se no ano 2000.

Outro ponto a ser destacado nesse documento é a indicação de que o projeto pedagógico das escolas municipais contemple orientações para o atendimento desse alunado. Não foi possível verificar se essa orientação foi cumprida, haja vista que, para atingir o objetivo desta pesquisa, foram analisados os PPP do ano de 2004, portanto, elaborados antes da aprovação do PME/04 e, segundo informações das diretoras no período da pesquisa de campo (junho/agosto de 2005), o PPP de 2005 ainda não estava pronto.

As seções anteriores tiveram por objetivo verificar de que modo a educação infantil se constituiu como direito e a forma como o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está expressa nos documentos legais nacionais. Ainda, apresentou-se o município *locus* desta pesquisa com destaque para a educação infantil e a educação especial. Na próxima seção, procura-se apresentar as reflexões de alguns autores a respeito da avaliação da aprendizagem, principalmente concernente à educação infantil e à educação especial.

1.3 Avaliação da aprendizagem na educação infantil e na educação especial

Esta seção pretende fundamentar a discussão sobre avaliação para que se possa, posteriormente, analisar os critérios de promoção de alunos com deficiência intelectual nas pré-escolas públicas em Osasco. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, não será abordada a avaliação institucional e sim a avaliação da aprendizagem. Ainda, não é propósito deste trabalho fazer uma revisão das várias abordagens sobre o tema, mas sim explorar aquela defendida atualmente.

Myriam Krasilchik (2001) comenta que é por meio da avaliação que o professor obtém informações a respeito da maneira como está ensinando e, ainda, permite que o profissional identifique "onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldade, permitindo que falhas possam ser reparadas" (p.168).

Para essa autora,

> Quando o compromisso é apenas com um corpo de conhecimentos previamente estabelecido, sem consideração pelo nível e heterogeneidade da classe e dos interesses e capacidades dos alunos, o sistema de avaliação é fechado, priorizando a transmissão de informações, dados e conceitos. Quando o cerne do trabalho é o aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas motivações, os níveis cognitivo e afetivo de cada um ou de diferentes grupos na classe, a avaliação deixa de ser um simples aferidor de resultados para ser um meio de melhorar o aprendizado dos alunos e as relações sociais na escola. (KRASILCHIK, 2001, p.168-169)

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Laurizete Ferragut Passos (2001) consideram que, ao se tomar como referência o aluno como indivíduo com características e conhecimentos diversos, será necessário, também, prever a elaboração de atividades variadas para contemplar a diversidade na sala de aula. Ao mesmo tempo, é necessário considerar a própria história de vida dos docentes, ou seja, o quanto a concepção tradicional de avaliação classificatória está arraigada nesses profissionais. É importante que os profissionais da educação percebam que "a avaliação não deve, assim, se esgotar no diagnóstico dos problemas, dos acertos e das falhas, mas ir muito além, preocupando-se fundamentalmente com as ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito" (p.178).

Para essas autoras, a avaliação deve ser vista como um instrumento para auxiliar o professor a melhorar a sua prática pedagógica, pois observar o processo de aprendizagem dos alunos permite que o docente perceba o seu processo de ensino.

André e Passos (2001) comentam que, ao se pensar na avaliação como uma investigação didática, as seguintes questões deveriam ser consideradas:

> Como cada aluno está desenvolvendo a sua aprendizagem? Por que este aluno não está aprendendo? Quais suas dificuldades? Por que ele comete determinados erros? Como trabalhar com o erro dos alunos? Quais atividades e materiais ajudariam a superar as dificuldades? Como fazer o acompanhamento do processo de aprendizagem criando novos desafios? (p.183)

É relevante pensar nessas questões, pois, em um momento no qual os professores têm se preocupado tanto com a questão da inclusão escolar e sobre o seu despreparo em receber esse alunado nas classes regulares, há de pensar que é necessário ver o aluno como indivíduo e não a sua dificuldade ou deficiência.

Ainda, de acordo com essas autoras, "se a intervenção do professor na aprendizagem do aluno implica sempre revisão e reorganização do ensino, isto nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente investigação e, conseqüentemente, permanente aprendizado" (ANDRÉ e PASSOS, 2001, p.183). Dessa forma, é necessário que estejam previstas nas

políticas públicas para área da Educação, espaços e momentos específicos para a formação continuada dos professores, para que estes tenham oportunidade para discutir, repensar e aprimorar a sua prática.

Essa discussão a respeito da forma de se pensar a avaliação levanta uma outra questão: a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, pois de acordo com material elaborado pelo MEC e organizado por Aranha (2004), intitulado "Educação inclusiva :v.3: a escola", é no PPP:

> [...] que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípio, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. (BRASIL, 2004, p.9)

Assim sendo, esse momento deveria ser realizado coletivamente pela direção, coordenação e professores, pois poderia propiciar uma reflexão não apenas sobre a maneira de se avaliar ou de qual concepção de avaliação a escola está adotando, mas em um sentido mais amplo, sobre qual tipo de cidadão a instituição escolar quer ajudar a formar.

Cipriano Carlos Luckesi (1990) define que a avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico. Para o autor, "a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido" (p.71).

Luckesi (1990, p.71) trabalha na perspectiva de que "a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo".

Ao discorrer sobre a forma como os professores avaliam a aprendizagem dos alunos, Luckesi (1990) aponta o acerto de questões nas provas, portanto, a medida da aprendizagem do aluno corresponde ao número de questões certas na prova a respeito de determinado conteúdo programático que se esteja trabalhando no momento. Posteriormente o professor

transformará essa aferição da aprendizagem em nota ou conceito e, então, ele pode utilizá-la de diversas formas como por exemplo:

> - Registrá-lo, simplesmente, no Diário de Classe ou Caderneta de Alunos;
> - Oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma "oportunidade" de melhorar a nota ou conceito, permitindo que ele faça uma nova aferição;
> - Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamenteos resultados necessários para a aprendizagem. (LUCKESI, 1990, p. 74).

Para Luckesi (1990), a aferição da aprendizagem é utilizada, na maior parte das vezes, para classificar o aluno em "aprovado" ou "reprovado" e, quando há a possibilidade de uma revisão do que foi estudado anteriormente, não há uma intenção de se efetuar a aprendizagem, mas sim de aumentar a nota do aluno levando, conseqüentemente, à sua aprovação.

O autor discute ainda que, ao estudar para melhorar a nota, o aluno poderia vir a ter uma aprendizagem efetiva, contudo, o educando não estaria estudando visando a apreensão do conhecimento, mas sim a nota. Para ele,

> [...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objetivo; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação". (LUCKESI, 1990, p.76, grifos do autor)

Segundo Luckesi (1990), a escola brasileira trabalha com uma perspectiva de verificação e não de avaliação da aprendizagem, pois os resultados da aprendizagem do aluno têm apenas a função de classificação, por meio da aprovação ou reprovação do mesmo.

Contudo, alguns professores utilizam a avaliação como um instrumento em prol da educação. De acordo com o autor,

> [...] para estes raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação. (LUCKESI, 1990, p.76)

A prática educacional brasileira ainda se pauta, em sua grande maioria, na verificação de aprendizagem, dessa forma, não tem a função de ajudar na melhoria da "qualidade e nível de aprendizagem dos educandos" (LUCKESI, 1990, p.76).

Assim, para que a avaliação seja efetivamente utilizada no processo ensino-aprendizagem, propõe estabelecer um "padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos e não uma média de notas, como ocorre hoje na prática escolar" (LUCKESI, 1990, p. 78).

Ainda para o autor, o ideal seria que o aluno fosse aprovado ou reprovado mediante a efetiva aprendizagem de tais conhecimentos mínimos. Contudo, admite que:

> [...] diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. (LUCKESI, 1990, p.78)

Ao levar-se em consideração a aprendizagem do aluno, a avaliação seria, então, um instrumento pelo qual o docente poderia verificar o seu nível de aprendizagem atingido. Dessa forma, apenas passar-se-ia a um novo conteúdo quando os alunos tivessem alcançado o conhecimento mínimo estabelecido para aquele momento. O autor lembra, ainda, que há que se considerar as diferenças individuais, culturais e sociais e que, portanto, alguns alunos alcançariam e até mesmo ultrapassariam o que foi estabelecido como mínimo mais facilmente do que os demais; outros alunos, no entanto, conseguiriam atingir apenas o mínimo previsto, dessa forma, conseguiria-se uma "equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos escolares" (LUCKESI, 1990, p. 79).

O autor ressalta que não há motivos para se ater ao mínimo necessário para a aprendizagem, seria possível, também, ir além dele à medida que todos os alunos o tenham aprendido.

Jussara Hoffman (2004) informa que dentro das discussões a respeito da função assistencialista ou educativa da educação infantil, a prática avaliativa "surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças" (p.9). Isso acontece devido à pressão exercida pelas famílias de classe média por propostas pedagógicas, que ultrapassem, assim, a função meramente assistencialista da educação infantil.

Essa autora alerta para o fato de que as instituições que atendem crianças oriundas de camadas mais populares "ainda estão distantes da elaboração de propostas pedagógicas e do desenvolvimento de um processo de avaliação" (HOFFMAN, 2004, p.9), uma vez que esses espaços ainda se apresentam como locais de guarda, higiene e alimentação das crianças.

Para a autora,

> [...] a avaliação em educação infantil, origina-se de fatores socioculturais próprios e passa a exigir, nessa década de expansão de políticas públicas para o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, uma séria reflexão a respeito dos seus pressupostos fundamentais. (HOFFMAN, 2004, p.10)

O registro efetuado ao final do semestre em algumas escolas pode ter o objetivo de ser classificatório quando são utilizados "listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras" (HOFFMAN, 2004, p.11).

Em muitas instituições, o professor torna-se mero executor de normas, pois não participou da elaboração das mesmas, sendo assim, acaba por haver uma dissociação entre o "compromisso de educar do compromisso de avaliar" (HOFFMAN, 2004, p.11-12). E mais, a avaliação na educação infantil geralmente é realizada por meio de preenchimento de fichas ou elaboração de pareceres ao final do semestre. Contudo, os aspectos suscitados em tais fichas, via de regra, apresentam:

> [...] terminologias vagas e imprecisas ou referindo-se a atividades e áreas do desenvolvimento da criança que não foram trabalhadas pelo professor. Portanto,

> além de reduzir-se ao registro, tal "avaliação" aparece descontextualizada em termos de dinâmica do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico delineado pela professora, e/ou desconsiderando as suas possibilidades de entendimento sobre os aspectos a serem avaliados. (HOFFMAN, 2004, p.12)

No caso dos pareceres, essa autora alerta para o fato de estes virem a descrever muito mais a rotina do professor. Para ela, esse tipo de registro aliado "à ausência de formação teórica para analisar o que acontece com a criança, ou mesmo a pouca preocupação em observá-la no cotidiano, transforma a avaliação em preenchimento de registros sem significado pedagógico" (HOFFMAN, 2004, p.13).

Para a autora, a elaboração de relatórios diários auxilia o docente a "[...] reorganizar o seu saber didático, reunindo dados e reflexões sobre as crianças e sobre as ações educativas desenvolvidas [...]" (2004, p.67).

Na Declaração de Salamanca, a questão da avaliação, de uma forma geral, está assim expressa:

> 31. Para acompanhar os progressos de cada criança, deverão ser revistos os procedimentos de avaliação. A avaliação de formação deverá integrar-se no processo educativo comum para manter o aluno e o professor informados do grau da aprendizagem alcançada, identificar as dificuldades e ajudar os alunos a superá-las. (UNESCO, 1994, p.34)

A avaliação na educação infantil aparece expressa na LDB/96 da seguinte forma: "art. 31- Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil destaca que o que deve ser avaliado são as situações de aprendizagem e não as crianças, portanto, "a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela" (BRASIL, 1998b, p. 66).

Ainda em 1998, o MEC edita um conjunto de materiais, elaborado pela Unesco, para formação de professores. Em seu volume sobre "Necessidades na sala de aula", há destaque

para a importância de outras maneiras de se averiguar o desempenho dos alunos que não seja por meio de testes. Explicita-se a importância de se analisar os exercícios escritos, as perguntas formuladas aos alunos durante as aulas e os trabalhos de casa, pois esses são fontes importantes para verificar o que aprenderam, pois "eles representam as formas de avaliação mais naturais porque se incluem nas relações habituais que ocorrem na sala de aula. Também têm a considerável vantagem de se relacionar com o programa que está sendo dado" (BRASIL, 1998c, p.187).

No "Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais" (2001), o atendimento a esse alunado deve:

> Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas por intermédio dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e as habilidades do aluno e considerando as suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais. (BRASIL, 2001, p.14)

A esse respeito, um documento do MEC intitulado "Saberes e práticas da inclusão" (BRASIL, 2004a), em seu volume de introdução, salienta a necessidade de se promover adaptações no currículo escolar visando a uma melhora na construção de conhecimentos, no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. No item "adaptações avaliativas", propõe-se que seja adotada uma "avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos" (p. 25), de modo que o professor compreenda melhor as dificuldades por eles apresentadas e possa auxiliar o profissional a estabelecer estratégias para auxiliá-los. O documento aponta que:

> Essa forma de avaliação coletiva possibilita refletir sobre as condições do ambiente, as oportunidades das experiências oferecidas, a qualidade do planejamento educativo, a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança. (BRASIL, 2004a, p.25-26)

O volume sobre “Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento”, da série “Saberes e práticas da inclusão”, que trata da deficiência intelectual, indica que a avaliação na educação infantil deve ser um processo contínuo e tem a função de:

> [...] auxiliar o processo de aprendizagem e a fortalecer a auto-estima das crianças. É indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar novas situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2004c, p.40)

Para fins desta pesquisa, será adotada a concepção de que a avaliação não deva ser classificatória, mas sim um instrumento para auxiliar a aprendizagem dos alunos e, também, para aprimorar a prática pedagógica do docente. Principalmente por que o foco deste trabalho é a educação infantil, etapa da educação básica na qual, de acordo com a legislação vigente (LDB96), a avaliação não pode ser concebida como forma de promoção. Ademais, concordo com Hoffman (2000) quando afirma que a avaliação na pré-escola precisa unir observação e reflexão das manifestações das crianças para nortear as ações educativas posteriores.

