

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

RAQUEL DA SILVA RIBEIRO

Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da
educação especial

VERSÃO REVISADA

São Paulo
2016

RAQUEL DA SILVA RIBEIRO

Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial

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

Área de Concentração: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo
2016

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

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

-
- 371.9
R484p Ribeiro, Raquel da Silva
 Política paulistana de educação especial e infantil para crianças
 pequenas público-alvo da educação especial / Raquel da Silva Ribeiro;
 orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s. n., 2016.
 227 p.; ils.; tabs.; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da
 Universidade de São Paulo.
1. Educação infantil 2. Educação especial 3. Política educacional
 4. Município de São Paulo I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.
-

Nome: Raquel da Silva Ribeiro

Título: Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial

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

Área de Concentração: Educação Especial

Aprovada em: 03 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

Instituição: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ceufes)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe, Raimunda, a meu pai, Aparecido e a meu irmão, Rafael, pelo otimismo e apoio afetivo nos momentos extremos de elaboração deste trabalho de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Para alguns estudiosos das áreas de Psicologia e Sociologia, a gratidão é um elemento pró-social e ético que contribui para unir pessoas, sendo embasado em um sentimento de reciprocidade. Este agradecimento é norteado por tal princípio, mas, mais do que isso, é uma oportunidade de esclarecer a muitas pessoas o quanto uma palavra, conversa ou atitude, que parecem simples, podem ser tão importantes para as decisões que tomamos e os caminhos que trilhamos.

Desde 2013, quando iniciei esse percurso na minha carreira acadêmica, foram muitas pessoas que participaram, de forma direta ou indireta, da consecução deste trabalho de pesquisa, então, de antemão, já me desculpo porque talvez alguns nomes tenham se perdido no caminho, mas espero que com essas breves palavras tais pessoas sintam-se, de alguma maneira, contempladas.

Em meados de 2012, ainda no período de elaboração do projeto de pesquisa, processo para o ingresso ao Programa de Pós-Graduação, não poderia deixar de mencionar a equipe da Emei Aluísio de Azevedo, onde atuava como professora de sala de apoio e acompanhamento à inclusão: Denise A. Bachini Pieroni, Ariadne Vieira Gonçalves, Eneida Carmo Peres Toledo (querido grupo de estudo em horário coletivo), Márcia Rodrigues dos Santos, Neuvânia Soares Pereira, Rita Sganzerla, Ana Lúcia Rodrigues Cardoso e Maristela Miraglia Gregoris (diretora). O incentivo desse grupo fez toda a diferença naquele momento. Ainda pude contar com as amigas de faculdade, Samantha Cordista e Fernanda Ribeiro.

Posteriormente, já mestranda, as contribuições do grupo de orientação coletiva, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto em 2013, particularmente Claudine Esther Costa Davids, Lisiane Fonseca Diogo, Marileide Gonçalves França e Ana Lúcia Ferreira da Silva, assim como a Prof.^a Dr.^a Patrícia Prado, em minha participação em sua disciplina “Pesquisa com crianças, culturas infantis e educação dos corpos na primeira infância”, lançaram novos olhares para aquele esboço de pesquisa, possibilitando outras leituras e reflexões e permitindo um certo amadurecimento do tema.

À equipe do Cefai Ipiranga 2013, particularmente Rosamaria Cris Silvestre (coordenadora), Marcella Meirelles Ardito e Aliene Alves da Silva, retribuo aqui as conversas no jardim da DRE Ipiranga, quando era professora de apoio e acompanhamento à inclusão, as quais me mostraram que, mesmo diante das adversidades, atitudes nobres não devem ser ignoradas, mas honradas sempre.

No meio do processo, a banca de qualificação formada pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (USP) e Sonia Lopes Victor (UFES), em suas áreas de atuação, educação infantil e educação especial, respectivamente, chamou a atenção para questões importantes que trouxeram novas perspectivas ao texto e à pesquisa em si.

Não posso esquecer-me de agradecer às professoras de apoio e acompanhamento à inclusão do Cefai Freguesia/Brasilândia e às profissionais das diretorias de orientação técnico-pedagógica de educação especial e de educação infantil que me concederam um tempo em sua atribulada rotina de trabalho e me cederam não apenas entrevistas, mas também suas experiências, ideias e reflexões acerca de sua atividade profissional nos serviços de educação especial da cidade de São Paulo.

No último fôlego, próximo ao encerramento da pesquisa, agradeço imensamente às colegas e amigas de trabalho da Emei Jardim Keralux a força e as palavras de incentivo: Elizete Chaves Bento, Patrícia de Araújo Silva, Laudicéia de Oliveira, Miriam Cristina Barbosa, Soraia da Silva Rocha (coordenadora pedagógica entre 2014 e 2015), Camila Andrea Martin (já morando no Canadá) e Lilian Oliveira do Nascimento (que, por sua presença e participação constante, é como se fizesse parte da equipe).

Durante todo esse processo, meu pai, Aparecido Donizeti Ribeiro, meu irmão, Rafael da Silva Ribeiro, e minha mãe, Maria Raimunda Ferreira da Silva Ribeiro, estiveram presentes. A ajuda que pode ter parecido mínima, na realidade, foi fundamental. Também foram essenciais as amigas Patrícia Oliveira Antonio, Lícia Maria Pedreira de Almeida, Patrícia de Cicco Canato, Viviane Cássia Capetine e Roseli Kubo Gonzales, pois me ajudaram a manter o equilíbrio das ideias e a controlar as emoções nos momentos de desabafo.

Cito, ainda, Fernanda Cristina de Souza e Ingrid Silva Ricomini, que, ao vivenciarem um processo semelhante ao meu no mundo acadêmico, mas já no doutorado, com suas leituras, opiniões e ideias, contribuíram significativamente, o querido João Rafael Neves, amigo de longa data que efetuou a versão português/inglês de meu resumo e a revisora Patrizia Zagni, que revisou todo o trabalho muito atentamente.

Um destaque especial devo dar à presença constante das minhas amigas Rosanna Claudia Bendinelli e Elaine Alves Raimundo que fizeram de tudo um pouco: de críticas ao texto a refinamento de ideias, seja de manhã, à tarde, à noite ou de madrugada; por e-mail, telefone ou pessoalmente; no meio ou fim de semana; durante os momentos de trabalho, lazer ou tranquilidade do lar.

Por fim, agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto por acreditar no projeto e em mim desde o começo. Sem dúvida, o amadurecimento intelectual

adquirido ao longo dessa jornada, a qual, na realidade, iniciou-se na graduação e estendeu-se aos grupos de pesquisa e iniciação científica, devo a você.



QUAL DELES É SURDO?

RESUMO

RIBEIRO, Raquel da Silva. **Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A crescente visibilidade da educação infantil explicita uma discussão maior que envolve qual concepção de infância e de criança predomina na formulação de políticas públicas de atendimento para a população de sua faixa etária e indica dificuldades de enfrentamento de questões importantes, principalmente referentes à garantia de uma educação de qualidade. Considerando as crianças pequenas público-alvo da educação especial, estudos que objetivem averiguar a eficácia dos serviços de apoio educacional especializado são necessárias a fim de contribuir na efetivação de seu direito à educação. Assim sendo, esta pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por meio de análise documental e de dados coletados em entrevistas semiestruturadas, teve como objetivo descrever e analisar as orientações dos setores centrais de educação especial e de educação infantil da Rede municipal de ensino de São Paulo para o atendimento educacional de crianças da educação infantil público-alvo da educação especial de acordo com ações implementadas em um centro de formação e acompanhamento à inclusão, entre 2005 e 2015, período de vigência da atual política de educação especial. Além disso, foi feito um cotejamento dessa política municipal com aquela preconizada em âmbito nacional, buscando averiguar consonâncias e dissonâncias entre estas. A análise dos dados indicou que na legislação municipal o acesso à educação infantil dessas crianças era assegurado pela prioridade de vaga e que o atendimento educacional especializado seria realizado por professores especializados por meio do serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico para toda a faixa etária da educação infantil. Porém, para as crianças de zero a três anos, tanto da rede de ensino direta quanto indireta, a orientação adotada era de estimulação precoce, realizada pelos próprios professores com orientações prévias desses professores especializados. Para as crianças de quatro a cinco anos, além desse formato de atendimento no contexto da instituição de educação infantil, havia a opção de atendimento no contraturno em salas de recursos. Além disso, estava prevista a oferta de transporte gratuito para locomoção entre a residência e a escola ou outros serviços de educação especial, também estabelecidos legalmente, e profissional de apoio para suprir necessidades de locomoção, alimentação e higiene durante o período de permanência da criança na instituição educacional. Na região investigada, constatou-se predomínio de atendimento educacional especializado no contexto da instituição de educação infantil, principalmente após ampliação do número de professores especializados para realizar serviço de itinerância. No entanto, para as crianças de zero a três anos, os dados indicaram que não havia uma agenda para realizar esses atendimentos, os quais ocorriam mediante solicitação das respectivas instituições, havendo pouca frequência de visitas às unidades educacionais, principalmente da rede indireta. Ademais, o aumento da assiduidade desse tipo de atendimento educacional especializado para as de quatro a cinco anos ainda não possibilita afirmar que a atuação especializada está organizada conforme o preconizado nas orientações legais nacionais desse atendimento para educação infantil. Todavia, de maneira geral, no cotejamento às orientações legais em âmbito federal, foi possível apreender que a partir de 2010 o município procurou se aproximar mais dessas prerrogativas.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação especial. Política educacional. Município de São Paulo.

ABSTRACT

RIBEIRO, Raquel da Silva. **São Paulo special and early childhood education policy for young children identified as special education's public.** 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The increasing visibility of early childhood education displays a larger discussion involving which conception of childhood and child prevail in the formulation of public policies for the population of this age group and indicate difficulties of coping with important issues, mainly those related to ensuring quality education. Considering young children identified as special education's public, studies that aim to determine the effectiveness of specialist educational support services are required to contribute to enforce their right to education. Therefore, this research has a qualitative approach and descriptive-analytical nature, utilized bibliographical and documental analysis and data collected in semi-structured interviews with the purpose of describing and analyzing the guidelines of the core sectors of special education and early childhood education in the public schools of São Paulo city for the educational service of children identified as special education's public. It included actions implemented in a training center and monitoring the inclusion between 2005 and 2015, the current period of the special education policy. Moreover, I confronted this municipal politics with the one advocated nationwide, looking for consonance and dissonance. Data analysis indicated that the municipal legislation access to early childhood education of these children was provided by the priority of openings and the specialized educational service would be carried out by specialized teachers through the mobile support service and pedagogical support for any age of early childhood education, however, for children up three years old, in either the direct or indirect network, the orientation adopted was early stimulation, performed by the regular teachers upon the guidelines given by the specialized teacher. For children from four to five years old, in addition to this service format in the context of early childhood education, there was an option attending the resource classrooms in after/before class hours. In addition, there was the offer of free transportation from home to school and back or other special education services, legally established, and professional support for locomotion, feeding and hygiene needs during their stay in the educational institution. In the area being studied, there was a predominance of specialized educational services in the context of early childhood education, especially after the number of specialized teachers was expanded. However, for children up to three years old, data indicated that there was not a schedule for those services, it occurred upon request of the respective institutions, and there were few visits, especially to the indirect network. Furthermore, the increased frequency of this type of specialized care for four to five years old does not allow to say that specialized services are fully organized to meet the educational needs of these children in different spaces of schools and in the interaction with other children. Regarding to the legal guidelines in contrast with the federal ones, it was possible to find that since 2010, the city of Sao Paulo made great efforts to enforce such prerogatives.

Keywords: Early childhood education. Special education. Educational policy. The city of São Paulo.

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Figura 1 – Divisão geográfico-administrativa da PMSP conforme DRE e respectivas Subprefeituras	81
Figura 2 – Distritos abrangidos pelas Subprefeituras de Freguesia do Ó e Casa Verde	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da matrícula da educação infantil na SME-SP entre 2005 e 2014	84
Tabela 2 – Matrículas na educação especial da SME-SP entre 2007 e 2014	113
Tabela 3 – Número de Saai entre 2008 e 2012	130
Tabela 4 – Unidades educacionais e alunos da DRE Freguesia/Brasilândia em 2015	164
Tabela 5 – Quantidade de atendimentos realizados em serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico às UEs de educação infantil da DRE Freguesia/Brasilândia	180
Tabela 6 – Crianças da educação infantil distribuídas conforme categorias do sistema EOL em 2015	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas explorados nas pesquisas da revisão de literatura organizados por categorias	33
Quadro 2 – Atribuições do professor de salas de recursos em âmbito federal e no município de São Paulo	125
Quadro 3 – Síntese dos projetos que compõem o Programa “Inclui/2010”	141
Quadro 4 – Síntese do perfil das entrevistadas	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
Abads	Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Adefav	Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual
Ahimsa	Associação Educacional para Múltipla Deficiência
AMA	Assistência Médica Ambulatorial
AMA E	Assistência Médica Ambulatorial de Especialidades
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATE	Agente Técnico Educacional
ATE I	Assistente Técnico Educacional I
Atende	Serviço de Atendimento Especial
ATP	Assessoria Técnica e de Planejamento
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
Cae	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Caps AD III	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
Caps Adulto	Centro de Atenção Psicossocial Adulto
Caps Infantil	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cecco	Centro de Convivência e Cooperativa
CEO	Centro de Especialidades Odontológicas
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBMEE	Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial
CCI/CPS	Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde
CE	Coordenadoria de Educação
Ceci	Centro de Educação e Cultura Indígena
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
Cemae	Centro Municipal de Atendimento Especial
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CMPD	Conselho Municipal da Pessoa Deficiente
Cpap	Centro Público de Apoio e Projetos
CTA	Centros de Treinamento e Apoio
CTA/DST/Aids	Centro de Testagem e Aconselhamento em DST/Aids
DA	Deficiência Auditiva
DAET	Departamento de Atenção Especializada e Temática
DCNEI/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010
DF	Distrito Federal

DI	Deficiência intelectual
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DMult	Deficiência Múltipla
DOM-SP	Diário Oficial do Município de São Paulo
DOT-EE	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Especial
DOT-EI	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Infantil
DOT-P	Divisão/Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DRE	Diretoria Regional de Educação
DSE	Departamento de Saúde Escolar
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EC	Emenda Constitucional
ECA/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
EEE	Escola de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emebs	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
Emeda	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos
Emee	Escola Municipal de Educação Especial
Emeef	Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefm	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Endípe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EOL	Escola <i>On Line</i>
EP	Educação Precoce
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Profissionais da Educação
h/a	hora/aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
Iesp	Instituto Educacional São Paulo
JBD	Jornada Básica do Docente
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
Jex	Jornada Especial de Hora-Aula Excedente
Ladesp	Laboratório Didático de Educação Especial
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mova	Movimento de Alfabetização
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MS	Ministério da Saúde
Naapa	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NIR	Núcleo Integrado de Reabilitação
Nisa	Núcleo Integrado de Saúde Auditiva

ONG	Organização Não Governamental
Paai	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Papne	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
PEA	Professor Especialista de Apoio
Planedi	Plano Nacional de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Raadi	Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
RME-SP	Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo
RMF	Rede Municipal de Florianópolis
Saai	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAE	Serviços de Atendimento Especializado em DST/Aids
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
Sapne	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SAS	Secretaria de Assistência Social
SAS	Secretaria de Atenção à Saúde
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Smads	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Smebes-SP	Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar de São Paulo
SMPED	Secretaria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
SMS-SP	Secretaria Municipal de Saúde da cidade de São Paulo
SMT-SP	Secretaria Municipal de Transportes da cidade de São Paulo
SPDM	Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina
Subeme	Secretaria Municipal de Educação e Bem-Estar Social de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEX	Jornada Especial de Trabalho Excedente
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
UBS	Unidade básica de saúde
U.E.	Unidades educacionais
UEMA	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal do Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALGUNS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: REVISÃO DE LITERATURA	31
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS INFÂNCIAS	53
CAPÍTULO 3 - RUMOS METODOLÓGICOS	71
CAPÍTULO 4 - A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO	78
4.1 POLÍTICA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO	83
4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO E POLÍTICA VIGENTE	106
4.2.1 Definição de público-alvo da educação especial na RME-SP e demanda de atendimento.....	111
4.2.2 Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) e professor de apoio e acompanhamento à inclusão (Paai)	115
4.2.3 Sala de apoio e acompanhamento à inclusão (Saai) e professor regente de Saai.....	122
4.2.4 Programa “Inclui/2010”	141
4.2.5 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EmebS)	151
4.2.6 Convênio com instituições privadas de educação especial	155
CAPÍTULO 5 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULISTANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	158
5.1 PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS	158

5.2 UNIVERSO PESQUISADO	162
5.3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIRETORIAS DE ORIENTAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL	165
5.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA REGIÃO DA SME-SP.....	169
ENTROU POR UMA PORTA, SAIU PELA OUTRA, QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	213

APRESENTAÇÃO

“No aeroporto o menino perguntou:
 - E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 - E se o avião tropicar num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo.”

Manoel de Barros

As possibilidades de manifestação dos “despropósitos” das crianças estão cada vez mais presentes nos debates sociais envolvendo, principalmente, as temáticas da educação, da socialização e do desenvolvimento infantil.

Ao engrandecer esses ditos despropósitos, Manoel de Barros explicita que ser criança tem relação com liberdade de movimento, reflexão, construção de pensamento, identidade e percepção da vida social.

Essa abertura para o sujeito criança e suas especificidades não deixa de ser um todo positivo, no entanto, como qualquer mudança de paradigma social e cultural, necessita de reflexão sobre as partes que o compõem.

É de conhecimento comum que a cada dia são vistas mais pesquisas de diversas áreas (Medicina, Antropologia, Educação, Psicologia, Sociologia, entre outras) relacionadas às crianças e às suas especificidades e alguns desses estudos exploram as culturas por elas produzidas, uma diversificação das experiências propiciadas, dos brinquedos e brincadeiras tradicionais e reinventadas.

Entretanto, notam-se também um aumento do consumismo provocado pelo direcionamento das propagandas presentes nos meios de comunicação, principalmente a televisão e o cinema, adoecimentos precoces relacionados ao contorno da vida contemporânea, medicalização como forma de adequar comportamentos, apressamento cognitivo como resposta à alta capacidade de aprendizagem na primeira infância, políticas compensatórias visando ao vir a ser das crianças pequenas atreladas à perspectiva de estas

colaborarem com o desenvolvimento socioeconômico, ou seja, observam-se projeções de novos desdobramentos para a infância convivendo com antigas práticas ainda profundamente arraigadas demonstrando que, inegavelmente, as crianças têm demarcado um espaço social paradoxal. Assim sendo, deve-se pensar em todas elas e na multiplicidade de infâncias presentes e possíveis e no seu direito à educação, este cada vez mais disseminado nos documentos legais tanto nacionais quanto internacionais.

Assim, as instituições educacionais para educação e cuidado com a infância são os locais privilegiados para desenvolver a consciência social, uma vez que são responsáveis por oferecer uma educação complementar à da família, colocando-se como um primeiro espaço para relações com pessoas diversas, de ambos os gêneros, de diferentes idades, culturas, etnias e constituição de corpo (com e sem deficiência). Ainda, podem possibilitar, de forma estruturada, porque planejada e refletida, seu pleno desenvolvimento a partir do brincar, do lúdico e de diversas experiências propiciadas nesses locais.

Com base nessa percepção de direito a esse espaço educacional e a tudo o que potencialmente pode oferecer às crianças pequenas, destacando o próprio ato educativo planejado, refletido e estruturado¹, insere-se a trajetória desta pesquisadora e talvez a justificativa maior para esta pesquisa.

Na atuação profissional com crianças pequenas matriculadas em creche, a opção por continuar os estudos por meio da graduação em Pedagogia tomou forma e, com o transcorrer do curso, foram-se criando novos contornos formativos, em parte pelos novos conhecimentos descobertos e/ou produzidos, em outra, pelas memórias por estes despertadas do próprio processo de escolarização. Naquele momento, participar de grupos de pesquisa² que relacionavam inclusão escolar e políticas públicas estimulou a pesquisadora para a dimensão da atividade acadêmica e, de alguma maneira, acabou por definir a vida profissional pelo entrelaçamento da educação infantil e especial.

Todavia, na cotidianidade dessa vida profissional³, ainda se observam práticas aquém do esperado para o desenvolvimento educacional de crianças com deficiência, transtornos

¹Referindo-se ao direito à educação garantido em instituições educacionais e não ao ato educativo que ocorre de forma espontânea e não planejada nos diferentes meios sociais comuns e domésticos/familiares.

²Integrante do Laboratório Didático de Educação Especial (Ladesp), pertencente à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) entre 2008 e 2012, participou de pesquisas coordenadas pela Prof.^a Dra.^a Rosângela Gavioli Prieto e pela Dr.^a Simone Girardi Andrade. Ainda, iniciada em 2007, houve uma primeira experiência de pesquisa por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica sem bolsa orientada pela professora Rosângela já citada.

³Atuação por três anos em sala de apoio educacional especializado, principalmente com crianças da educação infantil. Posteriormente, foi professora de classe comum também na educação infantil, sempre com a presença de crianças com deficiência ou TGD em suas turmas.

globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação muitas vezes justificadas pelas carências institucionais que deveriam garantir a plena participação desse grupo de crianças.

Encorajada pelos estudos da área de educação especial acumulados que versam sobre possibilidades de práticas inclusivas, o percurso como professora é marcado pela busca por um fazer pedagógico que possibilita o envolvimento de todas as crianças e a disseminação de valores como aceitação mútua, respeito, direito às manifestações das diferenças e equidade.

Nessa trajetória, foi se consolidando uma prática em defesa da igualdade de direitos relativos à oferta educacional, considerando que todas as crianças, de modo geral, são únicas e demandam reflexão para se efetivar os processos de ensino e aprendizagem dentro de um espaço educacional e coletivo.

Como pesquisadora, as inquietações ante ao que é instituído e ao que é, efetivamente, implementado somam-se a cada dia, enfatizando a necessidade de se compreender profundamente quais condições são requeridas para promover a inclusão e a permanência de crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil.

Assim, a essa trajetória e reflexões insere-se essa pesquisa de mestrado.

INTRODUÇÃO

“[...] o atendimento educacional especializado no Brasil [deve], necessariamente, contemplar o contexto político-educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas dos serviços de educação especial.”

Claudio Roberto Baptista

No Brasil, a educação infantil e o atendimento educacional especializado, como direitos garantidos pelo Estado em redes regulares de ensino, têm histórico recente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)⁴, que estabelece que não deve haver nenhum tipo de condicionante na criança ou na instituição que possa feri-las. Assim, ao seguir a lógica proposta por Baptista, é preciso compreender esse atendimento educacional especializado em interface com a educação infantil. Nos termos dessa Lei consta:

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

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- [...];
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- [...];
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente
 [...] (BRASIL, 1988, art. 208).

Nos incisos em destaque, além da garantia de oferta da educação infantil e do atendimento educacional especializado nos incisos III e IV, verificam-se outras garantias de direitos imputados ao Estado.

Assim, a faixa etária da educação básica obrigatória e gratuita se estende dos quatro aos 17 anos.

⁴Nesse texto, será utilizada a sigla CF/1988 para referir-se a esse documento legal.

É importante mencionar que essa faixa etária foi alterada pelas Emendas Constitucionais (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e nº 59, de 11 de novembro de 2009⁵ (BRASIL, 2006a, 2009c), tendo a primeira estabelecido o término da educação infantil aos cinco anos e 11 meses e a segunda estendido a educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos, ou seja, passou a abarcar a pré-escola como etapa compulsória de responsabilidade do Estado e das famílias.

Se, por um lado, essa é uma medida importante que pode garantir o direito à educação das crianças a partir de quatro anos, por outro, corroborando Nascimento (2010), em seu artigo que trata sobre a visibilidade das crianças na faixa etária de zero a três anos nas políticas educacionais, compreende-se que esta acaba por afirmar que as instituições educacionais que atendem a esse segundo segmento etário, ou seja, as creches, podem não ser consideradas espaços legítimos para fins educacionais formais.

Voltando as garantias contidas na CF/1988 (BRASIL, 1988), há previsão de ascensão educacional em função da capacidade do educando, prerrogativa que não deve ser associada à sua total responsabilização, mas que pode chamar a atenção para a organização das Unidades Educacionais (U.E.) em razão de tais capacidades.

O atendimento educacional em todas as etapas deve ser suplementado por programas intra e intersetoriais, traduzidos no provimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O direito à educação elevado a *status* de “direito público subjetivo”, segundo Duarte (2004, p. 113), garante a seus titulares, crianças e jovens de quatro a 17 anos, e/ou a seus responsáveis legais, o poder de exigir do poder público sua execução, visto que:

[...] o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação a outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor.

Nesse sentido, crianças de quatro a cinco anos e 11 meses passam a ter mais visibilidade social, tornando-se sujeitos que gozam de direitos fundamentais, no caso, a educação, visto que, anteriormente, o acesso a instituições educacionais era exercido com base nas necessidades da organização familiar (KISHIMOTO, 1988). No caso de crianças de

⁵No que tange à legislação educacional, é a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), que estabelece essa alteração.

zero a três anos, o direito à educação está estabelecido pela obrigatoriedade de oferta do Estado, mas ainda compete à família exercê-lo ou não (NASCIMENTO, 2010).

Ainda, na legislação brasileira, a condição das crianças enquanto sujeitos de direitos é reafirmada na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)⁶, abrangendo “[...] todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]” (BRASIL, 1990, art. 3º).

No caso da educação, o ECA/1990 (BRASIL, 1990, art. 54), assim como a CF/1988 (BRASIL, 1988), determina como dever do Estado: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade⁷”.

A legislação brasileira referente à educação especial reafirma que os serviços de educação especial se iniciem na educação infantil. Assim, tem-se nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica, emanadas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara Básica de Educação (CBE) nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001, art. 1º, parágrafo único), que:

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.

A relação entre educação especial e atendimento educacional especializado é estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a, art. 3º), uma vez que afirma que “[a] Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE [atendimento educacional especializado] como parte integrante do processo educacional”.

Além disso, o atendimento educacional especializado tem como objetivo auxiliar crianças e alunos⁸ com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação⁹, provendo

⁶Nesse texto, será utilizada a sigla ECA/1990 para referir-se a esse documento legal.

⁷O termo “portador de deficiência” e a faixa etária da educação infantil estão em consonância com a época de aprovação do documento legal. Ressalta-se que aqui há a compreensão de que o primeiro se refere ao público-alvo da educação especial e o segundo, à faixa etária da educação infantil, conforme alterações já citadas na CF/1988 (BRASIL, 1988).

⁸É importante mencionar que grande parte dos documentos legais associa as prerrogativas às etapas da educação básica. Contudo, nesse texto, ao contextualizar o público-alvo da educação especial, será feita a distinção entre criança e aluno, uma vez que se compreende que as práticas educacionais voltadas a um e outro são distintas no se que refere a um modelo escolar de ensino.

⁹Nesse trabalho, serão adotadas as três categorias que constituem o público-alvo da educação especial conforme estabelecido no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” publicado em 2008 (BRASIL, 2008b). Contudo, quando se referir, estritamente, às crianças da educação infantil, o termo utilizado será crianças pequenas público-alvo da educação especial. Esse uso será mais bem elucidado no capítulo 2.

recursos, materiais e equipamentos especiais e de acessibilidade e professores com formação especializada (BRASIL, 2009a) para que esse público educacional possa ter reconhecida sua “[...] igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20).

Conforme documento produzido pela Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos (2004), esse atendimento educacional especializado se refere a tudo aquilo que é diferente do ensino comum para atender às especificidades da criança pequena ou do aluno público-alvo da educação especial.

Esse atendimento funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de Ensino Básico e Superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum [...] e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. Diferente de outros cursos livres, o atendimento educacional especializado é tão importante que é garantido pela Constituição Federal (PROCURADORIA..., 2004, p. 8).

Ainda, segundo interpretação firmada no mesmo documento, em consonância ao estabelecido na CF/1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação é garantido a todas as pessoas, sem nenhuma distinção de gênero, classe social, etnia ou faixa etária e, como se vê, o termo “preferencialmente” é compreendido como um elemento que reforça a ideia de que o atendimento educacional especializado é algo que complementa e não substitui o ensino comum, visto que pode ser oferecido tanto na rede pública ou em outros estabelecimentos.

A Constituição admite mais: que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização na rede regular para todos os alunos [...] (PROCURADORIA..., 2004, p. 8).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009d, art. 24), embora não faça menção direta ao termo “atendimento educacional especializado”, descreve algumas medidas educacionais que objetivem a aquisição “[...] de competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino [...]”, a saber:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico [...].

Admite-se que tais medidas possam ser individualizadas, mas não se abrem precedentes para a segregação, visto que “[...] os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]” (BRASIL, 2009d).

Ao se entrelaçar essas duas dimensões de direito – educação infantil e atendimento educacional especializado –, situa-se este estudo.

Pretende-se aqui problematizar as condições educacionais da criança na faixa etária da educação infantil, especificando o assegurado para o grupo daquelas identificadas como público-alvo da educação especial, uma vez que se compreende que a inserção e a permanência dessas crianças nas instituições de educação infantil dão visibilidade para seu espaço na sociedade, como afirma Oliveira (2007, p. 44):

Observa-se que, na realidade atual, o movimento em prol da inclusão da criança com deficiência¹⁰ nas escolas regulares de educação infantil, apesar de ainda se constituir em um desafio para os profissionais que atuam nessas instituições, se mostra como uma possibilidade de reconhecimento dos direitos dessa criança e de sua pertença social.

Essa compreensão de reconhecimento dos direitos e de pertença social das crianças pode e deve ser iniciada na educação infantil, haja vista que estão começando seu processo singular de construção de identidade social.

Corroborando o pressuposto, de que “[...] a educação infantil e a inclusiva [em um] contexto mais específico implicam [em um] reconhecimento da criança como ser social que produz conhecimento e cultura [...]” (DRAGO, 2009, p. 3), alguns autores, como Bartalotti (2004), Vitta (2004), Azevedo (2006), Camargo-Silva (2006; 2011), Oliveira (2007), Otero e Bruno (2008), Bruno (2008), Loreto (2009), Victor (2009), Mendes (2010), Lopez (2010), Kuhnen (2011), Lima (2012), Silva e Lima (2014), Rondon (2014) e Nunes (2015), têm se dedicado ao tema, uma vez que a educação infantil também é o momento em que o processo educacional complementar ao da família se inicia.

Ao tratar-se de crianças que apresentam características particulares que interferem em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e demandam intervenções específicas no contexto educacional, tendo a precaução de não sobrepor essas particularidades à condição de

¹⁰Cabe esclarecer que muitas referências aqui utilizadas citam apenas a categoria “deficiência”, mas, nesse texto, a argumentação se refere às três categorias. Isso também se aplica em outros excertos utilizados ao longo do texto.

criança, o acesso a instituições educacionais logo no início da infância pode significar um atendimento mais adequado e, por que não, preventivo:

No caso específico das crianças que já nascem, ou que desde cedo apresentam deficiências, há mais de 30 anos é reconhecida a importância de um processo educacional formal, que na literatura vem sendo chamado de intervenção precoce ou essencial (GURALNICK, 1997, 2001 apud MENDES, 2010, p. 249).

Retomando o atendimento educacional especializado, ao ser iniciado na educação infantil, deveria incorporar à sua organização especificidades presentes nessa etapa educacional, como os eixos norteadores da prática pedagógica – o brincar e interagir, a concepção de educação infantil, de criança, a indissociabilidade do cuidar e educar e seus tempos e espaços, temas a serem tratados no capítulo 2.

Por ora, os breves apontamentos apresentados justificam essa pesquisa, visto que a educação infantil apresenta algumas singularidades quando comparada às demais etapas da educação básica. Assim, pesquisas que objetivem compreender como esse atendimento educacional especializado tem se organizado na prática são fundamentais para verificar o estabelecimento do direito à educação das crianças pequenas público-alvo da educação especial.

Na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), onde se deu esse estudo, há um histórico de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial desde a década de 1940, o que pressupõe um acúmulo de regulamentações legais e práticas pedagógicas especializadas que merecem atenção nas pesquisas acadêmicas, podendo a devida sistematização e o estudo desse histórico contribuir com os saberes produzidos nas áreas concernentes.

Ressalta-se que pesquisas anteriores realizadas na RME-SP, como a de Prieto et al. (2010; 2013), têm apresentado dados sobre o predomínio de ações na área de educação especial voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, carecendo de intervenções na educação infantil.

Conforme constataram Prieto et al. (2010, p. 128):

Detectou-se ainda que, em 2008, os Cefai [Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão] estavam priorizando uma etapa da educação básica – ensino fundamental ciclo I – em detrimento de outras – ciclo II, educação infantil, etc. Todavia, a seleção das frentes de atuação deveriam [sic] se basear em dados que evidenciassem as maiores necessidades dos alunos e das escolas e não das decisões políticas do sistema de ensino que àquela época estavam focalizando os anos iniciais de escolarização.

Corroborando a constatação desses autores, ou seja, de que os serviços de educação especial deveriam se basear em dados da demanda de crianças e alunos público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, na evidência de suas necessidades educacionais, é importante assinalar que na RME-SP é publicada, anualmente, uma Portaria que apresenta as diretrizes e normas para as matrículas nas U.E. para o ano letivo subsequente, as quais organizam a faixa etária, a quantidade de alunos por professor e períodos, entre outras normativas.

Assim sendo, verifica-se que em 1999, na Portaria nº 4.130, de 29 de setembro (SÃO PAULO, 1999, art. 4º), já havia menção do público-alvo da educação especial: “Os alunos portadores de necessidades especiais em todos os níveis da educação básica serão atendidos, preferencialmente, nas classes do ensino regular de qualquer escola da rede pública e, quando for o caso, em classes ou escolas públicas especializadas”.

Como se pode observar, nesse período, a matrícula era, preferencialmente, na classe comum, para todas as crianças e alunos.

Contudo, em 2004, na Portaria nº 5.264, de 11 de novembro (SÃO PAULO, 2004b, art. 2º), que organizara as matrículas para o ano letivo de 2005, para a educação infantil foram observadas algumas alterações em relação ao acesso à classe comum:

Na Educação Infantil: CEIs [Centros de Educação Infantil] das redes: direta e indireta e, particulares conveniados:

[...] 2.16. O atendimento à demanda será definido por microrregião, considerando o conjunto das características e necessidades da população local e, na perspectiva da garantia:

- a) do direito à proteção, priorizando os casos de situação de risco pessoal e social da criança;
- b) da inclusão de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais; [...].

Ou seja, para as crianças na faixa etária de CEI, já identificadas como público elegível da educação especial, a matrícula era garantida.

Em 2011, novamente se constatam modificações para a educação infantil no conteúdo da respectiva regulamentação. Assim, na Portaria nº 5.033, de 10 de outubro (SÃO PAULO, 2011b), tem-se que o: “[...] cadastramento para matrícula nas Unidades Educacionais de Educação infantil terá caráter permanente [...]”, ou seja, a matrícula nessas instituições pode acontecer durante todo o ano. Além disso, determina-se que:

O atendimento à demanda será definido por setor educacional, considerando o conjunto das características e necessidades da população local e **a garantia da inclusão de crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD e altas habilidades/superdotação.** (SÃO PAULO, 2011, art. 15, grifo nosso).

Ao considerar que o município de São Paulo identifica o público-alvo da educação especial como com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a inclusão escolar era garantida desde a educação infantil, portanto estendendo o direito de acesso à classe comum também a crianças da pré-escola.

Ressalta-se que até 2015, ano de finalização dessa pesquisa, essa regulamentação permaneceu a mesma na respectiva Portaria, publicada no final de 2014 com a mesma incumbência¹¹, garantindo o acesso, mas também a criação de demanda de crianças pequenas público-alvo da educação especial já na educação infantil, requerendo a atuação da educação especial e o provimento desde essa etapa educacional.

Desse modo, o objetivo geral que se coloca nessa dissertação é analisar ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), além do acesso, para garantir a permanência na educação infantil de todas as crianças pequenas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculadas¹² e o atendimento educacional especializado, transversal a todo o processo educacional.

De forma a atender a esse objetivo geral, como objetivos específicos, pretende-se:

1. Analisar a política de educação especial do município de São Paulo, destacando as diretrizes e orientações para a educação infantil e aquelas referentes à educação especial em interface com essa etapa, cotejando-as com o estabelecido em âmbito federal;
2. Averiguar e problematizar como se tem dado a implementação da política de educação especial no município de São Paulo, no que tange à organização do atendimento educacional especializado das crianças matriculadas na educação infantil, com base na análise das atuações do centro especializado de uma região do município de São Paulo.

Assume-se como prerrogativa de inclusão escolar que as políticas educacionais vigentes devem avançar e se aproximar (ou enfrentar) as verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (MANTOAN, 2003; PRIETO, 2006). Não se pode apenas garantir o “[...] acesso à escola, ou [o direito de] nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.” (PRIETO, 2006, p. 36).

¹¹Portaria nº 6.123, de 21 de outubro de 2014. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas - 2015 na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Rede Municipal de Ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências (SÃO PAULO, 2014c).

¹²Ressalta-se que a retomada às três categorias se deve ao fato de que na SME-SP há público na etapa da educação infantil identificado em cada uma delas, como será apresentado no capítulo 4.

Assim, a importância dessa pesquisa se dá pela tentativa de contribuir com estudos sobre políticas de educação especial na RME-SP e/ou em outras redes de ensino que oferecem educação infantil, problematizando quais são as condições estabelecidas para que as crianças pequenas público-alvo da educação especial regularmente matriculadas na educação infantil acessem as ações previstas pela política institucionalmente organizada.

Para atender a seus fins, essa dissertação está estruturada em apresentação e cinco capítulos posteriores a essa introdução.

No capítulo 1 - *Crianças da educação infantil nas políticas de educação especial em alguns municípios brasileiros: revisão de literatura*, prioritariamente, são abordados outros estudos realizados em diferentes localidades brasileiras que tinham como objeto ações políticas interligadas à educação infantil e à educação especial, possibilitando uma noção do que se tem produzido na área, quais são as contribuições para esse estudo e em que se pretendeu avançar com o seu desenvolvimento.

No capítulo 2 - *Educação infantil para todas as infâncias*, é definida a concepção de educação infantil aqui adotada e desenvolvida uma discussão mais ampla sobre o que se entende como especificidades a serem consideradas para consolidar o atendimento educacional especializado nessa etapa de ensino segundo os eixos norteadores da prática educacional - o brincar e interagir, a indissociabilidade do cuidar e educar, os tempos e espaços em suas instituições e a caracterização de seu público-alvo da educação especial.

Discorre-se sobre a perspectiva metodológica assumida para a consecução dessa pesquisa, assim como os procedimentos para a coleta e análise dos dados no capítulo 3 - *Rumos metodológicos*.

No capítulo 4 - *A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo*, é exposta a caracterização da RME-SP, com a apresentação da educação infantil paulistana, um breve histórico da educação especial e a política educacional vigente cotejada com as prerrogativas federais.

O capítulo 5 - *A política de educação especial paulistana para a educação infantil*, trata dos resultados da pesquisa com base nos dados colhidos em campo e excertos significativos extraídos das entrevistas realizadas.

Em seguida, finaliza-se essa dissertação com *Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra: considerações finais*.

CAPÍTULO 1 - CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALGUNS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: REVISÃO DE LITERATURA

“É o que denomina a *revisão de literatura*, processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser estudado.”

Antônio Joaquim Severino

Para realizar este estudo, no período entre setembro de 2013 e maio de 2014, efetuou-se um levantamento de pesquisas cujo conjunto de temas envolvesse política de educação especial para a educação infantil, entendendo que seus percursos e resultados se identificassem com o objetivo geral aqui proposto, utilizando-se a combinação dessas duas categorias nas seguintes palavras-chave: *educação infantil, creche, pré-escola, primeira infância, criança pequena, política de educação especial, política de educação inclusiva e política de inclusão escolar* muito utilizadas nas produções dos dois campos – educação especial e educação infantil.

Para tanto, efetuou-se uma compilação de teses e dissertações, recorrendo inúmeras vezes, no período anteriormente citado, ao Portal Universidades no Brasil¹³, no qual é possível acessar diretamente o *site* de todas as instituições de ensino superior brasileiras¹⁴, bem como por meio do acervo do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, realizou-se busca de artigos acadêmicos utilizando *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico¹⁵ e anais dos seguintes eventos relacionados à educação ou específicos à educação especial¹⁶:

¹³Disponível em: <<http://www.universidades.com.br/brasil.htm>>. Acesso entre: set. 2013 e mai. 2014.

¹⁴Cada Universidade organiza seu acervo peculiarmente. Em algumas delas, o acesso aos trabalhos não é por meio de palavras-chave, mas pelos programas de pós-graduação ou nome do autor. Por essa razão, um primeiro critério foi o programa de pós-graduação, conforme segue: educação, educação especial, educação brasileira, distúrbios do desenvolvimento, psicologia e políticas públicas.

¹⁵Além de artigos publicados em revistas, a pesquisa nessa base de dados rendeu artigos publicados nos seguintes anais dos eventos de educação ou educação especial: I Congresso de Educação da Faculdade Assis Gurgacz; X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia; XI Congresso Nacional de Educação Educere; Educasul; VII Encontro de Educação e Ludicidade; 4^o Encontro de Pesquisa em Educação; XIX Semana de Educação da Pedagogia Unioeste; X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva; I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência.