No próximo capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos utilizados nesta pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

2. METODOLOGIA

O capítulo anterior pretendeu auxiliar esta pesquisadora a compreender como a educação infantil se constituiu como um direito das crianças brasileiras e, também, perceber a forma como a educação especial vem sendo tratada pelo Poder Público. A revisão da legislação pertinente a esses dois grupos de educandos permitiu uma maior apreensão sobre o tema. O acompanhamento histórico das ações de Osasco sobre o atendimento ao pré-escolar e aos alunos com necessidades educacionais especiais foi importante para entender como o município vem atendendo a esse alunado.

Neste capítulo, serão expostos os referenciais metodológicos utilizados neste estudo, assim como a forma pela qual foram coletados e analisados os dados.

Roberto Jarry Richardson e colaboradores (1985) defendem que o "método em pesquisa significa escolher os procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos". Esses autores apontam que os métodos qualitativo e quantitativo se diferenciam pela sua sistemática e, principalmente, pela maneira como o problema é abordado. Dessa forma, os autores enfatizam a necessidade de o método ser apropriado ao tipo de pesquisa

realizada, contudo, “é a natureza do problema ou o seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método” (p.29).

Com essa premissa e, portanto, para alcançar o objetivo deste estudo, anunciado no capítulo anterior, a abordagem de pesquisa utilizada será a qualitativa, na qual, de acordo com Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1992):

- o pesquisador vai até o local de pesquisa por se preocupar em apreender informações sobre seu contexto;
- o pesquisador está sempre fazendo perguntas, nunca aceitando apenas o que a sua percepção visual apresenta;
- há maior preocupação com o processo do que com o resultado;
- os pesquisadores têm uma tendência a analisar os dados de forma indutiva. Não há a preocupação em buscar evidências ou informações que comprovem hipóteses pré-definidas.

A partir dessas premissas e antes de explicitar de que forma será realizado o trabalho de campo, faz-se necessário conceituar a idéia de *campo de pesquisa*. Otávio Cruz Neto, apoiado no trabalho de Maria Cecília de Souza Minayo (1992), considera “o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (CRUZ NETO, 1996, p.53). Assim, como já foi dito anteriormente, o campo de pesquisa do presente estudo foi o município de Osasco, tal como já apresentado, mas seu objeto foi o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, apreendido em uma de suas dimensões, qual seja: a dos critérios de avaliação e de promoção adotados pelas professoras nas duas pré-escolas públicas. A pesquisa enfocou alunos com deficiência

intelectual que freqüentaram as EMEIs entre 2002 e 2004, período no qual seria possível cumprir os três anos de pré-escola, ou seja, Jardim, Pré I e Pré II.

2.1 Procedimentos de coleta de dados

Com vistas a alcançar o objetivo anunciado para esta pesquisa, foi necessário:

1º - Identificar os alunos com deficiência intelectual matriculados na pré-escola de Osasco em 2004;

2º - Escolher uma amostra de escolas a compor este estudo;

3º - Preencher a planilha de identificação e caracterização dos alunos com deficiência intelectual que freqüentaram a pré-escola;

4º - Aplicar entrevistas semi-estruturadas;

5º - Consultar documentos legais e técnicos[36].

Com o propósito de cumprir o objetivo deste trabalho, foi realizado um mapeamento dos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam a pré-escola no período escolhido para a pesquisa. O contato inicial com as escolas municipais de educação infantil de Osasco foi feito via telefone e as informações, coletadas com professoras, diretoras, secretárias e algumas vezes com atendentes, foram sistematizadas no apêndice A. Foi realizado contato telefônico com 39 das 49 pré-escolas públicas de Osasco. Não foi possível levantar dados em 10 escolas, haja vista que nas diversas tentativas de contato, ora ninguém atendia ao telefone, ora não havia quem pudesse fornecer as informações solicitadas.

[36] Os documentos legais compreendem a legislação e os técnicos, as orientações, os planos e os programas.

Nos contatos, eram feitas duas perguntas. A primeira foi: "Se havia alunos com necessidades educacionais especiais na escola?"; e a segunda, realizada apenas em caso de a resposta ter sido afirmativa, foi: "Qual tipo de necessidade educacional o aluno apresentava".

Por meio desse levantamento preliminar, verificou-se que foram informados 73 alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, em algumas escolas contatadas, não foi possível colher informações precisas a respeito do tipo de necessidade educacional apresentada pelo aluno e tampouco sobre sua idade e sexo.

Com o propósito de testar os instrumentos de coleta de dados, foi entrevistada uma professora que atendeu, durante o ano de 2004[37], alunos com necessidades educacionais especiais em sua classe comum. Para isso, foi feito contato telefônico com a diretora a fim de agendar uma visita à escola para a realização da entrevista com a professora e a própria diretora. Foram necessárias várias tentativas até que se conseguisse marcar um horário apenas com a professora, pois a diretora estaria ausente da escola e, devido ao final do ano letivo, não seria possível agendar uma nova data ainda naquele ano; também em decorrência disso, não foi possível ter acesso ao PPP da escola, haja vista que apenas a diretora sabia de sua localização. Posteriormente foi pedida autorização, junto à Secretaria de Educação do município, para a realização dessa etapa da pesquisa.

A escola escolhida para realização da entrevista-piloto localiza-se na região Sul de Osasco e, no ano de 2004, atendeu três alunos com necessidades educacionais especiais: um com quadro de autismo, uma aluna com deficiência física e outra com seqüelas de um acidente vascular cerebral (AVC)[38].

---

[37] Após análise do apêndice A, verificou-se que a escola na qual essa professora leciona apresentava informações consistentes, ainda que verbais, sobre o alunado com necessidades educacionais especiais que atendia. Ainda, dentre todas as escolas que forneceram informações mais precisas sobre os alunos, essa foi a única com que se conseguiu falar com a diretora a fim de marcar uma entrevista.

[38] Tanto no contato com a escola quanto no relatório elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar, a partir de questionários enviados para as escolas, uma aluna é descrita como tendo paralisia cerebral. Em entrevista com a professora da aluna citada, segundo informações da mãe, a causa de suas limitações era um AVC.

A professora Simone[39] tinha 49 anos quando foi entrevistada e lecionava havia 26 anos, sendo 25 nessa unidade escolar. Apesar de ser formada em Magistério e em Pedagogia, com habilitação para Orientação e Administração Escolar, declarou não possuir formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa professora foi indicada para a entrevista pela direção da escola por ter, em sua sala de aula naquela ocasião, três alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que uma delas estava há dois anos no Pré II. Ao ser questionada sobre os por quês de todos esses alunos estarem em sua classe, ela informou que, por ser a professora mais antiga da escola e ser uma profissional assídua, a diretora perguntou-lhe se haveria algum problema em que ela atendesse um aluno com necessidades educacionais especiais. Diante da resposta negativa, em 2003, essa professora passou a ter uma aluna que teve um AVC e, em 2004, mais dois alunos com necessidades educacionais especiais foram matriculados. No entanto, segundo observação feita pela professora, uma das alunas "é deficiente física, mas é mínimo [o problema dela], ela é superinteligente"; o outro aluno, que começou a freqüentar a escola naquele ano, apresentava um quadro de autismo. Em 2005, segundo depoimento dessa professora, os três alunos foram encaminhados para o ensino fundamental em escolas regulares, e sobre eles não dispunha de outras informações.

Em relação à avaliação dos alunos, a professora relatou que é "principalmente de observação e as atividades que a gente inventa". A professora Simone relatou que, de acordo com a Secretaria de Educação de Osasco, todos os alunos deveriam ir para o ensino fundamental quando completassem sete anos e, portanto, para que aquela aluna com seqüelas de AVC pudesse permanecer mais um ano na EMEI, no Pré II foi necessário muito esforço da mãe, da professora e da direção da escola. No decorrer da entrevista, soube-se da existência

[39] Neste trabalho, serão utilizados nomes fictícios para todos os entrevistados.

de um relatório elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar, tal como no item 1.2 deste trabalho que versa sobre a educação especial em Osasco e sistematizado no Quadro 2.

Com o propósito de acrescentar às informações colhidas nas EMEIs, via telefone, com outros dados oficiais disponíveis no sistema de ensino de Osasco [nos sites da prefeitura e da Câmara Municipal, na Secretaria de Educação do município e no Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Profª Águeda Thereza Binotti Pires], foi realizada uma visita ao Centro Municipal de Educação Integrada (Cemei), para consulta do referido relatório.

Quadro 3 - Mapeamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas EMEIs de Osasco realizado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar no ano de 2004

EMEI	Nº. de alunos com necessidades educacionais especiais	Tipo de necessidade educacional especial	Fase da pré-escola em que se encontra	Sexo	Idade
1. Adelaide Dias	01	AGD	Pré II	masculino	07 anos
2. Adelba de Araujo Freire	02	PC, SNC	Jardim e Pré II	masculino	04 e 06 anos
3. Adhemar Pereira de Barros	Não devolveu o Questionário				
4. Alice Manholer Piteri	02	PC, DF	Pré I e Pré II	Masculino e feminino	06 anos
5. Alipio Pereira dos Santos	02	Patologia múltipla (DV, DF, AGD,PS)	Pré II	Masculino e feminino	05 e 06 anos
6. Antônio Paulino Ribeiro	Não possui				
7. Cristine Ap. de Oliveira Braga	04	SD,SNC, AGD, S	1 no Jardim, 1 no Pré I e 2 no PréII	3 masculino e 1 feminino	2 alunos com 04 anos e 2 alunos com 06 anos
8. Dalva Mirian P. Machado	02	SD, DF	Pré I e Pré II	Masculino e feminino	05 e 06 anos
9. Dr. Descio Mendes Pereira	01	DA	Pré II	feminino	06 anos
10. Profª. Elide Alves Doria	Não respondeu ao questionário				
11. Elio Aparecido da Silva	Não respondeu ao questionário				
12. Prof. Emir Macedo	01	PC	Pré I	masculino	06 anos
13. Prof. Etiene Salles Campelo	01	SNC	Pré II	masculino	06 anos
14. Esmeralda F. Simão Nóbrega	09	DV, DF, 3 SNC, 2 PC e 2 AGD	1 no Pré I e 8 no Pré II	2 masculino e 7 feminino	5 alunos com 05 anos e 4 alunos com 06 anos
15. Estevão Brett	03	SD, DF, SNC	1 no Pré I e 2 no Pré II	feminino	05, 06 e 07 anos
16. Prof. Fernando Buonaduce	03	1 DF e 2 AGD	Pré II	1 masculino e 2 feminino	2 alunos com 05 anos e 1 aluno com 07 anos
17. Fortunata Pereira J. Santos	03	1 PS e 2 AGD	Pré II	2 masculino e 1 feminino	05, 06 e 07 anos

18. Prof. Fortunato Antiório	Não respondeu ao questionário				
19. Gertrudes de Rossi	Não respondeu ao questionário				
20. Helena Coutinho	04	SD, DF, AGD, SNC	2 no Pré I e 2 no Pré II	3 masculino e 1 feminino	2 alunos com 04 anos e 2 alunos com 06 anos
21. Ignês Collino	03	2 PC e 1 AGD	2 no Pré I e 1 no Pré II	1 masculino e 2 feminino	2 alunos com 06 anos e 1 aluno com 08 anos
22. Japhet Fontes	02	PC, AGD	Jardim	masculino	04 anos
23. Sen. José Ermírio de Moraes	05	1 PC, 2 SD, 1 PS, 1 SNC	2 no Pré I e 3 no Pré II	3 masculino e 2 feminino	2 alunos com 04 anos, 1 aluno com 05 anos, 1 aluno com 06 anos e 1 aluno com 07 anos
24. Prof. José Flávio de Freitas	03	2 PS, 1 SNC	2 no Pré I e 1 no Pré II	masculino	2 alunos com 04 anos e 1 aluno com 06 anos
25. João de Farias	Não possui				
26. Lourdes Cândida Faria	02	DF, AGD	Pré I e Pré II	Masculino e feminino	05 anos
27. Luiza Bállico Zabotto	Não possui				
28. Luzia Momi Sasso	Não possui				
29. Profª Maria Alves Dória	02	DF e SNC	Pré II	masculino	05 e 06 anos
30. Maria Ap. De C. Damy Rodrigues	05	SD, DF e 3 com patologia múltipla (AGD, DV)	1 no Pré I e 4 no Pré II	2 masculino e 3 feminino	2 alunos com 05 anos, 2 alunos com 06 anos e 1 aluno com 07 anos
31. Maria Bertoni Fiorita	05	PC, SD, PS, S, SNC	1 no Pré I e 4 no Pré II	3 masculino e 2 feminino	2 alunos com 05 anos, 2 alunos com 06 anos e 1 aluno com 07 anos
32. Maria Madalena L. B. Freixeda	Não possui				
33. Mario Sebastião A. de Lima	01	PS	Jardim	masculino	04 anos
34. Messias Gonçalves da Silva	02	DV, DF	1 no Pré I e 1 no Pré II	masculino	05 e 06 anos
35. Profª. Nair Bellacosa Warzeka	01	AGD	Pré II	masculino	06 anos
36. Omar Ogeda Martins	02	SNC	Pré I	masculino	04 e 05 anos
37. Osvaldo Salles Nemer	03	DV, SD, AGD	1 no Pré I e 2 no Pré II	2 masculino e 1 feminino	1 aluno com 05 anos e 2 com 06 anos
38.Oswaldo Gonçalves Carvalho	03	1 DV e 2 AGD	1 no Pré I e 2 no Pré II	2 masculino e 1 feminino	1 aluno com 05 anos e 2 alunos com 07 anos
39. Pedro Martino	02	DA e PS	1 no Jardim e 1 no Pré II	masculino	04 e 05 anos
40. Providência dos Anjos Carreira	Não possui				
41. Salvador Sacco	03	DA, PC,AGD	1 no Pré I e 1 no Pré II	2 masculino e 1 feminino	04, 05 e 06 anos
42. Prof. Sérgio Vasco de Faria	04	1 SD e 3 patologia múltipla (DV, S, SNC)	3 no Pré I e 1 no Pré II	masculino	1 aluno com 04 anos, 2 alunos com 05 anos e 1 aluno com 06 anos
43. Severino de Araújo Freire	06	2 DV, 1 SD, 2 AGD e 1 S	1 no Jardim, 1 no Pré I e 4 no Pré II	3 masculino e 3 feminino	06 anos
44. Profª Sônia Maria A .	01	PC	Pré II	feminino	06 anos

Fernandes					
45. Thereza Bianchi Collino	04	DA, SD, AGD, SNC	Pré II	2 masculino e 2 feminino	2 alunos com 05 anos, 1 aluno com 06 anos e 1 aluno com 07 anos
46. Valter de Oliveira Ferreira	03	DV, SD, AGD	Pré II	1 masculino e 2 feminino	06 anos
47. Profª Vilma Foltran Portella	Não respondeu ao questionário				
48. Dr. Vivaldo Martins Simões	02	DV, AGD	Pré I	Masculino e feminino	05 anos
49. Yolanda Botara Vicente	01	PC	Pré I	masculino	07 anos

Fonte: Adaptado do relatório elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar em 2004.