¹⁶Ressalta-se que as edições consultadas estavam disponíveis apenas pela internet, não sendo possível o acesso a outras, mesmo em consulta ao *site* das respectivas universidades e/ou faculdades promotoras.

- 1) V e VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE);
- 2) IV, V, VI e VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE);
- 3) IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação;
- 4) 10^o e 11^o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped regional);
- 5) XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe);
- 6) 24^a, 29^a, 33^a, 34^a, 35^a e 36^a Reunião Nacional da Anped;
- 7) 24^o e 25^o Simpósio Brasileiro de Política e Administração Escolar da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

Nos bancos de dados já citados, foram encontrados 81 trabalhos, sendo 15 teses e 66 dissertações defendidas entre 1994 e 2014 e 109 artigos publicados entre 2001 e 2014. Nesse primeiro momento, o ano de defesa ou o de publicação não foram um critério, contudo podem indicar quando teve início o interesse em realizar pesquisas acadêmicas que envolvessem crianças público-alvo da educação especial na faixa etária da educação infantil.

Foram lidos todos os resumos das produções localizadas e o sumário de algumas teses e dissertações quando o item anterior não era suficiente para decidir sobre sua pertinência a essa pesquisa. No caso dos artigos, foi feita a leitura integral.

Para selecionar as produções que seriam utilizadas nessa revisão de literatura, verificou-se quais delas tinham como objetivo analisar, averiguar, problematizar ou mesmo descrever a política de educação especial para a educação infantil na esfera municipal e/ou desta cotejada com a nacional, desde a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988).

Portanto, os trabalhos investigativos da educação especial em interface com a educação infantil, mas que tinham como objetivo questionar ou descrever práticas pedagógicas de professores especializados ou de classe comum, estudos de caso ou mesmo a importância do brincar e do lúdico na constituição da criança pequena público-alvo da educação especial, foram desprezados.

É importante mencionar que em dezembro de 2015 foi feita uma atualização desse levantamento inicial, utilizando-se os mesmos critérios de seleção e chegou-se a mais uma dissertação defendida no referido ano.

Assim, finalizada a aplicação desses critérios e, posteriormente, em sua atualização, constatou-se que apenas 16 produções acadêmicas (Apêndice A) guardavam relação mais estreita com essa pesquisa, sendo uma tese, nove dissertações e seis artigos.

O número de trabalhos localizados expressa que os estudos que tenham como objeto a política de educação especial para a educação infantil são um campo de investigação incipiente, o que ainda dificulta a possibilidade de se realizar um panorama das políticas de educação especial para as crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação em uma amostra representativa de municípios brasileiros.

O quadro 1 organiza informações sobre as produções em categorias gerais elaboradas com base nos temas das pesquisas, os quais auxiliam a compreender a ênfase de cada estudo encontrado e utilizado nessa revisão de literatura.

Quadro 1 – Temas explorados nas pesquisas da revisão de literatura organizados em categorias

Tema	Autor(es) e ano de publicação
Política de educação especial para a educação infantil	Kuhnen (2011); Nunes (2015)
Processo de inclusão de crianças de zero a seis anos matriculadas em Centros de Educação Infantil (CEI) ¹⁷	Azevedo (2006); Otero e Bruno (2008); Silva e Lima (2014); Rondon (2014) ¹⁸
Formação em serviço sobre educação inclusiva para profissionais da educação infantil	Camargo-Silva (2006, 2011); Loreto (2009)
Atendimento educacional especializado para a educação infantil	Silva (2008); Benincasa (2011); Lima (2012)
Política de educação especial para a educação infantil segundo a análise de documentos elaborados em âmbito federal	Bruno (2008); Lopez (2010); Garcia e Lopez (2011)

Fonte: produções acadêmicas registradas no Apêndice A reorganizadas por temas.

¹⁷Salienta-se que CEI (Centro de Educação Infantil) é um termo genérico que pode ser utilizado tanto para referir-se à creche quanto para instituições que atendem toda a etapa da educação infantil. Nas pesquisas aqui utilizadas, há as duas situações, mas com predomínio da segunda. Por isso, nesses casos, será mantido o termo e quando se tratar da creche, será feita a distinção no próprio texto.

¹⁸No referido artigo, o autor o referenda em uma pesquisa maior que “[...] estudou as políticas inclusivas que direcionam o atendimento à criança com deficiência na Educação Infantil”, no entanto, esta não foi localizada na íntegra.

No quadro 1 é possível observar que as pesquisas que abordam a educação infantil em interface com a educação especial versam sobre diferentes temas, da formação em serviço à análise de documentos elaborados em âmbito federal.

A seguir, há o detalhamento desses estudos conforme tais categorias, acrescido de seus objetivos, dados coletados, considerações e conclusões. Por fim, encerra-se com uma reflexão relacionando-os.

Política de educação especial para a educação infantil

Em seu mestrado, cuja dissertação se intitula *Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)*, Kuhnen (2011) organizou sua pesquisa sob dois eixos: análise da política educacional infantil e educação especial e dos fundamentos psicológicos em ambas na rede municipal de Florianópolis (RMF).

Para a coleta de dados, analisou 28 projetos político-pedagógicos (PPPs) de núcleos de educação infantil e creches, documentos legais elaborados pela referida RMF tanto para a educação infantil quanto para a educação especial, cotejando-os com documentos nacionais. Ainda, realizou entrevistas semiestruturadas com as gestoras das áreas de educação infantil e educação especial, indagando sobre a distribuição de responsabilidades, oferta de formação continuada, organização dos espaços e materiais, planejamento pedagógico e quais os profissionais que devem atuar diretamente com o que ela denominou de “as crianças da educação especial na educação infantil”.

Em relação à articulação entre as duas modalidades, ao analisar documentos que regulamentavam a educação especial nesse município, a pesquisadora afirmou:

O documento relativo às diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil não se refere à Educação Especial e aos sujeitos da EE. A ausência da Educação Especial é um fato que chama a atenção, pois é um documento que foi publicado em 2010 [...] (KUHNNEN, 2011, p. 68).

Kuhnen (2011) localizou apenas na fala dos sujeitos entrevistados as ações de articulação e/ou ações que visavam ao atendimento de crianças pequenas público-alvo da educação especial. Segundo ela,

Até aqui parece que a proposta de atendimento para a EI [educação infantil] dos sujeitos da EE [educação especial] na RMF está pautada nas políticas nacionais, [...] sendo ele realizado fundamentalmente nas salas multimeios – como são denominadas nessa rede, ou salas multifuncionais, como denomina o MEC [Ministério da Educação] [...] (KUHNNEN, 2011, p. 70).

Com relação a isso, ainda observou que o atendimento para a educação infantil na educação especial nessas salas devia seguir os moldes do ensino fundamental, posto que não foram localizados documentos regulamentando-o para as especificidades dessa faixa etária.

Regulamentados e supervisionados pelos três assessores da gerência de educação inclusiva, na época da pesquisa, os serviços da educação especial estavam organizados da seguinte maneira: salas multimeios¹⁹, convênios mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, instituições especializadas, escolas especiais e auxiliares de ensino contratados para auxiliar na locomoção, higiene, alimentação, execução de atividades pedagógicas motoras²⁰ ou em situações de risco e para quem possuía diagnóstico de autismo. Havia duas categorias de profissionais: os fixos que permaneciam em uma mesma sala e os volantes que atendiam até três crianças de turmas distintas.

O atendimento para as crianças da educação infantil na educação especial era “[...] realizado no contraturno para as crianças que frequentam meio período e na própria unidade para as crianças de período integral” (KUHNEN, 2011, p. 81), dependendo-se que “na própria unidade” devia significar no mesmo turno da classe comum. De um universo de 125 crianças da educação infantil na educação especial, Kuhnen (2011) verificou que apenas 24 foram atendidas nas salas multimeios e as demais somente o foram quando ingressaram no ensino fundamental.

Kuhnen (2011, p. 84) averiguou que o processo para encaminhamento e efetivação desse atendimento,

[...] de acordo com a gerente de educação inclusiva, [ocorria] da seguinte forma: primeiro a U.E. faz contato com a SM mais próxima da unidade e o professor do AEE avalia a necessidade de atendimento, normalmente tendo como base o diagnóstico da criança [...].

Ao retomar informações mais específicas da operacionalização dos serviços de educação especial, a autora esclareceu que estas foram obtidas somente por meio das entrevistas nas quais coletou que o AEE prestado nessas salas era de natureza muito diversificada, variando a frequência e as atividades, mas, de forma preponderante, era individualizado. A articulação com a classe comum acontecia quando o professor do AEE ia até a sala e realizava atividades com todo o grupo em que a criança pequena público-alvo da

¹⁹Locais onde era oferecido o atendimento educacional especializado (AEE). Em razão do recorrente uso das fontes aqui utilizadas, apenas nessa revisão de literatura será utilizada essa sigla para definir tal atendimento.

²⁰Kuhnen (2011) chama a atenção para o fato de que, embora tenham que auxiliar em “atividades pedagógicas motoras”, desses profissionais somente era exigido o ensino médio.

educação especial fazia parte ou de acordo com um tema e/ou projeto da escola. Segundo a autora,

O que podemos perceber é que a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática, sem nenhuma objetivação clara. A sensibilização dos demais profissionais da escola em relação à inclusão é utilizada por muitos profissionais do AEE como estratégia de articulação (KUHNNEN, 2011, p. 92).

Em sua análise, Kuhnen (2011, p. 95) assinalou que o modelo de atendimento centrava-se no professor do AEE e na deficiência apresentada pela criança, sinalizando que tal concepção acabava por provocar que: “O diagnóstico clínico é elemento principal que fundamenta o trabalho e subsidia o professor de AEE nas atividades específicas para os sujeitos da EE”.

A oferta de formação continuada cabia a setores específicos inseridos na Secretaria Municipal de Educação: Gerência de Formação Permanente, responsável por buscar um eixo norteador para a formação de toda a rede, Diretoria de Educação Infantil e a já mencionada Gerência de Educação Inclusiva, que, conforme suas nomenclaturas, eram responsáveis pela formação de seus respectivos grupos educacionais. Havia ainda a Gerência de Articulação Pedagógica, responsável por assessorar todo esse processo e por uma atuação mais direta nas formações em serviço nas U.E. Nesse sentido, Kuhnen (2011, p. 98) constatou que

[...] pelas respostas das gerentes, é que esses referenciais não são articulados entre as duas áreas, pois na EI [educação infantil] a formação é pautada nas Diretrizes da Educação Infantil e a formação da EE [educação especial] é pensada na perspectiva das áreas da deficiência (KUHNNEN, 2011, p. 98).

De forma geral, em relação à distribuição de responsabilidades para o efetivo atendimento das “crianças de educação infantil na educação especial”, Kuhnen (2011, p. 99) averiguou que ambas as gerentes afirmaram ter responsabilidades pela educação infantil, mas cada uma pelo seu público: “Sobre esse aspecto, entendemos que não há um trabalho dicotomizado, mas um trabalho sem uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico e, além disso, em termos de diretrizes das duas áreas, um ecletismo teórico”.

Kuhnen (2011) concluiu que a política de atendimento à educação infantil na educação especial estava em consonância ao estabelecido na política federal, todavia, para a creche, conforme proposta da “Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b), não fora localizada nos documentos do município regulamentação acerca da estimulação precoce, embora citada pela gerente responsável pela educação especial.

Finalmente, Kuhnen (2011, p. 181) resumiu:

Observamos, na proposta da RMF, que não há uma mediação para que ocorra uma transformação efetiva no chão da escola, uma vez que a base da proposta de atendimento aos sujeitos da EE na EI é o atendimento educacional especializado, demonstrando uma perspectiva fragmentada e uma desarticulação da EE com o ensino regular.

Em seu mestrado intitulado *Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil*, realizado em cinco municípios da microrregião de Pires do Rio e em um de Catalão, ambos do estado de Goiás (GO), com o questionamento se há acesso e permanência garantidos para crianças de zero a cinco anos público-alvo da educação especial na educação infantil, Nunes (2015) analisou as diretrizes e ações que direcionavam o acesso, a permanência e a inclusão dessas crianças em instituições de educação infantil.

Sua pesquisa, realizada em uma perspectiva qualitativa, coletou dados de análise documental e entrevistas semiestruturadas com secretários municipais de educação, coordenador de educação especial vinculado à Secretaria Municipal de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores regentes e de apoio²¹ de salas onde havia crianças público-alvo da educação especial matriculadas.

Nunes (2015) verificou que o atendimento educacional das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil ficava, fundamentalmente, a cargo do professor de apoio, visto que, durante as entrevistas, se deparou com certo silenciamento dos professores regentes em relação às práticas pedagógicas realizadas com essas crianças. Além disso, não encontrou planejamento nem mesmo registros de nenhum tipo de trabalho estruturado.

Sobre esse aspecto, a pesquisadora observou dois problemas: o primeiro se referiu à total responsabilização dessas crianças ao professor de apoio, visto que se configurava apenas como um suporte; o segundo se relacionou à ausência de formação especializada: “[...] como é o caso dos professores de apoio deste estudo, eles não são especialistas e muitos não têm formação na área de educação especial” (NUNES, 2015, p. 114).

Como resultados, Nunes (2015) apreendeu que o número de matrículas na educação infantil de crianças público-alvo da educação especial é ínfimo, mas que na pré-escola é superior ao da creche. Além disso, as condições de permanência são precárias, haja vista que os profissionais não têm formação condizente.

Assim, ela (2015, p. 126) destacou a ação dos governos municipais:

Sem eximir a União e o Estado da responsabilidade em relação à gestão das políticas públicas, consideramos que se quisermos efetivamente implantar a inclusão escolar, é necessário que os municípios também elaborem políticas públicas e diretrizes voltadas à educação especial e inclusão, desenvolvam

²¹ Essas nomenclaturas referem-se a professor de classe comum e professor especializado, respectivamente.

projetos de formação inicial e continuada aos gestores e professores, abram as portas de nossas creches e pré-escolas para todas as crianças, dando-lhes oportunidade de se desenvolverem plenamente através de uma proposta pedagógica, que tenha a criança como sujeito aprendiz com inúmeras possibilidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Ou seja, embora deva haver cooperação entre os entes federados, a autora estabeleceu um nível maior de comprometimento político aos gestores do município para que as políticas educacionais fossem implementadas e atendessem, de fato, a seu público.

Processo de inclusão de crianças de zero a seis anos matriculadas em Centros de Educação Infantil (CEI)

Em sua dissertação intitulada *Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil: o caso do município de Maringá*, cuja pesquisa foi realizada na rede de ensino da cidade de Maringá, Azevedo (2006) tinha como objetivo investigar as políticas de inclusão dessa localidade, focando crianças de zero a seis anos a partir da inclusão escolar de quatro delas matriculadas em escolas especiais em processo de transição para centros de educação infantil da rede direta.

Como procedimentos para a coleta de dados, realizou observação durante um mês em dois centros municipais de educação infantil e entrevista semiestruturada com as professoras da rede regular que receberiam essas crianças.

Segundo a autora, em 1997 havia sido elaborado o *Projeto de Integração de crianças de classes especiais no ensino regular*, tendo o documento previsto que “o professor da classe especial deverá atender a alunos que apresentarem alguma dificuldade durante sua vida escolar, numa situação em que o ensino regular esteja integrado ao ensino especial” (AZEVEDO, 2006, p. 66).

De acordo com esse projeto, eram formados grupos mistos de crianças com e sem deficiência, que ora realizavam atividades com o professor especializado, ora com o de classe comum e, aparentemente, até o momento da finalização da pesquisa, o procedimento estava sendo mantido, definindo, assim, seu objeto, ou seja, como estava se dando a inclusão escolar das crianças na faixa etária da educação infantil matriculadas em escolas especializadas, ressaltando que muitas delas se encontravam com a idade/série em grande dissonância (AZEVEDO, 2006).

Concluiu que o processo de inclusão escolar é um movimento amplo, no qual todos podem aprender: sociedade, profissionais da escola, familiares, crianças com e sem

deficiência e, ainda, ao considerar o processo pelo qual passam as crianças para a sua inserção na rede pública

[...] demonstrar que as crianças deficientes²² que frequentam o ensino regular (CEI) mesmo quando matriculadas concomitantemente em escolas especializadas possuem maiores chances de apresentarem um melhor desenvolvimento global (físico, psíquico, social) [...] (AZEVEDO, 2006, p. 107).

O artigo de Otero e Bruno (2008) trouxe os resultados de sua pesquisa realizada no município de Dourados (MS), polo do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, em que o objetivo foi delinear as políticas públicas de educação especial e o seu impacto na prática educativa inclusiva de “crianças com deficiência” nos CEI.

O estudo “[...] fundamentou-se no princípio de que as políticas públicas são ações complexas invisíveis, em constante modificação e transformação” (OTERO; BRUNO, 2008, p. 68), tendo a coleta de dados sido realizada com base em análise documental local e nacional e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, gestores das coordenadorias de educação infantil e educação especial.

Otero e Bruno (2008, p. 72) concluíram que embora tivessem observado o esforço da Secretaria de Educação para garantir o acesso das “crianças com deficiência” nos CEI, “[...] evidenciou-se a ausência de normas, diretrizes e orientações pedagógicas que pudesse regular ou subsidiar o processo de inclusão desses alunos na educação infantil”.

Em seu artigo intitulado *Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática*, Rondon (2014) procurou identificar no PPP de uma creche do município de Ladário (MS) quais eram as orientações para o atendimento à criança com “deficiência na educação infantil”. Utilizou como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)²³, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) e os Referenciais Curriculares Nacionais de 1998 (BRASIL, 1998), uma vez que entendia que esse documento “[...] aponta caminhos para a instituição infantil organizar o trabalho para com as crianças com deficiência” (RONDON, 2014, p. 4).

Para tal, como procedimentos para a coleta de dados, utilizou análise documental, entrevistas e observação participante.

Em sua análise, Rondon (2014) constatou que a referida creche pautava-se nesses documentos, mas não mantinha práticas voltadas à inclusão escolar e exemplificou com a

²²Salienta-se que as denominações utilizadas neste capítulo se referem àquelas apresentadas nos respectivos estudos, como criança com deficiência, educador especial, criança deficiente. Tais terminologias estarão entre aspas uma vez que se encontram em discordância com o referencial adotado nesse trabalho já explicitado na Introdução.

²³Neste texto, será utilizada a sigla LDB/1996 para referir-se a esse documento legal.

presença de uma criança com deficiência visual na escola, mas nenhuma ação ou diretriz prevista no PPP.

Além disso, constatou alusão ao conceito de deficiência como doença.

Corroborando essa primeira constatação, ao analisar o planejamento de ensino da professora da criança, não localizou estratégias nem objetivos específicos para seu atendimento.

Por fim, Rondon (2014, p. 10) alertou:

Parece que falta articulação entre políticas nacionais e municipais que regulam o atendimento educacional especializado na cidade de Ladário (MS). Outra questão que nos chama a atenção é a inexistência de uma deliberação municipal que possa orientar a proposta pedagógica das instituições escolares no processo inclusivo.

Experiência distinta da anteriormente citada foi demonstrada no artigo de Silva e Lima (2014) intitulado *Educação infantil nos desdobramentos do processo de inclusão: perspectivas de professores e equipe gestora*, cuja pesquisa qualitativa teve o intuito de entender como ocorria o processo de inclusão numa escola de educação infantil no município de Santa Maria (RS). Coletaram dados em documentos e por meio de questionários e entrevistas.

Essas autoras verificaram um exemplo satisfatório de atendimento educacional especializado²⁴, visto que, em sua avaliação, as crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tinham as necessidades educacionais atendidas, como registrado a seguir.

Com a investigação realizada notou-se que as docentes da Escola Girassol, assim como a gestora da mesma, abraçam o processo de inclusão e tentam trabalhar com essa nossa constância a partir das condições que lhes são cabíveis (SILVA; LIMA, 2014, p. 14).

Silva e Lima (2014) alegaram que tal situação podia ser explicada pela presença de uma “educadora especial” na escola.

Formação em serviço em uma perspectiva de educação inclusiva para profissionais da educação infantil

Em seu mestrado intitulado *Educação infantil inclusiva: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá*, o cenário de investigação de Camargo-Silva

²⁴É importante mencionar que aqui não se utiliza a sigla AEE porque o atendimento educacional especializado em questão se refere àquele prestado às crianças pequenas público-alvo da educação especial de uma maneira geral e não em salas de recursos.

(2006) foi a rede de ensino de Maringá, cuja educação infantil fora incorporada à rede municipal em 2000, para atender crianças com necessidades educacionais especiais.

Como fonte para a coleta de dados, utilizou os documentos da Secretaria da Educação da cidade de Maringá que subsidiavam as políticas públicas educacionais do município e propunham a todos os profissionais que atuavam nas escolas algumas ações de formação, as quais, após a incorporação da educação infantil, foram reorganizadas e resultaram na elaboração de uma proposta pedagógica mais específica para essa modalidade educacional. “Assim pode-se afirmar que a formação em serviço dos professores contribui para o conhecimento e o debate pelos mesmos sobre as políticas públicas do município para a educação infantil” (CAMARGO-SILVA, 2006, p. 97).

Em relação ao alunado da educação especial, Camargo-Silva (2006, p. 101 e 102) verificou que “[...] a proposta curricular apresenta uma possibilidade de ações para inclusão social e atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais”, no entanto, “[...] o documento não explicita a forma como se efetivará tal atendimento e como ocorrerá a formação em serviço dos profissionais envolvidos no processo”. Salientou, ainda, que os temas estudados não abordavam as questões de aprendizagem e desenvolvimento infantil, importantes para uma prática pedagógica inclusiva.

Assim, concluiu que

[...] o quadro é de uma formação profissional em relação ao desenvolvimento infantil deficitário e formação continuada e em serviço praticamente inexistentes ou inadequadas. Mas, mesmo assim, os profissionais da educação, em especial, os da Educação Infantil, realizam a chamada inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em suas turmas do ensino regular (CAMARGO-SILVA, 2006, p.115).

Já em seu doutorado, cujo título é *Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil*, Camargo-Silva (2011, p. 31) expandiu seu foco investigativo para dois municípios paranaenses: Maringá e Pitanga, procurando “[...] estabelecer relações entre as dimensões particulares, singulares da formação em serviço dos profissionais da educação infantil, pós-1990 e as dimensões universais, das políticas de inclusão no contexto do cenário nacional e internacional”, e realizou a pesquisa com base em uma análise de documentos legais propostos “[...] pelo Governo Federal na proposição de políticas públicas inclusivas, que provavelmente focam integralmente na formação em serviço dos profissionais da educação inclusiva” (CAMARGO-SILVA, 2011, p. 32), com atenção ao referencial teórico orientador.

Dessa primeira coleta de dados e posterior análise, gerou outro instrumento, no caso um questionário cujo objetivo era colher informações sobre as propostas e/ou projetos dos referidos municípios para as ações de formação em serviço para atender crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil no período de 2003 a 2006.

Em sua conclusão, Camargo-Silva (2011, p. 188) afirmou que o conteúdo do referencial teórico-metodológico proposto pelo “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”²⁵ entre 2003 e 2006 “[...] consiste em um dos importantes instrumentos para a efetivação das políticas de inclusão infantil”, entretanto seu foco estava no ensino fundamental.

Além disso, o formato dos encontros propostos, nos quais eram convidados muitos profissionais das respectivas redes de ensino, não facilitava a participação do grupo de professoras da educação infantil. Assim, Camargo-Silva (2011, p. 189) constatou: “[...] a necessidade de sistematizar uma proposta de formação em serviço focada às dificuldades e necessidades reais, de modo a atender às especificidades educacionais das crianças da educação infantil”.

Nos municípios investigados, averiguou ações nesse sentido, porém restritas ao ensino fundamental, haja vista não ampliarem a temática para o atendimento às crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Um fator revelado por sua pesquisa foi que a carência de práticas pedagógicas satisfatórias não permitia sistematizar propostas de formação em serviço a contento.

Em seu mestrado cuja pesquisa *Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva* se deu no município da Serra (ES), ao analisar as políticas públicas de educação especial para a educação infantil na rede municipal de educação, Loreto (2009) teve como objeto a oferta de formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino em duas frentes investigativas: 1) no cotidiano de um Cmei, realizando, até mesmo, um trabalho em colaboração²⁶ com as professoras e a pedagoga²⁷ da respectiva escola; 2) em âmbito secretarial, com a equipe de formação do departamento de ensino, observando as formações fora do horário de trabalho.

²⁵Conforme informações no *site* do Ministério da Educação (MEC), esse é um programa desenvolvido pelo Governo Federal para apoiar a formação de educadores e gestores com o intuito de construir sistemas educacionais inclusivos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

²⁶A autora define essa ação, metodologicamente, como “pesquisa-colaborativa na unidade de ensino”.

²⁷Tais termos constam no feminino na referida pesquisa.

Como procedimentos para a coleta de dados, realizou análise dos documentos dessa rede municipal de educação e utilizou entrevistas, observação participante, questionários e diário de campo.

Loreto (2009) esclareceu que há na rede municipal da Serra uma equipe de educação especial que organizava, fundamentava e implementava os serviços de educação especial no município, por meio de sala de recursos, professor itinerante com atuação predominante para alunos com deficiência visual e visão subnormal, escola especial e atuação de estagiário. As salas especiais foram extintas em 2001. Exceto pela atuação dos estagiários, as crianças da educação infantil não eram contempladas por nenhum desses serviços.

Por essa razão e também por objetivar investigar a educação infantil numa perspectiva inclusiva, optou por direcionar o olhar para as ações da Divisão de Educação Infantil.

Em relação às ações de formação fora do horário de trabalho, verificou que havia pouca frequência²⁸, visto que muitos encontros aconteciam à noite e seguiam uma pauta geral, não atendendo aos anseios nem às demandas das escolas.

Com base em suas observações e entrevistas com os participantes, Loreto (2009) citou o conteúdo proposto para cada segmento: professores, pedagogos²⁹, coordenadores pedagógicos e direção, e tópicos relacionados à educação especial, à educação inclusiva ou à inclusão escolar, embora muito apreciados no discurso, apareciam apenas nas formações dos professores, mas ao questionar as professoras da escola investigada, elas afirmaram que tal formação tinha acontecido havia muito tempo e pouco tinha contribuído.

Foi-nos possível perceber na educação infantil, mesmo com a chegada das crianças com necessidades educacionais especiais, uma desatenção com a política de formação continuada, compreendendo a realidade do município como o desejo exposto no papel [...] (LORETO, 2009, p. 203).

Analisando e fazendo referência a documentos normativos no geral, Loreto (2009, p. 199) afirmou:

[...] não podemos pensar que, elaborar documentos utilizando termos rebuscados, aumentando o número de escolas, ampliando sala de aula, enviando computadores e jogos/brinquedos, instalando **Internet**, implantando projetos, aumentando o número de refeições e a permanência do aluno na escola por meio do horário integral significa qualificar a educação; é preciso investimento na formação continuada do/com professor, de articulação entre Secretarias [...] (grifos da autora).

²⁸Outro fato apontado se refere às condições concretas de trabalho e pouca remuneração, visto que muitos professores acumulam dois cargos, não podendo participar de formações fora do horário de trabalho por coincidir com o segundo.

²⁹Pelos dados da pesquisa, é possível notar que esse é um profissional que exerce uma função diferenciada, podendo atuar tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto nas U.E., contribuindo colaborativamente com o coordenador pedagógico e os professores.

Mencionou ainda a elaboração da “Diretriz Curricular para a educação infantil e séries iniciais (1^o ao 5^o ano) do ensino fundamental”, visto que foi feita de forma coletiva com professores, diretores e pedagogos. No entanto, em relação à educação especial, analisou que o documento nada citava, restringindo-se à diversidade cultural.

Loreto (2009, p. 208) concluiu:

Podemos, então, saber, que a formação ofertada pelo município não tem influenciado nas práticas dos profissionais da educação, pois, ao que foi observado, os temas se apresentam fragmentados, mesmo relacionados com o trabalho da educação infantil, não estão associados às dificuldades encontradas na ação pedagógica para a diversidade, requerendo uma busca individualizada/isolada [...].

Atendimento educacional especializado para a educação infantil

Em sua pesquisa de mestrado, Silva (2008) realizou um estudo de caso intitulado *O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível*. A investigação se deu numa instituição de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), localizada na Asa Sul, para verificar a contribuição na atuação de uma professora especialista de apoio (PEA) que atuava na sala de recursos multifuncionais da respectiva escola. Teve como norteador de sua análise sobre qualidade da educação infantil no contexto da educação especial os seguintes indicadores: 1) projeto político-pedagógico; 2) currículo; 3) planejamento; 4) práticas pedagógicas; 5) formação; 6) interações; 7) ambiente da sala de recursos multifuncionais; 8) concepções dos docentes.

Ainda como metodologia, definiu seu trabalho segundo uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. A coleta de dados se deu por meio de análise documental, observação participante, filmagem, fotografias, entrevistas semiestruturadas, questionários, conversação espontânea e notas de campo.

Analisou a referida rede de ensino com base nos seguintes fatores: dimensão de atuação do professor especializado, oferta de formação, existência de determinados profissionais na escola e ações para identificar e definir o público-alvo da educação especial.

Na época da pesquisa, para as crianças público-alvo da educação especial, a rede municipal, conforme o documento “Estratégia de matrícula para a rede pública de ensino do Distrito Federal”, tinha os serviços regulamentados pela diretoria de ensino especial, os quais estavam organizados da seguinte forma: educação especial ofertada em instituições de ensino

regular e em centros de ensino especial, classes de integração reversa para “[...] alunos com necessidades educacionais especiais ainda não indicados para a inclusão” (SILVA, 2008, p. 53), sala de recursos multifuncionais, itinerância, classes especiais e monitoria (nesse último caso, tratava-se de profissionais enviados às escolas para atuar em colaboração com o professor de classe comum e o PEA para o atendimento de alunos com deficiência consideradas graves)³⁰.

Havia também, em âmbito secretarial, uma equipe de apoio à aprendizagem que realizava avaliação diagnóstica de crianças encaminhadas pelas escolas a fim de verificar a ocorrência de alguns “[...] comportamentos indesejados das crianças para que se possa contribuir para o seu desenvolvimento” (SILVA, 2008, p. 122).

Ao encerrar o estudo, Silva considerou que (2008, p. 167):

No geral, é possível concluir que, nesta escola, a presença da PEA cria uma possibilidade de superação do modelo da tradicional Educação Especial para um modelo de inclusão total e de qualidade. Contudo, melhorias diversas precisam ser implementadas para melhor adaptação da Sala de Recursos Multifuncionais a fim de melhor atender as crianças, a formação continuada da PEA e da equipe de professores como um todo.

Nesse sentido, para atuar com crianças da educação infantil com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, Silva (2008) chamou a atenção para a importância de planejamentos de médio e longo prazos, para que o AEE prestado não se configurasse como rotineiro, sendo uma extensão da classe comum.

Em sua pesquisa de mestrado *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre*, cuja abordagem foi qualitativa de tipo etnográfico, Benincasa (2011) objetivou analisar os serviços especializados de apoio da rede municipal de ensino de Porto Alegre, as salas de integração e recursos e os laboratórios de aprendizagem, destinados a quem tinha dificuldade de aprendizagem.

Como procedimentos de coleta de dados, realizou observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

Para a educação infantil, esclareceu que

Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de ação a ser desenvolvida pelo educador especial. Este serviço é oferecido aos alunos do ensino fundamental e evidencia-se como uma ação específica da educação especial. No âmbito da educação infantil, os serviços de apoio educacional especializados são designados como Educação Precoce [EP] e Psicopedagogia Inicial (PI) (BENINCASA, 2011, p. 66).

³⁰Ressalta-se que na pesquisa em questão não foi mencionado qual a formação desses profissionais ou o que se considera como deficiência grave, nem mesmo a faixa etária.

Outro serviço era a presença de estagiários que, segundo Benincasa (2011), era um profissional em formação, ao qual, às vezes, era atribuído o processo de ensino de crianças público-alvo da educação especial, podendo comprometer seu desenvolvimento.

Retomando o atendimento específico para a educação infantil, no caso a educação precoce, Benincasa (2011), visto a dificuldade em localizar documentos que remontassem ao seu histórico, apreendeu por meio de entrevistas que, inicialmente, a intenção não era um atendimento vinculado à escola, o qual acabou ocorrendo porque todos os profissionais até então envolvidos eram da área da educação, tendo ainda “[...] a necessidade de discussão dos conceitos: **estimulação precoce** para **educação precoce**, uma vez que o atendimento viria a acontecer dentro de âmbito escolar [...]” (BENINCASA, 2011, p. 72, grifos da autora).

Benincasa (2011) constatou que a estimulação precoce era destinada a bebês e crianças de zero a três anos com alguma deficiência ou TGD que, não necessariamente, matriculados na educação infantil, podiam ser encaminhados de hospitais, abrigos, escolas tanto públicas quanto privadas e outras instituições.

O atendimento ocorria numa frequência inicial de duas vezes por semana, podendo ser ampliado conforme a necessidade do bebê ou da criança, com o mesmo profissional e, obrigatoriamente, o acompanhamento dos pais ou de outro responsável. A base para o trabalho era a relação do bebê ou da criança com a família e o desenvolvimento que apresentava. Assim, em muitas situações, não havia planejamento prévio, mas uma atuação intencional baseada em seu desejo.

Já a Psicopedagogia Inicial podia ser ou não a continuidade da estimulação precoce, visto que se destinava a crianças de quatro a seis anos. A frequência de atendimento era duas vezes por semana, podendo ser individual ou em pequenos grupos, porém sem a presença dos pais ou responsáveis. Se a criança estivesse matriculada na educação infantil, era atendida uma vez por semana.

Pelas entrevistas, Benincasa (2011, p. 81) constatou que esse atendimento atuava numa perspectiva de preparação para o ensino fundamental e, embora apresentasse semelhanças com a estimulação precoce, era mais sistematizado: “[...] as educadoras responsáveis pela psicopedagogia inicial planejavam seu trabalho de forma semelhante à educação precoce: a partir de aspectos valorizadores do conhecimento escolar, ou em conexão aquele apresentado pela criança”.

Como o atendimento se inseria numa escola municipal especial de ensino fundamental (Emeef), a demanda não era de bebês, mas sim de crianças com mais de 12 meses. Por essa razão, na tentativa de divulgar e buscar parcerias, as educadoras acabaram fechando convênio

com o Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas, mantido até a época da referida pesquisa, ampliando a oportunidade de articulação com as escolas de educação infantil:

Segundo a Coordenação, o serviço de EP [estimulação precoce] e PI [psicopedagogia inicial] foi se aprimorando ao longo dos tempos. Inicialmente, quando o atendimento ocorria apenas na EMEEF Tristão S. Vianna, não havia um acompanhamento às escolas infantis; isso passou a acontecer quando todas as escolas especiais aderiram ao serviço (BENINCASA, 2011, p. 74).

O encaminhamento para o serviço podia acontecer com a entrada da criança na escola especial ou via posto de saúde. Existia uma lista de espera, mas as envolvidas demonstraram certa preocupação, alegando que um trabalho de estimulação precoce não podia esperar.

Os atendimentos podiam ocorrer até duas vezes por semana, com a participação de alguém da família, mas, segundo um relato, o envolvimento não acontecia apenas nesse momento, era mais amplo “[...] pois há momentos para escutar, para olhar estes pais, ou, até mesmo, para atendê-los no lugar das crianças” (BENINCASA, 2011, p. 78).

Todavia, Benincasa (2011) indagou sobre a permanência desse atendimento na escola especial, haja vista que muitas das crianças atendidas tinham sido inseridas na educação comum.

Em seu mestrado *Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande (PB)* cuja pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida no município de Campina Grande (PB), polo desde 2003 do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Lima (2012) investigou o delineamento da política de educação especial para a educação infantil, contudo, como esta se restringia às salas de recursos multifuncionais, voltou-se ao atendimento prestado nessas salas.

Como procedimento para coleta de dados, fundamentalmente, fez uso de entrevistas semiestruturadas com coordenadora da educação especial, professoras do AEE³¹ e da classe comum, análise documental e observação de crianças brincando.

Relativamente aos serviços de educação especial nessa rede de ensino, Lima (2012) verificou que desde 2009 havia a oferta de AEE nas creches e pré-escolas, contudo observou que este não estava em consonância com a política federal, uma vez que as crianças eram atendidas no turno da educação infantil.

Além disso, a única exigência para a formação era o professor ter participado das formações promovidas pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

³¹Conforme definição da autora.

Em conformidade com seu objetivo de pesquisa, ou seja, delinear a política de educação especial segundo a concepção de docentes, a pesquisadora averiguou que as professoras de classe comum desconheciam a natureza do atendimento e sobre isso declarou:

Chama-nos a atenção o fato de as professoras não terem conhecimento sobre o que é o AEE, considerando que esse atendimento existe nas instituições em que atuam como parte da política de inclusão do município e que, segundo informações da Secretaria, havia formação para todos (LIMA, 2012, p. 58).

Em sua conclusão, afirmou que essa era a única alternativa de atendimento e que não havia envolvimento da gerência de educação infantil na coordenação de educação especial, sendo as ações dessa modalidade educacional desconhecidas, uma vez que ficavam a cargo dessa coordenação.

Finalizou com a consideração de que a formação continuada não contemplava todos os profissionais porque havia a crença entre as professoras da sala regular de que se destinava apenas a professoras do AEE e tais ações resultavam em ausência de trabalho coletivo e desconhecimento das ações do próprio município.

Política de educação especial para a educação infantil segundo a análise de documentos elaborados em âmbito federal

Em sua dissertação *As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil: anos 2000*, utilizando análise documental, Lopez (2010) teve o propósito de averiguar a política de educação especial para a educação infantil numa perspectiva federal, entre o período de 2000 a 2010, com base na análise da coleção “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão”, de 2006 (BRASIL, 2006b), partindo do pressuposto “[...] de que estes documentos caracterizam a educação infantil inclusiva na política educacional brasileira, mediante encaminhamentos práticos” (LOPEZ, 2010, p. 35). Para análise complementar, também utilizou outros documentos normativos como fonte de dados, tanto nacionais quanto internacionais.

Seu trabalho se organizou segundo algumas indagações para compreender qual educação infantil se pretendia estruturar para as crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, os quais dariam forma a seu objeto de pesquisa, a saber:

Como está caracterizada a educação infantil inclusiva?
Quais os conceitos estruturadores de um discurso político sobre educação infantil na perspectiva inclusiva?
Como está estruturado o atendimento educacional inclusivo na educação infantil?
Educação infantil inclusiva corresponde à educação especial infantil?

A educação infantil numa perspectiva inclusiva mantém seus objetivos quando voltada às crianças com necessidades especiais ou ganha características de subordinação à educação especial?
O modelo inclusivo representa uma especialização da educação infantil? (LOPEZ, 2010, p. 38).

Dentre esses questionamentos, pode-se inferir que a pesquisadora considerou três categorias de atendimento educacional, distinguidos ao longo do estudo com suas diferentes implicações: educação especial, educação infantil e educação infantil inclusiva.

Lopez (2010, p. 53) iniciou sua análise explicitando a proposta de educação infantil vigente para a época nos documentos atuais até aquele momento, principalmente após a CF/1988 (BRASIL, 1988), mas chamou a atenção para a diversidade do Estado brasileiro na execução desta:

[...] sabemos que são muito diversificadas as instituições de educação infantil no Brasil, em se tratando da faixa etária atendida nas modalidades creche e pré-escola, da denominação dessas instituições, do público a que se destinam, dos vínculos com as esferas governamentais, do tipo de atendimento e da concepção que abordam em sua proposta pedagógica.

De toda a sua análise histórica e documental da educação infantil brasileira, pôde-se inferir que a atenção dessa autora se voltou para o valor dado ao termo diversidade de uma maneira geral, que podia significar indefinição de público, propostas pedagógicas ou concepção teórica resultando em práticas não diversas, mas sim desiguais.

Das categorias mencionadas, as que importam para esse estudo são educação infantil e educação infantil inclusiva, sobre as quais essa autora se pronunciou da seguinte maneira:

Mediante essa investigação, concluímos que a educação infantil – EI – constitui a educação básica, mas mantém características próprias, diferenciando-se da educação [sic] fundamental e do ensino médio. O que nos instigou saber se a proposta de educação inclusiva para a educação infantil respeita as especificidades dessa etapa da educação básica, ou a proposta é repassar as mesmas experiências e estratégias voltadas à educação [sic] fundamental, e o que poderia conferir à política de educação inclusiva, características de uma proposta, de fato, voltada para a educação infantil (LOPEZ, 2010, p. 230).

Na análise feita por essa autora da coleção *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006b), tomada como materialidade da proposta nacional para a educação infantil inclusiva, constatou que a constituição da educação infantil inclusiva se deu de forma eclética, apropriando-se de termos tanto da educação especial como da educação infantil, revelando “[...] perspectivas teóricas divergentes, aprofundando os pontos de tensionamento entre dois campos da EI [educação infantil] e da EE [educação especial]” (LOPEZ, 2010, p.

231). Assim sendo, havia um processo de subordinação do ensino fundamental, haja vista as ações da educação especial, historicamente, serem organizadas para essa etapa educacional.

No artigo *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)*, elaborado com base em um recorte da dissertação apresentada anteriormente, Garcia e Lopez (2011, p. 12) verificaram que, recentemente, a educação infantil teria sido considerada “inclusiva” somente pela presença de serviços de educação especial complementares a seu trabalho, visto que: “Na construção de uma educação infantil articulada à perspectiva inclusiva, a ênfase dada ao oferecimento de uma ampla diversificação de serviços segue modelos tradicionais da educação especial [...]”.

Nesse sentido, as autoras chamaram a atenção para a construção dessa abordagem de atendimento educacional, a educação infantil inclusiva, que, ao envolver diferentes perspectivas de atuação, no caso, do ensino fundamental e da educação especial, acabou não se constituindo a partir de um repertório próprio da educação especial em interface com a educação infantil.

No artigo *A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil*, sobre esses referenciais orientadores, a saber: *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006b), Bruno (2008) esclareceu que se constituíram como suporte teórico-metodológico para as ações de formação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” no que tangia à educação infantil, contudo, como esse programa se deu em âmbito do ensino fundamental, esses referenciais pouco foram discutidos e não alcançaram muitas das instituições de educação infantil dos municípios participantes.

Ao refletir sobre as condições para o estabelecimento do direito à educação das crianças da educação infantil com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, embora reconhecesse o avanço legal, Bruno (2008, p. 59) afirmou que

[...] enfrentam-se, na prática, três grandes desafios para a inclusão na educação infantil. Primeiro a limitação de ofertas de vagas na faixa etária de 0-5 anos em creches e pré-escolas; crianças pobres e deficientes frequentam creches comunitárias, sem espaço e tempo adequados para o brincar e o aprender. O segundo é a falta de professores com formação para lidar com a diversidade, com as especificidades das crianças pequeninas e com necessidades educacionais especiais. Em terceiro plano, [...] os profissionais capacitados na área da educação especial raramente são habilitados no campo da educação infantil.

Da compilação desses trabalhos, é possível concluir que os pesquisadores, na análise das políticas de educação especial para a educação infantil nos municípios pesquisados, em

sua maioria, verificaram e constataram pouco investimento financeiro e ações ainda incipientes, no entanto quase todos focaram os resultados de suas pesquisas e proposições na e para as práticas pedagógicas docentes.

De acordo com algumas dessas investigações (AZEVEDO, 2006; CAMARGO-SILVA, 2006, 2011; SILVA, 2008; LORETO, 2009; BRUNO, 2008; NUNES, 2015; SILVA; LIMA, 2014; RONDON, 2014), por exemplo, houve indicativos que possibilitaram o desenvolvimento de pesquisas com o propósito de construir projetos educacionais inclusivos nas U.E. de educação infantil.

Quando consideradas as ações de formação, Camargo-Silva (2006, 2011), Bruno (2008), Loreto (2009) e Lopez (2010) indicaram subordinação ao que é regulamentado para o ensino fundamental, ou seja, os temas trazidos nessas ações visavam ao aluno e ao currículo dessa etapa educacional, carecendo de aspectos mais específicos da educação infantil.

No que se refere ao histórico do atendimento e à definição das normativas legais, Kunhen (2011) e Benincasa (2011) encontraram como fonte única em suas pesquisas, quase exclusivamente, os sujeitos envolvidos, sejam profissionais da educação, sejam dirigentes, indicando uma estrutura de atendimento em educação especial não formalizada. Ademais, os responsáveis pela educação infantil e pela educação especial nas redes municipais de ensino, universo de suas pesquisas, embora reconhecessem sua responsabilidade pela educação das crianças pequenas público-alvo da educação especial (KUHNNEN, 2011; LIMA, 2012), não se articulavam de modo a estabelecerem ações conjuntas.

De maneira geral, as pesquisas de Bruno (2008), Otero e Bruno (2008) e Silva e Lima (2014) trouxeram contribuições importantes ao refletirem sobre a complexidade e invisibilidade das políticas públicas de educação infantil, as quais sofreram mudanças constantes em razão das ações do poder público.

Nunes (2015) destacou as ações em âmbito municipal, visto que, de fato, podiam implementar uma política que atendesse às suas reais necessidades, sendo necessários comprometimento e intencionalidade.

Assim, por meio de análise crítica das formulações das políticas educacionais realizadas e das ações implementadas pelo poder público em cada localidade pesquisada para as crianças da educação infantil, buscaram compreender sua recente conquista pelo direito à educação e os desdobramentos que dali resultaram, destacando as políticas de educação especial. Contudo, não deixaram de chamar atenção para o fato de que há muito a ser feito, começando pelas ações de ampliação do acesso a essa etapa educacional e da melhoria das condições estruturais oferecidas.

Além disso, Bruno (2008) e Otero e Bruno (2008) destacaram que a grande extensão do território nacional e a diversidade quanto ao contexto socioeconômico e cultural das diferentes regiões brasileiras, tendente a uma dinâmica social e econômica excludente, deixavam uma larga brecha entre a política implantada e as práticas educacionais cotidianas.

Esses estudos também apontaram que há poucas investigações na área de políticas educacionais inclusivas ou de inclusão para a educação infantil, evidenciando a carência de debates e discussões que possam propiciar a construção de projetos inclusivos nas instituições de educação infantil.

Ainda, em colaboração com essa pesquisa, tais estudos permitiram vislumbrar condicionantes fundamentais que poderiam ser levados em consideração na análise da política de educação especial para a educação infantil na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), como articulação dos setores de educação especial e educação infantil, elaboração de documentos orientadores, bem como regulamentações legais, ações de formação para professores especializados e de classe comum, oferta e organização do atendimento educacional especializado.

A diferença entre o explorado nessas produções e a pesquisa aqui apresentada se dá porque essa já parte do dado de que o atendimento educacional especializado para crianças pequenas público-alvo da educação especial não era tomado como prioridade pela RME-SP (PRIETO et al., 2010, 2013), embora haja a garantia de matrícula dessas crianças na classe comum desde 2004.

Sua contribuição assenta-se em duas dimensões: a primeira se refere ao fato de investigar uma política educacional municipal e, ao focar no implementado para a educação infantil, destaca a importância de se averiguar quais são as condições estruturais estabelecidas para que se concretize a transversalidade da educação especial a partir dessa etapa educacional. Segunda, ao ser realizada em uma rede municipal de ensino que acumula um longo e significativo histórico de atendimento ao público da educação especial, pode possibilitar reflexões acerca de suas normativas legais e/ou de outras redes que também ofereçam educação infantil e educação especial.

No capítulo 2, serão abordados a concepção de educação infantil, o que se entende como especificidades a serem consideradas para efetivar o atendimento educacional especializado para a educação infantil e a caracterização do público-alvo da educação especial quando em interface com essa etapa de ensino.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS INFÂNCIAS

“A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-lo.”

Jorge Larrosa

Este capítulo traz a concepção de educação infantil aqui adotada, bem como o aprofundamento dos apontamentos anunciados na Introdução que implicam a organização do atendimento educacional especializado na educação infantil, como os eixos norteadores das práticas pedagógicas – brincar e interagir, a indissociabilidade do cuidar e educar, os tempos e espaços das instituições de educação infantil e a caracterização do público-alvo da educação especial quando se tratar das crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

O presente estudo parte da atual concepção da educação infantil brasileira, conforme prevista na LDB/1996 (BRASIL, 1996, art. 29), a saber: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Assim, deve considerar todas as especificidades das crianças atendidas e, como bem alerta Larrosa, o trabalho com a infância deve pressupor suas duas dimensões: uma visível, ou seja, o conhecimento que se acumula dessa faixa de idade, e o oculto, aquilo que se desconhece da história de vida de cada uma.

No que se preconiza, atualmente, na educação infantil, as práticas pedagógicas não devem ser pautadas em um modelo ideal ou no “vir a ser” da criança pequena, como bem explica Lima e Lima (2014, p. 825): “Se o que as define estiver pautado no que lhes falta em relação ao adulto, não estaremos falando de crianças reais, mas sim de um projeto de vir a ser, do qual a imagem infantil está ausente”.

Ainda, conforme preconiza a LDB/1996 (BRASIL, 1996), as U.E. de educação infantil são instituições que se colocam como complementares porque devem atuar na educação de crianças pequenas conjuntamente à ação educativa das famílias:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, cuja função é integrar o cuidado e a educação em ação complementar à família e à comunidade, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança e a garantia de seus direitos e de suas famílias. A especificidade das instituições

de educação infantil evidencia-se na integração entre o cuidado e a educação e em seu compartilhamento entre educadores e famílias (MONÇÃO, 2015, p. 654).

Em sua tese de doutorado sobre gestão democrática em CEI, essa autora averiguou que as crianças ainda ocupam um lugar de invisibilidade diante das relações estabelecidas com e pelos adultos.

Assim, como esse estudo tem como pano de fundo as crianças pequenas público-alvo da educação especial³² em U.E. de educação infantil, tal invisibilidade é tomada como barreira principal a ser derrubada, quando na organização do atendimento educacional especializado, que mais adiante será discutido.

No entanto, destaca-se que com a promulgação da educação infantil como um direito de todas as crianças de zero a cinco anos e 11 meses, as políticas educacionais, bem como as propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, devem prever e implementar ações que promovam a plena participação daquelas público-alvo da educação especial, conforme apontado por Mendes (2010, p.58) em seu estudo sobre a política de educação inclusiva em creches:

[...] ainda parece escasso o processo de atenção a essa população nessa faixa etária, sendo que uma política de educação inclusiva poderia caminhar no sentido da universalização, [em um] momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças.

Nesse sentido, acredita-se que a educação infantil e o atendimento educacional especializado devem caminhar juntos na medida em que a demanda para esse serviço tende a aumentar na ampliação do acesso a essa etapa educacional.

Reforçando esse cenário, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE/2014-2024)³³, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), apresenta, em suas meta 1 (um) e 4 (quatro), estratégias que visam assegurar esse quadro, sendo o objetivo da meta 1 universalizar a pré-escola até 2016 e ampliar a oferta das creches de modo a atender a 50% da demanda até o fim da vigência do plano. Já a meta 4 (quatro):

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia

³²É importante mencionar que a inclusão do termo “pequenas” ao público da educação infantil elegível à educação especial se deve ao reconhecimento de que a infância não se encerra na etapa da educação infantil. Portanto, essa distinção é apenas para diferenciá-las daquelas matriculadas no ensino fundamental I.

³³O PNE em questão tem vigência de 10 anos a partir da publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a). A EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009c) transformou esse PNE (2014-2024) em exigência constitucional, significando que os planos plurianuais devem referenciá-lo.

de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Ou seja, a partir desse dispositivo legal, a garantia de demanda por educação infantil em interface com a educação especial tem sido posta, implicando articulação entre as duas áreas.

Embora não seja escopo dessa pesquisa, vale destacar aqui a importância de pesquisas que objetivem averiguar se as ações empreendidas nas políticas públicas educacionais têm garantido o cumprimento de tais metas.

Reforçando o caráter complementar à família da instituição de educação infantil, conforme determina a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e, conseqüentemente, a rejeição por essa invisibilidade, muitas vezes observada na relação com as crianças da educação infantil, evidentemente que esse processo educacional deve considerar o contexto sociocultural das crianças, ou seja, aquilo que trazem como repertório de suas vivências com outras pessoas, espaços e circunstâncias. Deve-se partir do diálogo e não da inflexão e arrogância dos saberes da instituição educacional ou dos adultos:

A infância, entendida como um outro, não é o que **já** sabemos, mas tampouco é o que **ainda** não sabemos. [...] O que **ainda** não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado (LARROSA, 2006, p. 184, grifo do autor).

Concorda-se com Larrosa (2006) quando, ao reafirmar o caráter oculto da infância, ou seja, “o que ainda não sabemos”, anuncia que, ao mesmo tempo que a infância não é um todo desconhecido, porque todos os adultos passaram por esse período, também é “o que ainda não sabemos”, uma vez que é uma construção social (SARMENTO; PINTO, 1997), histórica e cultural (LIMA; LIMA, 2014), existindo, portanto, muitas delas, ainda mais nas U.E. Assim, os saberes dos adultos devem ser constantemente relativizados com os das crianças.

Ainda, Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) afirmam que as crianças têm a “[...] capacidade de produção simbólica [...] e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”, em outras palavras, as culturas infantis são reflexo não apenas do universo infantil, mas também de construções permeáveis, sendo resultado do meio em que estão inseridas.

Dialogando com esse pressuposto, Corsaro (2002, p. 114) afirma que em uma abordagem interpretativa da socialização da infância tem-se que

[...] a produção da cultura de pares³⁴ não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Nesse sentido, as crianças não são apenas consumidoras de cultura, mas também produtoras, visto que o “[...] processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta e contribuem para sua reprodução através das negociações com adultos [...]” (CORSARO, 2002, p. 114).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010 (BRASIL, 2010a)³⁵, tal aspecto é enfatizado na definição de currículo, o qual pressupõe: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010a, p. 12).

Para Müller e Redin (2007, p. 20), em artigo publicado que reflete sobre o planejamento educacional na educação infantil, os saberes infantis se dão no modo de ser das crianças atravessado com o mundo dos adultos:

A imaginação, o brincar, a fantasia do real são dispositivos próprios do modo de ser criança que podem ser deixados vingar, dar uma nova configuração para a face da terra. [...] as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta o seu imaginário.

Nesse modo de ser criança é que as práticas pedagógicas na educação infantil devem assentar seu planejamento e em razão de sua estrutura permeada de elementos simbólicos e imaginários das crianças, a rigidez não deve ser tomada como parâmetro de organização desse planejamento.

A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de se iniciar.

³⁴ “[...] grupo de crianças, de idade aproximada, que se reúne diariamente, geralmente em um mesmo contexto, e passa o tempo juntos conversando, compartilhando artefatos, movimentos, ritmos, brincadeiras, dramatizações” (CORSARO, 2009 apud BARBOSA, 2014, p. 656).

³⁵ Nesse texto, será utilizada a sigla DCNEI/2010 para referir-se a esse documento legal.

Como poderíamos pensar, então, a infância como o que nasce ou, nos termos de Maria Zambrano³⁶, como o que vai do impossível ao verdadeiro? Que será, aqui, o impossível e o verdadeiro, e o passar do impossível ao verdadeiro? Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual se desfalece todo o saber e todo o poder (LARROSA, 2006, p 193-194).

Novamente recorrendo à Larrosa (2006), ao afirmar que a educação é resultado de um “pensamento calculador e de uma ação técnica”, compreende-se que nas instituições formais de educação as ações devem ser planejadas, refletidas e avaliadas, mas no caso da educação infantil, todo o planejamento, se muito rígido, pode não atender às demandas trazidas pelas crianças pequenas, como explica Redin (2007, p. 84):

Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto de revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola.

Segundo essa autora, a maneira como se dá o planejamento também define o papel dos professores, os quais não devem mais se colocar como centro do fazer pedagógico da educação infantil.

Em um artigo sobre o processo de construção das DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a), Oliveira (2010, p. 5) destaca que há:

[...] maneiras de o professor exercer o seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças, etc.).

Na análise de Oliveira (2010), o brincar e as interações também aparecem como elementos importantes a serem considerados nas práticas da educação infantil. Na realidade, as DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a) colocam-nos como eixos norteadores da proposta curricular e, com eles, deve haver a garantia de diferenciadas experiências que englobem conhecimento de si e do mundo, desenvolvimento de diferentes linguagens (verbal, gestual, artística), convivência com diferentes grupos culturais, incentivo à curiosidade, acesso às tradições culturais brasileiras, uso de variados equipamentos tecnológicos, entre outros (BRASIL, 2010a).

Nessa perspectiva de trabalho de educação infantil acessível a todas as crianças, portanto, também àquelas público-alvo da educação especial, tais características não devem

³⁶Maria Zambrano (1904-1991) é uma escritora e filósofa espanhola.

ser tomadas como condicionantes para a permanência nesse cenário institucional ora apresentado.

Vale destacar ainda que esses pressupostos podem auxiliar no fomento de práticas pedagógicas educacionais inclusivas que contribuam com o processo de socialização, aprendizagem e respeito às diferenças, enriquecendo as interações de todas as crianças, sejam público-alvo da educação especial ou não.

No entanto, para as crianças pequenas público-alvo da educação especial, quando for necessário atendimento educacional especializado, como já afirmado na Introdução, este tem o objetivo de lhes garantir direito à educação.

Para compreender melhor como a legislação define esse atendimento educacional especializado, toma-se como referência o Decreto nº 7.611³⁷, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a, art. 2º), que prevê que os serviços de apoio especializado sejam voltados à eliminação de barreiras que possam obstruir ou dificultar o processo de escolarização das crianças e alunos público-alvo da educação especial e o define como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Tais proposições situam esse atendimento não como um reforço escolar prestado à criança pequena ou ao aluno, mas como o provimento de estratégias pedagógicas que envolvem metodologia, recursos de acessibilidade que eliminem quaisquer tipos de barreiras arquitetônicas ou atitudinais e estratégias de ensino, por vezes pensadas segundo condições de aprendizagem específicas de algumas crianças e alunos, previsão e utilização de recursos materiais especiais ou adaptados que garantam sua permanência com aprendizagem na classe comum.

³⁷Este Decreto revogou o de nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

Ao estabelecer diretrizes operacionais sobre o atendimento educacional especializado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 5º), prevendo que este se realize, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais³⁸, reitera que ocorra

[...] no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Corroborando Bridi e Meirelles (2014, p. 753), observa-se que se a educação especial por si só explicita um debate na educação comum que chama a atenção para especificidades (para não dizer condicionantes) da aprendizagem e, aliada à educação infantil, cria um campo de atuação no qual os detalhes específicos de ambos devem delinear-lo, para não cair no erro de apenas transpor práticas comumente usadas no ensino fundamental³⁹ e afirmar que se está realizando atendimento educacional especializado para a educação infantil, visto que os objetivos de uma etapa e outra são diferentes e, conseqüentemente, os serviços que os complementam.

É consenso nas duas áreas [educação infantil e educação especial] a importância dos primeiros anos de vida para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa dimensão acentua-se ao pensarmos nas especificidades dos alunos da Educação Especial. Apesar desse reconhecimento, a proposição de serviços e ações voltadas a esses sujeitos não se constitui como movimento prioritário.

Desse modo, a organização da educação infantil e a definição do público-alvo da educação especial, quando na infância, não podem ser desconsideradas ao se pensar no atendimento educacional especializado.

Assim, é na definição de educação infantil promulgada nas DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a, p. 12, grifo nosso) que se verificam algumas especificidades a serem observadas quando há oferta desse atendimento educacional especializado nessa etapa de ensino, como se verifica:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em **creches e pré-escolas**, às quais caracterizam como espaços institucionais não domésticos que

³⁸Em 2007, o MEC cria o “Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2007a), com o intuito de: “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”, tendo essas salas se configurado em um “[...] espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007a, art. 1º).

³⁹No Brasil, salienta-se que o atendimento educacional especializado, por muito tempo, voltou-se, prioritariamente, para a educação básica obrigatória, a qual até a promulgação da EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009c) equivalia somente ao ensino fundamental.

constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em **jornada integral ou parcial**, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

Um primeiro ponto a ser levantado se refere à divisão da educação infantil entre creche e pré-escola e se essa divisão demanda uma organização distinta de atendimento educacional especializado.

Na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008 (BRASIL, 2008b, p. 16), embora se verifique uma concepção de educação infantil que enaltece o lúdico e a convivência com as diferenças, portanto compreendendo toda a faixa etária de atendimento, há uma orientação específica para aquelas do nascimento aos três anos:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivem otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Ao se destacar a interface com a saúde e a assistência social, observa-se para essa faixa etária uma possível orientação voltada a aspectos clínicos e terapêuticos, não tanto educacionais.

Sobre essa orientação para as crianças de zero a três anos e a divisão entre creche e pré-escola, Bridi e Meirelles (2014, p. 752) ainda ponderam que não há

[...] maiores detalhamentos sobre os pressupostos, o enfoque e a organização que deva caracterizar a oferta desse serviço. Além disso, a referência às demais crianças de quatro e cinco anos também parece de forma genérica. Afirma-se o acesso à educação ainda na Educação Infantil sem trazer elementos que refiram o atendimento educacional especializado na pré-escola.

Ou seja, situa-se um atendimento para uma parte da educação infantil (crianças de zero a três anos), possivelmente voltado a uma intervenção mais terapêutica, mas não esclarece como se dará para a outra parte (crianças de quatro a cinco anos). Como a divisão é explícita, compreende-se que essa perspectiva de atendimento não deve ser mantida para toda a educação infantil.

Concernente ao cuidar e educar como elementos indissociáveis, toma-se como referência a concepção apresentada no Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b, p. 89, grifos no original), o qual afirma:

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de **um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter** sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

Assim, admitir a matrícula de crianças de zero a cinco anos e 11 meses público-alvo da educação especial já na educação infantil não deve ser sinônimo de pautar a prática pedagógica na dimensão do cuidado e provocar um enrijecimento da rotina nas instituições de educação infantil apenas voltadas às necessidades de higiene, alimentação e convívio social, uma posição que se apoia em Vitta (2004, p. 106), quando defende: “Assim organizada a rotina, a criança era passiva de cuidados, pouco estimulada a interagir com o meio, sendo desconsideradas suas possibilidades de autonomia na construção de seu conhecimento acerca do mundo”.

Intencionando protegê-las de sua suposta fragilidade diante de sua condição de deficiência, compreendida aqui como a falta de algo, seja no corpo físico (considerando as crianças com deficiência), seja em um comportamento considerado padrão (no caso de crianças com TGD e altas habilidades/superdotação), os aspectos voltados ao cuidar podem ser tomados como referência única, demonstrando, em última análise, carência de formação docente. Assim,

Os conceitos sobre deficiência apresentados refletem aqueles de senso comum. A atitude e a mobilização dos professores diante da possibilidade de inclusão e educação da criança com deficiência é influenciada pelos conhecimentos que têm sobre o assunto, assim pela infra-estrutura física e humana que os apóiam nessa tarefa (VITTA; SILVA; MORAES, 2004, p. 56).

Nesse sentido, a falta de oferta de formação continuada muitas vezes é utilizada pelos docentes como argumento para o não atendimento educacional adequado, o que denota incompreensão quanto aos aspectos necessários para a educação complementar à criança pequena público-alvo da educação especial.

Ao enaltecer a ausência ou inadequação de que lhes é oferecida como formação continuada, os docentes acabam justificando certa desresponsabilização com a inclusão escolar, conforme verificaram Falkenbach et al. (2007, p. 47) em sua pesquisa:

Os professores entrevistados são unânimes em destacar a formação restrita nessa área. Percebemos que esse é um aspecto que, se por um lado lhes fragiliza e lhes traz certa indignação, por outro lado é utilizado como escudo

de defesa que evita maiores comprometimentos com a situação das crianças com necessidades especiais⁴⁰ que estão na turma regular das crianças.

Entende-se que a postura e o vínculo que a professora estabelece com qualquer criança são peças-chave para sua pré-disposição na instituição de educação infantil à qualidade da interação com e entre as crianças que, geralmente, tomam os docentes como referência de comportamentos quando se encontram no ambiente educacional.

Este saber muitas vezes é incompleto e não corresponde às possibilidades de esse aluno ser e estar no mundo.

Por isso, o ponto fundamental para o debate com os professores é justamente a questão sobre a representação da deficiência, a fim de romper com a idéia negativa que tal terminologia historicamente vem revelando na pessoa com deficiência [...] (VICTOR, 2006, p. 129).

Nesse sentido, é preciso buscar a construção de práticas pedagógicas que se voltem para uma interação qualitativa, e não para a simples permanência da criança pequena público-alvo da educação especial nas instituições de educação infantil, ou seja, “[para] que ações verdadeiramente inclusivistas sejam efetivadas é essencial possibilitar ao educador aprender a identificar, ao se deparar com a criança com deficiência, principalmente suas possibilidades, ao invés de centrar-se em suas dificuldades” (BARTALOTTI, 2004, p. 154).

Compreendida dessa forma, a educação infantil é viabilizadora de ações que tomem como princípio o desenvolvimento integral da criança pequena nas suas dimensões cognitiva, social e emocional, esteja essa inserida ou não no público da educação especial. Para que isso possa ocorrer, há que se investir na formação docente, possibilitando a compreensão do papel social dessa etapa de ensino, o questionamento de práticas historicamente arraigadas em conceitos assistencialistas (creche) ou compensatórios (pré-escola) uma vez que: “[...] a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, exigida pela Lei nº 9.394/96, ampliou o debate sobre o que seria uma proposta pedagógica para essas instituições” (OLIVEIRA, 2002, p. 167), carecendo de uma reflexão de quais objetivos e metas pretende-se para toda a educação infantil partir de práticas pedagógicas inclusivas.

Quanto a tempos e espaços da criança na instituição educacional de educação infantil são distintos com relação aos das demais etapas da educação básica: “É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2010a, p. 15).

⁴⁰É importante mencionar que essa é uma terminologia mais geral adotada pelos autores.

Nessas condições de jornada, é preciso discutir e analisar como se tem dado a organização do atendimento educacional especializado, complementar e/ou suplementar, quando a orientação política é de que este aconteça no contraturno (BRASIL, 2008b, 2009a, 2011a), e na educação infantil há a possibilidade de atendimento em tempo integral.

Especificamente quanto ao atendimento educacional especializado na educação infantil, o Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Diretoria de Currículos e Educação Integral (Dicei) publicaram a nota técnica conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015a, p. 4), a qual, com base no regulamentado na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b), reafirma a importância desse atendimento educacional especializado visto que as crianças devem usufruir de “[...] acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando da Tecnologia Assistiva como área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade”.

Remetendo somente aos espaços das instituições de educação infantil, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a) quando cita o projeto pedagógico da escola, a nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015a, p. 4), ao indicar que as creches e pré-escolas “devem ser inclusivas”, orienta que “[...] tanto o AEE [atendimento educacional especializado], como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola, passam a ser institucionalizados, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica”. Assim, nesse trecho, a orientação é de que o atendimento educacional especializado deva ser ofertado no âmbito das instituições de educação infantil, uma vez que está intrínseco à sua organização.

De forma a esclarecer que tal ordenação não seja tomada como indicação para a responsabilização somente da educação especial e do atendimento educacional especializado sobre o processo educacional da criança pequena público-alvo da educação especial, o documento destaca “[...] que o AEE não substitui as atividades curriculares próprias da educação infantil, devendo proporcionar a plena participação da criança com deficiência⁴¹ em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 5).

⁴¹Assinala-se a ausência das demais categorias do público elegível da educação especial – TGD e altas habilidades/superdotação – conforme preconizado na legislação brasileira de educação especial.

Nesse sentido, cabe salientar que o documento não determina, na etapa da educação infantil, um local específico para que o atendimento educacional especializado seja realizado, mas oferece subsídios para a sua organização, segundo a atuação do “professor do AEE” e de sua articulação com o “professor de referência da turma” e “com as demais áreas de políticas setoriais”.

A articulação e o papel desse professor especializado na instituição de educação infantil serão mais bem aprofundados quando ocorrer a análise da política de atendimento à educação especial do município de São Paulo. Por ora, o que vale destacar é que sua atuação pode se estender “[...] nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (BRASIL, 2015a, p. 5), ou seja, junto da criança pequena público-alvo da educação especial, e não somente na sala de recursos, local designado como seu campo específico de atuação (BRASIL, 2009a), quando possível o atendimento educacional especializado nesse espaço.

Além disso, ao reiterar que o atendimento da criança pequena público-alvo da educação especial aconteça no contexto da instituição de educação infantil, ou seja, não segregado e igual a qualquer criança na faixa etária de zero a cinco anos, estabelece que “[...] **o centro do planejamento curricular é a criança** que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói-se continuamente, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº 5/2009 apud BRASIL, 2015a, p. 2, grifo nosso).

Ao destacar a criança no centro do planejamento curricular, pretende-se chamar a atenção para o fato de que o atendimento educacional especializado, institucionalizado no PPP das instituições de educação infantil, deve ser organizado segundo a realidade de cada criança, ou seja, considerando as jornadas diferenciadas na educação infantil, estas devem ser tomadas como referência ao já apregoado para a organização do atendimento educacional especializado, ressaltando que não são as jornadas que o definem, mas constituem o conjunto que compõe o currículo da educação infantil.

Em relação à definição de público-alvo da educação especial, é importante mencionar que tal caracterização ao longo da história e discussões na área da educação especial vêm sofrendo alterações (BRASIL, 2001, 2008b, 2009a, 2011a), não sendo um debate ainda consensual. Problematicar aqui a definição mais atual (BRASIL, 2008b), na perspectiva da educação infantil, não é uma tentativa de encerrá-la, mas sim apontar alguns agravantes que

devem ser considerados quando se tratar dessa etapa de ensino. Além disso, que fique claro, a intenção não é de defesa, mas de situar a educação infantil no atual debate.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b, p. 15) define seu público-alvo da seguinte forma:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Contudo, como assevera Lopez (2010, p. 28), quando se passa a utilizar tais terminologias “[...] com facilidade ou acriticamente, nos apropriamos dela[s], tratando-a[s], muitas vezes, como sinônimos usados para definir quem é esta criança, que chega até a sala comum, por meio da proposição [da] política de inclusão”.

Assim, quando se levam em conta a faixa etária e as condições concretas de estimulação das crianças entre zero e cinco anos e 11 meses, bem como aspectos econômicos, sociais e culturais em que estão imersas, essa conceituação atual geral pode trazer alguns entraves para caracterizar o público, conforme apreendido por Mendes (2010, p. 47 e 48): “[...] o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa [da infância] e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança”.

Mesmo que bebês e crianças estejam em processo de desenvolvimento desde o nascimento, nesse período o contexto em que estão inseridos, mesmo que não de forma definitiva e determinante, pode influenciar significativamente na forma em que se constituem e se expressam.

Ao considerar as três categorias, isoladamente, quando se referir às crianças da educação infantil, torna-se necessário registrar os apontamentos que se seguem.

No caso das deficiências, há condições específicas relacionadas à gestação, ao nascimento ou a traumas pós-natais, como infecções virais, bacterianas ou uso de entorpecentes químicos durante a gravidez, prematuridade, anóxia, hipóxia, doenças neurológicas, metabolismo irregular, infecções ou malformações congênitas, síndromes

genéticas, entre outras que se manifestam concretamente no desenvolvimento da criança⁴². Apesar disso, Paniagua e Palacios (2005, p. 146, tradução nossa)⁴³, ao tratarem de crianças pequenas com deficiência, reiteram que: “No geral, é a evolução da criança e sua resposta à intervenção educativa que acaba por distinguir quando se trata de um atraso realmente significativo”.

Em relação aos TGD e, mais especificamente, ao transtorno do espectro autista (TEA⁴⁴), é importante esclarecer que seu diagnóstico parte de um quadro de características descritivas e não explicativas que prejudica qualitativamente a vida da pessoa (BRASIL, 2015b), portanto seu estabelecimento não se dá por meio da identificação de sinais biológicos, uma vez que sua causa ainda está em estudo, ou seja, não há um exame específico que possa ser feito para detectá-los. O que existe são instrumentos diagnósticos que auxiliam a padronizar informações obtidas por pessoas próximas à criança com possíveis indicativos de TGD e da observação direta de seu comportamento.

Dessa forma, observa-se que a realização desse diagnóstico é complexa, sendo um equívoco acreditar que apenas a manifestação de algumas dessas características no ambiente educacional seja suficiente para afirmar a existência de alguns desses transtornos. São necessários tempo, observação e registro diários, bem como experiências diferenciadas para verificar possíveis indicativos de TGD nas crianças.

A ilusão de simplicidade e objetividade, favorecida pela mídia, tem propiciado que pacientes, familiares, leigos em geral e profissionais de outras áreas, como os da educação, usem as classificações psiquiátricas como se estas fossem meras listas de sintomas que devem ser marcadas e pontuadas para se chegar a um “diagnóstico” (BRASIL, 2015b, p. 39).

⁴²Para evitar diagnósticos precoces e muitas vezes equivocados, independentemente de haver suspeita de deficiência ou TGD, as instituições educacionais, principalmente as de educação infantil, deveriam fomentar ações para orientar as famílias sobre a importância de realizar exames sensoriais em bebês e crianças ou mesmo estabelecer redes de apoio com serviços públicos locais de saúde para tal, com o fim último de prevenção. Com base no estudo de Bendinelli (2012), a qual investigou as redes de apoio estabelecidas no município de São Paulo para garantir o direito à educação do público-alvo da educação especial, essa constatação, referindo-se a ações de identificação, estende o afirmado pela autora de que esse direito “[...] só se efetivará quando os outros direitos sociais também forem garantidos pelo Estado, não de forma isolada, mas em conjunto e de maneira complementar [...]” (BENDINELLI, 2012, p. 180).

⁴³Na fonte original: “En general, es la evolución del niño y su respuesta a la intervención educativa lo que acaba por discriminar cuándo se trata de un retraso realmente significativo”.

⁴⁴Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (OMS), os TGD englobam autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e outros transtornos desintegrativos da infância. Já o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM)*, da Associação Psiquiátrica Americana, na sua quinta versão, portanto DSM-V, acabou com tais subdivisões e classifica-as como apenas TEA e altera alguns critérios para classificação, retirando a síndrome de Asperger, a de Rett e o transtorno desintegrativo da infância. Embora essa seja uma discussão importante porque altera o público entendido como tendo TGD, neste trabalho tal distinção fica registrada porque há documentos legais brasileiros que usam ora um termo, ora outro, como já mencionado, mantendo-se o termo TGD.

Ainda, com relação à precocidade do diagnóstico, não há um consenso sobre a faixa etária ideal para tal e deve-se levar em consideração que pode haver “[...] um efeito oposto e positivo da dimensão valorativa das categorias diagnósticas [que] podem **agregar**[se] valor, ao permitirem acesso a serviços, recursos e benefícios públicos” (BRASIL, 2015b, p. 41, grifos no original), ou seja, quanto mais ágil for concluído o diagnóstico, mais cedo se tem acesso a direitos exclusivos à pessoa com deficiência. Exemplo disso pode ser observado na Lei nº 12.764⁴⁵, de 27 de dezembro de 2012, que, no seu art. 3º, inciso III, alínea a, prevê como direito da pessoa com TEA “o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo” (BRASIL, 2012a).

De forma a acirrar esse debate, em relação a esse ponto, o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria de Atenção à Saúde (SAS) e o Departamento de Atenção Especializada e Temática (DAET) elaboraram dois documentos para orientação ao Sistema Único de Saúde (SUS), sendo o primeiro de 2013 e intitulado *Diretrizes de atenção à reabilitação de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)* (BRASIL, 2013c) e o segundo, de 2015, *Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde* (BRASIL, 2015b).

No primeiro, reitera-se que a conclusão do diagnóstico o mais cedo possível significa que as: “[...] intervenções precoces [...] têm maior eficácia e contemplam maior economia, devendo ser privilegiados pelos profissionais”, e apregoa “[...] que manifestações do quadro sintomatológico devem estar presentes até os três anos de idade da criança [...]” (BRASIL, 2013c, p. 21).

Já no documento de 2015, afirma-se que “[...] fato de os sinais apresentarem mais sensibilidade do que especificidade, **é oficialmente indicado que o diagnóstico definitivo de TEA seja fechado a partir dos três anos**, o que desfaz o interesse da avaliação e da intervenção o mais precoce possível [...]” (BRASIL, 2015b, p. 47, grifo nosso).

A despeito desse debate sobre a faixa etária, Angelucci e Sotilli (2015, p. 208, tradução nossa⁴⁶) esclarecem essa contradição nas normativas federais:

⁴⁵Para efeitos legais, essa lei considera que quem tem TEA é uma pessoa com deficiência, instituindo os mesmos direitos desse público (BRASIL, 2012a).

⁴⁶No original: “[...] nos cabe reflexionar cómo son producidos dos documentos tan contradictorios, siendo, además, que ambos permanecen vigentes hasta este momento. Para entender esta aparente contradicción es preciso delimitar el terreno de disputas en el que se inserta esta discusión. El segundo documento presentado es el resultado del debate y elaboración grupal de equipos de profesionales y directivos del sector público de los servicios de salud mental, que lo elaboró tras un análisis cuidadoso de la situación de la red de atención en todo país. El primer documento, por su parte, es una expresión de la fuerza del movimiento de familiares y algunos/as profesionales que no están de acuerdo con las directrices para la salud mental en Brasil, especialmente en lo que se refiere a su aplicación a la población diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista”.

[...] nos cabe refletir como são produzidos dois documentos tão contraditórios sendo que, além disso, ambos permanecem vigentes até o momento. Para entender essa aparente contradição é preciso delimitar o terreno de disputas em que se insere essa discussão. O segundo documento apresentado é o resultado do debate e elaboração coletiva de equipes de profissionais e gestores de setor público dos serviços de saúde mental, que o elaboraram após uma análise cuidadosa da situação da rede de atenção de todo o país.

O primeiro documento, por sua vez, é uma expressão da força do movimento de familiares e alguns profissionais que não estão de acordo com as diretrizes para saúde mental no Brasil, especialmente, no que se refere à sua aplicação à população diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista.

Angelucci e Sotilli (2015) ainda acrescentam que essa dicotomia reflete uma justificativa dos setores públicos para a não estruturação e a não constituição de serviços especializados para atender esse público.

Debates de grupos de interesses contrários, que culminam na aprovação de orientações legais díspares ou contraditórias, são um aspecto importante que denuncia como as políticas públicas são organizadas no Brasil, contudo, como não é o escopo dessa pesquisa, permanece a indicação para que tal cenário político seja averiguado em outras pesquisas acadêmicas.

Retomando a discussão sobre a faixa etária, diante dessa dupla orientação, cria-se uma lacuna sobre o diagnóstico das crianças de zero a três anos matriculadas em creches, para as quais, dependendo da orientação legal seguida, não lhes poderia ser atribuído o diagnóstico de TGD (nessas normativas, TEA). Se, por um lado, esse fato pode significar dificuldade de acesso a serviços e direitos por serem pessoas com deficiência, por outro, não impede que uma investigação seja iniciada por meio de encaminhamentos à área da saúde de relatórios concernentes aos comportamentos da criança pequena em ambiente educacional, quando houver suspeita de indícios de TGD.

Assim sendo, esse “impedimento etário” denota que as práticas educacionais para com aquela criança de zero a três anos na qual se observam características indicativas de TGD devem ser diferenciadas, planejadas, intencionais e refletidas, assim como para qualquer criança, mas muito bem documentadas. Quando os relatórios elaborados com base nessas ações forem encaminhados às áreas concernentes, poderão servir de complemento para finalizar esse diagnóstico.

No que se referem às altas habilidades/superdotação, tais características “previstas” na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b) dificilmente são manifestadas ou de fácil observação em bebês, todavia, para crianças da pré-escola, Guenther (2012, p. 67) afirma que nessa faixa etária, caracterizada por grande “vivacidade mental”, é mais fácil de se detectar sinais de inteligência, mas adverte que: “[...]”

muitas crianças que ali se destacam, em tempo nivelam-se à média, ao passar o surto de maturação que causou o desempenho precoce.”

A LDB/1996 (BRASIL, 1996, art. 59, inciso II) prevê para o público identificado como “superdotado”, “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar [...]”. Contudo, na educação infantil, dada a configuração das práticas pedagógicas, ou seja, estruturadas a partir dos eixos brincar e interagir e organizadas por meio de diferentes experiências, é preciso refletir se acelerar a criança pequena nesse processo será uma ação favorecedora ao seu pleno desenvolvimento.

Assim, a despeito de toda essa discussão, a preocupação não deve recair tanto nos diagnósticos, mas nas condições de aprendizagem ofertadas a todas as crianças com o fim último de possibilitar sua aprendizagem e desenvolvimento:

Diante da natural diversidade das capacidades dos que chegam nas salas de educação infantil, a única resposta válida é aquela em que não só se abordem com equilíbrio os conteúdos de todo tipo, mas também que se contemplem com naturalidade resultados e ritmos distintos, conforme as crianças (PANIAGUA; PALACIOS, 2005, p. 138, tradução nossa)⁴⁷.

Esses autores destacam que na educação infantil, assim como a diversidade de capacidades deve ser tomada com naturalidade, as diferentes respostas a elas também devem ser.

No futuro, tais considerações são fundamentais para se pensar a legislação para a educação especial, além de serem essenciais para situar o sujeito-criança alvo dessa pesquisa. Por essa razão, neste trabalho, utiliza-se a expressão crianças pequenas público-alvo da educação especial⁴⁸.

É certo que não existem fronteiras que limitem claramente essas categorias [deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação], mas a classificação que se estabelece, ainda que necessária para sistematizar a informação, implica em distinções nem sempre fáceis e um fracionamento da população infantil que tem algo de artificial e com o qual se corre um perigo evidente: um rótulo que acentue excessivamente a diferença. Por isso, antes de entrar em distinções, é importante recordar que qualquer criança surda, imatura ou superdotada tem mais de criança do que de surdo, imaturo ou superdotado (PANIAGUA; PALACIOS, 2005, p. 137-138, tradução nossa)⁴⁹.

⁴⁷No original: “Ante la natural diversidad de capacidades de quienes llenan las aulas de educación infantil, la única respuesta válida es aquella en la que no sólo se aborden con equilibrio los contenidos de todo o tipo, sino que además se contemplen con naturalidad resultados y ritmos distintos según los niños”.

⁴⁸Convém esclarecer que a despeito dessa fundamentação, quando for oportuno, destacar-se-á a ausência de uma ou outra categoria nas citações utilizadas nessa dissertação, haja vista que a denominação oficial está assim colocada na legislação brasileira de educação especial e omissões indicam apenas dissonância com o estabelecido.