Legenda: DV: deficiência visual, DA: deficiência auditiva, DF: feficiência física, SD: síndrome de Down, S: síndromes – outras síndromes ou quadros genéticos, SNC: patologias do sistema nervoso central (microcefalia, hidrocefalia, nistagno, epilepsia, mielomeningocele etc.), PC: paralisia cerebral, PS: transtorno psíquicos, psicoses, autismo e hiperatividade quando diagnosticada e com uso de medicação, AGD: atraso global no desenvolvimento (considerando crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor).

Após análise do documento elaborado pela Equipe de Apoio Interdisciplinar, percebeu-se que as suas informações estavam mais completas e, portanto, poderiam ser mais úteis para esta pesquisa. O próximo passo foi verificar quais escolas tiveram em 2004 alunos com deficiência intelectual matriculados no Pré II.

Levando-se em consideração que, de acordo com a Equipe de Apoio Interdisciplinar, os alunos com deficiência intelectual são classificados atualmente por eles como tendo "atraso global no desenvolvimento" (AGD) e as escolas denominavam de diversas formas esse alunado, verificou-se que havia 25 escolas (Quadro 2) com possíveis alunos que pudessem compor a amostra. Contudo, o relatório apresentava um número global de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, dessa forma, não explicitava em qual fase da pré-escola o aluno se encontrava.

Posteriormente, verificou-se, em contatos telefônicos, que alguns alunos relacionados no relatório da Equipe de Apoio Interdisciplinar não haviam terminado o ano letivo ou não se encontravam no Pré II em 2004. Após mais algumas tentativas, conseguiu-se a confirmação da presença de alunos com deficiência intelectual matriculados no Pré II em 2004 na EMEI Camila Bueno, na zona sul e na EMEI Bianca Carvalho, localizada na zona norte do município de Osasco. Decidiu-se coletar dados em uma escola na zona sul e outra na zona

norte da cidade para que fosse possível ter informações de escolas que não fossem da mesma região.

Em visita à Secretaria de Educação do município, foi obtida autorização para a realização da pesquisa nas referidas escolas. De posse dessa autorização, foram feitos os primeiros contatos com cada escola para agendar uma visita.

Com o intuito de caracterizar os alunos com deficiência intelectual, foi preenchida uma planilha (apêndice B) com campos que permitiram identificá-los e averiguar sua trajetória escolar, bem como os atendimentos paralelos por eles freqüentados, os possíveis encaminhamentos após a pré-escola e as suas professoras durante o período em estudo.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas (apêndice C), realizadas com as professoras das escolas que compuseram a amostra estudada, foram coletadas informações para averiguar os critérios adotados por elas para decidir a promoção ou retenção de alunos com necessidades educacionais especiais na pré-escola e após seu término.

Ao longo das entrevistas, sentiu-se necessidade de entrevistar as diretoras das referidas escolas (apêndice D) e, também, a psicóloga da Equipe de Apoio Interdisciplinar (apêndice E), pois as professoras em seus depoimentos atribuíam à psicóloga e às diretoras papéis importantes na hora de decidir sobre a trajetória escolar dos alunos.

Consultas aos planos político-pedagógicos das referidas escolas foram realizadas para examinar se nesses documentos havia indicação de procedimentos ou critérios de avaliação e de promoção de alunos.

Ainda, foi analisada a legislação sobre educação de Osasco para apurar se haviam normatizações oficiais para avaliação, promoção e encaminhamento de alunos na pré-escola e após sua finalização.

Para análise dos documentos legais e técnicos localizados, foi realizada sua leitura e a sistematização. Iniciou-se esse processo com uma leitura exploratória, orientada pela referência à educação infantil e educação especial. Posteriormente, as informações localizadas a respeito dessas populações foram utilizadas para perceber a forma como a educação para esses educandos está expressa nos referidos documentos do município.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capítulo anterior procurou situar o leitor em relação à metodologia qualitativa utilizada para a realização deste estudo, assim como os procedimentos empregados para a coleta e análise de dados. Este capítulo pretende apresentar e discutir os dados coletados no decorrer desta pesquisa.

A escola na zona norte, EMEI Bianca Carvalho, começou a funcionar em 1962 em uma outra rua do bairro. Em 1982, foi transferida para o local atual, em um prédio próprio da Prefeitura de Osasco que passou por uma reforma em 2002. A unidade possui uma cozinha, uma despensa, uma sala de diretoria, um refeitório, uma sala ambiente, quatro salas de aula, quatro sanitários de alunos e dois de funcionários, pátio coberto, *playground* e área livre.

A unidade escolar está localizada a aproximadamente 10 minutos de caminhada do centro da cidade; o bairro onde se encontra possui luz elétrica, água encanada, esgoto e ruas asfaltadas. Nos seus arredores, há comércio variado, um hospital regional, uma escola municipal de educação fundamental (EMEF), uma creche, escolas particulares e uma unidade do Serviço Nacional da Indústria (SENAI). A maioria dos alunos é morador do próprio bairro.

A EMEI Bianca Carvalho possuía, em 2004, uma diretora com nível superior e oito professoras titulares, sendo sete com curso superior e uma com curso Magistério, especializada em pré-escola.

Nessa unidade escolar, foram localizadas quatro professoras que atenderam alunos com deficiência intelectual no período em estudo. Essas professoras tinham idade entre 42 e 48 anos, a professora Silvia cursou Magistério no ensino médio e, posteriormente, Letras; a professora Edilene fez o ensino médio normal e, quando já atuava em pré-escola, freqüentou dois anos de Magistério; a professora Sônia, após terminar o ensino médio técnico, decidiu estudar Magistério concomitante com o curso de Direito; e a professora Márcia fez ensino médio técnico, Pedagogia e depois o 4º ano de Magistério. Em síntese, como grau maior de formação escolar, uma das entrevistadas não possuía curso superior; uma com Pedagogia; uma, Letras; e a outra, Direito; nenhuma dessas professoras possui habilitação em deficiência intelectual. Todas as professoras têm mais de 20 anos de experiência na pré-escola: duas têm alguma experiência com ensino fundamental e uma lecionou durante um ano no ensino médio.

A professora Joana, ex-diretora da EMEI Bianca Carvalho, tinha 48 anos quando foi entrevistada em 2005, cursou ensino médio normal e, posteriormente, fez Pedagogia. Essa profissional possuía experiência em pré-escola (dez anos), atuou como professora substituta em ensino fundamental durante um ano e trabalhou por seis meses como professora na APAE

de Osasco. Exerceu função como diretora por quinze anos (1990 a 2004) e, atualmente, é professora de Pré I na mesma EMEI onde foi diretora.

Quando essa escola foi escolhida para fazer parte da amostra, tinha-se a informação, coletada via telefone, de que havia apenas uma aluna com deficiência intelectual matriculada no Pré II, em 2004. Porém, quando foi realizada a primeira visita a essa unidade escolar, soube-se, por meio de uma professora mais antiga na unidade, da existência de mais três alunos que, segundo ela, se encaixavam nos objetivos da pesquisa, o que confirmava as informações do relatório da Equipe de Apoio Interdisciplinar de 2004, já mencionado. Dessa forma, foram localizados quatro alunos nessa EMEI: dois meninos e duas meninas, sendo que, em 2004, Lúcia estava com seis anos, Laura, Marcos e Sérgio estavam com sete anos. Lúcia e Sérgio possuíam diagnóstico clínico de PC, Marcos não possuía diagnóstico clínico e Laura apresentava deficiência auditiva. De acordo com as professoras, esses alunos apresentavam um "atraso" (Professora Sônia), porque era possível perceber "pelo jeito do aluno" que ele era "meio devagar" (Professora Edilene). A professora Márcia indica que o aluno Marcos "[...] é muito lento [...] nem o nome ele consegue escrever [...]" e, posteriormente afirmou "[...] eu nem sei o grau de deficiência dele [...]". Sobre Laura, a professora Silvia afirmou "[...] eu acho que ela tinha uma deficiência mesmo independente da deficiência auditiva, por que ela tinha um comportamento diferente e acho que essa deficiência auditiva não foi a causa [...]".

Quadro 4 - Caracterização das profissionais entrevistadas[41] na EMEI Bianca Carvalho.

Nome		Professora Sônia	Professora Silvia	Professora Edilene	Professora Márcia	Ex-diretora Joana
Idade		46	42	48	47	48
Formação	Ensino médio	Técnico de laboratório e Magistério	Magistério	Ensino Médio normal e depois cursou 2 anos de Magistério	Contabilidade e 1 ano de especialização em Pré-escola no Magistério (após a Pedagogia)	Propedêutico
	Ensino superior	Direito	Letras	Letras (não concluiu)	Pedagogia	Pedagogia

[41] Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

	Habilitação em deficiência intelectual	Não	Não	Não	Não	Não
Docência	Educação infantil	1981-2005 (25 anos)	1981-2005 (25 anos)	1981-2005 (25 anos)	1982-2005 (24 anos)	1980-1990 e 2005 (12 anos)
	Ensino fundamental	1980 (substituição)	1978-1980 (3anos)	Não	Não	1978-1979 (professora substituta por 2 anos)
	Ensino Médio	Não	1985 (1 ano)	Não	Não	Não
Outras experiências na área da Educação		Não	Não	Não	Não	seis meses como professora na APAE
Tempo que atuou como diretora		–	–	–	–	1990-2004 (15 anos)
Atividades profissionais atuais		Professora de pré-escola (Pré II)	Professora de pré-escola (Pré I)	Professora de pré-escola (Pré II)	Professora de pré-escola (Pré II)	Professora de pré-escola (Pré I)

Em 2005, Lúcia estudou pela segunda vez o Pré II; em 2004, freqüentou atendimento fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional no CEDIPO; em 2005, fazia apenas acompanhamento fonoaudiológico. Cabe ressaltar que em 2005 a aluna estava com sete anos.

Sérgio cursou o Pré II duas vezes: a primeira em 2003 e novamente em 2004. Paralelamente, freqüentava atendimento fonoaudiológico, fisioterápico, psicológico, pedagógico e de terapia ocupacional, desde o Pré I, na AACD de Osasco.

A aluna Laura também cursou o Pré II em 2003 e 2004 junto com atendimento fonoaudiológico e psicológico no CEDIPO, durante os dois anos de Pré II.

Marcos teve atendimento com neurologista particular no Pré I e II e, em 2005, estava freqüentando o Pré II pela segunda vez. Nota-se que todos esses alunos estavam em defasagem idade/ano escolar.

Ao longo das entrevistas, percebeu-se que seria necessário incluir na amostra também as diretoras das referidas escolas e uma psicóloga, pois de acordo com relato das professoras entrevistadas, essas profissionais tiveram participação significativa na permanência dos alunos na mesma fase da pré-escola. Para que se pudessem entrevistar as diretoras, primeiramente foi necessário localizá-las, haja vista que, devido à nova gestão administrativa

da cidade (2005-2008), todas as diretoras das EMEIs foram substituídas porque exercem essa função apenas os indicados pelo secretário de educação, portanto, o ingresso na direção não é por concurso público.

Em 2005, dois alunos continuavam na EMEI, novamente no Pré II [Marcos, sem diagnóstico, e Lúcia, diagnosticada como PC] e os outros dois alunos estavam matriculados em uma EMEF próxima dessa EMEI.

Em consulta ao PPP dessa unidade escolar, pôde-se constatar que apresenta como objetivo da educação infantil o texto do art. 29 da LDB/96, que estipula que esse nível escolarização tem por finalidade o "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Quando solicitadas a relacionar os objetivos da pré-escola, todas as professoras da EMEI Bianca Carvalho apontaram a socialização como o principal. Todavia, acrescentam outras áreas que devem ser atingidas nessa fase de ensino. Nas palavras da professora Edilene, é necessário "trabalhar a criatividade deles e a coordenação [...]", sendo este último aspecto reiterado pela professora Márcia quando diz que é importante que se trabalhe "[...] a parte da coordenação motora [...]".

Sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, o PPP da EMEI Bianca Carvalho orienta que essa deva ser por meio de "[...] observação das atividades percebendo as dificuldades e o progresso dos alunos".

Sobre esse assunto, a professora Sônia afirmou ser "através do caderno, atividades livres e dirigidas e projetos [...]"; a professora Silvia aponta ser "[...] pela experiência do dia-a-dia, nas atividades de rotina, pelas atividades realizadas, [...] pelo comportamento", opinião esta que coincide com as das professoras Edilene e Márcia.

Ao serem questionadas a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos, as professoras Sônia, Silvia e Márcia afirmaram observar se os alunos atingem os objetivos propostos para as atividades; a professora Edilene relatou que "[...] guarda mais ou menos o que eles [os alunos] conseguem fazer ou não e passa para a mãe". Nenhuma das professoras entrevistadas mantém um planejamento diário de aula ou algum tipo de registro sobre os alunos segundo seu depoimento e, nas palavras da professora Sônia, "não dá nem tempo de fazer avaliação individual, mas o professor está todo o dia com o aluno [...], então não há necessidade de estar escrevendo e perdendo tempo fazendo avaliação de cada um, mesmo por que eu não vou ler avaliação nenhuma". No PPP dessa escola, a respeito da manutenção de tais registros, apesar da LDB/96 preconizar que a avaliação deverá ser feita mediante "[...] acompanhamento e registro [...]" do desenvolvimento dos alunos, não há indicação de que se deva efetuar o registro.

Já em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos que apresentam uma necessidade educacional especial, é possível inferir, por meio da fala das profissionais entrevistadas, a insegurança ao se tratar do tema, pois segundo a professora Sônia, "[...] na verdade, a gente não sabe nem o que dar para eles"; já a professora Silvia afirma que são dadas as mesmas atividades, "[...] agora se ele [o aluno] consegue realizar ou não..."; a professora Edilene também utiliza as mesmas atividades, mas acrescenta que procura conversar com as mães com mais freqüência e isso inclui os que apresentam necessidades educacionais especiais, mas não se restringe a eles. Com isso, é possível perceber que essa profissional realiza um trabalho em conjunto com os pais, procurando descobrir possíveis motivos para que a criança não esteja alcançando os objetivos propostos para determinada atividade.