⁴⁹No original: “Es cierto que no existen fronteras que delimiten claramente estas categorías, por lo que la clasificación que se planteará a continuación, aunque necesaria para sistematizar la información, implica unas distinciones no siempre fáciles y un fraccionamiento de la población infantil que tiene algo de artificial y con el

É oportuno mencionar que a coleção “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006b), objeto de pesquisa de Lopez (2010), embora suscite discussões significativas sobre a educação infantil e as crianças público-alvo da educação especial, é um documento publicado antes da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b), portanto se insere em um momento histórico no qual ainda havia uma concepção de que as crianças e alunos público-alvo da educação especial deveriam ser preparados e se adequar ao ambiente educacional, e não o contrário, conforme preconiza a nova política de âmbito federal.

Essas considerações aqui apresentadas sobre o atendimento educacional especializado, pensadas de acordo com a organização da educação infantil, não têm a pretensão de definir como este deve se dar na prática, contudo sua importância consiste em apontar algumas especificidades que não podem ser desprezadas quando de sua implementação nessa etapa de ensino. Assim, são necessárias outras pesquisas que objetivem essa definição, com vistas a garantir um atendimento educacional especializado na educação infantil de qualidade e que atenda às necessidades das crianças pequenas público-alvo da educação especial.

O capítulo 3 detalha a abordagem metodológica que estrutura essa pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para reunir os dados, de que maneira foram analisados e a caracterização dos sujeitos participantes.

que se corre peligro evidente: el etiquetado que subraya excesivamente la diferencia. Por ello, antes de entrar en distinciones, es importante recordar que cualquier niño sordo, inmaduro, o superdotado, tiene más de niño que de sordo, de inmaduro o de superdotado”.

CAPÍTULO 3 – RUMOS METODOLÓGICOS

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”

Maria Cecília de Souza Minayo

Conforme mencionado, este capítulo se dedica a descrever os caminhos metodológicos seguidos para atender aos objetivos propostos nesse estudo de abordagem qualitativa⁵⁰, o qual se define como de caráter descritivo-analítico.

Comumente, estudos descritivos enquadram-se naqueles de natureza quantitativa (RICHARDSON, 1985), porque podem lançar mão de estratégias de base estatístico-quantitativa, o que não se aplica na pesquisa que ora se apresenta.

Entretanto, fazendo uso de uma compreensão mais abrangente de outros estudiosos (BARROS; LEHFELD, 2007; CERVO, 2007; GIL, 1987, 2009), tais estudos evidenciam-se por descobrir e analisar as características de um dado fenômeno e/ou situação.

Para Cervo (2007, p. 62), a “pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos”, ou apenas faz uso deles como fonte de coleta e complementarmente:

[...] trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. [...] Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as **representações sociais** e o perfil de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar **estruturas, formas, funções e conteúdos** (grifo do autor).

Gil (1987, p. 45) salienta que há “[...] pesquisas descritivas [que] vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação”, o que confere com o proposto nesse estudo, com vistas a ampliar as reflexões que auxiliem na ampliação e qualidade desse atendimento.

Barros e Lehfeld (2007, p. 84) ainda apontam que “[a] pesquisa descritiva engloba dois tipos: a ‘pesquisa documental’ e/ou ‘bibliográfica’ e a ‘pesquisa de campo’”, o que permite estabelecer ligação com a abordagem qualitativa.

⁵⁰Conforme Severino (2007, p. 119): “Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de **abordagem quantitativa**, de **abordagem qualitativa**, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Essa abordagem pauta-se em cinco características definidas por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, a saber: 1) O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Como procedimentos para a coleta de dados, foram adotados:

1. Pesquisa em fontes documentais com o intuito de acumular e compreender quais são as normativas, diretrizes e orientações tanto municipais quanto de âmbito federal para o atendimento das crianças da educação infantil com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Assim, com base em Severino (2007, p. 122-123), nesse procedimento documentos são compreendidos como fontes “[...] no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Ressalta-se que entendendo que “[a] tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45), as fontes documentais serão exploradas após sua organização, categorização e cotejadas com literatura concernente à temática tratada. “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com essa premissa, além das teses, dissertações e artigos que trataram da educação infantil em interface com a educação especial, foram utilizados os seguintes documentos⁵¹, os quais estão, cronologicamente, organizados, nas listagens a seguir registradas:

Documentos nacionais:

- a) CF/1988 (BRASIL, 1988);
- b) ECA/1990 (BRASIL, 1990);
- c) LDB/1996 (BRASIL, 1996);

⁵¹No caso de documentos de âmbito federal, tais fontes foram obtidas por meio de consulta eletrônica ao *site* oficial do MEC. Já documentos de âmbito municipal foram obtidos tanto por meio dos *sites* oficiais da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e da SME-SP quanto pela Memória Técnica Documental ou o Centro de Documentação (Cedoc), setores pertencentes a essa Secretaria os quais oferecem documentos de formato eletrônico ou cópias do original, desde que digitalizados.

- d) Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001);
- e) Lei nº 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002);
- f) Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2005);
- g) Portaria interministerial nº 18/2007 – Programa “BPC na escola”;
- h) *Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008* (BRASIL, 2008b);
- i) Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009a);
- j) Decreto nº 6.949/2009 – Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009d);
- k) DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a);
- l) Nota técnica nº 9/2010 – Organização do centro de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010b);
- m) Nota técnica nº 11/2010 – Oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010c);
- n) Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial (BRASIL, 2011a);
- o) Nota técnica nº 42/2011 – Transporte escolar acessível (BRASIL, 2011c);
- p) Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014a);
- q) Nota técnica nº 4/2014 – Laudo clínico (BRASIL, 2014b);
- r) Nota técnica conjunta nº 2/2015 – Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil (BRASIL, 2015a).

Documentos municipais:

- a) Lei nº 13.697/2003 – Programa de transporte escolar gratuito (SÃO PAULO, 2003a);
- b) Decreto nº 45.415/2004 – Diretrizes para o atendimento do público-alvo da educação especial no município de São Paulo (SÃO PAULO, 2004a);
- c) Portaria nº 5.718/2004 – Regulamentação do Decreto 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004c);
- d) Lei nº 14.660/2007 – Consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal (SÃO PAULO, 2007);

- e) Decreto nº 51.778/2010 – Institui a política de atendimento para a educação especial por meio do Programa “Inclui/2010” (SÃO PAULO, 2010a);
- f) Portaria nº 5.714/2010 – Dispõe sobre o transporte escolar gratuito (SÃO PAULO, 2010b);
- g) Portaria nº 5.932/2010 – Aprova a deliberação CME 05/2010 (SÃO PAULO, 2010c);
- h) Decreto nº 52.785/2011 – Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebis) (SÃO PAULO, 2011a);
- i) Portaria nº 5.550/2011 – Institui normas para a celebração de convênios de educação especial (SÃO PAULO, 2011d);
- j) Portaria nº 5.594/2011 – Especifica as competências dos profissionais envolvidos no Projeto Rede (SÃO PAULO, 2011e);
- k) Portaria nº 5.707/2011 – Regulamenta o Decreto nº 52.785/2011 (SÃO PAULO, 2011f);
- l) Portaria nº 2.496/2012 – Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) (SÃO PAULO, 2012b);
- m) Decreto nº 54.543/2013 – Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2013b);
- n) Lei nº 15.919/2013 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação⁵² no âmbito do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2013c);
- o) Portaria nº 2.963/2013 – Organiza o quadro de auxiliares de vida escolar e estagiários de Pedagogia (SÃO PAULO, 2013d);
- p) Decreto nº 55.774/2014 – Regulamenta a Lei nº 15.919/2013 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação no âmbito do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

2. Realização de **entrevistas semiestruturadas**, de modo a apreender como se tem dado, efetivamente, o atendimento educacional das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME-SP). Esse tipo de entrevista foi escolhido porque

⁵²Conforme na fonte original.

[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho em pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Como esse procedimento de coleta envolveu a interação entre pesquisador e outros sujeitos, ainda se deve considerar que as entrevistas se configuram como fonte de informações:

[...] que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar, condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2010, p. 261).

Assim sendo, como profissionais para realizar as entrevistas semiestruturadas foram escolhidos:

1. Um membro da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Especial (DOT-EE) da SME-SP com a intenção de obter:
 - ✓ Orientações e/ou detalhamento de ações intra e intersetoriais e para a identificação das crianças na faixa etária de zero a cinco anos como público-alvo da educação especial;
 - ✓ Planejamento das ações de formação para os Professores de Apoio E Acompanhamento à Inclusão (Paai), professores regentes de Saai e professores de classe comum;
 - ✓ Detalhamento de ações intersetoriais para o atendimento nas classes comuns de crianças da educação infantil identificadas como público-alvo da educação especial.
2. Membro da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Infantil (DOT-EI) da SME-SP.
 - ✓ Orientações e/ou detalhamento de ações intra e intersetoriais para atendimento das crianças da educação especial na faixa etária de zero a cinco anos;
 - ✓ Ações que visam à inclusão de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

3. Coordenadora do Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) e quatro Paai⁵³ responsáveis por atendimentos diretos às instituições de educação infantil das redes direta e indireta de uma Diretoria Regional de Educação (DRE), com o intuito de localizar:

- ✓ Detalhamento, tanto quantitativo quanto qualitativo, de consulta a termos de visitas do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento” pedagógico nas instituições de educação infantil das redes direta e indireta.

No total, foram realizadas sete entrevistas, uma em cada DOT e cinco no Cefai investigado, que se deram após exposição dos objetivos da pesquisa, condição de sigilo e possibilidade de declínio de participação a qualquer momento e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, em local, data e horário definidos pelas participantes⁵⁴. Além disso, foram elaborados roteiros⁵⁵ (Apêndices B, C e D) em conformidade com o campo de atuação de cada entrevistada (MANZINI, 2008).

As falas foram gravadas e o conteúdo verbal foi literalmente transcrito e utilizado como fonte de dados apenas após leitura das entrevistadas, com vistas a conferi-lo, corrigir possíveis equívocos e fazer complementações ou cortes.

Ao analisar dados coletados por meio de entrevistas, o pesquisador deve atentar-se à distinção entre fatos e relatos, como pondera Manzini (2008, p. 11, grifo nosso):

O certo é que a entrevista sempre irá coletar versões sobre os fatos e eventos. Nesse sentido, sempre o pesquisador que trabalha com entrevista estará lidando com um dado que oferece margem à inferência por parte de quem fala e por parte de quem escuta. A inferência não é uma desvantagem desse procedimento para coleta de informações, mas característica inerente à entrevista. **Dessa forma, o pesquisador deve ter consciência e clareza sobre a natureza do dado coletado.**

Assim, nessa pesquisa o uso de entrevistas para coletar informações se deu como forma de compreender quais as proposições políticas da educação especial em interface com a educação infantil e, ao mesmo tempo, detalhar quais ações estavam sendo implementadas em uma dada região.

Após uma primeira leitura em atenção às dimensões gerais organizadas nos roteiros (caracterização do entrevistado e do setor onde trabalhava, ações de articulação, ações para a

⁵³Salienta-se que o respectivo Cefai possui um número maior de Paai, conforme se observará em sua caracterização no capítulo 5, no entanto, após apresentação do tema e dos objetivos da presente pesquisa, apenas quatro aceitaram participar da presente pesquisa e como não foi possível concluir a entrevista de uma delas, sua entrevista não foi utilizada nesse estudo.

⁵⁴Todas as participantes são do sexo feminino.

⁵⁵É importante mencionar que o roteiro D sofreu modificações de linguagem, tipo e adequação de perguntas após realização de três entrevistas-piloto com outros profissionais da mesma área de atuação, mas de outras regiões da RME-SP.

educação infantil e análise da política), as falas das entrevistadas foram agrupadas conforme esses agrupamentos.

Em seguida, foram realizadas outras leituras que permitiram compilar algumas ideias, como orientações, concepção e organização do atendimento educacional para a educação infantil e ações realizadas no “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” nas instituições de educação infantil. Com base nesse aglomerado, optou-se por utilizar excertos avaliados como significativos à medida que se caracterizava o Cefai pesquisado.

Ressalta-se que as entrevistadas não foram identificadas pelo nome, mas sim por um codinome e sua respectiva função na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME-SP). Outras pessoas citadas também tiveram os nomes modificados.

O capítulo 4 apresenta a caracterização da RME-SP sob três enfoques: 1) organização da RME-SP; 2) educação infantil paulistana; 3) breve histórico da política da educação especial e a atual cotejada ao proposto em âmbito federal.

CAPÍTULO 4 – A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

“A cidade [de São Paulo] palpita num esto incessante de progresso e civilização. Nela formiga um povo multifário, internacional. Tudo são contrastes, neologismos. Os habitantes movem-se ágeis, a língua é mole, saboreada.”

Mário de Andrade

Neste capítulo, será delineada a organização da educação infantil paulistana nos dias atuais e elaborado um breve histórico de como se deu essa organização, desde meados do século XIX⁵⁶, com base nos estudos de Kramer (1984), Tizuko (1988), Nascimento (1997) e Kuhlmann Jr. (2004, 2006) que se referem, basicamente, a diferentes concepções de criança, infância e direitos. Esses autores são tomados como referência, dada a sua importância nos estudos sobre histórico e acesso à educação infantil brasileira.

Ademais, é apresentado um breve histórico dos serviços de educação especial no município de São Paulo desde 1986, a partir do pioneiro estudo de Prieto (2000). Em seguida, será descrita e analisada a política vigente cotejada com as orientações de âmbito federal, com o intuito de averiguar semelhanças e dissonâncias.

Tal “comparação” com o passado tem aqui sua importância não em somente valorizar as ações presentes em detrimento daquelas do passado, mas sim em compreender que os rumos que foram sendo tomados assim o foram em razão das concepções, prioridades, condições sociais, culturais e econômicas de cada época, interesses políticos e, assim, não se constituem de forma linear, sendo, portanto, fundamentais para se entender melhor possíveis contradições, dicotomias, ou melhor, questões não superadas ainda presentes na atualidade, havendo inúmeros exemplos tanto na educação infantil quanto na educação especial, como poderemos constatar no desenvolvimento deste capítulo.

Considerando que a história em si não é o objetivo dessa pesquisa, mas a complementa, e ainda que a “[...] história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação [...]” (KUHLMANN JR., 2004, p. 6), esse não é um histórico superficial, mas sucinto, e, para conhecê-lo melhor, é preciso recorrer também à consulta a outras fontes e a suas interpretações já divulgadas.

⁵⁶Nesse período já se encontram registros de atendimentos a crianças na faixa etária da educação infantil na cidade de São Paulo.

Atualmente, no *site*⁵⁷ da SME-SP, é possível observar que a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME-SP) organiza seus serviços de educação básica desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (EJA), oferecendo, ainda, as modalidades de educação especial, educação indígena e educação profissional.

Considerada uma das maiores do mundo⁵⁸, a capital do estado de São Paulo abriga cerca de 11 milhões de habitantes⁵⁹, convivendo em uma área de quase 1.530 quilômetros quadrados, em que a habitam, além de nativos, pessoas de diferentes regiões do Brasil, bem como de outras nacionalidades, atraídos por seu potencial econômico, oferta de trabalho⁶⁰ e gama de serviços de saúde, lazer, educação etc.

Todavia, embora seja uma rede bem diversificada, não é suficiente para um atendimento adequado a todos, visto que apresenta “[...] índices ainda muito acentuados de pobreza e de violência urbana, infraestrutura urbana insuficiente para atender as necessidades da população e acesso a bens e serviços sociais ainda não universalizados [...]” (PRIETO et al., 2010, p. 8).

Por um lado, essa diversidade é positiva porque possibilita a convivência diária de diferentes culturas e hábitos sociais distintos que podem colaborar na aceitação e respeito mútuo. Por outro lado, pode acabar por estabelecer um misto de desigualdades e contradições, baseado nos indicadores socioeconômicos e na já mencionada não universalização de acesso a bens e serviços.

Uma contradição desse tipo e outras acabam por marcar essa cidade e sua diversidade regional, sociocultural e econômica, sendo esses também traços que repercutem na educação oferecida pelo município.

Conforme dados disponibilizados pelo *site* da SME-SP, em 2015, essa rede contava com 925.271 alunos matriculados em um total de 3.251 U.E.⁶¹ das redes direta, indireta e

⁵⁷Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>>. Acesso em: 1 mai. 2015.

⁵⁸Disponível em: <<http://www.cidadedesapaulo.com/sp/br/geografia>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

⁵⁹Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014.

⁶⁰Em relatório publicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em dezembro de 2015, a oferta de emprego na cidade de São Paulo caiu nos últimos anos, mas ainda mantém uma média superior à de outras cidades brasileiras. Disponível em: <<http://observatorios.dieese.org.br/ws2/producao-tecnica/arquivo/2/o-papel-das-micro-e-pequenas-empresas-e-microempreendedores-individuais>>. Acesso em: 7 mai. 2016.

⁶¹Como unidades educacionais, entende-se: Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde (CCI/CPS), Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci), Centro de Educação Infantil Direto (CEI Direto), Centro de Educação Infantil Indireto (CEI Indireto), Centro Educacional Unificado (CEU), Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), creche particular conveniada, Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (Emefs), Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), Escola Municipal de Ensinos Fundamental e Médio (Emefm), Escola Técnica e Movimento de Alfabetização (Mova).

conveniada, das quais 1.482 eram administradas diretamente pela Secretaria Municipal⁶² e as demais recebiam repasse de recursos financeiros por aluno ou atendimento⁶³. Ainda, estimava-se um total de quase 83 mil funcionários⁶⁴, entre equipe gestora, docente e de educadores e equipe de apoio⁶⁵, número superior ao equivalente à população geral de municípios brasileiros de porte médio, demarcando a grande extensão da RME-SP.

De forma a respeitar as especificidades locais, a PMSP passou a atuar numa perspectiva de descentralização político-administrativa a partir de 2003, por meio da Lei nº 13.399, de 4 de janeiro (SÃO PAULO, 2003a)⁶⁶, transferindo poder decisório sobre assuntos de interesse local para equipamentos regionais, estabelecidos conforme parâmetros e indicadores socioeconômicos, órgãos e funções da administração direta. Na letra da lei, consta:

A Administração Municipal, no âmbito das Subprefeituras, será exercida pelos Subprefeitos, a quem cabe a decisão, direção, gestão e o controle dos assuntos municipais em nível local, respeitada a legislação vigente e observadas as prioridades estabelecidas pelo Poder Executivo Municipal (SÃO PAULO, 2002, art. 3º).

Além disso, tais subprefeituras podem participar do planejamento orçamentário da PMSP, mas têm a sua cota parte com a qual gozam de “[...] autonomia para a realização de despesas operacionais, administrativas e de investimento [...]” (SÃO PAULO, 2002, art. 6º, parágrafo único).

Assim sendo, foram criadas primeiramente 31 subprefeituras, acrescentando outra em 2013⁶⁷, portanto, atualmente, são 32 regionais que respondem administrativamente na cidade de São Paulo, as quais serão apresentadas mais adiante.

Conseqüentemente, a administração da educação paulistana seguia essa mesma lógica, e, até 2004, dispunha de 31 Coordenadorias de Educação (CE) inseridas em cada uma das, então, 31 subprefeituras.

⁶²Informações obtidas em <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 1 de mai. 2015

⁶³Conforme documento intitulado “Nota técnica” disponível no *site* da SME-SP.

⁶⁴Todos esses dados estão disponíveis no *site* da SME-SP com referência a abril de 2015: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>>. Acesso em: 1 mai. 2015.

⁶⁵Conforme o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2013b), a equipe gestora são diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico, equipe docente são professores em exercício, em módulo, readaptados e designados e equipe de apoio são agentes de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistente de gestão de política pública e profissionais readaptados.

⁶⁶Originalmente, essa lei foi publicada em agosto de 2002, mas foi republicada na data informada por conter incorreções.

⁶⁷Pela Lei nº 15.764, de 27 de maio de 2013 (SÃO PAULO, 2013c), foi criada a subprefeitura de Sapopemba.

Entretanto, conforme o Decreto nº 45.787, de 23 de março de 2005 (SÃO PAULO, 2005a), essas CE receberam o nome de DRE e seu território educacional de abrangência, desde a época, corresponde a mais de uma subprefeitura, conforme demonstrado na figura 1.

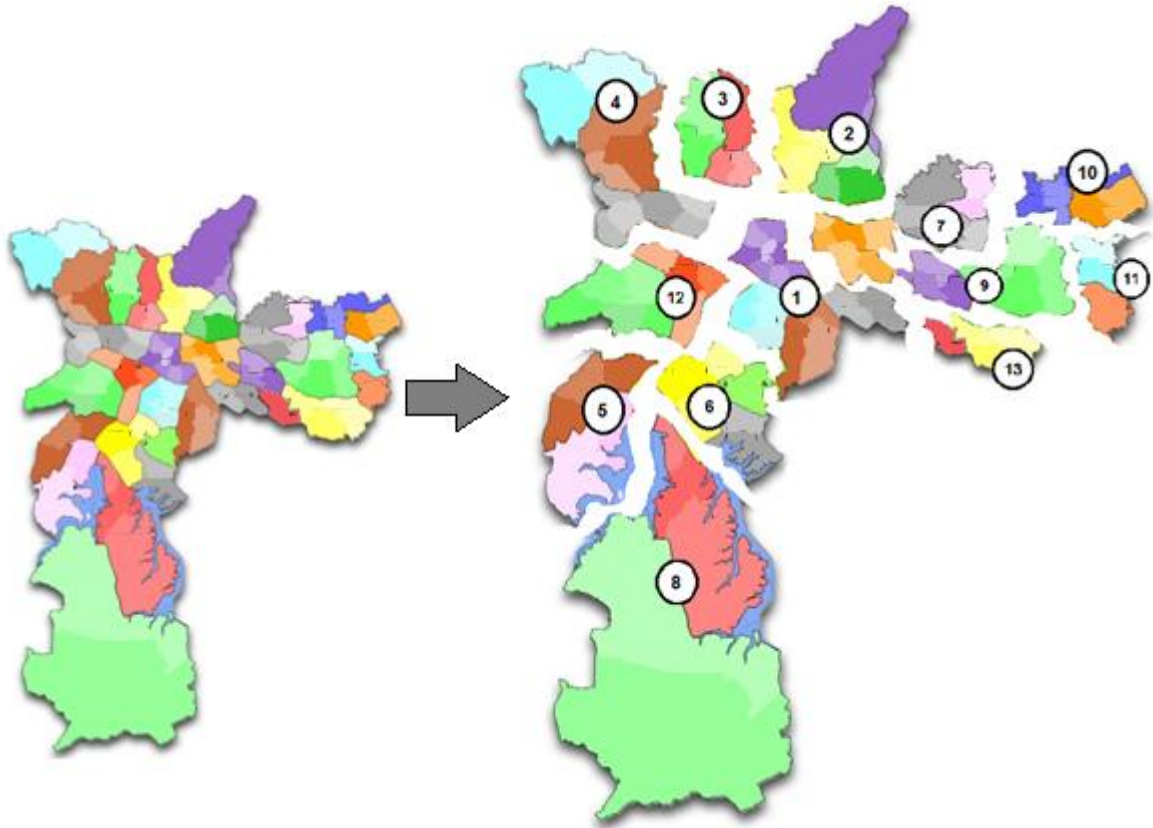


Figura 1. Divisão geográfico-administrativa da PMSP conforme DRE e respectivas subprefeituras

Fonte: Site da PMSP.

Como se pode observar na relação a seguir, a totalidade das 13 DRE responde por escolas da circunscrição de duas ou mais subprefeituras:

1. DRE Ipiranga: Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente;
2. DRE Jaçanã/Tremembé: Jaçanã/Tremembé, Santana/Tucuruvi e Vila Maria/Vila Guilherme;
3. DRE Freguesia/Brasilândia: Freguesia do Ó e Casa Verde;
4. DRE Pirituba: Pirituba, Lapa e Perus;
5. DRE Campo Limpo: Campo Limpo e M'Boi Mirim;
6. DRE Santo Amaro: Santo Amaro, Cidade Ademar e Jabaquara;
7. DRE Penha: Penha, Mooca e Ermelino Matarazzo;

8. DRE Capela do Socorro: Capela do Socorro e Parelheiros;
9. DRE Itaquera: Itaquera e Aricanduva;
10. DRE São Miguel: São Miguel e Itaim Paulista;
11. DRE Guaianases: Guaianases e Cidade Tiradentes;
12. DRE Butantã: Butantã e Pinheiros;
13. DRE São Mateus: São Mateus e Sapopemba.

Em cada uma dessas DRE, há um conjunto de U.E. circunscritas, conforme a organização já citada, e sua estrutura interna deve seguir a seguinte organização: Assistência Administrativa, Supervisão Escolar, Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P)⁶⁸, Divisão Técnica de Planejamento e Divisão Técnica de Programas Especiais (SÃO PAULO, 2005a, art. 3º).

Assim, para compreender a complexidade da RME-SP, é necessário destacar que esta se desdobra em 13 diferentes realidades, podendo implicar implementações de uma mesma política educacional com peculiaridades locais dentro da mesma cidade, dadas as condições infraestruturais, econômicas, políticas e socioculturais distintas de cada região.

Esse é o cenário geral desse trabalho de pesquisa, em que será apresentado o histórico da RME-SP tanto de atendimento à faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses quanto da educação especial, de modo a compreender seu contexto. No entanto, o foco recai sobre a educação especial, quando esta perpassa a educação infantil, em uma dessas DRE, a de Freguesia/Brasilândia, como já mencionado, que, embora possa não representar a realidade de todo o trabalho desenvolvido na SME-SP, configura-se como um recorte significativo em conformidade às suas peculiaridades.

A escolha dessa região se deu pela participação dessa pesquisadora em dois estudos nos quais os membros do respectivo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) eram sujeitos ou partícipes, podendo-se afirmar que existia um contato mais aproximado entre as partes e uma possibilidade maior de agendamento e acesso às informações.

Além disso, há um acúmulo de informações sobre o trabalho referente à educação especial desenvolvido nessa região, mas não relacionado à educação infantil, nem mesmo às interfaces dessa etapa e modalidade de ensino.

⁶⁸Nos documentos legais da política municipal de atendimento à educação especial, aparece também o termo “Diretoria”, no lugar de “Divisão”. No entanto, não foram encontrados documentos datando ou explicando tal modificação.

Em relação às pesquisas citadas anteriormente, a primeira intitulada *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)*, foi realizada entre 2008 e 2010, quando da criação e consolidação dos 13 Cefai da SME-SP e objetivou “[...] sistematizar e analisar as condições de implementação dos Cefai na RME-SP, uma vez que estes centros passaram a ser referência para a tomada de decisões relativas à inclusão escolar [nessa Rede]” (PRIETO et al., 2010, p. 11). Para atender a esse objetivo maior, a pesquisa foi organizada para atingir a outros três: averiguar a estrutura e funcionamento dos Cefai, captar e analisar ações de formação e a constituição de redes de apoio.

A segunda – *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial* –, realizada entre 2011 e 2013, teve como objetivo “[...] apreender e analisar as implicações da política de educação especial municipal, em vigência desde 2005, quanto à sua gestão e às concepções e práticas de atendimento educacional especializado no âmbito da rede de ensino da capital de São Paulo”. (PRIETO et al., 2013, p. 26). Nessa pesquisa, a região da DRE Campo Limpo também foi campo de pesquisa e os membros de seu respectivo Cefai foram sujeitos e partícipes.

Salienta-se que os dados resultantes de ambas as pesquisas se relacionam de maneira geral aos serviços de educação especial organizados e ofertados na RME-SP para todas as crianças e alunos público-alvo da educação especial, assim sendo algumas de suas constatações serão retomadas em momentos oportunos.

Na próxima seção, será apresentado um histórico referente à faixa etária da educação infantil na cidade de São Paulo, bem como as normativas atuais que regem a educação infantil paulistana.

4.1 POLÍTICA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Atualmente, a educação infantil paulistana é ofertada na rede direta por CEI direto, Cemei e Emei; na rede indireta, por CEI indireto e creches particulares. Conforme consta nas sinopses estatísticas divulgadas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na tabela 1 é possível observar a evolução da matrícula nessa etapa da educação básica entre 2005 e 2014.

Tabela 1 – Evolução da matrícula da educação infantil na SME-SP entre 2005 e 2014

Ano	Creche	Pré-escola
2005	35.967	285.216
2006	27.525	285.444
2007	33.537	268.367
2008	41.040	271.661
2009	43.182	267.138
2010	42.779	242.569
2011	55.218	181.647
2012	60.278	180.487
2013	55.476	193.377
2014	57.030	194.537

Fonte: Sinopses estatísticas da rede pública do Censo Escolar/Inep 2014.

A análise da tabela 1 mostra que entre 2005 e 2014, embora a demanda atendida tanto pela creche quanto pela pré-escola teve oscilações, na primeira modalidade, houve um aumento, enquanto na segunda, redução. Salvo em 2013, quando houve decréscimo nas creches e aumento na pré-escola, embora não tenha sido localizada justificativa plausível.

A diminuição de mais de 25% de 2010 para 2011 na pré-escola provavelmente tem relação com a redução da faixa etária no ensino fundamental a partir de 2010 (ARELARO et al., 2011) e, no caso da creche, o aumento de 37,06% em 2014 em relação a 2006 pode-se atribuir “[...] ao fato de a creche ter sido reconhecida como primeira etapa da educação básica e ao advento do Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação]⁶⁹” (CASAGRANDE, 2012, p. 19).

Não foram encontrados outros dados que justificassem a tímida ampliação que se observa a partir de 2013 na pré-escola, no entanto esta pode ser atribuída à estabilização da demanda atendida em função ainda do ensino fundamental de nove anos.

Outro ponto a ser destacado se refere à generalidade dos dados, visto que, da forma em que foram disponibilizados, não é possível averiguar qual demanda está sendo atendida pela rede direta e pela indireta. Em seu estudo sobre as parcerias público-privadas para atender à educação infantil em municípios médios paulistas, Casagrande (2012, p. 20) constatou fato similar e afirmou que

[...] tal como estão dispostos no Censo Escolar, não é possível saber se as matrículas públicas são de crianças que estão sendo atendidas efetivamente

⁶⁹Criado por meio da EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006a), o Fundeb é um fundo de natureza contábil para ser aplicado na educação básica.

pela rede pública ou se está havendo um crescimento das mesmas predominantemente via setor privado sem fins lucrativos.

Em outras palavras, a disponibilização dos dados de matrícula da educação infantil precisa ser revista com vistas a possibilitar melhor percepção quanto à responsabilidade pelo atendimento a essa faixa etária no que refere-se à dependência administrativa, se pública ou privada, haja vista que a análise de tais dados poderia incidir, diretamente, sobre a análise da qualidade da educação ofertada porque envolve ainda categorias relacionadas a financiamento, formação dos docentes, condições de infraestrutura e supervisão do sistema de ensino etc.

Assim, a despeito da organização da educação infantil demonstrada no início desse item, não se pode precisar, uma vez que não foram localizadas tais informações nas buscas realizadas para fins dessa pesquisa, quantas crianças de zero a cinco anos e 11 meses estão sem qualquer tipo de atendimento por ausência de vagas e até mesmo por negligência de seus responsáveis.

Na realidade, a educação infantil, ao longo de seu histórico, é perpassada por pontos de tensão: a relação público-privado, a creche/pré-escola, educação para camadas menos favorecidas/educação para os mais favorecidos, os quais serão mais bem definidos ao longo desse texto.

Assim, na história do atendimento da atual faixa etária da educação infantil, é possível vislumbrar como esses pontos de tensão foram se constituindo no próprio município, mas não fogem à regra dessa etapa da educação básica, de maneira geral. É importante mencionar que a referência à faixa etária, e não à etapa da educação infantil, se dá porque na cidade de São Paulo, muito antes do atendimento municipal à infância paulistana, outras ações já estavam sendo desempenhadas por outras instâncias.

Conforme Kuhlmann Jr. (2004, p. 16): “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” Portanto, mesmo que o direito à educação seja, hoje, reconhecido e de incumbência do município, para compreendê-lo como conquista, é necessária atenção ao panorama social, cultural e econômico de cada época, não em uma perspectiva de superação, mas processual.

Além disso, embora se verifiquem muitas vezes realidades tão precárias de atendimento, concorda-se com Kuhlmann Jr. (2004) quando esse autor chama a atenção para discursos que afirmam não haver propostas educacionais em períodos em que prevaleciam instituições de cunho assistencial. O que difere e merece investigação, segundo o autor, é qual

a concepção de educação e o que se pretendia com as ações realizadas. Segundo ele, “não são as instituições que não [tinham] caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período” (KUHLMANN JR., 2004, p. 202).

Por volta de 1825, já se encontravam iniciativas na cidade de São Paulo para o amparo assistencial de crianças órfãs, fruto de relacionamentos considerados não legítimos ou cujos pais eram falecidos, de filhos e filhas de operários e aquelas que tivessem cometido atos condenáveis. Portanto, iniciava-se para recém-nascidos e estendia-se até a maioridade. Contudo, havia distinções pelo tipo de atendimento, faixa etária e posição social (KISHIMOTO, 1988).

Segundo essa autora, tais instituições, denominadas asilos infantis, ofereciam um atendimento gratuito destinado a crianças pobres, de baixa renda, negras ou mestiças. Eram mantidas por entidades filantrópicas associadas à Igreja católica, religiosos, industriais, comunidade médica e pessoas das camadas sociais mais abastadas preocupadas com o abandono infantil. Algumas delas recebiam subvenções do governo estadual e/ou municipal, mas não tinham uma atenção maior no sentido de fiscalização ou regulamentações gerais para qualificar o serviço oferecido.

Ainda segundo Kishimoto (1988), até 1940, praticamente todas as instituições criadas por grupos filantrópicos, destinadas ao atendimento à infância, denominavam-se “asilos infantis”. Buscando evitar tais generalizações, no período mencionado existiam três tipos de asilos infantis, classificados da seguinte forma: 1) os asilos de expostos⁷⁰ para crianças abandonadas, principalmente na roda dos expostos, fruto de relações não legítimas⁷¹; 2) orfanatos ou asilos de órfãos de pais falecidos principalmente na guerra; 3) casas de regeneração para crianças abandonadas que tivessem cometido atos condenáveis, provavelmente, jovens e adolescentes, faixa etária não abordada aqui. Essa autora complementa:

Essas três modalidades de asilo infantil incluem ainda uma forma de organização comum entre elas. Vários depoimentos acentuam como características marcantes a predominância de edifícios similares a quartéis, paredes favorecendo o isolamento da criança, a uniformização das crianças tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do

⁷⁰Em 1896, a sede foi transferida para um prédio no bairro do Pacaembu e foi denominada de Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, mais conhecido como Asilo de Expostos ou Asilo Sampaio Viana (KISHIMOTO, 1988). Localizado no bairro do Pacaembu, em 2003 o prédio foi tombado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da cidade de São Paulo.

⁷¹Crianças fruto de relações entre pessoas de classes sociais distintas, prostituição, ex-escravas, casos extraconjugais, uniões não oficializadas devido ao alto custo ou mesmo com transeuntes que passavam pela cidade a trabalho.

asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças (KISHIMOTO, 1988, p. 19).

Kishimoto (1988) ainda pontua que a preocupação geral dessas instituições assentava-se em questões médicas e sanitárias e no provimento de necessidades imediatas, como comida, roupas e abrigo. O atendimento mantinha uma rígida rotina atrelada, unicamente, à organização da própria instituição, não respeitando os tempos, necessidades e ritmos das crianças.

Em uma pesquisa sobre o Asilo de Expostos da Santa Casa em São Paulo, Kuhlmann Jr. (2006) apreendeu que havia uma diferença no atendimento dos bebês de até dois anos de idade que ficavam sob a guarda de amas de leite antes de serem internados nos asilos que, em razão do grande índice de mortalidade infantil, eram alvo de políticas sanitárias e médico-higienistas para o provimento de melhores condições básicas de sobrevivência. Contudo, em razão de suas condições gerais também precárias, baixa remuneração e da pouca instrução, nem sempre elas conseguiam cumprir com tais orientações. Esse sistema foi extinto por volta de 1936 com a adoção dos berçários inseridos nas creches (KUHLMANN JR., 2006).

Paralelamente a essa realidade, em 1877, foi criado, na cidade de São Paulo, o primeiro jardim de infância particular, mantido pela Igreja protestante, para atender crianças de três a sete anos. No entanto, antes da criação do primeiro jardim de infância mantido pelo poder público estadual⁷² e de outros particulares, essa instituição já havia sido encerrada. Entretanto, Kishimoto (1988) averiguou que, pelo número de instituições dessa natureza que foram surgindo na cidade, pode-se afirmar que os jardins de infância foram se ampliando por uma iniciativa da rede particular.

A análise dos objetivos propostos pelos jardins de infância criados em São Paulo permite identificar a presença da fundamentação pedagógica de Froebel⁷³ em pontos como a importância do desenvolvimento físico, moral e intelectual do educando, a educação dos sentidos, o valor dos jogos (dons), a não-antecipação do ensino de leitura, o preparo para a escola elementar e o trabalho conjunto entre a escola e a família (KISHIMOTO, 1988, p. 33).

A não inserção desse tipo de instituição no ensino público encontrava argumentos na já citada generalização dos atendimentos a essa faixa etária por meio dos asilos infantis e, conseqüentemente, sua associação com ações de amparo social, bem como em uma possível defesa da precocidade da escolaridade (KISHIMOTO, 1988).

Segundo Kishimoto (1988), outro aspecto importante é que as práticas fomentadas nos jardins de infância se destinavam a crianças de classes sociais mais abastadas, fazendo tais

⁷²Jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos criado em 1896, segundo Kishimoto (1988).

⁷³Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), pedagogo e pedagogista alemão.

instituições ganhar um caráter mais elitizado e considerado um artigo de luxo, situação que começou a mudar a partir de 1920, quando as vagas passaram a ser sorteadas para atender crianças órfãs, filhos de funcionários públicos e operários.

Nessa década, surgiram relatos que chamaram a atenção para a diferença de hábitos das crianças, conforme sua classe social, segundo apontou Kuhlmann Jr. (2006, p. 609), ao referir-se ao jardim de infância anexo ao Asilo de Sampaio Viana:

Nas declarações constantes nos relatórios das professoras, de 1943, verificam-se passagens em que essas chamam a atenção para a indisciplina, o atraso de linguagem, para a carência de calçados em algumas e até mesmo para a falta de higiene em determinados locais da escola, como os sanitários.

Diferentemente do que é hoje, as creches que começaram a ser instaladas na cidade de São Paulo a partir de 1900 atendiam crianças órfãs de dois até cinco anos. Sua proposta de atendimento se assemelha a dos asilos infantis, com o diferencial de que também abrigavam meninos e meninas filhos de operários. Sobre esse aspecto, Kishimoto (1988, p. 24) afirma: “Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam nos núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida”.

Tais estabelecimentos funcionavam como depósitos de crianças, com condições péssimas de saneamento básico, sendo mantidos, principalmente, por taxas cobradas dos pais ou pela caridade e, novamente, sendo marginalizados pelo governo, segundo essa autora.

Paralelamente às creches, são criadas escolas maternas para atender à mesma demanda de crianças⁷⁴, no entanto na faixa etária de cinco a sete anos. Outro diferencial observado por Kishimoto (1988) em relação ao que era denominado de escola maternal é a inserção de práticas pedagógicas de escolarização, voltadas ao desenvolvimento das crianças, mas traduzidas em alfabetização precoce, exercícios de memorização, aritmética, geometria e geografia.

Nesse período, essa pesquisadora averiguou que começaram a surgir mais instituições nas fábricas denominadas de “creche e escola maternal⁷⁵”, cujo atendimento abarcava a faixa etária de zero a sete anos.

Para Kramer (1984), a partir da década de 1930 se inicia um novo período em que o surgimento de um Estado autoritário começa a preocupar-se com o contingente de crianças e procura estabelecer ações institucionais que possam subutilizá-las de alguma maneira para seu

⁷⁴Nesse período, Kishimoto (1988) destaca a criação, em 1901, da Creche e Escola Maternal Anália Franco.

⁷⁵Segundo Kishimoto (1988), as primeiras instituições desse tipo criadas na cidade de São Paulo foram a Creche e Escola Maternal Maria Zélia, em 1918, e a Ninho Jardim Condessa Marina Crespi, em 1932.

próprio benefício. Além disso, Kramer (1984, p. 57) assinala o surgimento de uma nova concepção de educação: “Os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova⁷⁶, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia nos Estados Unidos”, iniciando, assim, discussões em defesa da democratização do ensino.

É nesse contexto que, especificamente em 1935⁷⁷, são criados os parques infantis, os quais são tomados como referência para a inauguração do atendimento às crianças pequenas na rede municipal. Assim sendo, mesmo que na cidade existissem os jardins de infância mantidos pelo poder público estadual, Faria (1999, p. 61) afirma que, em razão do diferencial da proposta desses equipamentos, estes se configuram como “[...] a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças [...]”, e sua retomada, na atualidade, se dá justamente pela sua proposta educacional que, já naquela época, relacionava a educação das crianças à

[...] oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (FARIA, 1999, p. 61-62).

Vale ressaltar que os parques infantis foram criados para uma demanda específica do público infantil: filhos de operários entre três e 14 anos. Portanto, nesse período, as crianças de zero a três anos atendidas em creches e escolas maternas não tinham acesso a essa inovadora proposta educacional.

Provavelmente, por se configurarem em uma novidade conceitual, naquele momento histórico destinada a filhos da classe operária, é que esses parques infantis são tomados, na literatura da área, como marco da educação infantil paulistana, visto as comemorações de 80 anos da educação infantil paulistana em 2015 (SÃO PAULO, 2014b, 2015f; VALVERDE, 2015).

Entretanto, vale pontuar que essas instituições se encontravam em meio a um cenário caracterizado por uma desigualdade no atendimento à infância, visto que, de um lado,

⁷⁶A despeito das investigações acadêmicas assumidas a partir da década de 1980, que questionavam os dispositivos discursivos, conforme verificado por Vidal (2013) sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, publicado em 1932, toma-se esse documento para referendar o contexto histórico e dois conceitos trazidos por Kramer (1984) – Estado autoritário e Escola Nova – uma vez que esse “[...] reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro [...] no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil [...]” (VIDAL, 2013, p. 577).

⁷⁷Época em que o poeta Mário de Andrade respondia pela Secretaria de Cultura e Recreação do município de São Paulo.

existiam as creches e escolas maternas para as famílias menos favorecidas, caracterizadas por um atendimento precário e, do outro, havia os jardins de infância, em sua maioria instituições privadas, com uma proposta educacional que visava ao desenvolvimento das crianças, mas voltados aos filhos de famílias mais favorecidas.

Kishimoto (1988) constatou que, a partir de 1933, as creches, escolas maternas e os jardins de infância passaram a compor a educação pública, denominado ensino pré-primário no estado de São Paulo, as duas primeiras instituições atendendo à faixa etária de dois a quatro anos e a terceira, de quatro a sete.

Depois da década de 1940, com o crescimento da cidade, os tais parques tiveram sua proposta revista e passaram a ser designados de “parques e recantos infantis”, marcando uma primeira modificação voltada a atender um número maior de crianças e alunos, principalmente nas periferias da cidade.

Segundo Nascimento (1997), esse mesmo período de 1940 marca a disseminação de pesquisas que associavam a delinquência futura à separação da mãe de seu filho e de sua permanência em instituições como as creches.

Em seu estudo sobre a transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS⁷⁸) para a SME-SP, Franco (2009) destaca que foi por volta da década de 1950 que as creches passaram dos órgãos estaduais para a incumbência dos municipais relacionados à assistência social, mas também porque o trabalho da mulher foi ganhando mais importância no cenário social.

Nos anos que se seguem, Kramer (1984, p. 42) assevera que a educação do pré-escolar era influenciada por uma prática pedagógica que procurava compensar as carências sociais, provocando um acirramento entre a proposta educacional para as diferentes camadas sociais – pobres e elites são assim denominadas pela autora: “A criança que corresponde ao modelo único e científico é capaz de aprender uma série de noções e atitudes; a criança ‘carente’, não. O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, em vez de ser compreendido como resultante da prática social”.

Paralelamente a isso, segundo Nascimento (1997), na cidade de São Paulo se intensificava o movimento para criar creches em âmbito municipal. Em 1975, os “parques e recantos infantis” tornaram-se Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), fazendo parte da recém-criada SME, com atendimento em dois períodos, e foi elaborado o Plano Nacional de Educação Infantil (Planedi) que, segundo a autora, consistia na criação de salas para

⁷⁸Desde 2005, essa secretaria denomina-se Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads).

atendimento de grupos de 100 crianças entre cinco e seis em escolas de 1^o grau, com o auxílio de mães voluntárias.

A pressão para a abertura de creches municipais por grupos feministas iniciada na década de 1970 foi importante para a criação do “Movimento de luta por creches” e como consequência:

Logo após o lançamento do Movimento, em ato jurídico realizado em outubro de 79, uma reunião na Prefeitura definia a meta de instalação de 500 creches na cidade. Esse número seria objeto de disputas, a partir desse momento, com o movimento puxando-o para cima e a Prefeitura ajustando-o para baixo (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p. 9).

Se, por um lado, havia esse movimento de luta por creches públicas e, de outro, dos profissionais e entidades filantrópicas, por meio destes foram se organizando as lutas por creches conveniadas que tinham como pauta a reivindicação por alterações nos convênios. Na década de 1980, Rosenberg, Campos e Haddad (1991) apuraram que a PMSP doara prédios públicos a essas entidades, possibilitando ampliar a rede indireta.

Tais autores (1991, p. 81) explicam como esse sistema indireto foi se constituindo ao longo do tempo no município de São Paulo:

A Prefeitura do Município de São Paulo, principalmente quando presta serviços de assistência à população de baixa renda, tem recorrido ao setor privado, representado pelas instituições (ou organizações) privadas sem fins lucrativos ou entidades sociais. No caso da educação/atendimento à pequena infância, esta atuação tem se dado através do subsistema de creches conveniadas, ele mesmo composto pelas creches indiretas e particulares.

Como funciona ainda hoje, a diferença entre a creche indireta e particular era o imóvel de funcionamento, visto que as indiretas podiam estar em equipamento público ou alugado, enquanto as conveniadas deviam dispor de espaço próprio, mas tanto uma quanto a outra eram menores que as instituições educacionais da rede direta (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p. 82).

Na década de 1980, é aprovada a CF/1988 (BRASIL, 1988), considerada “[...] ainda como resultado da pressão da sociedade civil, particularmente dos movimentos operário e feminista na luta por educação, a Constituição definiu a creche como instituição educacional junto à pré-escola” (NASCIMENTO, 1997, p. 14).

Em virtude disso, no município de São Paulo, passa-se a discutir a transferência das creches da antiga SAS-SP para a SME-SP, que só ocorreu em 2001, com o Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro (SÃO PAULO, 2001), quando foram incorporados CEI diretos, indiretos e creches particulares à RME-SP. Assim, no início de 2000, essa rede de ensino passa a atender ao preconizado na LDBEN/1996 em relação à educação infantil.

Segundo um estudo de Franco (2009, p. 40):

No período entre 1989 a 1992, as creches diretas subordinadas ao sistema público do município de São Paulo tiveram um avanço significativo em relação aos períodos anteriores. Foram realizados os primeiros concursos públicos para os cargos de Auxiliar de Vida Infantil (ADI), Pedagogo, Cozinheira, Auxiliar de Cozinha, Vigia, Zelador e Auxiliar de Enfermagem para as creches diretas, dando início ao vínculo de contratação efetiva, oferecendo estabilidade no funcionalismo.

A partir desse resgate histórico da faixa etária de atendimento da educação infantil, é possível observar os pontos levantados no início desta seção, ou seja, os tensionamentos que foram marcando a história da educação infantil na cidade de São Paulo, dividindo o atendimento de zero a três anos do de quatro a cinco, a constituição da uma rede privada de atendimento até então necessária, mas organizada precariamente, em que a raiz é o mesmo problema: a não priorização da educação desde o nascimento como política de Estado, a distinção entre os saberes que se oferecem às crianças das camadas menos favorecidas daqueles ofertados para as oriundas de famílias mais abastadas.

Até esse ponto, é importante notar que a intenção foi reconstruir a história do atendimento à faixa etária da educação infantil na cidade de São Paulo, e não necessariamente o histórico da educação infantil paulistana⁷⁹.

Nessa busca, houve a tentativa de encontrar registros que trouxessem dados sobre as crianças pequenas público-alvo da educação especial, no entanto, nas fontes localizadas, havia apenas menção de crianças com deficiência nos asilos infantis (KISHIMOTO, 1988) e o relato de uma experiência significativa em uma creche paulistana sobre atendimento de bebês com deficiência que fazia parte de um programa da SAS (CREDIDIO, 2008).

A despeito disso, a partir desse histórico, é possível compreender como, atualmente, a educação infantil paulistana está organizada segundo as orientações políticas em vigência.

Em 2013, o Programa “Mais Educação São Paulo” – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2014e), válido para toda a educação paulistana, incluiu as etapas da educação básica e modalidades de ensino a ser implantado em 2014 como uma proposta de “[reorganização] que abarca não apenas o currículo, mas [incida] sobre a totalidade da Unidade Educacional” (SÃO PAULO, 2014e, p. 7).

Na apresentação desse documento, consta que

⁷⁹Caso haja interesse em conhecer a história da educação infantil paulistana, disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

[...] tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos [PPP] das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos.

Assim, nesse Programa, postula-se que:

[...] é fundamental compreender que o ordenamento de uma política de educação se estrutura num quadrilátero político-pedagógico e administrativo:

1. Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um
2. Sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo
3. Sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e
4. Planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria de equipamentos (SÃO PAULO, 2014e).

O documento-base desses subsídios à nova proposta da RME-SP se organiza sob dois eixos: *qualidade e gestão*, em que é apresentada uma síntese introdutória que busca explicitar esse quadrilátero. Um primeiro apontamento se refere à ideia de currículo associado com “inclusão em termos pedagógicos”, que “[...] se organiza em torno de três questões: consideração de tempos, ritmos e características dos educandos. Sem considerar essas questões para TODOS, não há inclusão possível de educandos com deficiência⁸⁰” (SÃO PAULO, 2014e, p. 11).

Como resultado da consulta pública, anexadas a esse documento-base, há notas técnicas específicas a cada etapa ou modalidade de ensino.

Há duas referentes à educação infantil que tratam da proposta de um currículo integrado para a primeira infância, ou seja, da creche e da pré-escola e de sua articulação com o ensino fundamental – nota técnica nº 1 (SÃO PAULO, 2014e, p. 70) – e do Cemei – nota técnica nº 2 (SÃO PAULO, 2014e, p. 72).

Considerando o breve histórico anteriormente apresentado, atualmente a educação infantil paulistana

[...] tem como um dos desafios superar a divisão entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a cinco anos e onze meses, garantindo o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, que busque articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e

⁸⁰É importante mencionar que estão ausentes as categorias TGD e altas habilidades/superdotação, também público elegível da educação especial, conforme *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b).

tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (SÃO PAULO, 2014e, p. 70).

A nota técnica nº 1 (SÃO PAULO, 2014e, p. 70) defende que

[...] uma proposta político-pedagógica integradora para a primeira infância seja efetivada por meio de um currículo que considere as crianças de zero a cinco anos e onze meses, independente de serem atendidas em Unidades Educacionais distintas, com o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade.

No que se refere à avaliação, essa nota técnica se vale de instrumentos que podem ser registrados de diversas formas, como “relatórios descritivos, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras)” (SÃO PAULO, 2014e, p. 71). Segundo o mesmo documento, a SME-SP não tolera avaliações classificatórias nem segregacionistas na educação infantil.

É importante mencionar que apesar de o Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014e) estar assentado na “inclusão em termos pedagógicos”, nesse ponto referente à avaliação não há menção de pontos específicos a serem observados nas crianças pequenas público-alvo da educação especial, como diagnóstico, tipo de recurso ou equipamento utilizado, como se locomovem (com autonomia ou se fazem uso de próteses ou órteses, como cadeira de rodas, muletas etc.), recursos adaptados, sistema linguístico pelo qual se expressam, se frequentam atendimento educacional especializado e quais as orientações do professor especializado.

Embora preveja relatório descritivo, a proposta avaliativa assumida deve levar em consideração que há certas especificidades a serem observadas e registradas, haja vista que essas avaliações podem fazer parte de possíveis encaminhamentos para serviços da saúde, muitas vezes fundamentais ao desenvolvimento da criança, requerendo informações com base em suas peculiaridades.

Como problematiza Mantoan (2006, p. 17):

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo [...].

A autora chama a atenção para o fato de que um mesmo tratamento a uma diversidade de pessoas pode mascarar aquilo com que não se sabe lidar. No ponto aqui levantado, ou seja, do registro descritivo das crianças na educação infantil, não considerar que há especificidades

a serem abordadas para aquelas público-alvo da educação especial pode significar que essa criança não está sendo avaliada considerando suas peculiaridades.

Por fim, a nota técnica nº 2 (SÃO PAULO, 2014e, p. 72-73), do Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014e), trata dos Cemei, quanto à sua organização, ou seja, voltado a crianças de zero a cinco anos e 11 meses em período parcial ou integral.

A orientação normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014b) que se apresenta como o atual documento orientador da atuação na educação infantil paulistana e regulamenta a documentação pedagógica, ou seja, a qual

[...] sempre está pontuada no momento histórico vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Pode, também, servir para a gestão democrática, quando as várias vozes dos atores e protagonistas (meninos e meninas, educadores(as) e famílias) são ouvidas, dando visibilidade aos saberes vividos na Unidade Educacional. Por meio da documentação pedagógica é possível formular perguntas sobre a maneira como os bebês, as crianças e o(a) educador(a) foram se constituindo em sua prática, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para simbolização dos atores sociais de pouca idade (SÃO PAULO, 2014b, p. 23).

De maneira direta, a orientação normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014b)⁸¹ aborda as concepções de educação infantil, criança/infância, currículo, educador na infância, PPP, avaliação, de como se configura a participação da família na escola e como se deve estabelecer a articulação com o ensino fundamental, assunto que é mais bem aprofundado na publicação *Currículo integrador da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015c), o qual será apresentado mais adiante.

Ressalta-se que a documentação pedagógica elaborada a partir da reflexão sobre essas concepções com base nas observações do cotidiano das crianças pequenas nas instituições educacionais é o que se entende como avaliação na educação infantil paulistana:

A partir dos anos 2000 tem-se aprimorado esses relatórios e a sua utilização, introduzindo o conceito de documentação pedagógica, entendida como instrumento que auxilia os profissionais da Educação Infantil a historicizar o processo vivido no dia a dia pelas crianças no percurso de suas aprendizagens (SÃO PAULO, 2014b, p. 22).

Em outras palavras, documentação pedagógica e avaliação na educação infantil na SME-SP são tomadas como sinônimos. Dessa forma, é um documento que deve influir também no planejamento pedagógico nessas instituições.

⁸¹Ressalta-se que a divergência da data do documento com a da publicação se dá porque no documento há referência a uma publicação preliminar feita no Diário Oficial do Município de São Paulo (DOM-SP) em 1º dez. 2013.

Das concepções mencionadas, destaca-se aqui a de educadores na infância, uma vez que há orientação para que sejam

[...] conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Sendo um dos co-construtores do Projeto Político Pedagógico [PPP] da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade na Educação Infantil. Esta intencionalidade não está relacionada com práticas de escolarização e antecipação de processos, nem tão pouco com a adaptação de práticas didáticas do Ensino Fundamental, devendo estar em consonância com os princípios da Pedagogia da Infância construída para e com as crianças e com suas famílias (SÃO PAULO, 2014b, p. 15).

A partir dessa concepção de educador e, conseqüentemente, de seu fazer pedagógico, todas as crianças teriam suas especificidades, para além do ser criança, atendidas na instituição de educação infantil.

Sobre esse ponto, foi apresentada uma caracterização geral das crianças pequenas precedida de sua categorização:

[...] todos os atores sociais de pouca idade [são]: bebês e crianças, meninos e meninas, pobres e ricos(as), negros(as), brancos(as) e indígenas, brasileiros(as) e estrangeiros(as), paulistanos(as) e migrantes, sejam eles(as) deficientes, com distúrbios globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação [...] (SÃO PAULO, 2014b, p. 11).

Nessa categorização, é importante registrar que tanto o termo “deficiente” quanto “distúrbios” não estão corretos, o primeiro porque, atualmente,

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência [sic] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2009d).

Ou seja, necessariamente pode não estar na pessoa, mas no ambiente, enquanto deficiente assemelha-se à incapacidade, a qual não é uma condição, mas pressupõe um funcionamento negativo da pessoa em relação a um ambiente inadequado.

Quanto a “distúrbio”, está em dissonância com a nomenclatura oficial da legislação brasileira de educação especial (BRASIL, 2008b, 2009a, 2009d, 2011a, 2012a), assim como de publicações de âmbito federal (BRASIL, 2013c, 2015b), que utilizam “transtorno”.

É importante assinalar que o uso aleatório de termos para designar o público elegível da educação especial, conforme denunciavam Angelucci e Sotilli (2015, p. 210, tradução

nossa⁸²), é porque “[...] as categorias utilizadas se referem ao campo da saúde e não a categorias pedagógicas ou educacionais”. Contudo, mesmo se tratando de definição da área médica, é preciso atenção, haja vista que podem não ter a mesma significação.

Reportando-se novamente à questão da avaliação, destaca-se o documento *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015d)⁸³, o qual “[...] visa promover uma prática de avaliação institucional participativa nos Centros de Educação Infantil – CEI diretos, indiretos, conveniados, no Centro Municipal de Educação infantil – CEMEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil” com a participação de todos os profissionais da escola, famílias e comunidade local.

Tais *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015c) foram elaborados por uma “comissão ampliada de representantes de formadores” envolvendo equipe gestora e professores das 13 DRE (SÃO PAULO, 2015d, apresentação).

O documento é organizado em nove dimensões, que, por sua vez, dispõe de uma média de 20 indicadores, havendo destaque para o CEU e, em algumas dimensões, para a rede indireta.

1. Planejamento e gestão educacional;
2. Multiplicidade de Experiências e Linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
3. Interações;
4. Promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
5. Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais;
6. Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;
7. Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade;
8. Relações étnico-raciais e de gênero; e
9. Autoria, participação e escuta de bebês e crianças.

A avaliação institucional consiste na atribuição de uma cor (verde, amarela ou vermelha) a cada indicador, e a maioria define a da dimensão.

Os itens que recebem predominância das cores amarela e vermelha requerem ações propositivas, de médio e de curto prazos, respectivamente, a fim de melhorarem a contar da aplicação dos *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015d).

Em relação às crianças pequenas público-alvo da educação especial, há uma nota inicial na qual se explica que “[a] expressão ‘**todas as crianças**’ abrange bebês, crianças,

⁸²No original: “[...] las categorías utilizadas se refieren al campo de la salud y no a categorías pedagógicas o educacionales”.

⁸³Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Indicadores-de-Qualidade-da-Educacao-Infantil-Paulistana>>. Acesso em: 2 abr. 2016. Salienta-se que esse documento já possui uma versão revisada para 2016, no entanto, como essa publicação foge à delimitação de tempo dessa pesquisa, não será abordada.

meninos e meninas, de diferentes etnias, classes sociais, culturas, nacionalidades, religiões, deficiências, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades”.

Ao longo do documento, contudo, esse público aparece destacado em itens dos indicadores das dimensões 1, 2 e 7, conforme segue:

Dimensão 1, no indicador “1.2 – Planejamento, acompanhamento e avaliação”, no item:

1.1.2 O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômicas, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)? (SÃO PAULO, 2015d, p. 34).

Dimensão 2, no indicador “2.4 Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras”, no item “2.4.8 As professoras e os professores promovem a participação de todas as crianças com deficiência nas experiências do cotidiano?” (SÃO PAULO, 2015d, p. 40).

Dimensão 7, no indicador “7.2 Participação da unidade educacional na rede de proteção dos direitos de todas as crianças”, no item:

7.2.3 A Unidade Educacional acolhe e orienta os familiares/responsáveis das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e as encaminha ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI quando necessário? (SÃO PAULO, 2015d, p. 57).

A análise do primeiro e do segundo indicador citados permite afirmar que as crianças pequenas público-alvo da educação especial têm no PPP da instituição de educação infantil suas especificidades respeitadas nas diretrizes elaboradas e no fazer pedagógico. Destaca-se o equívoco conceitual registrado no indicador 2.4.8. Já o terceiro estabelece a relação da instituição educacional com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), centro de apoio especializado previsto na legislação do município de São Paulo.

Entretanto, ao esmiuçar todo o documento, observam-se outras possibilidades de avaliar a instituição quanto à educação ofertada para as crianças pequenas público-alvo da educação especial.

Corroborando a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 10), o indicador 7.2.3 anteriormente citado deveria fazer parte da dimensão 1, haja vista que

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta de AEE [atendimento educacional especializado] prevendo sua organização: [...] redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

No tocante à questão do atendimento educacional especializado, embora um serviço da educação especial, se institucionalizado nas U.E. de educação infantil, deveria ser avaliado pelos profissionais e familiares, bem como a articulação entre o professor especializado e o de classe comum.

Seguindo a análise das demais dimensões e respectivos indicadores, tem-se que em “2.2 Bebês e crianças relacionando-se com o ambiente natural e social” não há menção de espaços nem/ou mobiliário adaptados ou mesmo de acessibilidade arquitetônica.

Ainda, na “Dimensão 8. Currículo e prática pedagógica”, que trata das especificidades da diversidade humana, os indicadores de uma maneira geral abordam apenas questões étnico-raciais (crianças negras e indígenas), de gênero e culturais (migração e religiosidade), no entanto não menciona as crianças público-alvo da educação especial em nenhum deles.

Já na “Dimensão 9. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, chama atenção a ausência das crianças público-alvo da educação especial no indicador 9.2.4, a saber: “Os adultos refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, gênero, religião ou classe social de forma a problematizá-la e propor ações promotoras de igualdade?”, visto que a mesma postura discriminatória pode ser observada para com crianças pequenas público-alvo da educação especial.

Por fim, na última seção do documento intitulada *Para saber mais*, há o esclarecimento de conceitos utilizados e/ou abordados nele, entretanto constavam apenas informações sobre discriminação racial e sexista. Não havia, por exemplo, um detalhamento do que seria o Cefai citado ou mesmo as três categorias do público-alvo da educação especial.

Ressalta-se que esses *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015d) foram adaptados à realidade do município de São Paulo dos *Indicadores da qualidade na educação infantil*, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009 (BRASIL, 2009e), que têm a mesma estrutura, no entanto este está organizado em sete dimensões: 1. Planejamento institucional; 2. Multiplicidade de experiências e linguagens; 3. Interações; 4. Promoção da saúde; 5. Espaços, materiais e mobiliários; 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Em relação ao público-alvo da educação especial, entre um e outro documento, há significativas diferenças que ora podem ser avaliadas como avanços, ora como retrocessos.

O documento municipal avança no que se refere à definição de público-alvo, e em todo o documento nacional, ao serem mencionadas, há apenas as denominações “pessoas com

deficiência(s)” ou “crianças com deficiência”, as quais desprezam as demais categorias “transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação”.

Contudo, em uma primeira visão, as crianças público-alvo da educação especial parecem ter mais visibilidade no documento nacional, haja vista aparecerem em quase todas as dimensões, excetuando-se a quatro, conforme segue:

Na dimensão 1, no indicador: “1.1.Proposta pedagógica consolidada [...] 1.1.3. A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?” (BRASIL, 2009e, p. 36).

Na dimensão 2, nos indicadores:

- 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais [...]
- 2.4.6. As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano? [...]
- 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e cooperações.
- 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias – inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? (BRASIL, 2009e, p.42).

Na dimensão 3, nos indicadores:

- 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças [...]
- 3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam? [...]
- 3.5. Interação entre crianças e crianças [...]
- 3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (BRASIL, 2009e, p. 46).

Na dimensão 5, nos indicadores:

- 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças.
- 5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004⁸⁴ [...]
- 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças [...]
- 5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?
- 5.2.7. Há livros e outros materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência? (BRASIL, 2009e, p. 51).

⁸⁴Na letra desse Decreto, consta: “Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (BRASIL, 2004, art. 24).

Na dimensão 6, no indicador: “6.2. Formação continuada [...] 6.2.3. As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência? [...] 6.2.6. As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência?” (BRASIL, 2009e, p. 55).

Na dimensão 7, nos indicadores:

7.1. Respeito e acolhimento

7.1.7. Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças [...]

7.3.4. A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado?

7.3.5. A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes [...]? (BRASIL, 2009e, p. 58-59).

A análise do conteúdo desses indicadores permite afirmar que a avaliação da educação infantil ofertada para as crianças público-alvo da educação especial expressa-se nas condições da infraestrutura das instalações da instituição educacional, de mobiliário, de formação docente relativa à diversidade humano e questões técnicas sobre o tema da educação inclusiva, esclarecimento legal acerca do direito à educação e combate à discriminação.

Com exceção dessa última, que, de fato, não aparece, as demais talvez estivessem presentes no documento municipal, no entanto é possível indagar se as especificidades expressas no documento nacional surgiriam, sem os devidos apontamentos, em uma avaliação geral.

Em relação ao atendimento educacional especializado, a aparente repetição se desfaz quando se observa que o documento o cita em duas situações distintas – execução e encaminhamento. Além disso, estende a questão para além da instituição de educação infantil ao indagar se há divulgação, via sistema de ensino, dos serviços ofertados.

Na seção final *Saiba mais*, cita legislação brasileira referente à educação especial (BRASIL, 2004, 2008a) como forma de possibilitar aprofundamento legal acerca da temática.

Ademais, na demonstração da dinâmica da aplicação dos indicadores, destaca a participação de “pessoas com deficiência”, citando recursos que podem ser utilizados para ampliá-la no debate.

O documento *Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015f), conforme expresso em sua apresentação, dialoga com os *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015d) e foi elaborado por um grupo de trabalho composto de profissionais da assessoria técnica e de planejamento (ATP) da

SME-SP e por cinco supervisores escolares definidos conforme as cinco regiões geográficas da cidade de São Paulo: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro.

Esse documento possui três princípios norteadores na definição de qualidade da educação infantil: “A observância das características e singularidades de cada região da cidade [...]; A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico [...]; e A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes [...]” (SÃO PAULO, 2015f, p. 9).

Esses princípios são pensados sob quatro diferentes aspectos: “Projeto Político-Pedagógico [...] Organização do tempo, espaço e interações [...] Recursos materiais e mobiliários [...] e Recursos humanos (condições de trabalho e formação continuada)” (SÃO PAULO, 2015f, p.11).

Contudo tal documento adverte que “[embora] seja a qualidade um conceito aberto e amplo, é importante que padrões básicos sejam definidos para as Unidades de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, fundamentados nos direitos de bebês e crianças” (SÃO PAULO, 2015f, p. 11).

Assim, considerando condições mínimas para um atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil, o documento descreve itens relacionados a cada um desses aspectos, tratando dos conceitos que devem nortear: “Projeto Político-Pedagógico [PPP] [...] Organização do tempo espaço físico/ambientes e interações [...] Recursos materiais e imobiliários [...] Recursos humanos, condições de trabalho e formação [...]” (SÃO PAULO, 2015f, p. 11).

No que tange ao PPP, se, por um lado, os 15 itens contemplam as crianças pequenas público-alvo da educação especial, tendo menção direta quando da organização da instituição educacional, visto que

[...] espaços/ambientes, materiais, tempos e interações [devem visar] ao acolhimento e à garantia do acesso e da participação de todos os bebês e crianças, incluindo as com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades⁸⁵, de diferentes etnias, classes sociais, culturas e religiões (SÃO PAULO, 2015f, p. 14).

Por outro lado, não cita a necessária articulação com educação especial, modalidade também ofertada pela SME-SP.

No próximo aspecto referente à “organização do tempo e espaço”, destaca-se a “acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todos os bebês e crianças”

⁸⁵Apesar de nesse item as três categorias elegíveis da educação especial estarem presentes, em alguns momentos, as citações se referem apenas às “pessoas com deficiência”. Tal fato pode ter relação com os vários autores do documento e o confronto entre suas concepções, mas também indica que não houve uma revisão final deste.

(SÃO PAULO, 2015f, p. 17), no qual poderiam ser acrescentados brinquedos e materiais adaptados.

Nesse item, ainda em relação aos “espaços físicos/ambientes”, há um conceito geral que estabelece que “[para] que esses espaços sejam constituídos como ambientes deverão ter características pensadas de maneira intencional, propondo aos bebês e crianças experiências importantes e desafiadoras para viverem suas infâncias plenas” (SÃO PAULO, 2015f, p. 20). Nos itens elencados, entretanto, não estão previstas acessibilidade arquitetônica, sinalização tátil etc.

No item “interações”, reitera-se o planejamento do tempo e espaço, visto que “[...] deve considerar que os bebês e as crianças aprendem o tempo todo, com tudo aquilo que está à sua volta [...]” (SÃO PAULO, 2015f, p. 23). No documento, são previstas ainda quatro possibilidades de interação nas instituições de educação infantil: criança/criança, adulto/criança, crianças/brinquedo e materiais e escola/família e/ou comunidade.

Em seguida, quando trata dos “recursos materiais e imobiliário”, em consonância com as DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a), indica que “[a] qualidade na educação infantil está relacionada diretamente com a qualidade nas brincadeiras e das experiências que os bebês e crianças têm acesso no cotidiano nas Unidades de Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2015f, p. 37). Para tal, aponta algumas premissas para tais brinquedos e materiais: “Escolha democrática dos brinquedos e dos materiais [...] Quantidade dos brinquedos e materiais [...] Durabilidade [...] Variedade [...] Conservação e higienização” (SÃO PAULO, 2015f, p. 38-40).

Ainda em relação aos materiais, indicam-se objetos variados, papéis, tintas, riscantes, tecidos coloridos, argila/massa para modelagem, recursos midiáticos, livros infantis e objetos sonoros (SÃO PAULO, 2015f).

Na última dimensão, “Formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais”, esclarece-se que

[...] todos os profissionais que compõem o quadro de recursos humanos são educadoras e educadores da infância que têm como função acolher as crianças e suas famílias nos diferentes processos que ocorrem no cotidiano das Unidades de Educação Infantil para a garantia de que as práticas pedagógicas destinadas aos bebês e crianças articulem de modo exitoso as dimensões de cuidado e educação (SÃO PAULO, 2015f, p. 45).

O documento defende que os espaços proporcionem bem-estar e, ao mesmo tempo, sejam dispostos conforme o uso: reuniões, estudo, lactário etc.

Encerra-se com o apontamento de questões mais formais para a atuação profissional nas U.E. de educação infantil.

O documento *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil* (SÃO PAULO, 2015e) tem o objetivo de

[...] subsidiar as educadoras e educadores em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos [...] de modo a democratizar o acesso, provocando discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes nas UEs como suportes de manifestações expressivas dos bebês e das crianças [...] (SÃO PAULO, 2015e, p. 8-9).

Na realidade, esse documento engendra uma discussão mais ampla sobre as possibilidades de expressão das crianças pequenas na sociedade atual permeada por mídias tecnológicas e

[...] há que se pensar em condições favoráveis para que os meninos e meninas exercitem a livre escolha, definindo o quê e como consumir. Portanto, cabe ao educador oferecer práticas de recepção crítica do uso ou não das mídias digitais, que configuram atualmente um dos principais agentes de formação social (SÃO PAULO, 2015e, p. 19).

Diferentemente dos documentos citados, nesse não há uma categorização geral, porque todas as crianças estão consideradas nas práticas fomentadas com as mídias tecnológicas. No entanto, seria uma boa oportunidade para problematizar o uso de tecnologia assistiva⁸⁶ na educação infantil.

Por fim, o documento *Currículo integrador da infância paulistana* (SÃO PAULO, 2015c) reafirma a não finalização da infância com o término da educação infantil, conceito que vinha sendo debatido na SME-SP desde o lançamento do Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014e), que assim traz a apresentação dessa ideia:

O presente documento é fruto de ampla discussão e construção coletiva. [Em um] primeiro momento com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica, das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (UEs), quando foram realizados treze Seminários Regionais, um em cada DRE.

Essa publicação marca a defesa do protagonismo infantil, uma vez que enaltece as possibilidades e as criações das crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Nesse sentido, o documento traz uma definição de formação docente, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, ampla e de caráter mais subjetivo:

⁸⁶Tecnologia assistiva são “recursos ou serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#topo>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

E frente aos desafios que se apresentam a essa compreensão integrada e integradora do trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças (SÃO PAULO, 2015c, p. 39-40).

Segundo apregoa o documento, a ênfase dada ao estabelecimento de vínculos com as crianças pressupõe uma interação mais horizontalizada, na qual a ação das crianças também seja considerada no planejamento do cotidiano educacional, uma vez que

[...] a aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Este não é natural ou genético, e sim produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato. (SÃO PAULO, 2015c, p. 36).

Conforme se afirmou no capítulo 2 desta dissertação, é nesse ambiente que as crianças público-alvo da educação especial estão presentes, com as mesmas possibilidades de viver diferentes experiências e interações qualitativas tanto com outras crianças quanto com adultos. Essa organização educacional proposta no currículo integrador

[...] destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninas e meninos, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios [sic] globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a fim de constituir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas (SÃO PAULO, 2015c, p. 32).

Diante do exposto, os documentos que compõem a atual política de educação infantil paulistana trazem uma proposta educacional voltada ao protagonismo infantil em consonância com a concepção de criança presente nas DCNEI/2010 (BRASIL, 2010a, p. 12), a qual se define por ser um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Entretanto, em relação às crianças público-alvo da educação especial, é preciso refletir mais sobre a proposta de inclusão escolar que, segundo Mantoan (2006, p. 16), “[...] propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino [...]”, uma vez que apenas tratar a todos igualmente, sem atenção às especificidades, não pressupõe igualdade de direitos.

No próximo item deste capítulo, a política municipal de atendimento à educação especial será analisada e cotejada ao preconizado em âmbito federal. Precedida dessa análise, será apresentado um histórico dos serviços de educação especial até meados dos anos 2000.

4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO E POLÍTICA VIGENTE

De forma a atender a um dos objetivos propostos nessa pesquisa, nesse item é apresentada a atual política de educação especial no município de São Paulo cotejada com o proposto em âmbito federal, analisando as diretrizes e orientações de um modo geral, mas destacando o preconizado para a educação infantil.

Precedendo essa análise, recorre-se à tese de Prieto (2000, p. 19), que objetivou “[...] descrever o processo de organização do atendimento prestado aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares do município de São Paulo, de 1986 a 1996 [...]”, para fazer uma breve apresentação histórica da política de educação especial paulistana.

Essa autora efetuou sua análise com base em três gestões político-administrativas, nos seguintes períodos: de 1986 a 1988, de 1989 a 1992 e de 1993 a 1996, sendo as regulamentações para o período em que o estudo foi produzido estendidas entre 1997 e 2000: “[...] continua[m] pautado[s] nos mesmos princípios e propostas do último período, ou seja, permanec[ia] regido pelo mesmo conjunto de leis e normas” (PRIETO, 2000, p. 19).

Assim, de acordo com fontes documentais e tomando como base essa divisão político-administrativa, tem-se que na cidade de São Paulo a educação especial foi organizada da seguinte maneira:

- **1986/1989:** verificou-se um período de expansão do atendimento educacional especializado em duas direções – a primeira seguia pela perspectiva do atendimento

segregado a partir da criação de quatro escolas municipais de educação infantil e de 1^o grau⁸⁷ de deficientes auditivos (Emeda) e manutenção de convênios com instituições especializadas privadas⁸⁸. A segunda, de forma oposta, previa a criação de modalidades de atendimento para crianças e alunos portadores de problemas de condutas e de outras deficiências⁸⁹ nas classes de educação especial instaladas em escolas comuns. Segundo Prieto (2000, p. 87), no caso da educação infantil⁹⁰, nessa época, a Secretaria Municipal de Educação e Bem-Estar Social de São Paulo (Subeme-SP) atuava conjuntamente e

[...] a junção das duas secretarias (Educação e Bem-Estar Social) pode ter favorecido o atendimento integral da população com necessidades educacionais especiais, posto que fazia chegar também às unidades assistenciais, ou seja, as creches e pré-escolas municipais, classes de educação especial.

O Setor de Educação Especial é criado em 1987 e segundo Prieto (2000, p. 79):

[...] por pouco tempo ocupara o “status” de Serviço, [passando] a ser a unidade responsável pela implantação do “Sistema Integrado de Educação Especial” e, portanto, pela coordenação das ações de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Manteve-se, dessa forma, espaço próprio para essa área na estrutura da SME/SP.

Nessa época, os alunos então denominados pela expressão necessidades educacionais especiais deveriam estar matriculados na classe comum com apoio especializado ou em atendimento em salas de recursos.

- **1989/1992:** o atendimento educacional especializado deveria ser organizado em consonância com a recém-promulgada CF/1988 (BRASIL, 1988), a Constituição estadual de São Paulo, a Lei Orgânica paulistana e o ECA/1990 (BRASIL, 1990). No âmbito do município de São Paulo, foi constituído um grupo de trabalho intersecretarial, o qual estabeleceu que sua oferta deveria se dar, preferencialmente, no ensino regular. Assim, em 1989, foi elaborado o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

⁸⁷Na legislação atual, essa etapa é denominada de ensino fundamental I e II.

⁸⁸Essa iniciativa era caracterizada pela cessão de terrenos e destinação de verbas para as instituições especializadas privadas. Na primeira situação, tem-se como exemplo o Instituto de Cegos Padre Chico; em 1962, para o Instituto Educacional São Paulo (Iesp); em 1967, para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e para a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, hoje conhecida como Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (Abads) (MAZZOTTA, 2011) e na segunda, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos, que tinha o propósito de produzir livros em braille para pessoas com deficiência visual (PRIETO, 2000).

⁸⁹Nessa seção, o público da educação especial é denominado conforme o momento histórico apresentado em Prieto (2000).

⁹⁰Cabe destacar que embora as instituições educacionais que atendiam a crianças de zero a três anos ainda fizessem parte da assistência social, nesse período, segundo Prieto (2000), as Emei passaram para a incumbência da educação. Nessa época, também registrou maior investimento na construção de U.E. para a educação infantil do que para o 1^o grau, hoje ensino fundamental I e II.

(PAPNE), o qual implicou a criação do Centro Público de Apoio e Projetos (CPAP) e a organização de uma equipe central e de outras regionais.

Segundo Bendinelli (2012, p. 42), essa articulação entre diferentes setores demonstrava que já “[...] se tratava de uma política pública que considerava a importância em se estabelecer articulações entre as diferentes instâncias públicas para o atendimento do alunado da educação especial.

Assim, nessa organização intersecretarial, na época, para a equipe central eram designados profissionais representantes das secretarias municipais de educação, saúde e assistência social e do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente (CMPD)⁹¹. Já as equipes regionais, que eram organizadas em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE)⁹², seriam compostas de profissionais dessas secretarias, além de pedagogo, professores especializados nas quatro áreas da deficiência (auditiva, física, mental e visual), pediatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, assistente social, servidor administrativo e técnico de nível universitário, e os CPAP, serviço mais conhecido na área de educação especial como salas de recursos, no âmbito das escolas públicas municipais paulistanas.

No tocante à sua criação e distribuição na RME-SP, Prieto (2000) apreendeu que a instalação desse CPAP aconteceu de maneira desigual no município, não respondendo às possíveis demandas conforme a organização das escolas regulares, tendo apenas uma Emei recebido o serviço no final desse período.

● **1993/1996:** de imediato, foi desativado o PAPNE e houve redução do número de CPAP, provocando declínio do número de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos.

Em 1994, foi prevista a instalação de centros de treinamento e apoio (CTA), destinados a complementar o atendimento educacional de crianças e alunos com deficiências auditiva, visual, mental e física em cada NAE. Contudo, na regulamentação legal, os CTA já instalados nas U.E. deveriam ser transformados em sala de atendimento aos portadores de necessidades especiais (Sapne), tendo a sala de recursos recebido diferente denominação.

Em 1993, é instituída a *Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais* por meio do Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro, a qual Prieto (2000, p. 193) questiona:

[...] se é adequado caracterizar as ações da prefeitura como uma política de atendimento em educação especial, já que, tal como proposta, não previa as

⁹¹Atualmente, denomina-se Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência.

⁹²Atualmente, são as DRE.

unidades escolares de recursos humanos, materiais e físicos necessários e suficientes para configurar um atendimento adequado.

As recém-“criadas” Sapne, também regulamentadas por esse Decreto, ofereciam dois tipos de atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais: apoio paralelo em turno diferenciado ao da classe comum ou atendimento exclusivo para aqueles que não conseguissem manter-se nessa classe. As orientações normativas estabeleciam possibilidade de retorno dos alunos com necessidades educacionais especiais, caso apresentassem condições educacionais para tal.

Outro serviço criado por esse mesmo decreto de 1993 (SÃO PAULO, 1993) foi a sala de apoio pedagógico (SAP) para alunos com “distúrbios de aprendizagem”⁹³. Na realidade, para esse período, Prieto (2000), no que tange a esse público, mencionou uma regulamentação intersecretarial para encaminhamento à área de saúde. Nessa época, também foram previstos os centros municipais de atendimento especial (Cemae), os quais, conforme afirma Prieto (2000), não chegaram a ser concretizados.

Pela descrição desses serviços ao longo dos anos, é possível observar que, dependendo da época, de forma direta ou indireta, as ações para atender alunos com necessidades educacionais especiais no município de São Paulo que prevaleceram foram aquelas resultantes da articulação entre saúde, educação e assistência social, embora mais fortalecidas no período entre 1989 e 1992, deixando transparecer uma concepção de sujeito de direitos que não se restringia à educação. Entretanto, manteve-se o atendimento segregado em serviços exclusivamente especializados, definido pelo sucesso ou fracasso do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum.

A atual política educacional da RME-SP para a educação especial é a que revoga essas últimas orientações de 1993.

Ressalta-se que diferentemente da abordagem adotada, que descreveu a política municipal de atendimento à educação especial, daqui em diante esta será analisada e cotejada ao preconizado em âmbito federal.

Considerando o momento histórico em que essa política municipal de atendimento à educação especial se encontra, no *site* da SME-SP, na página de apresentação da educação especial, quando citado o Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014e), este utiliza como referência a legislação nacional pertinente à área da educação especial que versa sobre o direito à educação de seu público-alvo, a saber: a Resolução CNE/CEB nº 2/2001

⁹³É importante mencionar que as SAP foram extintas por meio da Portaria nº 5.359, de 5 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011e), a qual estabeleceu novos procedimentos para o Programa “Estudos de Recuperação”.