Sobre o assunto, a professora Sônia afirma que "[...] é difícil, não dá muito para avaliar, precisa de um especialista, nós não temos parâmetro para avaliar e as crianças estão

aqui jogadas". Essa angústia também aparece na fala da professora Márcia ao afirmar: "[...] eu não sei se eu forço ou se eu deixo ele [o aluno] fazer o que ele quer fazer". Essa professora demonstrou bastante preocupação em relação à sua formação para poder atender a esse alunado e se questiona:

> E até onde eu posso ajudar? Eu me preocupo com isso. Eu acho que é muito, bom, mas eles [os gestores] precisam olhar também. Não adianta jogar a criança aqui para ter um número, eu não acho isso certo [...]. Eu tenho 2 ou 3 de inclusão e daí? Eu não estou ajudando em nada? Qual o meu papel aí? Só para as crianças virem e ficar que nem um depósito, eu não acho certo. (Professora Márcia)

É possível inferir que ainda falta clareza para essas profissionais a respeito da importância de se manter registros sobre as atividades desenvolvidas. Ainda assim, de acordo com Hoffman (2004), é preciso atentar para a diferença entre os registros de avaliação na forma de pareceres descritivos, os quais, muitas vezes, apenas apontam aspectos atitudinais das crianças, não havendo um detalhamento sobre "[...] o seu desenvolvimento em termos socioafetivos e cognitivos". Quando o roteiro desses pareceres é elaborado pelos diretores das escolas, o relato dos professores acaba sendo uniformizado e "[...] centram-se muito mais na rotina do professor do que na observação do desenvolvimento da criança" (p.50). A autora defende a adoção de relatórios de avaliação, pois estes "[...] representam a análise e a reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor" (p.55). Portanto, o relatório de avaliação deveria ser elaborado articulando-se "[...] a observação, a reflexão teórica e a intervenção pedagógica [...]", que "[...] são ações avaliativas [...]" (p.56).

Sobre a promoção de uma fase para outra na pré-escola, as professoras relataram que o critério utilizado seria a idade, ou seja, os alunos sempre acompanhariam os seus pares. Nas palavras da professora Silvia: "é automático, ela [a criança] sai do Pré I e vai para o Pré II".

A respeito da promoção dos alunos após o término da educação infantil, as professoras Sônia e Silvia apontaram a idade como sendo o critério utilizado. Já a professora Edilene afirma que não há nenhum critério, pois "[...] a ficha é preenchida, a mãe vai escolher a escola

e o aluno vai para lá [...]". Ao ser questionada se o encaminhamento do aluno para o ensino fundamental dependeria do seu desenvolvimento escolar, a professora relatou que "[...] o aluno vai porque já deu os três anos aqui [na EMEI] e esse é o critério da Prefeitura de Osasco [...]". Contudo, nota-se contradição entre a prática e o que foi relatado, haja vista que havia alunos, no período de coleta de dados para esta pesquisa, que ainda estavam na EMEI cursando o Pré II pela segunda vez, apesar de já terem sete anos.

Sobre as propostas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, todas as professoras afirmaram não haver nenhuma. A professora Sônia assim se expressou: "a gente é obrigada a atender, mas nós não temos nenhum parâmetro". A professora Edilene possui opinião semelhante à de sua colega ao afirmar que "[...] cada professora se vira com os alunos que têm problema".

Em relação à existência de propostas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos no município, a professora Silvia foi a única a declarar que "a Secretaria de Educação oferece alguns cursos e palestras"; as demais professoras afirmaram desconhecer qualquer ação do município voltadas para esses alunos.

Quando questionadas sobre o que seria necessário para o desenvolvimento de seu trabalho nas turmas em que havia alunos com necessidades educacionais especiais, a professora Sônia afirmou ser necessário um "acompanhamento psicológico para os alunos de forma mais intensa". A professora Silvia indica o "atendimento contínuo com uma pessoa especializada [...]"; que "os psicólogos pudessem não ficar só falando comigo, mas propor alguma coisa para ela [a criança] estar fazendo naquele horário. Nas palavras da professora Edilene: "[...] eu precisaria de menos alunos na sala de aula, materiais [pedagógicos] [...] e cursos"; já, na opinião da professora Márcia, seriam necessários:

> Cursos [...] não só como estava sendo feito [pela Secretaria de Educação de Osasco], só chamar lá e perguntar e nada de ajuda. Era um monte de professora e cada uma falava o que a sua criança tinha e nada assim para ajudar a gente. Eu acho que deveria haver cursos, psicólogas mais presentes, uma orientadora para te dizer o que fazer ou não, material pedagógico que é muito importante e não tem [...].

Percebe-se nas falas dessas professoras que estas atribuem à psicóloga a capacidade de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, como se esse aspecto fosse responsabilidade da equipe técnica.

Sobre o acompanhamento dos alunos durante o ano letivo, todas as professoras entrevistadas relataram não manter nenhum tipo de registro sobre as atividades desenvolvidas. Salienta-se a importância de se manter registros sobre as atividades, pois, de acordo com os pressupostos apresentados por Hoffmann (2000) a respeito da avaliação na pré-escola, é necessário que sejam feitas "observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança" e "reflexão sobre o significado dessas manifestações em termos de seu desenvolvimento" (p.78).

Em síntese, a avaliação da aprendizagem realizada pelas professoras EMEI Bianca Carvalho é realizada por meio de acompanhamento das atividades dos alunos, mas não declaram fazer nenhum tipo de registro sistematizado do seu desenvolvimento. Em relação à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras consideram essa uma incumbência difícil de desempenhar e relatam se sentirem inseguras e sem formação específica a esse respeito.

Sobre a avaliação da aprendizagem, as professoras declararam que procuram verificar se os alunos atingiram os objetivos propostos para cada atividade, contudo, para aqueles que apresentam uma necessidade educacional especial, as professoras acreditam que é bastante difícil, pois não sabem como avaliar as atividades desenvolvidas pelo aluno.

A respeito da promoção dos alunos após a pré-escola, nota-se que apesar de as professoras declararem como critério a idade, nessa unidade escolar, havia no ano de 2005 dois alunos que estavam cursando o Pré II pela segunda vez. A professora Edilene atribui esse fato à conversa que a psicóloga teve com a mãe de sua aluna, aconselhando-a a deixar a

criança um ano a mais na pré-escola, pois "[...] ela não estava preparada para ir para a 1ª série [...]", por que não conseguia "[...] fazer nada, ficava sempre no mesmo risco [...]".

Na entrevista com a ex-diretora Joana da EMEI Bianca Carvalho sobre os procedimentos usados na pré-escola para avaliar a aprendizagem dos alunos, verifica-se que reitera as declarações das professoras ao afirmar ser por meio da "[...] observação diária deles [...]" e que "[...] a avaliação do aluno de pré-escola é constante", sendo que essa mesma estratégia de avaliação é utilizada para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Joana, ao ser questionada sobre o critério para promoção de alunos com necessidades educacionais especiais de uma fase para outra da pré-escola, afirmou ser a questão da idade, contudo, quando o mesmo assunto refere-se ao término da pré-escola, essa ex-diretora afirma que "[...] você avalia, conversa com a mãe e verifica se a mãe aceita que ele continue [na pré-escola] ou não [...]". Essa profissional demonstra apreensão em relação à vida escolar do aluno com necessidades educacionais especiais na EMEF quando afirma: "[...] os nossos 'petiticos' não fazem discriminação, os pequenos não discriminam e lá [na EMEF] a gente sabe que eles 'tiram sarro' e aqui na pré-escola as crianças não fazem essa distinção, então você se preocupa de como ele vai ser recebido".

A ex-diretora comentou, também, que não eram os conhecimentos adquiridos ou não durante a pré-escola que influenciavam o encaminhamento após esse nível de escolarização, mas sim "[...] como eles estariam sendo recebidos [na EMEF] [...]".

A mesma profissional ressalta que, ao final do ano letivo, a decisão de manter a criança um ano a mais na pré-escola ou encaminhá-la para o ensino fundamental é da família. Essa opinião também foi observada no depoimento da fonoaudióloga entrevistada, como será abordado posteriormente.

A esse respeito, ressalta-se que tanto em legislação educacional nacional quanto em municipal há indicações que a educação infantil termina aos seis anos de idade e, ainda, de acordo com a LDB/96, art. 6º, os pais devem matricular seus filhos no ensino fundamental aos sete anos. Com o Projeto de Lei 144/05, os alunos devem ser matriculados neste nível da educação aos seis anos, sendo assim, será necessária uma adequação na legislação para atender a essa nova orientação. Portanto, para se cumprir o que preconiza os documentos legais, não seria possível manter um aluno por um ou mais anos na pré-escola. A Declaração de Montreal (2004) indica que "as pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas". No caso de menores de idade, pode-se inferir que essa responsabilidade de escolha recai sobre os pais.

Em relação às propostas para atender a alunos com necessidades educacionais especiais na escola, a ex-diretora Joana afirmou que: "[...] nós tínhamos reuniões com o pessoal de apoio, com as psicólogas, com a fonoaudióloga". A respeito de propostas existentes no município, ela apontou a escola especial e alguns cursos promovidos pela Secretaria de Educação de Osasco como alternativas, sendo a primeira para o atendimento escolar desse alunado em substituição à classe comum e a segunda refere-se à formação dos professores da rede de ensino que atendem a esse alunado em suas classes.

Sobre a existência de alguma normatização ou orientação, legal ou técnica, na Secretaria de Educação do município de Osasco sobre o tempo de permanência de alunos na pré-escola, a ex-diretora Joana acredita haver um documento na Secretaria, contudo, nunca teve acesso ao seu conteúdo. Cumpre ressaltar que, em visita à Secretaria de Educação do município, não foi localizado nenhum documento legal ou técnico a esse respeito.

A ex-diretora Joana declarou, ainda, que seria necessário "[...] ter um equipamento específico, tem que ter uma fonoaudióloga, psicóloga dando apoio no local", pois:

> [...] é fácil a pessoa vir aqui e sentar com você e falar: "você faz assim, assim e assim", mas ela não está dentro da sala vendo o que está acontecendo, como ela vai poder me ajudar e não é só com a inclusão não, eu falo em nível geral, por que o

> problema não é só a inclusão, são os alunos que não são inclusão. Mas que tem os seus problemas. Eles têm os picos deles de agressividade e como você resolve? Então eu acho que para todos esses casos tinha que ter sim um psicólogo, eu acho.

Sobre o comentário dessa ex-diretora, é preciso atentar para o fato de a inclusão escolar não ser destinada apenas para alunos com necessidades educacionais especiais, mas também para aqueles que, por razões de outra natureza, não apresentam desempenho escolar como o esperado pela escola. No geral, suas reivindicações referem-se à inserção de profissionais de outras áreas nas escolas, particularmente psicólogos e fonoaudiólogos, como é o caso. Ao que parece, as condições para a aprendizagem dos alunos ou para o atendimento às normas da escola, quanto ao seu comportamento, assim estariam asseguradas. Em síntese, de forma geral, as professoras entrevistadas, assim como a ex-diretora, parecem atribuir grande importância à equipe técnica, contudo, é preciso lembrar que o atendimento na escola precisa priorizar o aspecto pedagógico e não o clínico.

Além da presença de especialistas nas escolas, Joana considera necessário:

> [...] preparar o ambiente, mesinha adequada, cadeira adequada, um jogo [de carteiras] em cada sala, banheiros adequados, rampas na escola; em escolas que tem dois andares, elevadores, porque tem escola que não tem, tem inclusão mas não tem elevador. E aí como é que essa criança faz para subir? A professora é que tem que carregar ou a mãe. Então eu acho que falta muita coisa para que fique um ambiente propício para as crianças. É como aqui, nós não temos rampa, aí fica difícil.

Em síntese, segundo os depoimentos das professoras e da ex-diretora, a avaliação deve ser realizada por meio de acompanhamento contínuo de atividades e, em relação à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de as professoras considerarem esse um aspecto difícil para ser analisado, a ex-diretora considera que esta não deve diferir dos demais alunos.

A respeito da promoção dos alunos entre as fases da pré-escola e após esse nível, as profissionais entrevistadas nessa escola apontaram a idade como sendo o critério utilizado,

contudo, verificou-se que havia alunos com necessidades educacionais especiais cursando o Pré II pelo segundo ano.

A segunda escola que compôs a amostra desta pesquisa localiza-se na zona sul e foi inaugurada no final de 1991, sendo que suas atividades tiveram inicio em 1992. A EMEI Camila Bueno conta com uma cozinha, uma despensa, uma sala de diretoria, seis salas de aula, uma sala de informática – que teve todos os computadores roubados em 2001 e, atualmente, é utilizada como sala de reuniões e almoxarifado –, oito sanitários de alunos, quatro sanitários de funcionários, área livre, *playground* e pátio coberto.

A escola localiza-se a cinco quilômetros do centro da cidade e, assim como a outra, também está situada em bairro com boa infra-estrutura no que tange a água, luz, esgoto e ruas asfaltadas e conta ainda com postos de saúde, comércio variado, agência bancária e escolas de educação infantil particulares nos seus arredores.

Em 2004, a escola contava com doze professoras, sendo três apenas com o Magistério e as demais com curso superior. Destas, uma cursou Estudos Sociais e as demais cursaram Pedagogia.

Nessa unidade, foi localizado um aluno e uma professora que se encaixavam no objetivo desta pesquisa. A professora entrevistada, aqui nomeada como Beatriz, tinha 38 anos quando foi entrevistada em 2005, cursou Magistério e Pedagogia e não possui habilitação em deficiência intelectual nem freqüentou qualquer outro curso específico para atender alunos nessa condição. Essa profissional possui experiência em docência em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio [um ano no ensino fundamental e ensino médio e, em 2005, está em seu segundo ano na pré-escola]. As caracterizações dessa professora e da ex-diretora dessa unidade escolar encontram-se no Quando 5.