(BRASIL, 2001), a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que serão aqui tomados, entre outros, como referência para o cotejamento da política do município com a federal.

No município de São Paulo, verifica-se em vigor um conjunto de leis⁹⁴ (SÃO PAULO, 2003a, 2004a, 2004c, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011d, 2011e, 2012b, 2013a, 2013b, 2013d, 2014d) que regulamentam os serviços, funções e profissionais da educação especial.

Conforme o Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO, 2004a), o qual, além de estabelecer “[diretrizes] para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino”, apresenta como definição de serviços de educação especial

[...] aqueles prestados em conjunto, ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, ora criados, e pelas 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial [Emee] já existentes. (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º, parágrafo único).

Outra normativa importante é a *Política de Atendimento de Educação Especial por meio do Programa Incluir*, instituída pelo Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010a), que, segundo Oliveira e Drago (2012, p. 366):

O *Programa Incluir* busca organizar, através de projetos, a construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo. Assim, na perspectiva de estar articulado com as práticas e ações político-pedagógicas que ocorrem desde a educação infantil ao ensino médio se concentra nas ações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais para que se garanta a desejável relação entre educação comum e especial no enfrentamento das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem daqueles que precisam de recursos, técnicas, metodologias diferenciadas para que sua trajetória escolar esteja garantida, no cotidiano, assim como está garantida no aspecto legal.

Então, se busca uma convergência entre aquilo que se anuncia enquanto princípio teórico e legal com o que acontece no cotidiano da escola.

Assim sendo, o Programa “Incluir/2010” integra sete projetos: 1) Identificar; 2) Apoiar; 3) Formar; 4) Acessibilidade; 5) Rede; 6) Reestruturação das Emees; 7) Avaliar que pressupõe uma rede de apoio “[...] ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 2º).

⁹⁴Salienta-se que em 13 de outubro de 2016, ou seja, após defesa desta dissertação, os Decretos 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004a) e 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010a) foram revogados pelo Decreto nº 57.379. No entanto, não invalidam as análises aqui apresentadas, considerando o período de vigência destas leis.

Ressalta-se que a instituição do Programa “Inclui/2010” impulsionou algumas modificações na política educacional e a criação de alguns apoios especializados às crianças e alunos identificados como público-alvo da educação especial na RME-SP.

No entanto, é preciso apontar que por si só nenhum programa ou nenhuma legislação poderá garantir a execução daquilo que está prescrito em decretos, portarias ou leis, porém, não se pode diminuir a sua importância, uma vez que traça metas, planifica, gerencia e possibilita a concretização das proposições e anseios na direção de uma escola inclusiva que, certamente, adicionados a tantos outros projetos que ocorrem em seu interior, poderão colocar em movimento decisões políticas de melhoria das nossas escolas e, então, exercer o papel fundamental da educação, constituir uma escola democrática e emancipadora (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 354).

Como bem lembram essas autoras, para que as modificações também ocorram no cotidiano, não bastam novas leis, mas sim ações políticas planejadas, gerenciadas, coerentes e reflexão de todos os envolvidos, permitindo avanços na prática.

Os subitens a seguir dedicam-se a cada um dos serviços e/ou profissionais da educação especial paulistana, cada qual analisado conforme a legislação atual confrontada com a federal, com base em documentos destacados na metodologia dessa pesquisa. O próximo se refere à definição de público-alvo da educação especial adotado pela RME-SP.

4.2.1 Definição de público-alvo da educação especial na RME-SP e demanda de atendimento

Na política de educação especial do município de São Paulo, observam-se dois conjuntos de definição, ambos em consonância ao estabelecido em âmbito federal.

O primeiro conjunto está em conformidade ao estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001, art. 5º), na qual:

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.

Assim, a definição de público-alvo da educação especial adotada no município é “Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais” (SÃO PAULO, 2003a, 2004a, 2004c, 2010c).

No segundo conjunto municipal, o público-alvo se define quando “com necessidades especiais decorrentes de quadros de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação” (SÃO PAULO, 2010a, 2011b, 2013b, 2014a).

Embora pareça apenas um jogo de palavras, é preciso notar que tais definições implicam concepções distintas que foram sendo alteradas ao longo do tempo em decorrência das discussões no campo da educação especial.

Ao tratar do estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), Prieto (2006, p. 47) pondera que:

[...] é necessário destacar que, tal como apresentada, essa definição abre precedentes para que se continue a indicar o aluno como responsável pelos problemas identificados no seu processo de escolarização e ainda deixa aberta a possibilidade de serem encaminhados inadequadamente para serviços de educação especial.

No que se refere ao segundo conjunto, em análise da política de educação especial federal entre 2008 e 2013, Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 509) concluem sobre a atual definição sobre deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação que esta “delimita o público-alvo da Educação Especial no conjunto de segmentos que tradicionalmente o compôs, negligenciando recursos para outros segmentos que poderiam demandar AEE [atendimento educacional especializado]”.

Quanto à educação infantil, há as considerações apresentadas no capítulo 2 desta dissertação, que revelam que tais conceituações ainda englobam determinada faixa etária da educação básica, principalmente quando se referir à faixa etária para diagnóstico de TGD e altas habilidades/superdotação.

No tocante a essa questão etária, ainda em referência aos documentos produzidos em âmbito municipal, alguns deles (SÃO PAULO, 2010a, 2011a, 2012b, 2013e) no seu *caput*, ao atribuir o direito de usufruir os serviços apenas aos alunos, suscita a dúvida se a ausência da categoria *criança* é ou não proposital. Em outras palavras, consideram-se alunos todos os que estão matriculados na RME-SP desde zero ano de idade ou se a política de educação especial foi pensada apenas para os alunos matriculados a partir do ensino fundamental. Embora nos demais artigos haja menção à educação infantil, o questionamento refere-se ao espaço que as crianças pequenas público-alvo da educação especial nas políticas educacionais municipais ocupam em relação às demais etapas da educação básica.

Por fim, observa-se que a formação de grande parte desses dois grupos de definição de público-alvo da educação especial se deu após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b), todavia é preciso enfatizar que se há mudança na adoção dos pressupostos legais, os demais documentos devem ser revistos ou revogados.

Nesse ponto é importante caracterizar a demanda de crianças pequenas público-alvo da educação especial, para seguir com a análise da atual política municipal de atendimento à educação especial. A tabela 2 apresenta a quantidade de alunos matriculados na SME-SP de 2007 a 2014 e como essa pesquisa tem como objeto as crianças da educação infantil identificadas como público-alvo da educação especial, esse dado está em destaque.

Conforme consta nas sinopses estatísticas divulgadas no *site* do Inep, ressalta-se que esses números se referem a matrículas em classes comuns, classes e escolas especiais, por isso não estão aqui separados.

Tabela 2 – Matrículas na educação especial da SME-SP entre 2007 e 2014

Ano	Educação infantil		Outras etapas e modalidades	Total
	Creche	Pré-escola		
2007	233	2.194	10.190	12.197
2008	255	2.119	11.550	13.558
2009	224	2.125	11.721	13.730
2010	189	2.151	12.046	14.056
2011	294	1.802	12.174	14.185
2012	343	1.799	13.613	15.625
2013	336	2.049	13.784	15.797
2014	337	2.045	13.047	15.061

Fonte: Sinopses estatísticas do censo escolar/Inep.

Entre 2007 e 2013, houve aumento gradativo do total de matrículas na educação especial na SME-SP, passando de 12.197 a 15.797, tendo, em 2014, apresentado redução de 5% em relação ao ano anterior, baixando para 15.061.

⁹⁵Sobre os dados de matrícula, dois esclarecimentos: entre 2005 e 2006, os números referem-se a alunos identificados como do ensino fundamental em classe comum e de escolas especiais, sendo, respectivamente, de 6.560 e 3.952, portanto não havia registros sobre educação infantil e, por isso, estes foram suprimidos. Nos anos subsequentes, as informações referem-se às matrículas de crianças da educação infantil (creche e pré-escola) na educação especial nas duas primeiras colunas e ensinos fundamental, médio, profissional e EJA na segunda.

Em relação aos dados da educação infantil, verifica-se que sobre a creche o número de matrículas de crianças de zero a três anos público-alvo da educação especial manteve-se em uma proporção de 10% com relação à pré-escola, oscilando um pouco ao longo dos anos.

Destacam-se os anos de 2011 e 2012 que mantêm essa relação porcentual aproximada, mas também uma inversão, haja vista que há redução nas matrículas da pré-escola.

Considerando a educação infantil como um todo, observa-se gradativa queda nas matrículas de crianças pequenas público-alvo da educação especial entre 2007 e 2010, seguida de brusca redução em 2011 de mais de 50%, novo crescimento em 2012 e oscilações nos anos posteriores. Cabe ainda atenção ao total em 2014, que não chegou a atingir o patamar de 2007.

Como não há acesso a dados mais detalhados da situação dessas matrículas, ou seja, se se referem a que tipo de deficiência, não é possível uma análise mais pormenorizada que permita análises mais substantivas sobre essas variações.

As análises dispostas são as divulgadas por Bueno e Meletti (2011) referentes aos dados de âmbito nacional de 2007 a 2009, as quais podem ajudar a compreender melhor esses dados, mesmo que não sejam locais e refiram-se a um recorte temporal menos extenso, uma vez que constataram redução semelhante no número de matrículas na educação infantil das crianças e seu significativo aumento em serviços segregados.

Além de chamar a atenção para a ampliação da faixa etária do ensino fundamental, tais autores concluíram que essa redução pode ser devida “[...] a pouca relevância que as políticas educacionais voltadas a alunos com deficiência têm dado à educação infantil, expressa pelo número reduzido de matrículas em relação às estimativas de incidência” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 10).

Ademais, problematizaram algo que afirmaram não condizer com a realidade, ou seja, “[...] de que a inclusão escolar de alunos com deficiência é atualmente hegemônica, com tendência irreversível para ampliação” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 11). Ainda mais se tratando de crianças da creche, embora sua oferta seja obrigatória pelo Estado, a demanda é potencial, visto que nem todas as crianças na faixa etária de zero a três anos estão matriculadas em instituições de educação infantil. Além disso, para aquelas já matriculadas, o diagnóstico que lhes confere ser público-alvo da educação especial pode ser encerrado após a etapa da educação infantil.

No que tange novamente a essa faixa etária, os autores foram taxativos ao afirmar que “os baixos índices de matrículas na creche [...] implicam não somente na falta de oportunidades educacionais para estas crianças” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 12), visto que

verificaram haver maior concentração de matrículas na pré-escola, portanto não dando a atenção devida a ações voltadas à estimulação precoce ou essencial.

A seguir, veja o detalhamento dos Cefai quanto à sua estrutura e a seu funcionamento, bem como da equipe especializada que, conforme a legislação municipal, deve compô-los.

4.2.2 Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) e Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai)

Os Cefai foram criados por normativa no final de 2004 e foram implantados na RME-SP a partir de 2005 (PRIETO et al., 2010), tendo, ao longo dos anos, sofrido algumas modificações em sua organização (SÃO PAULO, 2004c, 2010a).

Inicialmente, sua composição se daria

[...] por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica [DOT-P] das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI e por Supervisores Escolares, é parte integrante das referidas Coordenadorias e será por elas suprido de recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das Unidades Educacionais, na área de Educação Especial (SÃO PAULO, 2004c, art. 5º).

Assim, atualmente, há 13 Cefai na SME-SP, visto que esses centros especializados devem ser integrados às 13 DRE existentes.

Entretanto, retomando a organização político-administrativa assumida pela PMSP em 2002, Prieto et al. (2010, p. 57) assinalam:

Notamos que a transformação de 31 CE [Coordenadoria de Educação] para as 13 DRE em 2005 resultou no crescimento da demanda para a mesma quantidade de profissionais [nos] Cefai. Ou seja, a medida que reduziu as 31 CE para as 13 DRE provocou também certa “redução” da equipe [...].

Esses autores averiguaram que a transformação das CE para DRE, mantendo a orientação política que organizava os Cefai, causou certo enxugamento das equipes, visto que os Cefai a serem implantados diminuiriam para menos da metade, o que aumentou sobremaneira o número de escolas e de crianças e alunos sob a responsabilidade de cada uma das DRE, sem a devida contrapartida da mudança na composição das equipes de cada centro de referência em educação especial.

Conforme a Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c, art. 4º):

O CEFAl poderá funcionar em espaço adequado, em salas da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, que aloje:

- a) formações
- b) produção de materiais
- c) acervo de materiais e equipamentos específicos
- d) acervo bibliográfico
- e) desenvolvimento de projetos.

Quanto à coordenação do Cefai, essa é realizada por “[...] um profissional da Diretoria de Educação Técnico-Pedagógica ou um Supervisor Escolar da respectiva coordenadoria de educação” (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º § 1º), contudo, no compilado da legislação municipal, não há detalhamento das ações que cabem ao profissional que assumir essa coordenação ou mesmo a exigência de que tenha formação em educação especial. Além disso, cabe aos profissionais desses dois setores elaborar o plano de trabalho do respectivo Cefai de sua DRE.

A toda equipe dos Cefai é previsto atuar em um “sistema de cooperação” tanto com os outros centros quanto com profissionais da “[...] Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuência dos respectivos Coordenadores” (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º, § 2º).

De forma detalhada, as atribuições do Cefai são:

- I - manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- II - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- III - acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;
- IV - promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;
- V - implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG [Organização Não-Governamental], Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD e outras instituições;
- VI - desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da rede municipal de ensino;
- VII - desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;
- VIII - dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;
- IX - promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;

- X - discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;
- XI - realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;
- XII - sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;
- XIII - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados (SÃO PAULO, 2004c, art. 7º).

Em relação à educação especial, os Cefai devem prover recursos materiais e humanos às U.E., acompanhar e avaliar ações formativas nessas unidades, bem como realizar outras frentes de formação, em caráter permanente, a toda comunidade educativa, realizar mapeamento da demanda, articular-se com outros setores e/ou secretarias, realizar estudos, tanto acadêmicos quanto de práticas observadas nas escolas, sistematizá-los e divulgá-los, desenvolver projetos tanto com a comunidade quanto na U.E. e registrar, anualmente, todas as ações executadas. Como se vê, tais atribuições podem ser definidas em quatro grandes áreas: 1) provimento de recursos materiais e humanos; 2) articulação político-administrativa; 3) ações de formação continuada; e 4) mapeamento.

Por se referir ao Cefai de maneira geral, nota-se que essas atribuições não são apenas dos professores especializados, os chamados Paai, que mais adiante terão seu perfil detalhado, mas, sim, de toda a equipe que vier a compor o centro de apoio especializado que, como já citado, pode incluir também membros da DOT-P e supervisores escolares. Todavia, chama a atenção que algumas dessas incumbências envolvam conhecimentos específicos da área de educação especial, mas não há menção de exigência de formação específica para esses demais profissionais, apenas para os Paai.

Outra observação importante é que os Cefai, a partir dessas atribuições, se colocam como o setor responsável pela implementação da política de educação especial em âmbito local.

Relativamente à estrutura e ao funcionamento dos Cefai, bem como à definição de aspectos da formação, designação e jornada de trabalho dos Paai, conforme a Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c, art. 3º) verifica-se que esses seriam compostos de:

[...] 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área e designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, e convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais – J 40.

Entretanto, “excepcionalmente, desde que justificada a necessidade, o Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura poderá solicitar a autorização para a designação de outros PAAI, além do módulo mínimo, previsto no caput deste artigo, com a anuência do Secretário Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2004c, art. 3º, § 3º).

Aos Paai compete o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” com vistas a atender às necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2004a, art. 6º).

Ressalta-se que essa modificação foi apenas em relação ao módulo, mas ainda não houve a exigência de profissionais especializados com formação para TGD e altas habilidades/superdotação.

É importante mencionar que no “Programa de Metas 2013-2016” da atual gestão político-administrativa da PMSP⁹⁶, a meta 54 propõe: “Revitalizar os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) ampliando a oferta de vagas para crianças com necessidades especiais”, mesmo que envolva outras ações da política de educação especial ofertadas no município de São Paulo, cabe aqui uma menção sobre esta.

Tal meta consta no *site* como 38,5%⁹⁷ alcançada e, ao clicar nela, apresentam-se os projetos que a operacionalizam:

Ampliação do quadro de profissionais dos CEFAI de 4 para 8 Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), totalizando 104 profissionais;
Ampliação da oferta de Atendimento Educacional Especializado pela criação de 150 novas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI);
Ofertar cursos na área de Educação Especial para, no mínimo, 6.000 educadores por ano;
Garantia de 20.000 atendimentos aos alunos com deficiência nas unidades educacionais (PROGRAMA DE METAS 2013-2016).

Ao clicar em cada um desses projetos, seria adequado que aparecesse um detalhamento periódico da aproximação a cada item que compõe a referida meta desde 2013. No entanto, são registrados apenas saltos entre novembro e dezembro de 2015⁹⁸, e para o número de Paai, o aumento foi de 113 profissionais e de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai), 152 unidades, em que em ambos os casos ultrapassou o previsto. Esses dados serão retomados e discutidos mais adiante. Quanto aos demais projetos – “cursos na área de Educação Especial” e “atendimentos aos alunos com deficiência”, além de esse último ter

⁹⁶Disponível em: <<http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/metasp/>>. Acesso em: 1 mai. 2015.

⁹⁷Disponível em: <<http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/metasp/>>. Acesso em: 1 mai. 2015. Em novo acesso, ressalta-se que a porcentagem apresentada foi superior, no entanto, como não há uma projeção temporal, manteve-se o valor de 2015, dado o período dessa pesquisa.

⁹⁸Informações obtidas em nova consulta ao *site* em: 11 mai. 2016, porém respeitando-se o recorte temporal dessa pesquisa que se encerrou em 2015.

uma redação que pode restringir o público-alvo a apenas uma das categorias, não constam maiores esclarecimentos sobre o que e como foi contabilizado, portanto não serão mencionados aqui.

Conforme expresso na Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c, art. 8º), as atribuições do Paai estão atreladas ao “[...] serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa [...]” e caracterizam-se por:

I - promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II - efetuar atendimento:

a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III - colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV - sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V - propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI - orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;

VII - participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII - manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento (SÃO PAULO, 2004c, art. 8º).

Assim, ao realizar o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, os Paai devem atuar em colaboração com o professor da classe comum e o coordenador pedagógico, orientar as famílias, propor, acompanhar e avaliar as ações que visam à inclusão escolar de crianças e alunos público-alvo da educação especial, realizar atendimento direto.

Nesse sentido, pelo teor dessa orientação legal, pode-se inferir que a atuação do Paai se dá em uma dimensão voltada às práticas pedagógicas inclusivas em âmbito escolar, ou seja, para que possam prover recursos materiais, realizar ações de formação ou orientar a comunidade escolar e as famílias, tais ações devem ser mais contextualizadas, logo, resultantes de um acompanhamento mais aproximado das U.E.

Nesses documentos legais (SÃO PAULO, 2004a, 2004c) não foram localizadas normativas para a operacionalização desse “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” com vistas a regulamentar e garantir locomoção dos Paai até as U.E. nem documentação específica para registro das ações realizadas. Nesse último caso, pode-se concluir que tal documentação fique a cargo de cada Cefai elaborar instrumento próprio de acordo com a sua realidade local.

Em anos anteriores, Prieto et al. (2010, p. 61) constataram que

Com relação ao número de veículos utilizado para realização das ações de itinerância, encontramos quatro situações: veículo de uso exclusivo ou prioritário, até dois veículos disponibilizados, mais de dois veículos e veículo dividido com outro setor. Destes, coletamos que 10 [Cefai] utilizam o veículo apenas mediante agendamento prévio.

Recorrendo novamente à legislação do município, não encontramos regulamentações às DRE que assegurassem a disponibilização de veículos e / ou financiassem tal prática, assim, a disparidade de tais situações nos mostrou o quanto isso influencia na dinâmica do atendimento oferecido à população pelos Cefai. Há relatos de centros em que a impossibilidade de uso do veículo implica em: uso de transporte público, veículo particular ou até mesmo adiamento da itinerância.

No que tange à legislação federal, mesmo que integrados à RME-SP, os Cefai equivalem ao centro de atendimento educacional especializado (Cae), o qual, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), é uma instituição onde o atendimento educacional especializado, além das salas de recursos multifuncionais, pode ser ofertado.

De forma a esclarecer a organização desse Cae, a nota técnica nº 9, de 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010b), atribui-lhe as seguintes funções:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Para tal, esses Cae devem elaborar um PPP (BRASIL, 2010b) que contenha informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, política e pedagógica, gestão, tabelas com as matrículas por faixa etária e modalidade do ensino regular ou por categorias do censo escolar, organização e prática pedagógica, propostas de formação continuada (quando tiver), infraestrutura e acessibilidade do Cae e avaliação do atendimento

educacional especializado. Esse PPP deve ser submetido à aprovação da respectiva Secretaria de Educação a qual o Cae e está vinculado.

Considerando a proposta do município de São Paulo e a federal, verifica-se que ambas apresentam algumas similaridades, mas também discrepâncias, visto que o Cae e tem a previsão de interface com a escola, mas é mais voltado ao atendimento direto das crianças e alunos público-alvo da educação especial que vão até o centro especializado, já o Cefai, além dessa, acumula outras funções que lhe conferem um *status* mais abrangente no que se refere à implementação de ações políticas de educação especial, visto que esses centros especializados podem

[...] contar, em sistema de cooperação e de maneira articulada com as demais Coordenadorias da Subprefeitura e Secretarias Municipais, com profissionais da Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuência dos respectivos Coordenadores (SÃO PAULO, 2004c, art. 3º, § 2º).

A despeito dessa possibilidade mais abrangente de atuação, na pesquisa de Prieto et al. (2010) se constatou que muitos Cefai não tinham infraestrutura suficiente para executar todas as ações previstas na normativa de 2004 (SÃO PAULO, 2004c) e que o trabalho era prioritariamente realizado por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, acirrando a diferença entre os dois modelos de centro de atendimento.

Outra diferença significativa se refere à dependência administrativa: o Cefai, por estar inserido nas DRE, é um setor público, já os Cae e podem ser tanto públicos como privados sem fins lucrativos.

A nota técnica nº 9/2010 (BRASIL, 2010b, p. 4-5) detalha as atribuições do professor especializado que deve atuar nos Cae e:

Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban. [sic] ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De acordo com essas atribuições, verifica-se que há uma restrição de tarefas de caráter especializado e técnico.

Ainda, pela estrutura aparentemente requerida para a organização do Cae e, é possível afirmar que o perfil do professor especializado é multifuncional, ou seja, o mesmo

profissional atende a diferentes frentes e demandas de educação especial, sendo necessário um elevado número de professores especializados, superior ao previsto para os Cefai.

Mesmo que haja algumas semelhanças entre as orientações legais federais e as do município de São Paulo, como o Cefai não se estrutura no atendimento direto, não se pode afirmar que há plena concordância entre essas orientações.

O próximo item é dedicado às salas de recursos da RME-SP, denominadas de Saai, bem como aos professores que ministram aulas nelas, no magistério municipal.

4.2.3 Sala de Apoio E Acompanhamento À Inclusão (Saai) e professor regente de Saai

As Saai substituíram as antigas Sapne (SÃO PAULO, 1993), em regulamentação forjada especialmente para esse fim em 2004, por meio da Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c).

Contudo, as regulamentações que se dedicavam às Saai foram revogadas pela Portaria nº 2.496, de 2 abril de 2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º), a qual alterou a possibilidade de atendimento exclusivo, a quantidade de crianças ou alunos público-alvo da educação especial e acrescentou normativas específicas à educação infantil.

Na nova formulação da Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º), essas salas podem ser

[...] instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar.

No município de São Paulo, as Saai são um dos espaços onde se pode realizar atendimento educacional especializado, lembrando que essa incumbência também é conferida aos Paai em ações por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”. Esse atendimento especializado é definido

[...] como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a

promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social que atua (SÃO PAULO, 2012b, art. 6º).

É oportuno mencionar que tal compreensão está de acordo com o previsto na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b, p. 15), visto que nesse documento o atendimento educacional especializado é o que “[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Nesse sentido, esse documento ainda atribui como sua função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) esclarece como se define, atualmente, atendimento complementar e suplementar:

I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a, art. 2º).

Em relação ao atendimento suplementar, em 2014, no município de São Paulo, há a publicação do Decreto nº 55.774, de 11 de dezembro (SÃO PAULO, 2014a), que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do Município de São Paulo”.

O atendimento às altas habilidades/superdotação já se inicia na educação infantil (SÃO PAULO, 2014a), desconsiderando, por exemplo, os já apontados⁹⁹ problemas referentes ao diagnóstico precoce e se dará

[...] por meio da elaboração de plano específico de atendimento educacional especializado, elaborado pelo professor regente da SAAI em articulação com o professor regente da classe comum, com a participação da Supervisão Escolar, da família e em interface com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, bem como, quando necessário, com os demais serviços intersetoriais (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º).

Ainda, esse atendimento pode ser realizado em parceria com outras instituições públicas ou privadas ou universidades. Nesse ponto, o documento converge ao estabelecido

⁹⁹Abordados no capítulo 2 desta dissertação.

na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 7º), visto que sua orientação é de que o atendimento para esse público seja organizado em

[...] atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Entretanto, em âmbito federal, define-se que o atendimento a esse segmento da educação especial se dará por meio de enriquecimento curricular, enquanto, na normativa municipal, informação semelhante não consta.

Embora demonstre compromisso com essa categoria elegível para a educação especial, a partir de 2014, pela elaboração dessa normativa que prevê o atendimento suplementar, também estabelece à essa categoria o complementar: “O atendimento educacional especializado referido no ‘caput’ deste artigo será prestado de forma suplementar ou complementar ao ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (SÃO PAULO, 2014a, art. 5º, Parágrafo único). O que no nacional não caberia aos classificados nessa categoria, conforme se verifica no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a, art. 2º):

Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Além disso, não prevê possibilidade de aceleração do programa escolar, conforme estabelecido na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996): “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos [...]: aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

Nesse sentido, não restrita a essa dimensão, a avaliação se coloca como um importante instrumento tanto para encaminhamento à Saai quanto para seu desligamento e

[...] abrangerá todos os educadores da Unidade Educacional de origem do aluno, sob a coordenação da equipe gestora, com a participação da família, do Professor Regente de SAAI, o Supervisor Escolar, ouvido [sic], se necessário, os profissionais da saúde e/ou outras instituições (SÃO PAULO, 2012b, art. 6º, §4º).

Ressalta-se que não há menção de avaliação da equipe médica nas regulamentações em âmbito federal, mas na legislação municipal, esses profissionais, se necessário, serão ouvidos.

Essas normativas estão em consonância com o estabelecido nacionalmente, haja vista que a nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), embora enfatize a dimensão pedagógica da avaliação para encaminhamento ao atendimento educacional especializado, admite a possibilidade, em momento inicial, para complementar o estudo de caso, de articulação com profissionais da saúde. Conforme estabelecido na nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b):

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Essa normativa confere uma dimensão ampla à avaliação realizada pelo professor especializado, além disso orienta para que esta seja iniciada com o estudo de caso.

Em relação aos professores regentes de Saai, verifica-se que no município de São Paulo estão previstas 11 atribuições a eles (SÃO PAULO, 2012b), as quais se fundem, essencialmente, na elaboração, execução e avaliação do “Plano de Atendimento Educacional Especializado”.

No quadro 1, há um comparativo entre as atribuições do professor de salas de recursos multifuncionais, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 13), e as do professor regente de Saai (SÃO PAULO, 2012b, art. 17), uma vez que ambos atuam, fundamentalmente, em salas de recursos.

Pontos convergentes para análise	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 7º)	Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 17)
1. Elaboração e acompanhamento de aplicabilidade e uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos e	I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;	III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das

pedagógicos		atividades propostas no currículo;
	IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;	II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SAAI, na classe comum e nos demais ambientes da escola, por meio de atuação colaborativa com professores, do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com as famílias;
2. Estabelecimento de parcerias intersetoriais, articulação com professores e demais funcionários da UE e orientação às famílias	V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;	Ø
	VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.	VI – Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e competências, promovendo sua autonomia e participação no ambiente escolar e social em que vive; V – Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais que atuam na escola para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; IV – Articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;
3. Recursos do atendimento educacional especializado	VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e	VII – Desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades

	participação;	educacionais específicas dos alunos: ensino da Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; ensino da CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
4. Documentos da sala de recursos	<p>II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;</p> <p>III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;</p>	<p>I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária;</p> <p>VIII – Elaborar o plano de acompanhamento individual do aluno;</p>
	∅ ¹⁰⁰	<p>IX – Manter atualizadas as Fichas de Registros da SAAI e o controle de frequência dos alunos;</p>

¹⁰⁰Esse símbolo ∅ significa conjunto vazio. Neste caso, indica que não foram encontrados incisos equivalentes.

		X – Assegurar, no Plano de Trabalho da SAAI e da Unidade, quando o aluno atendido pela SAAI for de outra escola, a articulação dos profissionais envolvidos em ambas as Unidades Educacionais;
5. Formação continuada	Ø	XI – Participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME.

Quadro 2 – Atribuições do professor de salas de recursos em âmbito federal e no município de São Paulo

Fontes: Documentos federal (BRASIL, 2009a) e municipal (SÃO PAULO, 2012b) reorganizados pela pesquisadora.

No quadro 2 foram reorganizadas as atribuições tanto do professor de sala de recursos multifuncionais quanto do professor regente de Saai conforme os cinco pontos considerados convergentes para análise, dispostos na primeira coluna. Dessa forma, compreendeu-se que essa organização facilitaria a visualização das aproximações e diferenças do preconizado nacionalmente para o regulamentado no município de São Paulo.

Segundo esses cinco pontos, constatou-se;

1) No que se refere à elaboração de recursos e materiais, no documento municipal há menção sobre os desafios vivenciados no ensino comum, aparentando que devem ser pensados considerando o contexto educacional. Além disso, a tarefa de avaliar é atribuída ao professor da Saai em “atuação colaborativa com professores” e mediante um “trabalho articulado com os demais profissionais” das U.E. Já no documento de âmbito federal, ao mencionar apenas as necessidades específicas do público-alvo, o foco parece recair apenas na criança ou no aluno público-alvo da educação especial e a atuação do professor de sala de recursos multifuncionais parece ser mais de fiscalização e não conjunta aos profissionais das U.E.

2) Quando se refere ao estabelecimento de parcerias, apenas o documento federal cita tal possibilidade para elaboração de estratégias e disponibilização de recursos às crianças e aos alunos público-alvo da educação especial. No municipal, como não há menção dessa ação pelo professor da Saai, cabe indagar se os recursos e materiais são apenas aqueles elaborados por tal profissional. Quanto à relação do professor de sala de recursos com o professor de

classe comum, ambos os documentos citam a necessidade de orientação e articulação, no entanto, no municipal, tais ações se estendem aos demais profissionais das U.E.

Outra diferença importante presente no documento municipal se refere ao acompanhamento “por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que freqüentam a SAAI”, reforçando que a criança ou aluno público-alvo da educação especial, mesmo que atendido na Saai, deve ser acompanhado na classe comum pelo professor de Saai.

3) Nos recursos do atendimento educacional especializado no documento nacional, citam-se apenas o ensino e o uso da tecnologia assistiva, e segundo Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 507, grifos no original)

[...] a ênfase dada a estes recursos aponta para propostas de AEE direcionadas prioritariamente para a gerência, elaboração, adaptação de recursos pedagógicos acessíveis e para o preparo dos alunos para o uso destes mesmos recursos. O direcionamento do AEE para estas propostas em detrimento da dimensão pedagógica desse serviço parece ser, portanto, parte do **modus operandi** da atual política.

Já no documento do município de São Paulo, estão mais bem definidos e mais amplos, conforme segue: Libras e Língua Portuguesa (modalidade escrita), CAA; sistema Braille, uso do soroban, das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; informática acessível e uso dos recursos de tecnologia assistiva, atividades de vida autônoma e social, atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

4) O documento que deve estar presente na sala de recursos, segundo ambas as normativas, é o “Plano de Atendimento Educacional Especializado”, no entanto, no município de São Paulo, ainda se menciona um “plano de acompanhamento individual”, o qual não se pode afirmar tratar-se do mesmo, porque não foram encontradas outras informações que o detalhassem.

Entretanto, “Plano de Atendimento Educacional Especializado” previsto em âmbito nacional, aparentemente, recai sobre a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, enquanto no municipal há foco na criança ou aluno público-alvo da educação especial, considerando suas habilidades, necessidades específicas e atendimentos. Além disso, prevê a organização do atendimento na Saai, detalhando a frequência e a carga horária.

Há, ainda, certa preocupação com os registros (ficha de registro da Saai, frequência das crianças e alunos, “Plano de Trabalho da Saai” e da escola do entorno quando a criança e

o aluno forem de escola diferente daquela onde a Saai está instalada) ausentes no documento federal.

Por fim, no município de São Paulo, o professor regente de Saai tem o direito de receber formação continuada por meio do Cefai, enquanto, no nacional, não há menção de espaços com o mesmo fim para o professor de salas de recursos multifuncionais, lembrando que por ser de uma normativa de âmbito nacional, tal ausência pode significar desresponsabilização dos sistemas de ensino em prover formação para esse profissional.

Como se pôde observar, assim como os Paai que atuam nos Cefai no município de São Paulo, os professores regentes de Saai realizam atendimento direto a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tanto da escola em que estão localizadas quanto de outras do entorno, destacando aqui o atendimento previsto para as crianças pequenas público-alvo da educação especial matriculadas em Emei de período integral, como será mais bem detalhado adiante. Esses professores regentes de Saai devem deixar registrado no Plano de Trabalho da Saai¹⁰¹ quais são as crianças pequenas e como é feita a articulação com a respectiva instituição educacional.

A instalação das Saai nas U.E. “[...] dar-se-á por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, mediante a indicação realizada pelo CEFAI em conjunto com o Supervisor Escolar, quanto à existência de demanda” (SÃO PAULO, 2012b, art. 7º) e emissão de parecer da Diretoria de Planejamento da DRE.

O Projeto Apoiar, do Programa “Inclui/2010” (SÃO PAULO, 2010a, art. 5º), em referência às Saai, determina: “I - ampliação do número de SAAs existentes; II - manutenção das SAAs, com os recursos humanos, físicos e materiais adequados à demanda à qual se destinam”.

Conforme relatório intitulado *Programa Inclui*, elaborado pela equipe da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Especial (DOT-EE) em 2012 (SÃO PAULO, 2012b), é possível observar a evolução do número de Saai durante parte de sua gestão, no entanto não consta informação em que UE estão instaladas, se de educação infantil, fundamental I ou II, ensino médio ou EJA (tabela 3).

Tabela 3 – Número de Saai entre 2008 e 2012

(continua)	
Ano	Total de Saai
2008	157

¹⁰¹Não há detalhamento de quais informações devem ser utilizadas para elaborar esse “Plano de trabalho da Saai”.

(conclusão)

Ano	Total de Saai
2009	179
2010	311
2011	356
2012	380

Fonte: São Paulo (2012b).

Com base nesses números, verifica-se que após a implementação do Programa “Inclui/2010”, factualmente, o número de Saai teve aumento significativo, registrando um incremento de mais de 100%.

Conforme foi apreendido por Prieto et al. (2013), em 2011

[...] havia 122 dessas [salas de recursos] equipadas também pelo Programa de implantação de [sala de recursos multifuncionais]. Em junho de 2013, havia aumentado o número total de [sala de recursos] em pouco mais de 20% sobre o total de 2011, somando 402 salas, sendo 259 criadas e equipadas pela SME-SP e 143 equipadas pelo referido Programa.

Conforme DOT-EE, em 2015 foi registrado um aumento de 38,74% em relação a 2013, totalizando 536 Saai instaladas nas U.E. de toda a RME-SP.

A Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 7º, § 2º) preconiza que o “acervo inicial de mobiliários e recursos didático-pedagógicos, bem como os equipamentos tecnológicos e os de informática que comporão a SAAI, deverão ser adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação”.

Cada Saai poderá comportar o atendimento de até 20 alunos, o qual ocorrerá no contraturno da classe comum, em grupos e frequência menores, desde que cumpridas “[...] no mínimo 4 (quatro) horas semanais, de acordo com a necessidade de cada aluno” (SÃO PAULO, 2012b, art. 8º). Além disso, o atendimento pode ser estendido a crianças ou alunos matriculados em U.E. da RME-SP onde inexista o serviço.

Com isso, mantém-se a possibilidade de criar uma demanda do entorno, necessitando de provisão de transporte municipal gratuito para sua viabilização.

Assim, é oportuno mencionar o “Programa de Transporte Escolar Gratuito – Vai e Volta”, disposto pela Lei nº 13.697, de 22 de dezembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003a, art. 2º)¹⁰², que estabelece que esse é um “serviço de transporte dos alunos de suas residências até os estabelecimentos de ensino, e destes até as residências [...]”. Essa Lei é regulamentada pela

¹⁰²No fim do ano letivo de 2015, foram publicados a Portaria Intersecretarial SME/Secretaria Municipal de Transportes (SMT-SP) nº 5, de 29 de dezembro de 2015 (SÃO PAULO, 2015b), e o Comunicado Intersecretarial SME/SMT nº 1.735, de 29 de dezembro de 2015 (SÃO PAULO, 2015a), os quais não revogam a legislação anterior, mas trazem novas regulamentações. Contudo, como se referem ao ano subsequente, não fizeram parte dessa análise, dado o período de abrangência dessa pesquisa.

Portaria nº 5.714, de 6 de novembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010b, art. 4º, grifo nosso), na qual está expresso que o serviço destina-se a crianças e alunos residentes a mais de dois quilômetros da escola, priorizando aquelas de menor idade, e aos definidos como “alunos com deficiência/necessidades educacionais e os alunos com problemas crônicos de saúde que dificultem ou impeçam a sua locomoção, terão **prioridade** no atendimento, ainda que residam a menos de 2(dois) quilômetros da unidade educacional”.

Especificamente aos “alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais”, a Portaria nº 5.714/2010 (SÃO PAULO, 2010b, art. 4º, § 1º, 2º, 3º e 4º) exige informação complementar para definir o tipo de veículo, embora não especificado no documento, deve referir-se à adaptação para quem tem mobilidade reduzida; concede o benefício a outros irmãos matriculados na RME-SP, dentro da faixa etária estabelecida; estende o transporte para escolas especiais (lembrando que na RME-SP há Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs); e para “[...] o atendimento/apoio educacional complementar realizado em turmas de SAAIs [...] e/ou entidades/escolas de Educação Especial conveniadas com a SME”.

Em relação à locomoção, é oportuno mencionar que na PMSP há também o Serviço de Atendimento Especial – Atende, regulamentado pelo Decreto nº 36.071, de 9 de maio de 1996 (SÃO PAULO, 1996), destinado às “pessoas com deficiência física com alto grau de severidade e dependência”. Esse serviço é oferecido de segunda-feira a domingo, das 7 h às 20 h, e para acessá-lo, é preciso ter um cadastro nas subprefeituras. Esse serviço também pode ser acionado para locomoção para os atendimentos em instituições especializadas.

Em relação à educação infantil¹⁰³, na Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b), constatam-se dois tipos de atendimento para as crianças de CEI e Emei (quando esta funcionar em horário integral de 10 horas).

Para as crianças pequenas público-alvo da educação especial matriculadas em CEI¹⁰⁴:

Caberá ao PAAI responsável pelo atendimento dos CEIs a **orientação aos professores quanto a [sic] estimulação precoce** das crianças, bem como a **orientação quanto a construção de uma rede de apoio** com os serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança, bem como a orientação aos professores quanto a estimulação precoce das crianças (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º, §3º, grifo nosso).

¹⁰³Ressalta-se que não é mencionado atendimento às crianças matriculadas em Cemeis, mesmo que essas U.E. tenham sido criadas pelo Decreto nº 52.895, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a), ou seja, antes da Portaria em análise, podendo significar que para as crianças pequenas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não há previsão de serviços de educação especial na RME-SP.

¹⁰⁴É importante notar que aqui não se fará distinção por faixa etária porque conforme a Portaria nº 6.572/2014 (SÃO PAULO, 2014d, art. 13), que organiza as U.E. para o ano letivo de 2015, há a possibilidade de matricular crianças de até cinco anos no CEI e crianças de três anos na Emei, se constatada demanda excedente na região.

Ao mencionar a tese de Capellini (2004), cujo objetivo foi verificar uma das formas de trabalho colaborativo, o ensino colaborativo, verifica-se que na RME-SP, para as crianças matriculadas nessas U.E., a atuação do Paai configura-se como “consultoria colaborativa”, visto que um profissional especializado assessora a equipe escolar quanto à educação inclusiva. Na definição dessa pesquisadora, tem-se:

A literatura estrangeira, especificamente, os estudos versando sobre a parceria entre professores da Educação Comum e Especial não têm retratado diferença na utilização dos termos ensino colaborativo e cooperativo (ambos são citados, sem os estudos não explicitarem diferenças nas ações de um e outro) e que na literatura nacional há ausência de estudos sistematizados sobre a colaboração ou cooperação entre professores como uma estratégia inclusiva, optamos por utilizar em nosso trabalho os termos ensino colaborativo (professor ensinando com outro professor na mesma sala) [...] e consultoria colaborativa (assessoria a equipe escolar e/ou a um professor fora da sala de aula) (CAPELLINI, 2004, p. 86).