Quadro 5 – **Caracterização das profissionais da EMEI Camila Bueno**

Nome		Professora Beatriz	Ex-diretora Sueli
Idade		38	41
Formação	Ensino Médio	Magistério	Magistério
	Ensino Superior	Pedagogia	Pedagogia

	Habilitação em deficiência intelectual	Não	Não
Docência	Educação Infantil	2004-2005 (1 ano)	1984-1996 (12 anos)
	Ensino Fundamental	2002-2003 (1 ano)	1984-1989 (5 anos)
	Ensino Médio	2001 (1 ano)	Não
Outras experiências ma área da Educação		Não	Não
Tempo que atuou como diretora		–	1995-2004
Atividades profissionais atuais		No período da manha, dá aulas de reforço em uma EMEF da cidade e, à tarde, é professora de pré-escola (Pré II)	Professora de educação infantil – 0-3 anos (CEI – São Paulo) e é professora de 4ª série em Centro Municipal de Educação Integrada em Osasco.

O aluno Maurício, localizado nessa escola, estava em 2004 com sete anos e não possuía diagnóstico clínico. Conforme relato da professora, posteriormente confirmado pela leitura de sua ficha de matrícula, a criança estudara anteriormente em uma escola de educação infantil particular, freqüentando o tempo todo uma classe de maternal. Ainda segundo consta na referida ficha, em 2004, o aluno fizera atendimento com fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional na Universidade de São Paulo. Em 2005, Maurício está matriculado em uma EMEF do mesmo bairro. Apesar de não possuir diagnóstico, esse aluno era considerado com deficiência intelectual, pois segundo relato da professora, "[...] ele é uma criança que tem problema [...], tem a deficiência dele e vai ter para o resto da vida [...]". E, de acordo com a ex-diretora Suely, o aluno "[...] tinha sérios comprometimentos cognitivos[...]".

A entrevistada Beatriz considera que a pré-escola tem como objetivo "[...] preparar as crianças para elas seguirem em frente. Eu acho que a criança tem que sair da pré-escola não alfabetizada [...], mas [...] com o corpo, a cabeça, tudo preparado para enfrentar a 1ª série, eu acho que é uma preparação", então, complementa a professora, ao "[...] dar brincadeiras, jogos, coisas que desenvolvem a criança num todo [...], ela vai ter mais afinidade na hora da alfabetização".

Sobre a avaliação da aprendizagem, Beatriz afirmou que essa "é contínua [...]". E complementa: "Eu costumo sempre dar atividades com figuras para eles estarem me falando, escrevendo, para eu ter essa avaliação". Considera que, por meio de conversa com os alunos e atividades, consegue aferir se os mesmos conseguiram assimilar ou não o que foi ensinado

(cores, noções de números etc.). Para os alunos com necessidades educacionais especiais, o processo é o mesmo, pois "[...] as mesmas atividades que eu dava para eles [os outros alunos] eu dava para ele [...]; ele fazia tudo igual aos outros, nunca houve essa diferenciação [...]". Ela ressalta que "[...] trabalhava as mesmas coisas com ele, lógico que eu não tinha a mesma expectativa que eu tinha em relação aos outros, então eu sabia que ele não ia alcançar aquilo que eu queria, o meu objetivo que eu queria com os outros, mas o que ele alcançasse para mim era muito." Ainda, que procurava sentar "[...] junto com ele para ele fazer" as atividades. Pelo discurso da professora, apreende-se que esta se preocupava em tratar o aluno da mesma forma que os demais e, por isso, procurava trabalhar com as atividades de forma semelhante com todos. Contudo, ao considerarmos que o aluno possuía uma necessidade educacional especial, onde ficava o "especial" se não era prevista nenhuma adaptação?

A partir da consulta ao PPP da EMEI Camila Bueno, pôde-se verificar que a avaliação é compreendida "[...] enquanto um ato pedagógico e impulsionador da aprendizagem [...]". Dessa forma, a avaliação deverá ser um ato contínuo por meio de "observação, por interferência, por mudança de atitudes, quando necessário, por registros, por relatórios e, também pela auto-avaliação". De acordo com a literatura consultada, observa-se que o registro torna-se um aliado muito grande à aprendizagem, pois ajuda o educador a refletir sobre o desenvolvimento da criança.

A professora Beatriz informou que ao final do ano era preenchida uma ficha de avaliação e eram listados vários itens sobre o relacionamento da criança com professor e colegas: participação em atividades propostas, organização, expressão e compreensão oral, domínio motor (consegue pular, correr, saltar etc.), aquisição de conhecimentos (consegue escrever o nome com o auxílio do crachá, reconhece cores, números e letras do alfabeto). A escola utilizava um modelo único de ficha para todas as fases da pré-escola, contudo, havia uma observação nesse documento para que a avaliação dos itens fosse adequada às

características da faixa etária. Ao lado de cada item, as professoras pintavam bolinhas de acordo com a seguinte lógica: verde – seguindo em frente: tem atingido todos os objetivos com sucesso; amarelo – atenção: atinge os objetivos na maior parte das vezes; vermelho – vamos parar para pensar: não atingiu os objetivos em grande parte das vezes; alguns aspectos precisam ser trabalhados. Essa professora declarou que essa ficha era entregue aos pais ao final do ano letivo e que os professores faziam um relato resumido no diário de classe.

Hoffman (2004) chama a atenção para a necessidade de o educador não utilizar "[...] listagens de comportamentos uniformes, padronizados, e buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança cai construindo ao longo de sua descoberta do mundo" (p.22).

A respeito de propostas existentes na escola e no município para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, a professora declarou desconhecer a existência de alguma, em qualquer dessas instâncias.

Beatriz declarou que seria necessário um menor número de alunos em sala de aula para que fosse possível desenvolver um trabalho em turmas com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. A professora ainda indica como inadequações para o bom desenvolvimento do trabalho junto a esse alunado a "[...] falta de apoio [...], falta de cursos para que a gente possa trabalhar melhor. Porque, muitas vezes, eu me sentia assim, meio que perdida num tiroteio sem saber para onde ir, não é fácil não".

Sobre o critério utilizado para encaminhar o aluno ao termino do Pré II, a professora Beatriz relata que houve conflito de opiniões, pois ela e a psicóloga da Equipe de Apoio Interdisciplinar acreditavam que o aluno deveria ir para a 1ª série para poder continuar se desenvolvendo, pois lá, ela acreditava, o aluno estaria exposto a um maior número de estímulos. A professora destacou que, em um ano que freqüentara a pré-escola, o aluno havia aumentado o seu vocabulário e conseguia, inclusive, articular frases inteiras, o que não

conseguia fazer quando entrou nessa unidade escolar. Portanto, a Beatriz justificava a sua insistência para que o aluno fosse para o ensino fundamental, pois ela considerava que ele poderia se desenvolver ainda mais. Ainda segundo essa profissional, havia a questão da idade, pois o aluno já estava com sete anos e seis meses. Já na opinião da diretora da escola, o aluno poderia ficar um ano a mais na escola para poder "amadurecer" mais. Por fim, a mãe decidiu matricular o aluno em uma EMEF próxima.

A professora Sueli, ex-diretora da EMEI Camila Bueno, tinha 41 anos quando foi entrevistada em 2005 e cursou Magistério e Pedagogia. Atuou como professora de pré-escola por doze anos, durante cinco anos lecionou no ensino fundamental e, posteriormente, foi diretora de escola por nove anos. Atualmente, trabalha em Centro de Educação Infantil em São Paulo no período da manhã e é professora de 4ª série em uma EMEF de Osasco. E assim como a ex-diretora da EMEI Bianca Carvalho, ela não possui habilitação em deficiência intelectual ou qualquer formação em educação especial.

Sobre a avaliação, a ex-diretora Sueli comenta:

> [...] a gente usa observação, acompanhamento através de relatórios, basicamente é isso, a gente observa e relata se tiver algo fora do normal do desenvolvimento da criança. A gente procura conversar com os pais, procurando orientações de especialistas, mas, basicamente, é isso, através de observação e registro.

Hoffman (2004) pondera que a elaboração de relatórios pode auxiliar na prática do docente uma vez que o auxilia a refletir sobre o que aconteceu. Contudo, a autora condena a utilização de "pareceres descritivos", pois esses, em geral, não representam registros contínuos e tem como base "[...] listagens de comportamentos [...]" (p.82).

Ao ser questionada se esses relatórios eram feitos diariamente, Sueli relatou que costumava orientar as professoras a "[...] ter no seu semanário um registro do comportamento e desenvolvimento das crianças para que a gente possa ter no final do ano condições de preencher a ficha". Contudo, conforme relato da professora Beatriz, esta não costumava

manter nenhum tipo de registro. Cumpre ressaltar que no PPP da escola essa ação deveria existir quando necessário, sendo assim, questiona-se a validade desse documento na orientação do trabalho escolar.

Essa profissional explica que pedia para que as professoras fizessem tal relatório e, posteriormente, a ficha de avaliação citada pela professora Beatriz, para que, no caso de alunos que fossem permanecer na escola, a professora do próximo ano pudesse ter uma "leitura" prévia dessa criança. Ao ser questionada sobre se todas as professoras faziam suas anotações, a ex-diretora Silvia comenta que:

> [...] eu sou uma pessoa na qual o pedagógico está muito aguçado, então, mesmo que eu não lesse o relatório de todas, eu conhecia todas as crianças, então eu participava ali, junto com a professora, das problemáticas da classe, então mesmo não lendo todos os relatórios, mesmo se alguma professora não entregasse, não tinha como não ver os casos mais "berrantes", do desenvolvimento e também das dificuldades, mas normalmente elas faziam sim, mas eu não posso dizer para você que eu tinha aquele compromisso de ler todos os relatórios, até por que se eu te falar isso é mentira.

Ressalta-se a importância de se manter registros para que se possam comparar momentos diferentes da aprendizagem da criança e refletir sobre o desenvolvimento das mesmas, pois sem a manutenção dessas anotações muitas informações podem ser perdidas

Essa ficha a qual a ex-diretora entrevistada se refere era para uma avaliação realizada ao final do ano letivo. Ao descrevê-la, Sueli informa que nesse documento "[...] havia uma abordagem completa da criança em todos os aspectos, tanto cognitivo quanto emocional e social, e quais eram os avanços que a criança teve de acordo com os critérios que nós havíamos levantado [...]".

A ex-diretora Sueli informou que essa avaliação foi elaborada com base em um modelo cedido por uma das professoras da escola. Posteriormente, foi adaptado com a ajuda de todo o quadro docente. Durante a visita a EMEI Camila Bueno, as professoras e a atual diretora informaram que essa avaliação não era mais utilizada, pois a direção não a

considerava adequada, contudo, não havia nenhuma indicação sobre qual seria a forma utilizada.

Em relação à elaboração desse tipo específico de avaliação por meio de ficha, uma das professoras da EMEI, que havia auxiliado na direção da escola em 2004, relatou que não há normatização estabelecida pela Secretaria de Educação de Osasco a esse respeito e que fica a critério de cada escola elaborar ou não alguma estratégia de registro do desempenho dos alunos. Isso não está errado do ponto de vista da coerência com as normativas, pois se não há nenhum documento oficial da administração central sobre isso cada escola fica responsável pelas decisões e, nesse caso, o PPP determina que o registro escrito será efetuado quando necessário.

A respeito de normatização vinda da Secretaria de Educação do município sobre o tempo de permanência de alunos na pré-escola, a ex-diretora Sueli foi categórica ao afirmar que não há nenhuma. Também não foi localizada nenhuma referência a esse respeito nos documentos legais e técnicos consultados.

Sobre propostas da escola para atender alunos com necessidades educacionais especiais, essa profissional informou que não havia nenhuma na unidade onde foi diretora. Em relação ao município, a ex-diretora Sueli relatou que "[...] no ano passado (2004), o que nós tínhamos era uma equipe de especialistas que nos davam algum respaldo, algum acompanhamento [...]".

Apreende-se do discurso dessa profissional que não havia indicação de alterações nas estratégias de ensino ou adaptações curriculares na escola ou, em relação ao município, os serviços ofertados (CEDIPO, UTEM) parecem não ser considerados.

Ao final da entrevista, a ex-diretora Sueli apontou o grande número de alunos por sala como uma das grandes reclamações das professoras que tinham alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas. Outra questão apontada é a falta de cursos "[...] voltados

para essa dificuldade, o professor sente falta de apoio, de respaldo [...], eles reclamam muito da falta de uma teoria [...]".

Sueli destaca também a necessidade

> [...] de um olhar público de criar políticas públicas para o atendimento dessas crianças, já que se faz a propaganda "vamos incluir", mas vamos incluir envolvendo políticas públicas também para essa inclusão, tentar normatizar essas questões legais, olha "o professor que atende uma criança especial deverá ter em sala de aula X número de alunos, a criança da educação infantil poderá ou deverá ficar até X anos", ter mais ou menos essa normatização, eu sinto que essa também é uma necessidade.

A reivindicação da ex-diretora pode ser considerada pertinente, pois fazem parte da construção do processo de inclusão escolar. Blanco (1998) destaca que, para que a escola se torne inclusiva, é necessário que esteja explicitado em textos legais que a educação inclusiva deva ser o aspecto central da educação comum. Dessa forma, deveria estar claro nos documentos técnicos e legais referentes à educação questões sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (formação de professores, inicial e continuada; avaliação; suportes etc.)

Durante as entrevistas com as professoras e diretoras das duas escolas, foi mencionada a importância do envolvimento da Equipe de Apoio Interdisciplinar, principalmente da psicóloga, no atendimento de alunos com necessidade educacional especial. Por essa razão, decidiu-se entrevistá-la também nesta pesquisa.

No dia marcado para a entrevista com a psicóloga da Equipe de Apoio Interdisciplinar, uma fonoaudióloga da mesma equipe prontificou-se a estar presente durante a conversa, pois, de acordo com as duas profissionais, a equipe trabalha em conjunto, então seria apropriado estarem juntas.

A psicóloga Esther tinha 39 anos e fez dois cursos de especialização: um em psicoclínica e o outro em psicodiagnóstico de Rorschach. Essa profissional trabalha há três

anos junto à referida equipe. A fonoaudióloga Regina tinha 33 anos quando entrevistada e, após a graduação, fez mestrado na área de Distúrbios da Comunicação; além de trabalhar junto à equipe, atua também em um hospital particular de São Paulo e em consultório próprio.