Essa orientação difere em parte da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b) apresentada no capítulo 2 desta dissertação, haja vista que a orientação para o atendimento educacional especializado para as crianças de zero a três anos consta nesse documento como aquela que se “[...] expressa por meio de serviços de estimulação precoce [...] em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008b, p. 16).

Assim, não se pode afirmar que a política de educação especial do município de São Paulo nesse quesito está em desacordo com a de âmbito federal porque, além de as regulamentações nacionais não disporem de mais esclarecimentos sobre a estimulação precoce, no município de São Paulo há um avanço quando se prevê que o atendimento educacional especializado seja voltado à área da educação, separando a orientação para o estabelecimento de redes de apoio intersecretariais necessárias ao desenvolvimento da criança pequena público-alvo da educação especial.

No entanto, a Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 3º, § 2º) também não esclarece o que é a estimulação precoce em âmbito municipal, mas prevê que os CEI “[...] contarão com atuação colaborativa dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs [...]”, como a orientação legal ora é de orientar, ora de “atuar colaborativamente” e, dada a possibilidade de diferentes interpretações, o trabalho do Paai nessas U.E. pode não se configurar como Capellini (2004, p. 86, grifo nosso) denomina o “ensino colaborativo”, uma vez que esse é o “[...] professor ensinando **com** outro professor na mesma sala”.

O que pode ser observado para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses matriculadas em Emei, mas com jornada integral, ou seja, igual à de CEI, é a garantia de que

[...] o apoio especializado deverá ser realizado no seu horário de frequência à escola, com atuação colaborativa entre o Professor Regente de SAAI e os demais profissionais da unidade educacional para a definição de estratégias que favoreçam o acesso do aluno às atividades educacionais bem assim sua interação no grupo (SÃO PAULO, 2012b, art. 6º, §2º).

Da análise dessa legislação municipal, constata-se que com essa organização, às crianças matriculadas em Emei de tempo integral, não está previsto o atendimento em Saai, mas sim “apoio especializado [...] no seu horário de frequência [...] com atuação colaborativa do professor regente de Saai e os demais profissionais [...]” da escola. Aqui cabe indagar se é concedida autorização para a instalação dessas salas em escolas com tal jornada.

Quanto à instalação de Saai nas U.E., a Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, 7º) prevê que esta ocorrerá segundo a demanda existente na própria UE e a indicação do respectivo Cefai da região em conjunto com a supervisão escolar.

A despeito dessa orientação, observa-se que não está delimitado um número de crianças ou alunos público-alvo da educação especial para que ocorra tal abertura. Como os critérios não são claros, pode ocorrer a seguinte situação: um mesmo número de crianças e alunos identificados na mesma UE pode provocar a abertura de Saai em uma região, mas em outra não, talvez porque se entenda que a quantidade de alunos nesta é insuficiente.

Uma possibilidade seria o atendimento educacional especializado ocorrer por meio de professor regente de Saai instalada em outra escola locomovendo-se até aquela onde a criança esteja matriculada.

Corroborando o apreendido por Capellini (2004, p. 88), “[...] o ensino colaborativo somente ocorre quando os professores da Educação Especial e Comum estão instruindo no mesmo cenário, usando os mesmos materiais e participando igualmente no atendimento aos alunos”, ou seja, a atuação¹⁰⁵ do professor regente de Saai para efetivar-se como “colaborativa” demandaria regularidade com o professor da classe comum, entretanto não está previsto um limite de crianças ou alunos público-alvo da educação especial para esse professor regente de Saai quando se tratar de atendimento no entorno. Na realidade, quando há menção de 20 crianças ou alunos, essa quantidade se refere à Saai.

Qual atendimento educacional especializado, em uma perspectiva de atuação colaborativa, ou seja, professor especializado e o da classe comum atuando juntos em um mesmo espaço, um professor regente de Saai pode oferecer às crianças pequenas público-alvo

¹⁰⁵Para essa autora, não há distinção entre atuação e ensino colaborativo.

da educação especial matriculadas em Emei de tempo integral, sendo essas atendidas como demanda de entorno?

Na orientação de âmbito federal por meio da nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015a, p. 5), o atendimento educacional especializado, quando para a educação infantil, além da sala de recursos, pode e deve ocorrer no contexto da instituição de educação infantil, a partir do “estudo de caso, [com o qual] o professor de AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado” e o organiza em articulação com o “professor de referência da turma” e juntos “[...] observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional”.

Assim, os tipos de atendimento previstos no município de São Paulo não fogem ao estabelecido na nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), contudo a perspectiva de “atuação colaborativa” explicitada parece exigir uma constância do professor especializado (seja Paai no caso de CEI, seja professor regente de Saai em Emei de tempo integral) nas instituições de educação infantil, até porque

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente, parece necessária muita, [sic] troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. **É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança** e desenvolver os procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva (LARSON; LAFASTO, 1989 apud CAPELLINI, 2004, p. 89, grifo nosso).

Tal regularidade não se mede no tempo em que esses profissionais permanecem juntos, mas em como são definidas e encaminhadas as estratégias elaboradas segundo as necessidades da criança ou do aluno público-alvo da educação especial.

Como vinha sendo definido no município de São Paulo, a Saai deve ser ministrada por professor efetivo ou estável¹⁰⁶ designado da própria RME-SP, que deve comprovar “[...] habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, [obtida] em cursos de graduação, especialização ou de pós-graduação [*stricto sensu*]” (SÃO PAULO, 2012b, art. 9º).

Como a Saai se destina ao atendimento de todas as crianças e alunos do público-alvo da educação especial, portanto, que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, esse conjunto diverso de habilidades pretendidas para um mesmo profissional deveria ser o objetivo central da formação em serviço ofertada pelos Cefai, haja

¹⁰⁶Os docentes que podem ser designados para regência em Saai são aqueles que ocupam apenas os cargos de professor de educação infantil e ensino fundamental I e professor de ensino fundamental II e médio.

vista que a participação do professor regente de Saai, na legislação municipal (SÃO PAULO, 2012b), não se coloca como um dever, mas como um direito.

Por ora, outra ressalva possível é a ausência, nas orientações legais, de atividades relacionadas à intervenção precoce, prevista na legislação municipal para os CEI, ou mesmo específicas ao atendimento educacional especializado na educação infantil, de maneira geral, ou que abordem os temas do brincar e interagir como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e os tempos e espaços nas instituições de educação infantil, já discutidos no capítulo 2.

É importante mencionar que professor regente de Saai não é um cargo previsto no quadro dos profissionais da educação do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), mas trata-se de um professor exercendo função designada¹⁰⁷, sendo sua carga horária definida pela opção de jornada escolhida no início do ano letivo.

Na RME-SP, há duas opções a serem escolhidas: a jornada básica do docente (JBD), de 30 horas/aula¹⁰⁸ (h/a), na qual o professor cumpre 25 h/a, com atuação com os alunos, cinco h/a individuais, três a serem cumpridas obrigatoriamente na instituição educacional e duas em locais de livre escolha.

Já aquele que optar pela jornada especial integral de formação (Jeif), de 40 h/a, deverá dedicar-se à formação em serviço, sendo oito h/a para trabalho conjunto e coletivo com a equipe escolar e sete h/a individuais, das quais três devem ser cumpridas obrigatoriamente na escola e quatro em locais de livre escolha.

Já o professor regente de Saai, optante tanto pela JBD quanto pela Jeif, deve organizar o atendimento de sua sala, considerando:

- I – 20 (vinte) horas semanais: destinadas ao atendimento de alunos;
- II – 05 (cinco) horas restantes, destinadas à articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que freqüentam a SAAI;
- III – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;

¹⁰⁷Conforme CF/1988 (BRASIL, 1988), cargo e função são de natureza distinta, podendo aquele ser criado somente por lei e esta, ao se referir às “funções de confiança”, só pode ser exercida por servidores com cargos efetivos, regulamentadas por lei ou não, o que pode ocasionar atravessamentos de regulamentações do cargo com as da função designada.

¹⁰⁸Conforme a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007, art. 15), “[a] duração da hora/aula será determinada por ato do Secretário Municipal de Educação [...]”. Assim sendo, a carga horária dos turnos é regulamentada pela já citada Portaria nº 6.572/2014 (SÃO PAULO, 2014d), que trata da organização do ano letivo para 2015. Entretanto, no ato de publicação da presente Portaria em análise, até os dias atuais, verifica-se o mesmo tempo previsto à hora/aula na RME-SP, ou seja, de 45 minutos.

IV – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos alunos, se necessário (SÃO PAULO, 2012b, art. 12).

Da análise desse artigo, podem ser pontuadas algumas incongruências.

A primeira diz respeito ao atravessamento da carga horária do cargo com a da função de professor regente de Saai, uma vez que “20 horas semanais” equivalem a mais de 25 h/a, o que poderia ser aplicado às “05 horas restantes”, que dariam mais de seis h/a, ou seja, aparentemente, o professor regente dessa sala teria uma carga horária maior a cumprir porque faltou especificar tratar-se de h/a (45’), e não de hora-relógio (60’).

A segunda se refere às condições estruturais estabelecidas na política de atendimento de educação especial no município de São Paulo para efetivar as “visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados [as crianças e] os alunos que freqüentam a SAAI” (SÃO PAULO, 2012b, art. 17), quando estes forem de U.E. do entorno.

Na análise de toda a legislação municipal concernente à Saai (SÃO PAULO, 2004a, 2004c, 2010a, 2012b), não foram encontradas normativas para a locomoção desse professor, quando se tratar de atendimento educacional especializado em U.E. do entorno, prevendo, por exemplo, se haverá verba específica para transporte, regulamentação que assegure o professor durante o percurso ou mesmo folha de ponto específica na qual possa atestar que cumpriu sua jornada de trabalho, ou parte dela, em mais de uma instituição educacional. Além disso, não há detalhamento sobre os instrumentos a serem utilizados para registrar as ações realizadas.

Além disso, tais “visitas sistemáticas” pressupõem frequência na instituição educacional “visitada”, para estabelecer parcerias, dada a abrangência de sujeitos com os quais o professor regente de Saai deve lidar (crianças, alunos, professores da classe comum e equipe gestora).

Ao considerar o atravessamento do cargo e da função, mesmo que a JEX ou a TEX possam estar, devidamente, justificadas, referindo-se ao trabalho pedagógico realizado com vistas à execução do atendimento educacional especializado, tais situações são condicionadas à autorização do secretário municipal de educação nos seguintes termos: “O ingresso na Jornada Especial de Hora Aula Excedente e na Jornada Especial de Hora Trabalho Excedente dar-se-á por atribuição, mediante anuência do profissional, na forma que dispuser ato do Secretário Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2007, art. 25).

Reitera-se que em âmbito federal, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, art. 10, incisos do I ao VII, grifo nosso), está previsto que no projeto pedagógico da

U.E. esteja presente a oferta de atendimento educacional especializado, devendo constar em sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício da docência do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A partir dessa orientação, é possível perceber que o “Plano do AEE [atendimento educacional especializado]” deve fazer parte do projeto pedagógico da UE e ser acessível e discutido por todos os funcionários da escola quando estiver sendo elaborado.

Na política municipal, na Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 17), embora sejam mencionados: “plano de acompanhamento individual do aluno”, “ficha de registro da Saai”, “controle de frequência” e “plano de trabalho da Saai”, da escola e daquela do entorno, quando tiverem crianças ou alunos público-alvo da educação especial de outras escolas recebendo atendimento educacional especializado, parece que esses documentos ficam restritos à Saai.

Quanto ao “projeto pedagógico”, parece que cabe apenas ao diretor escolar fomentar sua articulação com o “Plano de Trabalho da Saai”, devendo esse gestor

[Assegurar] as condições necessárias para o pleno funcionamento das SAAIs e atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no processo de ajuste e elaboração do Projeto Pedagógico nas Unidades Educacionais (SÃO PAULO, 2012b, art. 19).

Assim, é nesse profissional da escola que se deve buscar a estrutura administrativa adequada para que a articulação entre a Saai e a classe comum ocorra, assim como os demais recursos necessários, dentro e fora da instituição educacional, para a inclusão escolar das crianças e alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, as responsabilidades do diretor da escola em que a Saai está instalada também estão no estabelecimento de “[...] parcerias e ações que incentivem o fortalecimento

de condições para que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação possam participar efetivamente da vida social” (SÃO PAULO, 2012b, art. 20, inciso VIII).

Tais parcerias fora da escola não estão especificadas, porém, ao resgatar as atribuições do Cefai (SÃO PAULO, 2004c) e as orientações para realizar trabalho colaborativo e contextualizado dos Paai (SÃO PAULO, 2004c), depreende-se que esse gestor, na realidade, pode articular-se com o Cefai a fim de constituir essas parcerias em seu entorno social.

Ainda, na Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 18 e 20), são previstas também atribuições à coordenação pedagógica e aos Cefai no que se refere não só à manutenção da Saai, mas ao atendimento das crianças e alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, de maneira geral.

Ao coordenador pedagógico cabe a elaboração, implementação, coordenação e avaliação do “projeto pedagógico” da escola, atentando-se aos “[...] desafios do cotidiano escolar, as diferentes modalidades educacionais e os diversos turnos de funcionamento” (SÃO PAULO, 2012b, art. 18). Assim, esse profissional tem sua dimensão de atuação complementando a do diretor escolar. Aparentemente, um se encarregaria de prover os espaços da instituição educacional para a articulação do professor especializado e o comum e o outro, de organizá-los, considerando as turmas atendidas e os fazeres pedagógicos.

Ainda, identificação, orientação e encaminhamento para serviços de educação especial, clínicos e terapêuticos são de sua competência, bem como a promoção de estudos de caso e a sistematização das ações e dos resultados do processo de ensino/aprendizagem¹⁰⁹ das crianças pequenas e alunos público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2012b). Além disso, deve assegurar o desenvolvimento do “plano de trabalho da Saai” instalada na própria escola. Embora não mencione os casos daquelas salas instaladas em outras U.E., pode-se inferir que estejam sendo consideradas ambas as situações.

Ao Cefai é reforçado o que já constava na Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c), ou seja, as suas atribuições são de articulação e mapeamento, compreendidos como “[...] tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial” (SÃO PAULO, 2012b, art. 20, inciso I) e ações de formação continuada desmembradas em duas frentes: 1) professores regentes de Saai; 2) educadores da instituição educacional.

O termo “educadores” pode significar tanto um avanço quanto um retrocesso, uma vez que na Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c, art. 8º) estavam incluídos todos os

¹⁰⁹Há menção do trabalho desenvolvido por meio do *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual* (Raadi), contudo este deixou de ser prioritário nas ações de SME-SP em 2013, quando se iniciou o Programa “Mais Educação São Paulo”, disposto em sua nota técnica nº 9 (SÃO PAULO, 2014e, p. 91).

profissionais das U.E., isso porque se a mudança de termo se refere a um entendimento mais amplo do que se compreende como “educador”, todos os profissionais da escola (equipe gestora e de apoio) são tomados por essa perspectiva, o que é um avanço. Todavia, se é sinônimo de professores, seria um retrocesso apenas ofertar formação a esses profissionais, visto que crianças e alunos público-alvo da educação especial devem transitar por todos os espaços da escola e interagir com todos.

Em relação à formação dos professores regentes de Saai ofertada pelos Paai, não consta a regularidade que ocorrerá, visto que não há orientação sobre o tempo ou frequência, assim como o formato de tal formação, ou seja, se deverá voltar-se ao aprofundamento das habilidades requeridas por esse profissional para cumprir todas as atribuições que lhe são conferidas na legislação (SÃO PAULO, 2012b, art. 17) ou à demanda atendida em sua Saai.

Dessa ausência de normativas, pode-se inferir que cada equipe de Cefai poderá organizar as ações de formação continuada aos professores regentes de Saai de forma distinta, o que, por um lado, respeita a política de descentralização adotada na PMSP, mas, por outro, deixa uma margem ampla sobre o tipo de formação oferecida e, conseqüentemente, do atendimento educacional especializado das crianças e alunos público-alvo da educação especial.

Em relação, novamente, às fichas de registros e aos demais formulários e documentos que devem compor cada Saai, menciona-se o “Plano de Atendimento Educacional Especializado” com um roteiro e o “Plano de trabalho da Saai” de forma superficial, mas não estão especificadas quais seriam essas outras fichas de registro. Além disso, diferentemente da Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c) que trazia anexo o modelo de ficha de matrícula, pela Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b) não está definido a quem compete sua elaboração, se ao próprio professor regente de Saai, ao Cefai, à DOT-EE ou se continua a mesma.

Por fim, encerra-se a Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 21, inciso II) mencionando as atribuições de DOT-EE¹¹⁰, as quais, conforme postula essa normativa, se estabelecem com a atuação conjunta com os Cefai para a formação dos professores regentes de Saai e a oferta de “[...] formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos Serviços de Educação Especial”. Além disso, essa diretoria pode ser consultada em casos “omissos ou excepcionais”, embora estes devam ser resolvidos em âmbito de cada DRE.

¹¹⁰ Na referida Portaria, tal setor consta como DOT/SME – Educação Especial.

A seguir, há o detalhamento dos projetos que compõem o Programa “Inclui/2010” (SÃO PAULO, 2010a).

4.2.4 Programa “Inclui/2010”

Como já brevemente apresentado, o Programa “Inclui/2010” é composto de sete diferentes projetos, apresentados no quadro 2 segundo seus objetivos, ações e possíveis profissionais e setores envolvidos.

Projeto	Objetivos	Ações	Profissionais e/ou setores envolvidos
Identificar	Mapear crianças e alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação da RME-SP	Atualização, manutenção e gerenciamento do Sistema Escola <i>On Line</i> (EOL)	Professores; equipe gestora; agente técnico educacional (ATE); Cefai.
Apoiar	Ampliação do número de Saai; Ampliação do número de Paai por Cefai; Convênios com instituições especializadas; Atuação de estagiários da Pedagogia.	Apoio educacional especializado	Professores regentes de Saai; Paai; profissionais da área clínica, terapêutica ou assistencial; estagiários; Cefai.
Formar	Pós-Graduação; Formação em serviço.	Especialização para atuação nos serviços de educação especial da RME-SP; Formação em serviço a todos os profissionais das U.E.	DOT-EE; Universidades; Cefai; professores; equipe gestora ¹¹¹ ; equipe de apoio.
Acessibilidade	Eliminar barreiras físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte.	Acessibilidade arquitetônica das U.E.; Aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais adaptados;	DOT-EE; Cefai; Setor de prédios e equipamentos da DRE; Setor de Transportes da DRE; Professores;

¹¹¹ Formado por coordenador pedagógico, assistente de direção e diretor escolar.

		Comunicação alternativa, Braille e Libras; Transporte adaptado.	Equipe gestora; Equipe de apoio; Crianças ou alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.
Rede	Apoiar as necessidades básicas das crianças e alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; Redes de apoio.	Apoio às necessidades de higiene, alimentação, locomoção; medicação, recreação e atividades escolares. Suporte multidisciplinar; Articulação com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS-SP)	Equipe gestora; Cefai; Auxiliar de vida escolar (AVE); Profissionais das áreas clínica, terapêutica, assistencial etc.
Reestruturação das Emeec	Definir princípios e diretrizes para o funcionamento das escolas municipais para crianças e alunos com deficiência auditava.	Reorganização da proposta curricular numa perspectiva bilíngue em Libras como primeira língua e em Língua portuguesa como segunda na modalidade escrita; Qualificação de recursos humanos; Organização didática.	DOT-EE; Cefai; Crianças, alunos e profissionais dessas respectivas U.E.; Intérprete de Libras; Instrutor de Libras;
Avaliar	Analisar os impactos do Programa Incluir; Avaliação do processo de ensino/aprendizagem.	Monitoramento das ações do Programa Incluir; Prova São Paulo; Instrumentos de avaliação condizentes com as especificidades de cada criança ou aluno com deficiência, TGD	DOT-EE; Núcleo de Avaliação Educacional (NAE); Cefai; professores; equipe gestora; crianças ou alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

		e altas habilidades/super dotação.	
--	--	------------------------------------	--

Quadro 3 – Síntese dos projetos que compõem o Programa “Inclui/2010”

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos artigos 2º ao 9º do Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010a).

O quadro 3 foi elaborado conforme os objetivos de cada projeto, tentando relacioná-los com profissionais ou setores da RME-SP como seus possíveis agentes de execução, ressaltando que nem todos são citados no referido Decreto como está no quadro. A associação ocorreu segundo a dimensão das ações e do campo de atuação de cada profissional ou setor.

Assim, uma observação já apresentada se refere aos Cefai, os quais se colocam como articuladores regionais para as ações da educação especial no município, uma vez que participam de praticamente todas as ações: identificação do público elegível para política de atendimento municipal de educação especial, atuação conjunta com a equipe multidisciplinar, oferta de formação continuada aos profissionais da educação, avaliação e acompanhamento tanto das ações das práticas pedagógicas inclusivas nas U.E. como das condições de acessibilidade física.

Os sete projetos não serão todos apresentados nesta seção, visto que o Programa “Inclui/2010” trouxe novas regulamentações para serviços ou profissionais já existentes na política municipal de atendimento de educação especial, os quais foram sendo apresentados conforme a organização aqui adotada, mas também introduziu novos serviços de educação especial, ou seja, como esse programa pressupõe uma transversalidade entre os serviços de educação especial na RME-SP, será tratado aqui apenas um dos eixos do Projeto Apoiar e do Formar, o Projeto Acessibilidade, o Projeto Rede e o Projeto Avaliar.

A função do Projeto Apoiar é “[...] ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 2º), assim envolve a ampliação do número de Paai e Saai, readequação dos convênios com instituições privadas de educação especial e distribuição de estagiários.

Os estagiários distribuídos nos Cefai, que devem ser estudantes regularmente matriculados no curso de Pedagogia, têm sua função normatizada pela Portaria nº 2.963, de 15 de maio de 2013 (SÃO PAULO, 2013d, art. 4º), na qual se verifica que cada um deve:

- I - Auxiliar o professor na preparação e realização das atividades em sala de aula;
- II - Auxiliar nas rotinas da classe;
- III - Dar assistência individual durante as atividades para aqueles alunos que evidenciarem maior necessidade de apoio;

- IV - Auxiliar pequenos grupos de alunos em atividades de recreação, roda da leitura, roda da conversa, dentre outras;
- V - Auxiliar pequenos grupos de alunos em situações mais formais de desenvolvimento de currículo, tais como: atividades de leitura, atividade de produção de texto, cálculo, sala de leitura, sala de informática;
- VI - Auxiliar pequenos grupos de alunos, planejando e organizando junto com o professor regente da classe comum, atividades específicas de determinada área de conhecimento.

Em relação à atuação do estagiário em escolas, há duas questões importantes a serem consideradas.

A primeira diz respeito à dimensão da formação inicial e, corroborando Capellini (2004), quando afirma que a formação do futuro professor, quanto mais distanciada da realidade da escola pouco contribui na compreensão das contradições presentes no cotidiano escolar, enfatiza a importância de esse estudante ter a sua formação acrescida de práticas observadas e/ou presenciadas no contexto das instituições educacionais.

O segundo questionamento, tensionando o primeiro, trazido por Benincasa (2011, p. 67), alerta para a tentativa de alguns professores "[...] repassar a responsabilidade do ser docente a um estagiário que está em formação" [...], ainda mais no caso de crianças ou alunos público-alvo da educação especial que podem ter essa condição utilizada como justificativa para não se proporem práticas pedagógicas condizentes às suas necessidades educacionais.

Esses dois pontos de vista para uma mesma questão, ou seja, para a atuação do estagiário nas U.E., ajuda a pensar que o ideal é o equilíbrio entre ambos, compreendendo que mesmo esse estudante estando em um espaço educacional como auxiliar, ainda se encontra em formação.

O primeiro eixo do Projeto Formar prevê “formação específica para os professores que atuarão nos serviços de educação especial” (SÃO PAULO, 2010a, art. 6º, inciso I).

Assim, entre 2010, ano de aprovação desse Programa, e 2015, a DOT-EE ofereceu à comunidade educativa um total de 750 vagas por meio de cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) para esse fim, a saber: “Formação de professores em educação especial – área da deficiência intelectual” e “Formação de professores em educação especial com ênfase na área da surdez”¹¹², ambos realizados em 2011; “Curso de especialização em educação especial com ênfase na deficiência múltipla”¹¹³ em 2014; “Curso de especialização em educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação”.

¹¹²Respectivamente, comunicados nº 1.453 e nº 1.454, de 27/10/2011, publicados no DOM-SP.

¹¹³Comunicado nº 659, de 03/04/2014, publicado no DOM-SP.

Esses cursos foram oferecidos ora em parceria com a Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), ora com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, ou com ambas, simultaneamente.

Nas versões de 2011, é importante mencionar que o curso era voltado para professores interessados em atuar nos Cefai ou nas Saai e, em 2014, nos Cefai e nas Emebs.

Ressalta-se que estas não se configuram como iniciativas após a promulgação do Programa "Inclui/2010". Segundo Prieto et al. (2010, p. 55), tais formações continuadas para o suprimento de professores especializados para atuar nos serviços de educação especial do município de São Paulo ocorrem desde 2006, com a articulação de SME-SP:

[...] em convênio com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), [que] ofereceu um curso de formação destinado a professores da rede em três momentos, em 2006, 2007 e 2008. Essas formações tiveram duração de um ano, e a seleção e os critérios utilizados ficaram a cargo de cada DRE, mais especificamente dos profissionais que já atuavam no Cefai, e previa que o profissional, ao terminar o curso, trabalhasse como Paai ou atuasse nas Saai [...].

Em pesquisa no DOM-SP, ainda se localizou outra oferta desses cursos em 2010: "Formação de professores em educação especial: áreas da deficiência auditiva e intelectual"¹¹⁴.

O Projeto Acessibilidade é subdividido em acessibilidades arquitetônica, física, de comunicação e oferta de veículo adaptado (SÃO PAULO, 2010a, art. 7^o).

No *site* da SME-SP, na página "Política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva", acessada em novembro de 2015, umas das frentes do serviço de acessibilidade é a adesão, em 2012, do município de São Paulo ao Programa "Escola Acessível" integrante do "Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver sem limite"¹¹⁵, do MEC. Pelas informações disponíveis nesse *site*, em 2012 foram contempladas 27 U.E. e, em 2013, 79, totalizando 106 escolas.

Nesse sentido, ser contemplado significa ter o objetivo atendido, conforme o *Manual do Programa Escola Acessível* (BRASIL, 2012b), qual seja:

Convém destacar que o Programa Escola Acessível objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Não obstante, prevê, também, a possibilidade de aquisição de recursos de alta tecnologia assistiva*, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais. *Por alta tecnologia assistiva compreendem-se os produtos industrializados que envolvem tecnologia de complexidade

¹¹⁴Conforme comunicação nº 1.128, de 21/07/2010, publicada no DOM-SP.

¹¹⁵Esse plano foi lançado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, em âmbito federal, e tem "[...] a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...]" (BRASIL, 2011b, art. 1^o).

média/alta onde se inserem hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) (BRASIL, 2012b, p. 6).

Em consulta à planilha/2012¹¹⁶ *on line* do Programa “Escola Acessível”, verifica-se, na realidade, um total de 34 U.E. contempladas no respectivo ano, ou seja, há dissonância entre os dados apresentados em âmbitos federal e municipal. Além disso, não foram encontradas informações sobre 2013.

Em relação ao Programa “Transporte Escolar Acessível”, em consulta à planilha/2012 *on line* também em novembro de 2015, verificou-se que o município de São Paulo ganhou 113¹¹⁷ veículos acessíveis ao público-alvo da educação especial.

Por meio da nota técnica nº 42, de 24 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011c), é importante mencionar que há vinculação do Programa “Transporte Escolar Acessível” aos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da assistência social, conforme se verifica:

Essa ação priorizará em cada unidade federada, **os municípios com maior número de beneficiários do BPC com deficiência, em idade escolar obrigatória, fora da escola**, conforme identificação da pesquisa domiciliar. A quantidade de veículos a ser disponibilizada a cada município será definida a partir do seguinte cálculo: média percentual nacional de 30% da incidência da barreira “falta de transporte acessível” sobre o total de beneficiários fora da escola no município, dividido pelo número médio de lugares do veículo (23 assentos) (BRASIL, 2011c, p. 1, grifo nosso).

A relação do BPC com a educação é resultado de uma ação interministerial, envolvendo o MEC e os Ministérios de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e da Saúde (MS) ao criarem o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS”, comumente denominado de Programa “BPC na Escola”, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Com o “BPC na escola”, realiza-se a identificação anual de crianças, jovens e adultos na faixa etária de zero a 18 anos, beneficiários do BPC¹¹⁸, matriculados ou não em sistemas

¹¹⁶Acesso em nov. 2015.

¹¹⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10698-caminhodaescola-transporteescolaracessivel&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2013.

¹¹⁸Conforme previsto na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), esse é um benefício pago pelo Governo Federal para pessoas acima de 65 anos e pessoas com deficiência que comprovem não ter condições de se manter, nem sua família.

regulares de ensino. Por meio dessa ação, é possível realizar recomendações a tais sistemas para o provimento da matrícula e permanência nas U.E., haja vista que o Programa possibilita

[...] o desenvolvimento de estudos intersetoriais que identifiquem as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, indicando ações e políticas visando a superação dessas barreiras e que favoreçam a inclusão educacional e social (BRASIL, 2007, art. 1º, inciso III).

No município de São Paulo, não foram localizados dados referentes ao funcionamento do Programa “BPC na Escola”, mas apenas do “Transporte Escolar Acessível”, como já citado.

Os novos suportes especializados, instituídos pelo Programa “Inclui/2010”, estão previstos no Projeto Rede (SÃO PAULO, 2010a, art. 8º):

I - prestação de serviços de apoio, a serem realizados pelo profissional denominado Auxiliar de Vida Escolar - AVE, a fim de oferecer apoio no "cuidar" dos alunos matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino que apresentem necessidades educacionais especiais decorrentes de quadros de deficiência e TGD, e que necessitem de suporte intensivo para a participação nas atividades escolares com assistência necessária aos atos da vida cotidiana, tais como os relativos à mobilidade, higiene, alimentação, medicação, recreação e atividades escolares;

II - suporte técnico de equipe multidisciplinar¹¹⁹, em parceria com os CEFAIs, oferecendo orientação técnica às equipes escolares para atendimento das situações adversas do processo de inclusão;

[...];

IV - regulação com serviços de saúde pela intermediação entre as redes públicas de educação e de saúde para atendimento clínico e/ou terapêutico;

V - assessoria às escolas na indicação da tecnologia assistiva para eliminar as barreiras de acesso ao currículo e à comunicação;

VI - sistematização das práticas desenvolvidas pelos Auxiliares de Vida Escolar - AVEs e seus supervisores, com a produção e divulgação de material informativo para os pais e profissionais das escolas a respeito das diferentes deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação [...].

A atuação deles está especificada na Portaria nº 5.594, de 29 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011e):

Os serviços de apoio intensivo referidos no artigo anterior serão prestados por profissional denominado Auxiliar de Vida Escolar – AVE, supervisionado pelo Supervisor Técnico, todos contratados pela Associação

¹¹⁹Essas equipes multidisciplinares foram transferidas para o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (Naapa) que tem o objetivo de avaliar e auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem nas escolas da RME-SP. Há um Naapa em cada DRE e estes foram autorizados pela Portaria nº 6.566, de 24 de novembro de 2014. Conforme o *site* da SME-SP, surgiram da identificação das equipes multidisciplinares de que quase 50% dos alunos encaminhados para avaliação com suspeita de deficiência tinham, na realidade, dificuldades de aprendizagem. Com essa modificação, deixaram de fazer parte do Programa Inclui/2010. Fonte: *Site* SME-SP, acesso em: 10 jan. 2016.

Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM¹²⁰ por meio de celebração de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação especialmente para esse fim (SÃO PAULO, 2011e, art. 2º).

O AVE, que, nas prerrogativas nacionais, é denominado monitor ou cuidador (BRASIL, 2008b, 2009a), deve cumprir uma jornada de oito horas diárias de segunda a sexta-feira, com uma hora de almoço e direito a férias anuais de 30 dias. Em cada período escolar, deve atender até seis crianças ou alunos e cumprir as seguintes atribuições:

Caberá ao Auxiliar de Vida Escolar – AVE:

[...]

II - Auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o aluno permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas;

III - Executar procedimentos, dentro das determinações legais, que não exijam a infraestrutura e materiais de ambiente hospitalar;

V - Realizar sondagem vesical de alívio, desde que tenha recebido treinamento individualizado com profissional da área da saúde vinculado ao Projeto Rede;

VI - Administrar medicamentos para o aluno, mediante a apresentação da cópia da receita médica e com a ciência da equipe gestora da escola;

VII - Acompanhar o aluno no horário do intervalo, até o local apropriado para a alimentação, auxiliá-lo durante e após a refeição utilizando técnicas para auxiliar na mastigação e/ou deglutição, realizar sua higiene encaminhando-o, a seguir, à sala de aula;

VIII - Dar assistência nas questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos: transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços, cuidados quanto ao posicionamento adequado às condições do aluno, apoio na locomoção para os vários ambientes e/ou atividades escolares extracurriculares para aluno cadeirante e/ou com mobilidade reduzida;

IX - Permanecer durante o período de aula do aluno, fora da sala, aguardando que seja solicitado para realizar suas funções, exceto no caso de haver solicitação do professor ou da equipe gestora, para acompanhar o aluno na sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades escolares (exclusivamente no que se refere aos cuidados do aluno);

X - Auxiliar e acompanhar o aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD para que este se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela Unidade Educacional, integrado ao seu grupo-classe;

[...];

XIV - Reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar, tais como: socorro médico, maus-tratos, entre outros, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional, quando necessário;

XV – Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e ocorrências diárias para o acompanhamento do aluno;

¹²⁰ “[...] constitui-se em uma associação civil, de natureza filantrópica, reconhecida como entidade de utilidade pública federal, estadual e municipal. Disponível em: <<http://www.spdmpais.org.br/site/institucional/quem-somos.html>>. Acesso em: 8 mai. 2016.

- XVI - Arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do aluno atendido;
- XVII - Comunicar ao Supervisor Técnico e equipe gestora da Unidade Educacional, os problemas relacionados ao aluno;
- XVIII - Acionar o Supervisor Técnico e Coordenação do Projeto Rede sempre que ocorrerem situações atípicas;
- XIX - Receber do Supervisor Técnico as orientações pertinentes ao atendimento dos alunos;
- XX - Apoiar outros alunos, sem se desviar das funções pelas quais foi contratado, nos casos onde o aluno atendido pelo AVE, esteja ausente;**
- XXI - Assinar o termo de sigilo, a fim de preservar as informações referentes ao aluno que recebe seus cuidados (SÃO PAULO, 2011e, art. 3º, grifo nosso).

Em atenção a essas incumbências do AVE, parece claro que sua atuação se dá com relação às demandas de alimentação, higiene, locomoção, medicação, quando necessário e devidamente documentado, bem como de registro de toda a evolução da criança ou aluno público-alvo da educação especial atendido. Todavia, os incisos em destaque abrem possibilidade de atuação também na classe comum, mesmo que por solicitação dos professores ou em momentos de execução de atividades pedagógicas em outros espaços da escola, o que pode obscurecer a atuação desse profissional na instituição educacional.

No inciso X, relação estabelecida com as crianças e alunos com TGD, faz parecer que o AVE deve permanecer em todos os espaços da escola, visto que “auxiliar e acompanhar” leva à compreensão de que cabe apenas a esse profissional tais tarefas.

Por fim, embora esteja previsto auxílio a qualquer criança ou aluno da escola quando aquele público-alvo da educação especial estiver ausente, segundo o inciso XX, é outra incumbência que precisa de esclarecimento sobre a dimensão de atuação. Para ambas as situações, ações constantes de formação são fundamentais para os demais profissionais da instituição educacional, assim como para os AVE, de forma que não haja desvios de suas funções, com vistas a não causar equívocos posteriores, principalmente quando a demanda de atendimento estiver presente.

Ao supervisor técnico da SPDM cabe:

- II - Supervisionar tecnicamente a atuação dos AVEs e relatar anomalias à Coordenação Técnica;
- III - Oferecer suporte e orientações técnicas às equipes escolares e pais, sobre as respectivas áreas de atuação (Fisioterapia e Terapia Ocupacional), a fim de sanar as situações adversas inerentes ao processo de inclusão;
- IV - Analisar os relatórios da Rotina Diária dos Alunos, realizados pelo AVE;
- V - Realizar avaliação funcional na U.E. em que o aluno é atendido pelo AVE, mediante autorização da família, formalizada por meio do preenchimento de Termo de Consentimento;

- VI - Realizar avaliação funcional do aluno que não é atendido pelo AVE, mediante solicitação da DRE/CEFAI e autorização da família, formalizada pelo preenchimento de Termo de Consentimento;
- VII - Realizar a prescrição de tecnologia assistiva, materiais específicos e mobiliários, quando necessário;
- VIII - Informar a DRE/CEFAI casos de necessidade de AVE para alunos identificados durante as visitas (SÃO PAULO, 2011e, art. 4º).

Não constam informações se esse supervisor permanecerá na escola ou realizará seu trabalho mediante visitas sistemáticas a diferentes instituições educacionais, somente há menção de que se for “[realizar] avaliação funcional no aluno que não é atendido pelo AVE, [só] mediante solicitação da DRE/CEFAI e autorização da família [...]” (SÃO PAULO, 2011e, art. 4º, inciso VI).

Essa Portaria ainda especifica a atuação da instituição educacional e do Cefai em relação ao trabalho desses profissionais, contudo essa articulação se restringe a questões administrativas relacionadas a folha de ponto do AVE e, por fugir ao escopo dessa pesquisa, não será abordada.

Cabe ressaltar que nas U.E. em que inexista o serviço do AVE ou que este esteja em processo de solicitação, conforme o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2013b, anexo único), a equipe gestora pode delegar aos ATE ou aos agentes escolares atividades de auxílio às crianças ou alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, lembrando que não com a especificidade das exercidas pelo AVE.

Nesse ponto, é oportuno retomar as atribuições dos estagiários, de forma a diferenciá-las das do AVE.

Nas interações nas U.E., não se pode apenas afirmar que o espaço de um é dentro da classe comum e do outro é fora, justamente porque não está assim expresso na orientação legal, e qualquer apoio pode ser requerido a qualquer momento, conforme a necessidade da criança ou do aluno público-alvo da educação especial. No entanto, o estagiário tem sua dimensão voltada para a execução do currículo, ou seja, é um apoio para planejar com o professor e elaborar materiais em função das atividades a serem realizadas.

Ainda em relação aos dois serviços – AVE e estagiário –, cabe ao Cefai selecionar, contratar e oferecer formação continuada ao estagiário e indicar esse apoio à escola e, quanto ao AVE, realizar avaliação periódica de sua atuação na instituição educacional com a supervisão escolar, acompanhada, por sua vez, pela DOT-EE.

Quanto ao Projeto Avaliar, este se divide em duas frentes: “I - avaliação e monitoramento do Programa Incluir; II - avaliação e acompanhamento do processo de

aprendizagem dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 10).

Quanto ao primeiro, não foram localizadas informações mais detalhadas sobre as ações de avaliação e monitoramento, entretanto o documento intitulado *Programa Inclui* (SÃO PAULO, 2012b), pelo seu conteúdo, leva a crer que foi uma ação empreendida para cumprir o estabelecido nesse Decreto.

Em relação à segunda frente, o documento legal determina dois instrumentos específicos, a saber: a Prova São Paulo e o Raadi.

Todavia, com a implementação do Programa “Mais Educação São Paulo”, foi publicada a Nota Técnica nº 9 (SÃO PAULO, 2014e, p. 91), na qual se considera que

[...] a avaliação para aprendizagem e o acompanhamento dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação devem ser direcionados ao seu progresso e avanço, dentro de seu contexto. A avaliação deve ser contínua, qualitativa, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, considerando diversas formas e os diferentes níveis de desenvolvimento.

Quanto ao uso do Raadi, a nota técnica esclarece que pode ser utilizado como “[...] norteador das ações para avaliação, não apenas dos estudantes com deficiência intelectual, mas também dos que têm outras deficiências/TGD” (SÃO PAULO, 2014e, p. 92). Assim, compreende-se que esse Referencial não tem seu uso determinado, mas se coloca como uma estratégia possível para avaliar a aprendizagem, entretanto tornou-se um instrumento facultativo.

Na próxima seção é apresentada a Emebs, focando, no entanto, o atendimento à educação infantil.

4.2.5 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs)

Em consonância ao estabelecido na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no Decreto nº 5.626, de 23 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2002, 2005), que exigem garantia de inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, desde a educação infantil, e serviços como professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras, as Emebs foram criadas pelo Decreto nº 52.785, de 10 de novembro, e são regulamentadas pela Portaria nº 5.707, de 13 de dezembro, ambos de 2011 (SÃO PAULO, 2011a, 2011f), em substituição às Emees localizadas em seis DRE, a saber: Freguesia/Brasilândia, Ipiranga, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba e Santo Amaro.

No Decreto nº 52.785/2011 (SÃO PAULO, 2011a, art. 1º) é estabelecido que as Emebs são “[...] destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira [...]”, perpassando a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA da educação básica.