Ao ser questionada sobre o papel dos profissionais da Equipe de Apoio Interdisciplinar na promoção de alunos com necessidades educacionais especiais de uma para outra fase da pré-escola, a psicóloga Esther afirmou que:

> Na verdade o nosso papel é proporcionar uma interlocução com o professor para que ele possa compreender a visão que ele tem do aluno, porque a gente entende que ninguém melhor que o professor para poder avaliar isso, é o professor que fica com a criança todos os dias, enfim, ele tem muito mais possibilidade de compreender a evolução da criança do que nós, porque na verdade a gente não faz um trabalho direto com a criança, a gente vai às unidades mais para trabalhar o professor, a nossa interlocução é com ele [...], então o nosso papel é muito mais focado com o professor dentro da unidade [...].

A partir desse comentário da psicóloga e das entrevistas com as professoras, infere-se que enquanto os profissionais da Equipe de Apoio Interdisciplinar procuram realizar um trabalho em conjunto com as professoras, estas esperavam que o pessoal da Equipe as auxiliassem de forma mais direta na sala de aula. A partir desses dados, é possível indicar a necessidade de elaboração de orientações e normatizações pelo sistema de ensino que definam os papéis de cada profissional no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de educação infantil de Osasco.

Quanto à trajetória escolar dos alunos, a fonoaudióloga Regina considera "[...] que tem muito isso de mediar; nunca é uma decisão isolada manter a criança em uma mesma fase ou mandá-la para a 1ª série; é sempre o diretor com a família e o professor".

A psicóloga Esther chama a atenção para o fato de que muitas vezes a família tem medo de encaminhar criança para o ensino fundamental, pois, na pré-escola, a criança se encontraria em um ambiente mais protegido. Ao ser questionada sobre o que acontece quando há divergência de opiniões entre professora, direção e família, a psicóloga pondera que:

> Na verdade o nosso papel é, eu não gosto de usar este termo, mas é um pouco de mediação, a gente vai mediar desejos dos dois lados, da escola e da família, procurando sempre compreender o que está em jogo em relação à criança. Então, quantas vezes forem necessárias a gente volta para estar rediscutindo. Às vezes a gente percebe que a escola não quer de fato, e isso acontece mesmo, eles se fecham de tal forma a continuar com a criança que nós temos que procurar outra escola, às vezes é muito complicado a gente tenta, enfim, estabelece alguma discussão, mas a escola não está aberta mesmo, isso já aconteceu.

Já a fonoaudióloga Regina é categórica ao afirmar que "[...] a última palavra é sempre da família".

A respeito do critério para promoção dos alunos com necessidades educacionais especiais de uma fase para outra da pré-escola, a fonoaudióloga Regina considera "[...] que são muito mais pedagógicos, isso é muito mais da escola do que nosso". Posteriormente, foi perguntado se há situações em que se decide manter a criança na mesma fase da pré-escola. E nas palavras de Esther:

> Acho que tem casos, que tudo bem, a gente vê que crianças que são pedagogicamente muito imaturas e que são admitidas no Pré II, por exemplo, mas é porque eles tiveram outras evoluções, e isso é levado em conta, então acho que com certeza o que pesa mais é o critério do professor e da unidade em si, são critérios pedagógicos que fogem à nossa área.

A psicóloga Esther relatou que, em alguns casos, o aluno se adapta muito bem com o professor e:

> [...] ele estabeleceu um vínculo e ele está crescendo, está se desenvolvendo, deu certo, é um professor que está podendo ter um olhar diferenciado sobre ele, porque você vai mudar, a gente acaba tentando pesar sempre os prós e os contras, então acho que num caso como esse, muitas vezes a gente opta para que a criança permaneça, a gente entre aspas porque sempre é uma coisa conversada, não somos nós que decidimos [...]

Essas profissionais informaram que não é adequado deixar uma criança muitos anos na pré-escola, pois seria como:

> [...] você ter no EJA um adolescente de 14 anos com um adulto de 40. Acho que ... tudo bem existem essas questões de quão importante é a diversidade, mas eu acho que a gente também precisa ter certos cuidados, então eu acho que não dá para extrapolar [...] (Psicóloga Esther).

Ao considerar-se apenas o texto da LDB/96, todo e qualquer aluno deveria sair do âmbito da educação infantil ao completar seis anos de idade. Sendo assim, na letra dessa lei,

as escolas que mantém alunos nessa etapa da educação por mais tempo estariam descumprindo uma lei federal.

Sobre o encaminhamento posterior à educação infantil, a psicóloga entrevistada afirma que geralmente os alunos são encaminhados para uma EMEF próxima à sua residência, contudo:

> [...] às vezes a gente até fala: "olha, aquela escola ...". Porque a gente já conhece o grupo, sabe que o grupo tem um melhor acolhimento, tem um horário diferenciado. Em alguns casos a gente fala: "olha, ao invés de mandar para esta escola, tenta aquela outra que eu acho que ele vai ser melhor acolhido".

A fonoaudióloga Regina chama a atenção para o fato de que, às vezes, a família, particularmente se esta tiver melhor condição financeira para poder arcar com despesas com transporte, é orientada a procurar determinada escola, ainda que um pouco distante de sua residência, para que o filho tenha um melhor atendimento, pois tal escola já atendeu a outros alunos com necessidades educacionais especiais.

A esse respeito, percebe-se que para garantir que o aluno tenha atendimento com melhor qualidade, as profissionais até vão contra o art. 53, inciso V do ECA, que preconiza que o educando deve ter garantido "acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência". Ora, se a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, não deveria haver motivo para que a família tivesse que escolher a escola onde o aluno fosse "melhor acolhido". Seria preciso haver um comprometimento de todas as unidades escolares e da equipe escolar para atender a esse alunado em todas as escolas da rede de ensino pública.

Em determinado momento da entrevista, a psicóloga Esther, ao falar sobre a inclusão, apresenta algumas críticas:

> [...] a "inclusão" é algo falado, adotado e eu sempre falo entre aspas porque é uma postura adotada pela Secretaria, mas tem as suas questões. Não significa que todos tenham uma posição inclusivista, que todos acreditem na inclusão, que os profissionais comunguem com o que está sendo falado. E a gente tem essas questões muito complicadas, um município que adota um sistema de inclusão e tem

> uma escola especial recheada de crianças e adultos com síndrome de Down, é meio incoerente. Se síndrome de Down não está ficando em ensino regular, então o que está acontecendo?

A respeito de ações no município para o atendimento dessa parcela da população, a fonoaudióloga Regina comenta que muitas escolas não querem aceitar alunos com necessidades educacionais especiais por não terem suporte nenhum e ainda "a escola não tem nada a ver com atendimento clínico: fono, psicóloga. Esse atendimento deveria ser disponibilizado nos postos de saúde ou, então, que a escola especial pudesse disponibilizar os seus profissionais como suporte". Contudo, a situação na área da saúde no município também é bastante precária, de acordo com a psicóloga Esther, pois faltam profissionais nos postos de saúde.

Após a análise de todas as entrevistas realizadas, é possível concluir que, apesar da idade ser apontada como critério para a promoção de alunos com necessidades educacionais especiais de uma fase para outra da pré-escola e, posteriormente, para o ensino fundamental, algumas vezes os alunos permanecem mais tempo naquela etapa de escolarização. As profissionais da Equipe de Apoio Interdisciplinar entrevistadas indicam que a decisão de manter o aluno um ano a mais na pré-escola cabe à família e que a função das professoras é orientar os pais e, ainda, que lhes cabe mediar a discussão para essa tomada de resolução, portanto, afirmam que esse é um assunto que compete à escola e não à Equipe.

Dos depoimentos das professoras, pôde-se depreender que acusam falta de formação para atenderem alunos com necessidades educacionais especiais e, principalmente, reivindicam maior investimento em apoio à sua prática para que possam contemplar as demandas desse alunado. As professoras relataram que sentem falta de cursos, de materiais pedagógicos e reclamam a diminuição no número de alunos na sala de aula em que há alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e acompanhamento contínuo dos alunos pelos especialistas.

As ex-diretoras entrevistadas apontaram a observação como estratégia de avaliação dos alunos e, uma delas [ex-diretora Sueli], indica também o preenchimento de ficha de avaliação ao final do semestre.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre inclusão escolar na perspectiva do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais tem se fortalecido a partir do final da década de 1990. No Brasil, diversos documentos relacionados à temática da educação inclusiva foram elaborados (BRASIL/MEC/SEF, 2001; CNE/CEB, 2001; BRASIL/MEC/SEESP, 2004; entre outros). Isso indica que, nesse período, ao menos na letra da lei, o país tem buscado oferecer igualdade de direitos de oportunidades a todos os educandos brasileiros.

O objetivo desta pesquisa foi averiguar os critérios adotados pelas professoras de duas EMEIs de Osasco para promover alunos com deficiência intelectual de uma fase para outra da pré-escola e após essa etapa de escolarização.

Quando a amostra das escolas a serem visitadas foi escolhida, foi identificado um problema relacionado à avaliação diagnóstica dos alunos identificados pela escola ou pelos professores como aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Dos cinco alunos que foram sujeitos desta pesquisa, dois tinham diagnóstico clínico de paralisia cerebral, mas as professoras também os avaliam como alunos com problemas na aprendizagem, supostamente por comprometimento intelectual, e para os outros três não havia documentação comprobatória de algum tipo de deficiência ou outra condição que justificasse a identificação de necessidades educacionais especiais a eles atribuídas pelas entrevistadas. Apesar de esta pesquisadora estar ciente de que nem todos os casos de paralisia cerebral apresentam um quadro de deficiência intelectual e os outros três alunos não possuírem diagnóstico clínico, optou-se por manter esses alunos, pois, entende-se que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem ou que tenham dificuldade para acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula, ainda que essa dificuldade pode estar vinculada a uma deficiência, disfunção, limitação ou

pode não estar relacionada a nenhuma causa orgânica, tal como estabelecido pela Res. 2/01, já mencionada (BRASIL, 2001b).

Ainda segundo informações das professoras que atenderam a esses alunos, os mesmos eram identificados como tendo deficiência, por serem "meio devagar".

Ao final da pesquisa, verificou-se que apesar do discurso de todas as entrevistadas apontar a idade como fator principal de encaminhamento dos alunos, cabe à família a decisão de manter a criança um ano a mais na pré-escola, caso os especialistas e/ou professoras considerem que o aluno não está "maduro" para ir para o ensino fundamental. No entanto, a legislação consultada preconiza que o aluno deva ser matriculado no ensino fundamental aos sete anos. Ainda assim, de acordo com relato da psicóloga entrevistada, não seria adequado manter uma criança por muitos anos no ambiente pré-escolar para que não haja um desvio muito grande de idade/fase escolar.

Da análise da entrevista com as profissionais da Equipe de Apoio Interdisciplinar, verificou-se que essas admitem em alguns casos a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais por mais tempo na pré-escola. Sobre esse mesmo ponto, também as professoras tendem a aceitar sua permanência um ano a mais em suas salas da pré-escola para que esses possam "amadurecer", contudo, apreende-se de seu discurso que não defendem a idéia de que a criança fique muitos anos na pré-escola devido à diferença de idade.

Todavia, se tanto a legislação nacional (LDB/96, ECA) quanto a municipal (PME/04) indicam que a educação infantil acaba aos seis anos de idade[42], a permanência de alunos nessa etapa caracterizaria-se como retenção escolar?

Outra preocupação demonstrada pelas professoras é em relação à forma como os alunos com necessidades educacionais especiais seriam recebidos no ensino fundamental, pois, na pré-escola, com os alunos menores, sustentam que não haveria discriminação. Não foi

[42] Atualmente aos cinco anos.

possível averiguar se essa preocupação das professoras procede, uma vez que não era objetivo desta pesquisa acompanhar os alunos que saíram da pré-escola e foram para o ensino fundamental. Porém, esse tema poderá constituir-se em tema de futuras pesquisas.

Sobre a participação da Equipe de Apoio Interdisciplinar na tomada de decisão a respeito da promoção dos alunos com necessidades educacionais na pré-escola, verificou-se uma divergência em relação à participação desses profissionais. Enquanto as professoras, em seus discursos, atribuíam especialmente à psicóloga a responsabilidade pela manutenção de algum aluno na mesma fase da pré-escola, essa profissional relata que a sua função era de intermediadora, entre professoras e família, e que os critérios para a permanência de alunos um ano a mais na mesma fase ou etapa de escolarização seriam mais pedagógicos do que clínicos. Contudo, constatou-se nas escolas que compuseram a amostra desta pesquisa que cabia à família decidir. Ainda, corroborando informações de uma das ex-diretoras entrevistadas, as profissionais da referida Equipe afirmaram que a decisão final sobre a vida escolar do aluno cabe à família e que a função tanto das especialistas quanto dos diretores das escolas é orientá-la.

Em relação à avaliação da aprendizagem, apreendeu-se do discurso das professoras e ex-diretoras que deve ser um processo contínuo, concepção que atende o recomendado na LDB/96.

Sobre a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, verificou-se que apenas uma das docentes entrevistadas relatou não ver nenhum problema para realizá-la, pois adota as mesmas estratégias, não fazendo qualquer diferenciação entre os alunos; as demais declararam que é muito difícil, pois não sabem como proceder. A literatura consultada sobre o tema indica que a abordagem deve ser a mesma adotada para a educação em geral, ou seja, ser qualitativa e contínua e que deve ser um instrumento que ajude o professor a refletir e auxiliar o aluno na aprendizagem.

Ao se tomar a avaliação como uma estratégia para ajudar a identificar aspectos na aprendizagem dos alunos e, também, para auxiliar o professor a aprimorar a sua prática pedagógica, entende-se que seja necessário mudar a concepção vigente de que a avaliação tem a função apenas classificatória. Defendo que a avaliação na educação infantil não deva ter como objetivo promover o aluno para outra fase ou mesmo para o ensino fundamental ou, ainda, retê-lo. Contudo, ela poderia ser mais bem planejada e utilizada no âmbito da pré-escola, não apenas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando, assim na efetivação do seu processo de inclusão escolar, mas auxiliando na aprendizagem do alunado em geral. Portanto, a avaliação é um dos aspectos que podem interferir no atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e não apenas deles, mas de todos.

Segundo Peter Mitler (2003), a inclusão escolar "[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola" (p.25). Portanto, a avaliação é uma das dimensões que precisam ser repensadas para que se possa, de fato, trabalhar em prol da aprendizagem dos alunos.

Contudo, para que a escola possa ser modificada, é necessário que haja envolvimento do Poder Público, no sentido de criar políticas públicas que auxiliem no processo de inclusão educacional. No caso da educação infantil, essa tarefa cabe aos municípios.

Rosa Blanco (1998), ao discutir as condições que poderiam auxiliar no processo de construção de uma escola inclusiva, aponta que as políticas educacionais deveriam centrar suas ações na educação para diversidade, de modo que esta pudesse estar presente em todas as fases de escolarização. É importante ressaltar que, ao se prever ações para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, não seriam apenas eles a serem beneficiados, mas sim todos os alunos.

Cabe ressaltar que os aspectos apontados acima não deveriam ser contemplados apenas na política educacional do município, mas em uma perspectiva mais macro, ou seja, em âmbito nacional.

Sousa e Prieto (2002), ao discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino, levantam duas questões. A primeira relaciona-se a:

> Como os professores das classes comuns podem desenvolver um trabalho que atenda às especificidades dos alunos e particularmente daqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial sem qualquer ação direcionada a sua formação e sem dispor de condições de trabalho que permitam a organização de atividades diferenciadas no interior de suas salas de aula, sendo, muitas vezes, até mesmo inviável a mobilização das carteiras por falta de espaço físico decorrente do elevado número de alunos na sala? (p.136)

Sobre a formação inicial do professor, José Antonio Torres González (2002) comenta que a apreensão que muitos professores apresentam em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula tem uma relação intrínseca com a ausência ou a precariedade das políticas de formação inicial e também continuada. Para o autor, todo aluno que fosse trabalhar com educação deveria receber "uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentem necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas" (p.245). Dessa forma, o autor pondera que a formação inicial deveria "incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos" (p.244).

A segunda questão levantada por Sousa e Prieto (2002) é sobre a:

> Ausência ou precariedade de apoio ao professor ou da sua possibilidade de recorrer a profissionais de outras áreas que lhe dêem subsídios para construir propostas potencialmente capazes de estimular o desenvolvimento do aluno revela a crença de que a responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está centrada no professor, abstraindo-se os condicionantes do sistema escolar e social. Será que uma política que se implanta com tais características poderia ser denominada de inclusiva, tal como encontrado em alguns discursos e documentos legais? Não estaria propiciando a manutenção de práticas que resultam na expulsão de parcela dos alunos da escola? (p.136)

Essa discussão nos remete à condição número quatro, apresentada por Blanco (1998), na qual a autora discute que a inclusão escolar não pode ser vista como um movimento apenas dos professores, mas que é preciso haver comprometimento da escola. Há de se pensar

também que, além do comprometimento tanto do corpo docente quanto da escola, é preciso que, no âmbito das políticas educacionais, a educação para a diversidade seja um eixo central e que haja realmente compromisso político de todos os envolvidos para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam escolarizados. Em relação ao apoio ao professor, cumpre destacar que no município de Osasco a Equipe de Apoio Interdisciplinar tem essa incumbência, apesar de as professoras e ex-diretoras entrevistadas o considerarem ainda insuficiente.

Outra questão importante, levantada por Blanco (1998), relaciona-se ao apoio que os professores poderiam dispor em seu trabalho cotidiano. A autora discute, dentre outras alternativas potencializadoras de sua formação continuada, a necessidade de os docentes trocarem experiências entre si, pois é por meio dessas trocas de conhecimentos e experiências que o professor pode aprimorar a sua prática. Dessa forma, salienta-se a importância do horário de trabalho coletivo, prática ainda não adotada no âmbito da pré-escola em Osasco. Ainda a respeito do apoio aos docentes, seria importante que houvesse, nesse município, um coordenador pedagógico em cada escola para que esse pudesse, entre outras incumbências, orientar e auxiliar os professores a elaborarem estratégias para atender aos alunos em geral e, particularmente, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mazzotta (1996) indica alguns itens fundamentais para o estabelecimento de uma "Política Municipal de Educação do Portador de Deficiência", quais sejam:

> - desenvolver parceria e cooperação com o Estado e com Instituições Especializadas Particulares já existentes, evitando duplicidade desnecessária de recursos educacionais;
> - prever serviços e auxílios especiais de educação para portadores de deficiência que deles necessitem na Educação Escolar, em Programas de Habilitação ou Reabilitação;
> - abranger pré-escolas e ensino fundamental, procurando cobrir ensino comum e supletivo, se necessário;
> - considerar as interfaces necessárias com serviços de saúde e bem-estar, particularmente em apoio à Habilitação e Reabilitação;
> - cuidar para não estabelecer relação direta entre o portador de deficiência e a educação especial, nem tampouco, ignorar os casos em que o portador de deficiência apresenta necessidades educacionais especiais;
> - zelar para que o atendimento educacional caracterizado como especial seja, de fato, especial, incluindo como elemento central o *professor especializado* além de currículos adaptados ou especiais e materiais, aparelhos e equipamentos específicos;
> - garantir a possibilidade de freqüência aos cursos regulares das escolas comuns, desde a pré-escola, mediante, dentre outras coisas, orientação aos diretores e professores do ensino comum;
> - contemplar como diretriz básica a *não segregação*, mas incluir igualmente alternativas para a *integração* na escola comum e até *segregação* nos casos em que esta for necessária, definindo os *atendimentos* diretos e *indiretos* a serem assumidos pelo Município. (p.186-187, grifos do autor)

Verificou-se, nas consultas aos PPP das escolas visitadas para a execução desta pesquisa e em outras escolas do município durante o desenvolvimento de estágios para o cumprimento de créditos para o curso de Pedagogia, a inexistência de indicações nesses documentos a respeito do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

É preciso que estejam previstas, no âmbito da educação em geral, ações para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, para que o movimento de inclusão escolar não se torne apenas garantia de acesso às escolas, sem previsão de sua permanência na instituição escolar, com ensino de qualidade.

O PME/04 indica que a matrícula de crianças de zero a seis anos deve ser incentivada para que essas possam ter acesso à estimulação precoce e, ainda, prevê que haja capacitação de todos os professores e pessoal da equipe escolar para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essas diretrizes demonstram que o município tem procurado caminhar em direção a uma política de educação para todos. Todavia, muitos dispositivos legais, no Brasil, constituem-se em compromissos firmados, mas não cumpridos.

Corroborando tal denúncia, esse documento prevê, ainda, que os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental e que possuam apenas formação em nível de Magistério sejam estimulados a se graduarem em nível superior e também que haja programas de capacitação profissional aos docentes (PME/04). Sobre programas de capacitação, cumpre ressaltar que a atual gestão do município (PT) promoveu em 2005 uma Semana da Educação com diversas palestras e oficinas[43].

Outra questão importante é em relação à necessidade de haver clareza nas orientações do sistema de ensino sobre o atendimento desse alunado, de modo que cada unidade escolar tenha informações precisas de como proceder, incluindo diretrizes sobre avaliação da aprendizagem e critérios para garantir que o fluxo escolar dos que apresentam necessidades educacionais especiais não fique represado em alguma etapa de sua escolarização.

A respeito dos critérios para promoção, todos os envolvidos no processo educacional do aluno deveriam ser ouvidos e suas opiniões serem consideradas para a tomada de decisão, pois, de acordo com a Declaração de Montreal (2004), as pessoas com deficiência intelectual

[43] Informação extraída do *site* da Prefeitura. Acesso em 03 de fevereiro de 2006.

possuem os mesmos direitos de decidir sobre a sua vida como as demais pessoas. No entanto, o texto não menciona os menores de idade, contudo, conclui-se que essa responsabilidade recai sobre a família ou responsável. Cumpre ressaltar que além de ser considerado o benefício que a resolução tomada possa trazer ao aluno, ainda é importante que estas sejam revistas periodicamente para se analisar se ela ainda é a mais adequada para aquele momento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.177-195.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, nº. 21, mar./2001, p.160-173.

BLANCO, Rosa. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: **III Congresso Ibero-americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu: 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. *Livro 1*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833- 27841.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 02. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Especial. **Conjunto de materiais para a capacitação de professores**: necessidades na sala de aula. Tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva. Brasília: MEC/SEESP, 1998c.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001** que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasil, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEE, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2/2001, de 14 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001b. Seção IE.

_____. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Parecer n° 17, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001c.

_____. Lei n° .10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001d.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília: MEC, SEESP, 2004a.

_____. **Educação Inclusiva,** v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília: MEC, SEESP, 2004c.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, nº 5, set/1999, p.7-25.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

COELHO, Maria Inês Zampolim. **Osasco**: geografia, violência e segurança pública. Osasco: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OPS/OMS). **Declaração de Montreal**. Montreal, Canadá: 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**. Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p.13-32.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 5ª ed. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p.51-66.

D´AGUA. Solange Vera Nunes de Lima. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/São Paulo, 2003.

DIAS, Tárcia Regina da Silveira *et al*. Integração escolar: a criança com deficiência intelectual em uma escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto. **Revista Integração**. Ano 8, nº 20. 1998, p.11- 39.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P. e MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.), 2ª ed. Ver. E atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FONSECA, João Pedro. A educação Infantil. In: Vários autores. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998, p.198-227.

FUCHS, Douglas and FUCHS, Lynn S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**. Annual Theme Issue. Vol. 74, number 5, 1998, p.309-316.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 12º edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IDE, Sahda Marta. A integração do deficiente mental em pré-escola comum: relato de experiência. **Temas sobre desenvolvimento,** v. 4, nº 20, 1994, p.11-19.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988a.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, nº 64, 1988b, p.57-60.

_____. Pré-escola e democratização de ensino. **Idéias**. Fundação para o desenvolvimento da Educação, São Paulo: FDE, nº 2, 1988c, p.19-21.

_____. A pré-escola na República. **Pró-posições**, Faculdade de Educação/UNICAMP, nº 3, dez/1990, p.55-66.

KRAMER, Sonia. A pré-escola como direito social. **Idéias**. Fundação para o desenvolvimento da Educação, São Paulo: FDE, nº 2, 1988, p.13-16.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobin e. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, nº. 28, dez./1987, p.12-31.

KRASILCHIK, Myriam. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.165-176.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Idéias**. Fundação para o desenvolvimento da educação, São Paulo: FDE, nº. 8, 1990, p.71-80.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Raízes históricas da educação inclusiva. In: **Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**, UNESP/ Marília, 2001 (mimeo).

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (Org.). **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2002, p.61-85.

_____. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais inseridos em Escolas Municipais de Educação Infantil: um estudo de caso em um município In: **Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial -** Londrina: Novos Rumos da Educação Especial. Londrina: UEL, 2002. v.1. p.318-323.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, V.06, nº 01, 2000, p.1-26.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MUNHOZ. Maria Alcione. **Contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de Down**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Educação pré-escolar:** fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1985.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de A. C. **A pré-escola na rede estadual de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Cleiton *et al*. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OSASCO. Secretaria de Educação. **Histórico da Secretaria de Educação**. Osasco, 1997a.

_____. **Lei Orgânica do Município**. Osasco, 1997b.

_____. Lei nº 3.644, de 20 de julho de 2001 que aprova o Plano Plurianual do Município de Osasco.

_____. Lei nº 3.891, de 19 de julho de 2004 que aprova o Plano Municipal de Educação.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (Org.). **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2002, p.45-59.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista de. **Educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Epu, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. **Pesquisa social** – métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SÃO PAULO. Resolução nº 95, de 21 de novembro de 2000. Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Plano Estadual de Educação**. Projeto de Lei n° 1.074, de 30 de outubro de 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas n ainclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. Doença mental ou transtorno mental? In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, nº 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SCHEIBE, Leda; KREUTZ, Lúcio; NORONHA, Olinda Maria. Educação compensatória ou compensação educativa? In: MELLO, Guiomar Namo de (Org.). **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. Coleção "Espaço" – 2. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1984, p.53-64.

SILVEIRA, Lígia Cardoso *et al*. Inclusão em Creches da Rede Municipal de São Carlos In: **III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2002** - Londrina: Novos Rumos da Educação Especial. Londrina: UEL, 2002. v.1, p.360-365.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**. Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p.123-136.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Pré-escola**: uma nova fronteira educacional. 3ª edição. São Paulo: Pioneira, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jontiem, 1990. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/DMET>. Acesso em: 08/11/97.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Salamanca: cinco años después** – una revision de las actividades de UNESCO a la luz de *La Declaracion y El Marco de Accion de Salamanca.* Salamanca, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sistematização das informações colhidas via telefone.

EMEI	Nº. alunos com necessidades educacionais especiais	Tipo de Necessidade educacional especial
1. Adelaide Dias	NÃO HOUVE CONTATO	
2. Adelba de Araujo Freire	NÃO POSSUI	
3. Adhemar Pereira de Barros	NÃO HOUVE CONTATO	
4. Alice Manholer Piteri	02	Intestino grande, falta de costela
5. Alipio Pereira dos Santos	NÃO HOUVE CONTATO	
6. Antônio Paulino Ribeiro	03 alunos	Não soube informar
7. Cristine Ap. de Oliveira Braga	01 aluno	Não soube informar
8. Dalva Mirian P. Machado	04 OU 05	Não soube informar
9. Dr. Descio Mendes Pereira	01 aluno	DA
10. Profª. Elide Alves Doria	Não possui	
11. Elio Aparecido da Silva	NÃO HOUVE CONTATO	
12. Prof. Emir Macedo	02 alunos	DM e PC
13. Prof. Etiene Salles Campelo	01	DM
14. Esmeralda F. Simão Nóbrega	01	PC (talvez)
15. Estevão Brett	2 alunos no início de 2004	
16. Prof. Fernando Buonaduce	03	PC, autismo e DF
17. Fortunata Pereira J. Santos	03	1 autismo, 2 DM
18. Prof. Fortunato Antiório	NÃO POSSUI	
19. Gertrudes de Rossi	Talvez 1	Aluno usa fraldas e não fala
20. Helena Coutinho	03	NÃO SOUBE INFORMAR
21. Ignês Collino	03	2 com PC e 1 não soube informar
22. Japhet Fontes	01	DV
23. Sen. José Ermírio de Moraes	08	NÃO SOUBE INFORMAR
24. Prof. José Flávio de Freitas	04 ou 05	NÃO SOUBE INFORMAR
25. João de Farias	Já atendeu 1 aluno, em 2004 não havia nenhum	
26. Lourdes Cândida Faria	02	1 DM e 1 PC
27. Luiza Bállico Zabotto	NÃO POSSUI	
28. Luzia Momi Sasso	01	PC
29. Profª Maria Alves Dória	01	PC
30. Maria Ap. de C. Damy Rodrigues	03 ou 04	NÃO SOUBE INFORMAR
31. Maria Bertoni Fiorita	NÃO HOUVE CONTATO	
32. Maria Madalena L. B.	02	"visão torta"

Freixeda		
33. Mario Sebastião A. de Lima	NÃO HOUVE CONTATO	
34. Messias Gonçalves da Silva	NÃO HOUVE CONTATO	
35. Profª. Nair Bellacosa Warzeka	NÃO HOUVE CONTATO	
36. Omar Ogeda Martins	NÃO HOUVE CONTATO	
37. Osvaldo Salles Nemer		
38.Oswaldo Gonçalves Carvalho	Já teve aluno com nee	Síndrome de Down
39. Pedro Martino	01	Autismo
40. Providência dos Anjos Carreira	NÃO POSSUI	
41. Salvador Sacco	NÃO SOUBE INFORMAR	
42. Prof. Sérgio Vasco de Faria	JÁ TEVE ALUNOS COM NEE	
43. Severino de Araújo Freire	02	1 síndrome de Down e o outro, não soube informar
44. Profª Sônia Maria A . Fernandes	06	NÃO SOUBE INFORMAR
45. Thereza Bianchi Collino	05	NÃO SOUBE INFORMAR
46. Valter de Oliveira Ferreira	NÃO HOUVE CONTATO	
47. Profª Vilma Foltran Portella	JÁ TEVE ALUNOS COM NEE	NÃO SOUBE INFORMAR
48. Dr. Vivaldo Martins Simões	TEVE 1 ALUNO	DA
49. Yolanda Botara Vicente	02	Síndrome de Down e Deficiência múlltipla

Fonte: Informações coletadas em novembro de 2004 por meio de contatos telefônicos

APÊNDICE B- PLANILHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Data da coleta de dados:	Responsável pelas informações:			
Nome da escola:		Zona Sul	Zona Norte	Número total de alunos:
Nome fictício:				Número de alunos com nee:

Capítulo 2 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Nome:	Data de nascimento	Idade	Sexo		Raça				Diagnóstico Clínico	
Nome fictício:			Fem	Masc	Br	Pt	Pd	Am	Sim	Não

TRAJETÓRIA ESCOLAR*

Ano/Fase				Ano/Fase				Ano/Fase				Ano/Fase				Ano/Fase			
	Jd	PI	PII		Jd	PI	PII		Jd	PI	PII		Jd	PI	PII		Jd	PI	PII
Professora				Professora				Professora				Professora				Professora			

TIPOS DE ATENDIMENTO PARALELO

Jardim				Pré I				Pré II				Jardim	Fono	TO	Fisio	Psico	Pedag.	Outro ( )
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Pré I	Fono	TO	Fisio	Psico	Pedag.	Outro ( )
Pub.	Priv.	Mun.	Est.	Pub.	Priv.	Mun.	Est.	Pub.	Priv.	Mun.	Est.	Pré II	Fono	TO	Fisio	Psico	Pedag.	Outro ( )

LOCAL DE ATENDIMENTO

Jardim	Pré I	Pré II
Fono	Fono	Fono
To	To	To
Fisio	Fisio	Fisio
Psic.	Psic.	Psic.
Pedag.	Pedag.	Pedag.
Outro	Outro	Outro

ENCAMINHAMENTO APÓS A PRÉ-ESCOLA

Legenda: nee – necessidades educacionais especiais; Jd – Jardim; PI – Pré I; PII – PréII; Pub – Pública; Priv. – Privada; Mun. – Municipal; Est. – Estadual.
Fono – Fonoaudiológico, TO – Terapia Ocupacional, Fisio – Fisioterápico, Psico – Psicológico, Pedag. – Pedagógico

* Se houver retenção em algum dos anos, solicitar os motivos e responsáveis pela decisão.

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A

NOME DA PESQUISA*:* Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ENTREVISTADORA: _____
DATA: ____ / ____ / _____
PROFESSORA ENTREVISTADA: _____
( ) JARDIM ( ) PRÉ I ( ) PRÉ II
ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
FONE: _____

1. Quais são as formas adotadas na pré-escola para avaliar os alunos/as?
2. Essas são aplicáveis aos alunos com necessidades educacionais especiais? Explique.
3. O que você considera na avaliação da aprendizagem dos alunos?
4. E para os que apresentam necessidades educacionais especiais?
5. Na sua opinião, quais são os objetivos da educação infantil?
6. Quais foram os critérios adotados para a "promoção" do/a aluno/a _____ para outra fase da pré-escola?
7. Quais critérios foram ou serão adotados para o encaminhamento escolar do/a aluno/a _____ após o término da educação infantil?
8. Nesta escola há propostas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos? Se sim, fale sobre elas.
9. E no município?
10. Quais são as necessidades que você aponta para o desenvolvimento de seu trabalho nas turmas em que atendeu alunos com necessidades educacionais especiais?
11. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Agradecimento

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM O/A PROFESSOR/A

NOME DA PESQUISA*:* Estudo sobre os critérios adotados pelos professores nas EMEIs de Osasco para definir a continuidade da escolarização de alunos com deficiência mental
AUTORA: Roseli Kubo Gonzalez
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

APLICADORA:_____
DATA:_____/_____/_____
PROFESSORA RESPONDENTE: _____
( ) JARDIM ( ) PRÉ I ( ) PRÉ II
ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
FONE: _____

I- Identificação do(a) professor(a)

Nome:	Idade:	Sexo:
Situação Funcional: ( ) Titular ( ) Adjunto ( ) Estável ( ) Não Estável ( ) Outra Situação _____		
Carga horária de trabalho semanal (aula + reuniões):		

II- Escolaridade do professor

ENSINO MÉDIO		
Escola Normal ( )	Habilitação Magistério ( )	CEFAM ( )
Outro(s) Especificar:		
Instituição:	Ano de Conclusão:	
Pública ( ) Privada ( )		
Habilitação específica para trabalhar com alunos com deficiência: Sim ( ) Não ( ) Instituição: Pública ( ) Privada ( ) Ano de Conclusão: Cursando: Sim ( ) Não ( )		
SUPERIOR		
Pedagogia: Sim ( ) Não ( )	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de Conclusão
Outro curso ( ) Qual:	Instituição:	

	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:

Habilitação para Docência na Área de Deficiência Mental: Sim ( ) Não ( )
Instituição:
Pública ( ) Privada ( )
Ano de Conclusão:
Cursando: Sim ( ) Não ( )

PÓS-GRADUAÇÃO

"Lato Sensu" ( ) (especialização)	***"Stricto Sensu" ( )***	
Área:	Mestrado ( ) Área:	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )
	Instituição: Pública ( ) Privada ( )	
Concluído ( ) Ano de Conclusão: _____ Em Curso ( )	Doutorado ( ) Área:	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )
Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	

OUTROS CURSOS DE EXTENSÃO / ATUALIZAÇÃO		
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração

Participação em Cursos Promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, diretamente voltados para a capacitação e formação continuada de professores.

Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )

Conteúdo:

Órgão que Ministrou:

Data:	Duração:

Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )	
Conteúdo:	
Órgão que Ministrou:	
Data:	Duração:

Caso seja necessário, registrar outros cursos no verso

III – Experiência profissional

DOCÊNCIA EM ENSINO COMUM		
Educação Infantil (creche e pré-escola)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino Fundamental (1º grau)	1ª à 4ª Sim ( ) Não ( ) 5ª a 8ª Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a_____)
Ensino Médio (2º grau)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino Superior	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (especialização)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (Mestrado – Doutorado)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL		
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (_____ a _____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)

Outras experiências importantes na área de educação especial:

_____

_____

_____

Outras experiências importantes na área de educação escolar:
_____
_____
_____

Outra experiência profissional importante fora da área de educação:

_____

_____

_____

IV - Atividades profissionais atuais

	Tipo de Atividade	**Horário de Trabalho**	**Local**	**Vínculo Empregatício**
Educação Comum				
Educação Especial				
Outra Área				

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETORA

NOME DA PESQUISA*:* Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.
AUTORA: Roseli Kubo Gonzalez
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ENTREVISTADORA: _____
DATA: ____ / ____ / _____
DIRETORA ENTREVISTADA: _____
ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
FONE: _____

12. Quais são as formas adotadas na pré-escola para avaliar os alunos/as?
13. Essas são aplicáveis aos alunos com necessidades educacionais especiais? Explique.
14. Quais foram os critérios adotados para a "promoção" do/a aluno/a _____ para outra fase da pré-escola?
15. Quais critérios foram adotados para o encaminhamento escolar do/a aluno/a _____ após o término da educação infantil?
16. Na escola na qual você foi diretora, havia propostas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos? Se sim, fale sobre elas.
17. E no município?
18. No município existe alguma normatização a respeito do tempo de permanência de alunos na Pré-escola?
19. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Agradecimento

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM A DIRETORA

NOME DA PESQUISA*:* Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.
AUTORA: Roseli Kubo Gonzalez
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

APLICADORA:_____
DATA:_____/_____/_____
DIRETORA RESPONDENTE: _____
ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
FONE: _____

III- Identificação da diretora

Nome:	Idade:	Sexo:
Situação Funcional: ( ) Titular ( ) Adjunto ( ) Estável ( ) Não Estável ( ) Outra Situação _____		
Carga horária de trabalho semanal (aula + reuniões):		

IV- Escolaridade da diretora

ENSINO MÉDIO		
Escola Normal ( )	Habilitação Magistério ( )	CEFAM ( )
Outro(s) Especificar:		
Instituição:	Ano de Conclusão:	
Pública ( ) Privada ( )		
Habilitação específica para trabalhar com alunos com deficiência: Sim ( ) Não ( ) Instituição: Pública ( ) Privada ( ) Ano de Conclusão: Cursando: Sim ( ) Não ( )		
SUPERIOR		
Pedagogia: Sim ( ) Não ( )	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de Conclusão
Outro curso ( ) Qual:	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:

Habilitação para Docência na Área de Deficiência Mental: Sim ( ) Não ( ) Instituição: Pública ( ) Privada ( ) Ano de Conclusão: Cursando: Sim ( ) Não ( )

PÓS-GRADUAÇÃO		
"Lato Sensu" ( ) (especialização)	***"Stricto Sensu" ( )***	
Área:	Mestrado ( ) Área:	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )
	Instituição: Pública ( ) Privada ( )	
Concluído ( ) Ano de Conclusão: _____ Em Curso ( )	Doutorado ( ) Área:	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )
Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	

OUTROS CURSOS DE EXTENSÃO / ATUALIZAÇÃO		
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração

Participação em Cursos Promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, diretamente voltados para a capacitação e formação continuada de professores.	
Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )	
Conteúdo:	
Órgão que Ministrou:	
Data:	Duração:
Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )	

Conteúdo:	
Órgão que Ministrou:	
Data:	Duração:

Caso seja necessário, registrar outros cursos no verso

III – Experiência profissional

DOCÊNCIA EM ENSINO COMUM		
Educação Infantil (creche e pré-escola)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino Fundamental (1º grau)	1ª à 4ª Sim ( ) Não ( ) 5ª a 8ª Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a_____)
Ensino Médio (2º grau)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino Superior	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (especialização)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (Mestrado – Doutorado)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL		
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (_____ a _____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)
Nome da Instituição / Escola:		
Pública ( ) Privada ( )	**Área de** Deficiência	____ anos (____ a ____)

Outras experiências importantes na área de educação especial:

_____

_____

_____

Outras experiências importantes na área de educação escolar:

_____
_____
_____

Outra experiência profissional importante fora da área de educação:

_____

_____

_____

IV- Atividades profissionais atuais

	Tipo de Atividade	**Horário de Trabalho**	**Local**	**Vínculo Empregatício**
Educação Comum				
Educação Especial				
Outra Área				

APÊNDICE E -ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PSICÓLOGA DA EQUIPE DE APOIO INTERDISCIPLINAR

NOME DA PESQUISA*:* Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.
AUTORA: Roseli Kubo Gonzalez
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ENTREVISTADORA: _____
DATA: ____ / ____ / _____
PSICÓLOGA ENTREVISTADA: _____

20. Qual o papel dos profissionais da Equipe De Apoio Interdisciplinar na promoção de alunos com necessidades educacionais especiais para outra fase da Pré-escola?
21. Quais critérios são adotados para a "promoção" de alunos com necessidades educacionais especiais para outra fase da Pré-escola?Como eles foram elaborados?
22. Esses critérios são discutidos com a direção e professores da escola? Fale um pouco sobre isso.
23. Há situações em que se decide manter o aluno com necessidades educacionais especiais na mesma fase da Pré-escola? Se sim, o que leva a essa decisão?
24. O que vocês consideram para encaminhamento posterior? Para onde os alunos com necessidades educacionais especiais são encaminhados?
25. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Agradecimento

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM PSICÓLOGA DA EQUIPE DE APOIO INTERDISCIPLINAR

NOME DA PESQUISA*:* Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.
AUTORA: Roseli Kubo Gonzalez
ORIENTADORA: Profª. Drª.Rosângela Gavioli Prieto
VÍNCULO INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

APLICADORA:_____
DATA:_____/_____/_____
PSICÓLOGA RESPONDENTE: _____
CEMEI
ENDEREÇO: _____
FONE: _____

V- Identificação da psicóloga

Nome:	Idade:	Sexo:
Situação Funcional:		
Carga horária de trabalho semanal:		

II. Escolaridade do profissional

ENSINO MÉDIO		
Instituição:	Ano de Conclusão:	
Pública ( ) Privada ( )		
SUPERIOR		
Curso:	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de Conclusão
Outro curso ( ) Qual:	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:
PÓS-GRADUAÇÃO		
"Lato Sensu" ( ) (especialização)	***"Stricto Sensu" ( )***	

Área:	Mestrado ( ) Área: Instituição: Pública ( ) Privada ( )	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )
Concluído ( ) Ano de Conclusão: _____ Em Curso ( ) Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	Doutorado ( ) Área: Instituição: _____ _____ Pública ( ) Privada ( )	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em Curso ( )

OUTROS CURSOS DE EXTENSÃO / ATUALIZAÇÃO		
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração
Qual:	Instituição Pública ( ) Privada ( )	Duração

V- Atividades profissionais atuais

Tipo de Atividade	**Horário de Trabalho**	**Local**	**Vínculo Empregatício**