As Emebs foram criadas para:

- I - Reorganizar a proposta curricular na perspectiva da educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Língua Portuguesa;
- II - Definir os recursos humanos para atender às especificidades do ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua;
- III - Reorganizar didaticamente o ensino de línguas;
- IV - Elaborar critérios de avaliação de LIBRAS e Língua Portuguesa;
- V - Propiciar a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas bilíngües (SÃO PAULO, 2011f, art. 4º).

No caso das crianças da educação infantil, esse Decreto estabelece que o atendimento dar-se-á nessas U.E. para aquelas entre a faixa etária de zero e cinco anos “[...] desde que apresente estrutura própria para esse atendimento” (SÃO PAULO, 2011a, art. 1º, § 2).

O agrupamento de crianças por professor é menor, sendo, em média, sete crianças de zero a três anos e oito de quatro e cinco anos. A criança ou aluno com surdocegueira pode ser considerado uma turma “para efeitos de atribuição de aulas” (SÃO PAULO, 2011f, art.12, § 1º).

O planejamento pedagógico nessas U.E. deverá pautar-se nas “Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem de Libras – Educação infantil e ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais – Libras” (SÃO PAULO, 2008), visto que a publicação “[...] tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender [...] e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos”. As Partes 2 e 3 dedicam-se à educação infantil e trazem orientações didáticas, mas também textos que ajudam a pensar no ensino de Libras desde a educação infantil, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, entre outros.

As diretrizes para a educação infantil para crianças surdas são:

- I - Proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social das crianças surdas.
- II - Propiciar experiências de exploração da linguagem, dando condições para que as crianças surdas adquiram e desenvolvam a LIBRAS, uma vez que esta tem papel fundamental em todos os aspectos do desenvolvimento (SÃO PAULO, 2011f, art. 5º).

Nessas U.E. é oferecida a Libras em uma perspectiva bilíngüe, assim definida:

§ 1º No modelo bilíngüe, a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social

da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa, como segunda língua, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o aluno surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento (SÃO PAULO, 2011a, art. 3º).

Para atuação nessas U.E., o referido Decreto prevê:

- Professores com habilitação na área da surdez em nível de graduação ou pós-graduação e domínio de Libras, podendo atuar com crianças e alunos surdo-cegos, desde que possuam certificação específica em nível de graduação ou pós-graduação *lato sensu* (especialização);
- Instrutor de Libras com exigência mínima em nível médio e proficiência em Libras, que ministrará seu ensino para a educação infantil e ensino fundamental I, acompanhado do professor regente da classe, podendo ser surdo e/ou professor bilíngue;
- Guia-intérprete de Libras, somada aos mesmos requisitos exigidos ao instrutor de Libras certificação específica na área da surdocegueira;
- Professor de Projeto Especializado “[...] eleito na forma a ser estabelecida em portaria do Secretário Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2011a, art. 9º).

Contudo, a Portaria nº 5.707/2011 (SÃO PAULO, 2011f) deixa mais claro que não há obrigatoriedade de matrícula dessas crianças e alunos apenas nas Emebs, havendo a opção para a família da classe comum. Assim, a atuação dos professores de educação infantil, educação infantil e ensino fundamental I, ensinos fundamental II e médio e tradutores e intérpretes de Libras, profissional que deve acompanhá-los nas aulas de Libras, pode ser estendida a essas escolas.

Além das Emebs, pelo Decreto nº 52.785/2011 (SÃO PAULO, 2011a), a SME-SP poderá instituir outras unidades-polo, em conformidade com a demanda, para alunos surdos e ouvintes, com prioridade de matrícula para o primeiro grupo. No caso da educação infantil, o contato com a Libras se dará por meio de “vivências em Libras” (SÃO PAULO, 2011f, art. 22, § 1º) que se relacionam com experiências organizadas com base em diferentes linguagens, como brincar e imaginar, conhecimentos matemáticos, artes, entre outras (SÃO PAULO, 2008) mediadas pelo uso da Libras.

Conforme apreendido no *site*¹²¹ da SME-SP, nessas Emebs o número de alunos por sala também é reduzido e nas unidades-polo, localizadas na DRE Campo Limpo e na de São Mateus, há três tipos de atendimento na Saai, conforme a etapa ou série/ano em que o aluno está matriculado:

- Saai-bilíngue: classes bilíngues com professores especializados;
- Saai-bilíngue I: atendimento exclusivo onde ocorre um trabalho em áreas do conhecimento em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita (atende educação infantil, ciclo de alfabetização e 4º e 5º anos do ciclo interdisciplinar);
- Saai-bilíngue II: é um atendimento complementar para ensino de português na modalidade escrita no contraturno para alunos regularmente matriculados na classe comum com auxílio do intérprete de Libras (atende o 6º ano do ciclo interdisciplinar e o ciclo autoral);
- Saai-bilíngue complementar: atendimento educacional especializado ofertado no contraturno, além dos dois tipos anteriormente mencionados.

Conforme a Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 4º), as Saai-Bilíngue serão instaladas:

Nas escolas municipais, em que forem instituídas Escolas Municipais de Educação Bilíngüe para Surdos em Unidades-Pólo, [...] o atendimento das SAAs, para a Educação Infantil e o Ciclo I do Ensino Fundamental, acontecerá em classes de educação bilíngüe e denominar-se-ão SAAs Bilíngüe.

O atendimento exclusivo em Saai-Bilíngue é uma exceção usada para crianças e alunos com surdez e equivale à classe de educação bilíngüe, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, art. 22):

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

Ao cotejar os dois documentos, o de âmbito federal com o municipal, observam-se duas diferenças em relação à denominação do público-alvo: o primeiro indica “alunos surdos ou com deficiência auditiva e o segundo, surdos. Além disso, na legislação nacional, nessas escolas também podem ser admitidos ouvintes, diferentemente do previsto no município.

¹²¹ Acesso em: 10 nov. 2015.

Ressalta-se que no Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014e, p. 93), a nota técnica nº 10 trata da “Especificidade linguística dos estudantes surdos e ensino de Libras [...]”. Assim, a partir dessa nota, é determinado que nas Emebs “[...] haverá ampliação da carga horária, de 3 horas aula semanais, para 5 horas aula semanais e as escolas passarão a contar com a presença de um professor regente para o componente curricular LIBRAS [...]”.

A última parte que compõe este capítulo é dedicada à celebração de convênios que a SME-SP tem com instituições especializadas em educação especial situadas em diferentes localidades da cidade e que atendem a todo o público-alvo da educação especial.

4.2.6 Convênio com instituições privadas de educação especial

O último tipo de atendimento previsto pela SME-SP às crianças e aos alunos público-alvo da educação especial é aquele estabelecido por meio dos convênios com instituições privadas com atuação exclusiva de educação especial (SÃO PAULO, 2004a, 2004c, 2010a, 2010b, 2012b).

A Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c) indica como serviços de educação especial as “Entidades Conveniadas”, as quais também fazem parte do Projeto Apoiar do Programa “Inclui/2010”, conforme se verifica no Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010a, art. 5, inciso IV), que assim o define:

[Celebração] de convênios com instituições de educação especial que atendam os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e ofereçam atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; escolas especiais para atendimento de alunos com grave comprometimento; curso de iniciação ao mundo do trabalho e atividades de enriquecimento curricular¹²².

A Portaria nº 5.932, de 26 de novembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010c), determina que as Escolas de Educação Especial (EEE), em caráter excepcional, devem atender crianças, jovens e adultos com deficiências consideradas graves, que:

[...] apresentem comprometimento na autonomia e na independência e que necessitem de apoio intensivo nas áreas do conhecimento, nas habilidades e competências adaptativas e nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns nas unidades educacionais não pode satisfazer às

¹²²É importante mencionar que embora na legislação brasileira de educação especial (BRASIL, 2009a, 2011a) enriquecimento curricular seja uma prática para alunos com altas habilidades/superdotação, na legislação do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2010c, 2011b), tais atividades são atribuídas tanto a um caráter complementar quanto suplementar, assim não fica claro se são destinadas apenas a esse público.

necessidades educacionais e sociais desses educandos (SÃO PAULO, 2010c, art. 4^o).

Nesses casos, quando se tratar de atendimento exclusivo às crianças da educação infantil público-alvo da educação especial, a respectiva instituição deverá ter autorização de funcionamento expedida pela Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo ou pela DRE na qual está circunscrita:

As instituições tratadas neste artigo deverão ter autorização de funcionamento expedida pela respectiva Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação (SEE) ou expedida pela Diretoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME), em caso de unidade que oferece exclusivamente educação infantil (SÃO PAULO, 2010c, art. 4^o, Parágrafo único).

Na Portaria n^o 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 2^o), reafirma-se que o Projeto Apoiar possibilita “celebrar/readequar convênios com instituições especializadas a fim de oferecer atendimento pedagógico especializado àqueles que não podem se beneficiar dos recursos públicos existentes”. Todavia, esse tipo de atendimento somente deveria ocorrer quando não há possibilidade de fazê-lo na rede pública por meio das Saai e também deve ser realizado no contraturno da classe comum.

As deliberações para celebração dos convênios estão previstas na Portaria n^o 5.932, de 26 de novembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010c, art. 1^o)¹²³. Assim:

As instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial que atendem crianças, adolescentes, jovens e adultos com quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), superdotação/altas habilidades, interessadas em celebrar convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME), deverão proceder a prévio credenciamento junto a essa Secretaria, na conformidade do disposto nesta Deliberação.

Além disso, o credenciamento para atendimento gratuito pode ser feito por instituições que ofereçam os diferentes tipos anteriormente citados: EEE, Centro de Atendimento Educacional Especializado (Cae), iniciação ao mundo do trabalho e enriquecimento curricular.

Em relação à faixa etária, a Portaria n^o 5.550, de 25 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011d), esclarece em seu art. 1^o que “o público-alvo do serviço conveniado serão os alunos matriculados na RME, no contraturno escolar, sem limite de idade”, mas também que será “admitido o atendimento por meio de convênios de educandos não matriculados na RME,

¹²³No *site* da SME-SP, há outras Portarias que regulamentam os convênios, mas são complementares. Não estão aqui citadas porque as informações referentes à educação infantil são contempladas nos documentos legais utilizados. Acesso em: 15 nov. 2015.

desde que fora da idade de educação básica obrigatória, casos em que deverá ser respeitada a idade limite de 30 anos”.

Como já mencionado, os Caees devem ofertar atendimento educacional especializado, portanto as crianças e os alunos atendidos devem estar regularmente matriculados na classe comum, e manter articulação com as U.E., com o objetivo de criar condições de participação e aprendizagem da demanda atendida.

Assim como as demais, as instituições que oferecem programas de iniciação ao trabalho devem detalhar em um Plano de Ensino os objetivos, a duração, o conteúdo a ser desenvolvido, como será feita a avaliação e o horário das atividades (SÃO PAULO, 2010d).

No *site* da SME-SP, havia, em outubro de 2015, uma lista de 24 instituições localizadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo, mas com predominância na região da DRE Ipiranga, cada uma delas podendo desenvolver as modalidades apresentadas (Caees, EEE, iniciação ao mundo do trabalho e enriquecimento curricular) conforme sua disponibilidade, todavia tal informação não estava mais disponível no momento da consulta.

Contudo, em relação ao atendimento ofertado em instituições privadas de educação especial, é necessário considerar o que alerta Prieto (2000, p. 166):

[...] ainda que o auxílio financeiro público ao setor privado possa ser justificado em algumas situações, cumpre ressaltar que os sistemas de ensino devem se responsabilizar por criar e manter atendimento educacional especializado nos níveis e modalidades de suas competências.

Pelo exposto, é possível observar que o município de São Paulo acumula um acervo legal de longa data e as regulamentações atuais procuram uma maior adequação às aquelas previstas em âmbito federal, porém respeitam suas especificidades e possibilidades locais.

O capítulo 5 traz a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, apresentando as orientações das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Infantil e Especial para o atendimento da criança pequena público-alvo da educação especial e como se deu sua implementação em uma dada região da cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 5 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULISTANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

“*Interpretar*, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estreita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas [...]”

Antônio Joaquim Severino

Neste capítulo serão apresentados os dados de 2015 do Cefai Freguesia/Brasilândia articulados com os de anos anteriores, provindos de Prieto et al. (2010, 2013), como já mencionado, com foco nos serviços de educação especial organizados e ofertados para a educação infantil. O intuito dessa digressão é apreender os movimentos de implantação de uma política central da SME-SP, em âmbito local e as suas implicações.

Foram resgatados excertos significativos de todas as entrevistadas em relação ao atendimento educacional especializado para a educação infantil, conforme as dimensões elaboradas nos roteiros de entrevista, e outros foram surgindo em sua leitura, como já explicado na Metodologia, sendo cotejados com documentos legais acerca de tal atendimento.

Assim, o capítulo se divide em três partes: sujeitos participantes, com o perfil de cada entrevistada; o universo pesquisado, ou seja, informações referentes à região da DRE Freguesia/Brasilândia; como é organizada a educação especial, destacando ações para a educação infantil em uma região da SME-SP, analisada em paralelo ao que é preconizado em regulamentação da DOT-EE. É importante mencionar que nesse item também há informações extraídas da diretora da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Infantil (DOT-EI) acerca da educação infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial.

5.1 PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS

De forma a auxiliar uma visão mais geral do perfil das entrevistadas para essa pesquisa, no quadro 4 constam dados extraídos das entrevistas, sobre idade, formação acadêmica e tipo de vínculo com a SME-SP. Posteriormente, a cada uma serão acrescentadas

algumas informações sobre seu histórico profissional e o que as levou a atuar nas áreas de educação infantil ou educação especial, ou em ambas.

Codiname	Idade	Tempo de serviço na SME-SP	Cargo(s)	Função(ões) em 2015	Formação¹²⁴
Agnes	34 anos	12 anos	Professora de educação infantil	Atuava como Paai de deficiência auditiva (DA) e deficiência múltipla (DMult)	Graduação em Pedagogia e especialização em Surdez e Deficiência Múltipla ofertada pela SME-SP em 2011 e 2014 e Psicopedagogia
Betânia	52 anos	32 anos	O cargo efetivo era de supervisora escolar, mas já exerceu os cargos de professora de educação infantil e ensino fundamental I e coordenadora pedagógica	Atuava como diretora de DOT-EI na SME-SP havia dois anos	Magistério, graduação em Pedagogia e mestrado acadêmico na área de Psicologia com o tema de Avaliação na Educação Infantil
Clotilde	43	7 anos	O cargo efetivo é de assistente técnica educacional I (ATE I), mas já exerceu o cargo de professora de ensinos fundamental II e médio	Atuava como membro da equipe de DOT-EE há dois anos, mas já acumulou outras funções, como professora regente de sala de apoio e acompanhamento à inclusão (Saai) e professora de apoio e acompanhamento à inclusão (Paai)	Graduação em Letras (Português-Inglês), especialização em Formação de Educadores em Pessoas com Deficiência Múltipla e Surdocegueira, mestrado acadêmico em Arte e História da Cultura com o tema de Comunicação e Linguagem na Deficiência Múltipla e cursava o doutorado em Educação e Saúde

¹²⁴Os cursos em que não constam ano de conclusão se referem àqueles não informados pelas entrevistadas.

					com o tema de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Múltipla
Dulce	40 anos	Ø ¹²⁵	Professora de ensinos fundamental II e médio	11 meses como Paai de DA	Graduação em Biologia e especialização em Surdez Ofertada pela SME-SP em 2010
Francisca	37 anos	16 anos	Professora de educação infantil e ensino fundamental I (dois cargos)	Atuava há um ano como coordenadora do Cefai e há oito como professora regente de Saai, mas também foi Paai por um ano	Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Deficiência Mental em 2002 e Psicopedagogia
Georgina	45 anos	20 anos	Professora de educação infantil e ensino fundamental I	Atuava como Paai de deficiência intelectual (DI) havia um ano, mas havia sido professora regente de Saai	Graduada em Pedagogia e Psicologia, com especialização em Deficiência Mental, Orientação Educacional e Administração Escolar

Quadro 4 – Síntese do perfil das entrevistadas

Fonte: Entrevistas transcritas que compõem o acervo da pesquisadora.

Pela análise do quadro 4, é possível observar que as entrevistadas, na época da pesquisa, estavam entre a faixa etária de 34 a 52 anos e tinham um tempo médio de atuação na carreira do magistério municipal de 14 anos e meio, tendo a mais antiga 32 e a mais nova, sete anos. Além disso, os dados indicam que elas passaram por diversos cargos, atuando desde a educação infantil até a supervisão escolar. Em relação à formação acadêmica, todas possuíam alguma especialização e apenas duas, título de mestre.

Ao contar um pouco sobre seu histórico e interesse pela área de educação especial, Agnes (Paai – DA, DMult) relata que se interessou pela área de educação especial, especificamente de deficiência auditiva/surdez em decorrência de duas experiências com crianças surdas: “No CEI [Centro de Educação Infantil], eu tive uma aluna surda, e na escola

¹²⁵A entrevistada não foi questionada sobre o tempo de carreira no magistério municipal.

particular, eu também tive uma aluna surda. Fui trabalhando, vendo as questões, as dificuldades, enfim, realmente era isso o que eu me identificava, então acabei seguindo”.

Já Betânia (DOT-EI) contou que sempre quis ser professora de educação infantil. Após entrar na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), atuou em Emei e nas salas do Planedi. Prestou concurso de acesso para o cargo de coordenador pedagógico e, posteriormente, para o de supervisor escolar, no qual apresentou uma atuação formativa e aproximada da educação infantil, fato que possibilitou o convite para atuar na comissão central que operacionalizou a transição das creches da SAS-SP para a SME-SP e, em seguida, uma primeira experiência na coordenação da DOT-EI entre junho de 2003 e dezembro de 2004.

Clotilde (DOT-EE) teve seu interesse despertado pela área de educação especial no fim da graduação em Letras: “Na verdade, ao final da graduação, eu comecei a ter um pouco de interesse pela área, fiz Pós-graduação em Deficiência Múltipla pelo Mackenzie e conheci as duas instituições que trabalham com isso aqui em São Paulo, que é a Ahimsa [Associação Educacional para Múltipla Deficiência] e a Adefav [Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual]”. Nessa última, entrou como voluntária, depois professora e, por fim, coordenadora, até ingressar na RME-SP. É professora universitária e coordena cursos a distância cuja temática é educação especial.

Dulce (Paai – DA) realizou especialização em Surdez promovida pela SME-SP em 2010, quando começou a atuar na Emebs.

Durante a graduação em Pedagogia, Francisca fazia estágios em classes especiais e, assim, interessou-se em se especializar na área. Atuou em classe especial em instituições especializadas, como Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), e na rede estadual, mas também atuou em classe comum na rede privada. Na SME-SP, trabalhou um período em Emei, depois passou a atuar em uma Saai e em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) e, a partir de 2014, passou a acumular as funções de professora regente de Saai e Paai.

Georgina (Paai – DI) foi ainda mais precoce, pode-se dizer, porque seu interesse pela área de educação especial ocorreu porque foi criada na Santa Casa de Misericórdia, na qual, desde cedo, conviveu com um público diversificado, mas, evidentemente, foi na graduação que concretizou essa preferência:

O meu olhar sempre foi direcionado à educação especial já desde o início, desde o início da faculdade porque me identifiquei com os professores, com todas as disciplinas, embora, como eu me formei antes de 95, então o meu primeiro ano no Mackenzie, nós tínhamos matérias básicas, [como]

linguística, língua portuguesa, filosofia geral, sociologia geral. Mas, a partir do terceiro semestre que nós começávamos as disciplinas específicas. Então, eu conheci duas professoras [da área de educação especial] que me encantei [...].

Assim, cursou essas duas disciplinas relacionadas com área de educação especial e firmou-se na área. Na SME-SP, antes de exercer a função de Paai, atuou como professora regente de Saai em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) localizada em um Centro Educacional Unificado (CEU). Na rede estadual, atuou como professora e coordenadora pedagógica e, na privada, deu aulas no magistério.

Mesmo que sejam apenas seis mulheres, há aqui exemplos diversos de trajetórias profissionais, tempos e experiências na carreira do magistério municipal, vislumbrando diferentes perspectivas de atuação nos serviços em interface com a educação especial e/ou a educação infantil.

De acordo com esse perfil geral, foi possível resgatar essas informações para compreender melhor as concepções que foram emergindo ao longo de suas falas sobre educação infantil, infância e atendimento educacional especializado, traduzidas em seu fazer pedagógico e/ou profissional.

Encerrada a apresentação das entrevistadas, no próximo item será apresentada uma visão geral da DRE Freguesia/Brasilândia.

5.2 UNIVERSO PESQUISADO

A Diretoria Regional de Educação (DRE) onde ocorreu essa pesquisa foi a de Freguesia/Brasilândia, situada na zona noroeste da cidade de São Paulo, abrangendo as Subprefeituras de Freguesia do Ó/Brasilândia e Casa Verde, consequência da política de descentralização administrativa, como já exposto. É responsável por implantar as regulamentações de SME-SP, conforme consta no Decreto nº 45.787/2005 (SÃO PAULO, 2005a) nos distritos de Freguesia do Ó, Brasilândia, Casa Verde, Cachoeirinha e Limão, conforme delineamento apresentado na figura 2.

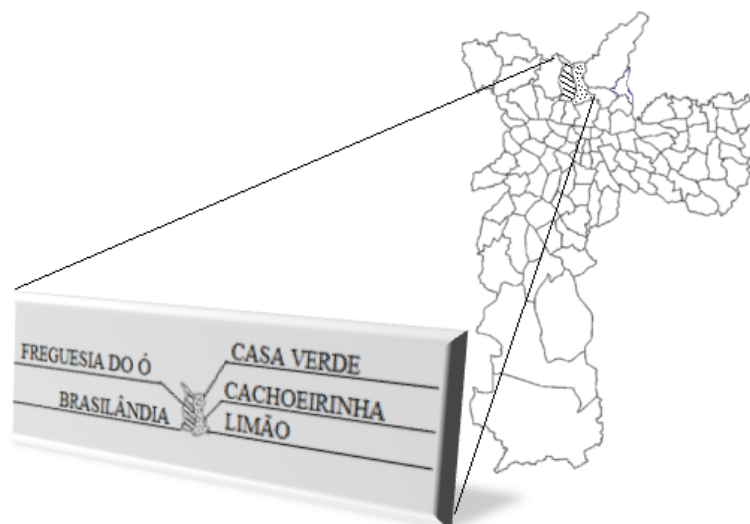


Figura 2 – Mapa do município de São Paulo com destaque para os distritos abrangidos pelas Subprefeituras de Freguesia do Ó e Casa Verde.

Fonte: Site da PMSP.

Localizado no bairro de Freguesia do Ó, o prédio da DRE, um edifício amplo de três andares, tem acessibilidade arquitetônica externa por meio de rampas de acesso e interna por um elevador, e possui um amplo estacionamento.

Durante a coleta dos dados, foi possível observar que essa DRE está em conformidade ao disposto no já citado Decreto nº 45.787/2005 (SÃO PAULO, 2005a, art. 3º), organizada com os seguintes setores: Assistência Administrativa, Supervisão Escolar, DOT-P, Divisão Técnica de Planejamento e Divisão Técnica de Programas Especiais. Além disso, possuía duas salas de formação e um auditório para reuniões ou ações de formação.

Conforme consta no *site*¹²⁶ da PMSP, Freguesia do Ó e Brasilândia são dois antigos distritos da cidade, dispendo em seu cenário de muitos elementos centenários, como árvores, construções e o Largo da Matriz, onde ocorrem muitas festas tradicionais católicas.

Ainda, segundo o *site*, essa região concentra um grande número de migrantes nordestinos, mas também de pessoas vindas do interior do estado de São Paulo, atraídas pela instalação da empresa Vega-Sopave na região da Brasilândia, primeiro empreendimento privado para limpeza pública. No entanto, é uma região que apresenta crescimento desordenado.

¹²⁶ Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/freguesia_brasilandia/>. Acesso em: 5 mai. 2015.

A diferença entre as duas regiões é que embora a de Freguesia do Ó/Brasilândia apresente alguns bolsões de pobreza e 4,46% dos domicílios em favelas, a população é considerada de classe média, média-alta, havendo na região alta oferta de emprego tanto em empresas quanto no comércio e em bares, restaurantes e pizzarias muito populares entre os paulistanos.

Conforme o *site* Infocidade¹²⁷, em 2010 constava o registro de 717 mil habitantes convivendo em um total de 17,60 quilômetros quadrados.

Em relação aos serviços de saúde pública¹²⁸, com dados atualizados pela PMSP até 2013, verificava-se o funcionamento de sete Assistências Médicas Ambulatoriais (AMA), três Assistências Médicas Ambulatoriais de Especialidades (AMA E), dois Centros De Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (Caps AD III), dois Centros de Atenção Psicossocial Adulto (Caps Adulto), dois Centros de Atenção Psicossocial Infantil (Caps Infantil II), um Centro De Convivência e Cooperativa (Cecco), dois Centros de Especialidades Odontológicas (CEO), um Centro de Testagem e Aconselhamento em Doença Sexualmente Transmissível (DST)/Aids (CTA/DST/Aids), um Centro de Referência em Saúde ao Trabalhador (CRST), um hospital e maternidade, três Núcleos Integrados de Reabilitação (NIR), um Núcleo Integrado de Saúde Auditiva (Nisa), um pronto-socorro municipal e 30 Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Os dados referentes à educação estão dispostos na tabela 4.

Tabela 4 – Unidades educacionais e alunos da DRE Freguesia/Brasilândia em 2015¹²⁹

(continua)		
Tipo de Unidades Educacionais (U.E.)	Nº de U.E.	Total de alunos
Creche conveniada	117	34.930
CEI indireto	24	
CEI direto	15	
Emei	33	
CEU-CEI	2	29.945
CEU-Emei	2	
CEU-Emef	2	

¹²⁷Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php?cat=9&titulo=Habita%E7%E3o>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

¹²⁸Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/organizacao/Unid_Munic_Saude_Su_bp.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

¹²⁹Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108400>>. Acesso em: 5 mai. 2015.

		(conclusão)
Tipos de Unidades Educacionais (U.E.)	Nº de U.E.	Total de alunos
Emef	35	
Emebs-Emei	1	2
Emebs-Emef		93
Cieja	1	3.669
Mova	34	
Total	266	68.639 ¹³⁰

Fonte: Site da SME-SP (ref. mai./2015).

A análise dos números apresentados na tabela 4 mostra que na DRE Freguesia/Brasilândia, considerando-se o total de alunos, mais de 50% referem-se à educação infantil. No *site* da SME-SP, o número de alunos está organizado por série ou, no caso da educação infantil, por agrupamento, como berçário I e II, infantil I e II, minigrupos I e II. Organizados dessa forma, não é possível distinguir a quantidade que está sendo atendida na rede direta e na indireta. Entretanto, em atenção ao número de U.E., tem-se que 141 são da rede indireta e 52, da direta (incluindo os CEU), ou seja, há quase o triplo de instituições da primeira.

Como já mencionado, essa é uma das DRE que possuem Emebs, a “Prof.º Mário Pereira Bicudo”, e para a educação infantil, há registro de apenas duas crianças matriculadas.

Para atender a esse montante de crianças e alunos, em 2015 a DRE Freguesia/Brasilândia contava com 4.175 profissionais de educação, entre agente de apoio, Agente Técnico Educacional (ATE), professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores.

Embora esse seja o universo geral dessa investigação, salienta-se que o foco de análise se concentrou nas ações do Cefai Freguesia/Brasilândia. Primeiramente, os setores centrais de educação infantil e de educação especial, no âmbito da SME-SP, serão apresentados, bem como a articulação entre eles.

5.3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIRETORIAS DE ORIENTAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL

No momento de coleta de dados, a DOT-EI tinha uma equipe de seis pessoas que atuavam em diferentes frentes voltadas à educação infantil, mas algumas delas tinham focos

¹³⁰No *site* da SME-SP não constam números referentes à modalidade da educação especial.

de ação: educação indígena nos centros de educação e cultura indígena (Ceci) e implementação de parques sonoros¹³¹.

Segundo Betânia (DOT-EI), essa diretoria:

[...] DOT [EI] tem como prioridade no trabalho pensar sobre o currículo da educação infantil, sobre a formação dos docentes e demais profissionais da educação infantil e articular com as DRE [...]. Essas [DRE] também fazem as formações nos seus territórios, [...] porque, digamos assim, nós não temos um modelo único de formação, mas desde que eu entrei em 2013, viemos trabalhando com alguns princípios, alguns conceitos e concepções da educação infantil que todas as DRE devem seguir, que é isso que fazemos, essa articulação da política que estamos desenvolvendo no município.

Para 2016, Betânia (DOT-EI) esclareceu que o planejamento estratégico incluía implementação dos *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (versão 2016)¹³², ampliação do atendimento de zero a três anos, universalização da pré-escola e currículo integrador.

Por sua vez, a DOT-EE, segundo relatou Clotilde (DOT-EE), tinha uma equipe formada por oito pessoas. Segundo ela, a DOT-EE estava

[...] voltada para as questões de política mesmo, política pública, para área da inclusão. Nós não fazemos formação direta para professor, mas temos todo um trabalho em parceria com as regiões. Então, seria um órgão central e nós temos os 13 Cefai que temos que fazer todo o acompanhamento, formação, então, toda a parte de orientação, vamos fazendo em conjunto. Não é que essas informações partem daqui, a gente tem construído tudo muito em conjunto com as regiões, respeitando sempre as especificidades de cada região.

De acordo com as falas de ambas as entrevistadas, a articulação entre essas duas diretorias se dava por meio das reuniões das coordenadoras, pela participação de um membro da equipe de DOT-EE que atuava mais diretamente com a educação infantil e pelos projetos realizados em conjunto.

Além disso, nas reuniões mencionadas de formação para formadores das DRE, as coordenadoras tiveram participação inversa, ou seja, a da educação infantil na reunião dos Paai/coordenadores e a da educação especial com as equipes dos formadores de DOT-P das 13 DRE que atuavam com educação infantil em suas respectivas regiões.

Um exemplo dessa articulação se refere à elaboração do documento *Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana* (versão 2016), visto que na versão 2015, conforme

¹³¹Essa ação vincula-se ao Programa “São Paulo Carinhosa” instituído pelo Decreto nº 54.278, de 28 de agosto de 2013 (SÃO PAULO, 2013a).

¹³²Ressalta-se que a nova versão dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* não está no conjunto de documentos analisados, porque foi publicado em 2016.

apontado nesta dissertação, o público-alvo da educação especial ganhou uma configuração diferente, como explicou Betânia (DOT-EE) sobre a primeira versão desse documento:

[...] havíamos optado, de fato, por não colocar uma dimensão específica da educação especial, porque acreditamos que as crianças com deficiências¹³³, elas têm que ser contempladas em todos os momentos e em todas as dimensões. Então, considerávamos que se quiséssemos uma indicação, uma dimensão específica para isso, estaríamos ainda destacando essa deficiência e apartando isso, e não pensando nessa inclusão que acreditamos que em todas as dimensões as crianças com deficiência, cada uma com sua especificidade, precisam ser contempladas, então não víamos um motivo para fazer uma dimensão específica para isso.

Vale lembrar, que na versão anterior, conforme análise apresentada no capítulo 4, as crianças pequenas público-alvo da educação especial foram mencionadas em apenas três dimensões e alguns aspectos relacionados à avaliação da educação infantil, como atendimento educacional especializado, articulação com o professor especializado e intervenções a atitudes de preconceito, não foram observados.

Como resultado do diálogo entre os dois setores, indica-se a análise desse documento, publicado em 2016, em outros trabalhos acadêmicos com temática que também relacione a educação especial com a educação infantil no município de São Paulo.

Em âmbito de SME-SP, Clotilde (DOT-EE) relatou que há outras ações conjuntas com a DOT-EI importantes, como a articulação na formulação de diretrizes, ações e projetos. Segundo ela,

Sabemos que tem algumas formações que são muito pontuais, principalmente, essa questão de formação ou projetos, mas de outros fazemos se tem uma proposta de algum projeto que é da educação infantil, não há uma aprovação de nada senão discutido com a educação infantil e [esse setor faz] a mesma coisa.

Na definição dessas diretrizes, as concepções tanto de educação infantil como de atendimento educacional especializado precisam estar muito claras justamente porque a articulação se estabelece na interação entre os objetivos pretendidos na educação infantil com os da educação especial.

No caso da formulação de diretrizes, de modo geral, em alguns momentos isso pareceu vir se concretizando, porque, segundo Betânia (DOT-EI),

Acabamos fazendo um texto que foi elaborado até pela Idalina, que é da educação especial, mais a Hercília que é daqui da educação infantil, no qual colocamos quais são as considerações com relação à educação especial. Nesse texto contamos um pouquinho porque não escolhemos fazer uma dimensão. Além disso, o que foi feito, fomos olhando nas dimensões, em

¹³³Como diversas vezes reiterado neste trabalho, observa-se a omissão das categorias TGD e altas habilidades/superdotação.

cada uma delas, que questões poderíamos colocar que fossem relativas às crianças com deficiência ou relativas à educação especial. Então, ao invés de fazer uma dimensão específica, nos voltamos a cada uma das dimensões e verificamos o que poderia ser perguntado com relação à educação especial [...].

Ainda em relação aos projetos para a educação infantil com foco nas crianças pequenas público-alvo da educação especial, considerando que elas pertencem, de fato, à etapa da educação infantil, constatou-se, por meio de entrevistas, que DOT-EI, em ações de parceria com instituições conveniadas especializadas em educação especial e em articulação intersecretarial, concretizou, com cursos voltados à formação das docentes de educação infantil, ações que visassem a práticas inclusivas relacionadas aos eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil – brincar e interagir. Assim, verificaram-se os seguintes cursos: “Brincar para todos”, em parceria com Laramara, “Pequenos gigantes”, com a Apae, “Brincar inclusivo” oferecido por meio de oficinas promovidas com a Secretaria da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED).

Clotilde (DOT-EE) refletiu um pouco sobre isso:

[...] então, é um processo [articulação da educação especial com outras áreas], mas entendemos que tem caminhado bem. É interessante quando outros setores começam a esboçar algum documento [ou ação] e nós, às vezes, não entramos logo no início. Já se percebe que as discussões já caminharam muito nessa perspectiva, então, se começa a perceber que isso é muito legal, as pessoas não estão mais discutindo tão aquela dicotomia [...].

Esse conjunto de ações articuladas é muito relevante para fomentar práticas pedagógicas inclusivas, contudo ressalta-se que a análise dos dados permite indicar que a articulação intersetorial realizada entre DOT-EI e DOT-EE ainda está no início, carecendo de uma definição do papel de cada setor no acompanhamento da educação infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial e/ou da efetivação de ações e serviços da educação especial para a educação infantil.

Para ilustrar essa problemática das relações intersecretariais observada, ambas as entrevistadas citaram outro projeto encabeçado pela SMPED¹³⁴ sobre a construção de parques acessíveis e/ou inclusivos¹³⁵ em U.E. de educação infantil. Contudo, por ser um projeto de outra secretaria, mesmo com interface entre a educação infantil e a educação especial, as entrevistadas não dispunham de nenhuma informação sobre seu andamento, como ponderou

¹³⁴Salienta-se que em razão do período previsto para a pesquisa de campo, não houve tempo hábil para solicitar autorização e entrar em contato com SMPED, cujo interesse dessa pesquisadora fora despertado, haja vista a multiplicidade de projetos voltados à infância. Que essa ressalva possa servir a outros pesquisadores que tenham tema de pesquisa semelhante e possam aprofundar-se melhor nas ações dessa Secretaria para esse público.

¹³⁵Cada entrevistada utilizou um nome diferente.

Clotilde (DOT-EE): “Tem um projeto que está parado, precisa ver com SMPED que [tem] uma questão da necessidade de equipar as unidades de educação infantil com parque acessível, mas isso depende ainda de alguns projetos porque é de SMPED, não é conosco”.

Betânia (DOT-EI) acreditava que o projeto estava na fase final de entrega às U.E.: “[Tem] os parques inclusivos que algumas escolas já estão recebendo [...]. Eu acho que algumas já estão recebendo, penso que sim, precisava confirmar, mas eu acredito que sim, pelo menos eu espero que tenha, ninguém falou mais nada que tenha dado certo”.

A despeito das constatações dessa dimensão de articulação intersetorial, observa-se que a concepção de educação infantil na RME-SP, explanada por Betânia (DOT-EI), possibilita práticas pedagógicas inclusivas:

O cerne da política de educação infantil de São Paulo é considerar as crianças como sujeitos de direitos. É pensar que elas são seres capazes, potentes, desde o nascimento, sejam elas [público-alvo da educação especial] ou não, de todas as religiões, de todas as nacionalidades, assim, acolher todas as crianças e pensar que elas são capazes. Pensar em uma prática da educação infantil de acolhimento, que dê oportunidades para as crianças vivenciarem isso várias práticas culturais para que elas possam ir se fortalecendo e constituindo sua identidade.

Por esse excerto, observa-se que as crianças público-alvo da educação especial têm um lugar na política de educação infantil paulistana.

Entretanto, segundo Kuhnen (2011, p. 99), ao concluir sobre a relação entre as gerentes de educação infantil e educação especial: “Sobre esse aspecto, entendemos que não há um trabalho dicotomizado, mas um trabalho sem uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico e, além disso, em termos de diretrizes das duas áreas, um ecletismo teórico”.

Assim sendo, ainda é preciso mais diálogo entre os dois setores aqui tratados para que, de fato, as orientações para as práticas pedagógicas fomentadas nas instituições de educação infantil da SME-SP atendam às especificidades das crianças pequenas público-alvo da educação especial.

No próximo item, será tratada a educação especial para a educação infantil por meio da análise das ações do Cefai Freguesia/Brasilândia.

5.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA REGIÃO DA SME-SP

Estrutura e funcionamento do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão de Freguesia/Brasilândia

Conforme dados obtidos com as Paai entrevistadas do Cefai Freguesia/Brasilândia, na DRE Freguesia/Brasilândia havia 54 Saai, em 2015, instaladas nas U.E., das quais cinco estavam em escolas municipais de educação infantil (Emei), havendo 108 estagiários de Pedagogia atuando nas U.E., sem especificações mais detalhadas de quantos estavam em instituições de educação infantil. Não foi informado o total de Auxiliares de Vida Escolar (AVE) na entrevista realizada com a Paai/coordenadora do Cefai Freguesia/Brasilândia.

Em 2015, o Cefai Freguesia/Brasilândia já mantinha um histórico de atendimento de mais de dez anos, tendo seu funcionamento sido autorizado pela Portaria nº 4.704, de 18 de julho de 2005, e desde sua criação está localizado no prédio da própria DRE, no distrito da Freguesia do Ó (PRIETO et al., 2010).

A coleta de dados indicou que, em 2015, a equipe composta de 12 Paai, todas mulheres e uma delas exercendo função de coordenadora, ocupava uma sala ampla, dividida com os profissionais da DOT-P e a equipe do Naapa.

Em comparação aos dados apreendidos por Prieto et al. (2013), em anos anteriores a 2015, houve um salto significativo do número de Paai: em 2010, registrou-se um total de cinco; 2012 teve redução para três, seguido de aumento para nove no ano seguinte. É importante mencionar que esses autores indicaram que somente em 2010, conforme preconizado na Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c), um supervisor escolar acompanhava as ações do Cefai Freguesia/Brasilândia.

Durante as visitas à DRE para compilar informações, foi possível observar que o atendimento à comunidade acontecia por meio de uma janela localizada no centro da parede que dava para o corredor da DRE. Foi possível perceber que essa sala parecia uma central de atendimento, uma vez que possuía muitas mesas, cadeiras, computadores, alguns armários baixos e outros altos. Essa abertura possibilitou também observar, do lado esquerdo, a sala do diretor da DOT-P inserida nesse espaço.

O Cefai Freguesia/Brasilândia utilizava a sala de informática do lado direito à da DOT-P para arquivar os *Termos de visita* desde 2005, os quais eram organizados em gaveteiros identificados pelos nomes das U.E., sendo distinguidos das pastas dos CEI indiretos e das creches conveniadas que tinham os registros agrupados com essa denominação.

Para ações de formação com estagiários, professores regentes de Saai e outros profissionais das U.E., bem como para reuniões da equipe, utilizavam as salas de formação, o auditório ou outras salas da própria DRE. Ainda, as avaliações dos alunos realizadas pelas Paai ocorriam em outro espaço devidamente equipado para tal fim.

Ainda em relação à equipe, havia um estagiário e um ATE que auxiliavam as tarefas administrativas do Cefai Freguesia/Brasilândia.

As Paai do Cefai Freguesia/Brasilândia, conforme apreendido, possuíam especialização em deficiência intelectual, auditiva e múltipla¹³⁶, portanto não havia profissionais especializados em deficiência física, visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nem altas habilidades/superdotação. Contudo, relataram que no “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, atendiam a todas as deficiências, mas não houve menção de TGD nem de altas habilidades/superdotação.

No que tange à deficiência visual, relataram ser assessoradas por uma das professoras regentes de Saai da DRE Freguesia/Brasilândia com essa formação. É importante mencionar que o Cefai Freguesia/Brasilândia nunca teve em seu módulo de Paai um profissional especializado em deficiência visual e, para atender alunos com deficiência física, isso só ocorreu em 2010 (PRIETO et al., 2013).

Em relação ao atendimento a todas as deficiências, Francisca (Paai/coordenadora) o sintetiza da seguinte forma:

No setor aqui, especialista, temos: DI (deficiência intelectual) e deficiência auditiva. Deficiência visual, temos uma professora que está na Saai e nos ajuda e deficiência física as [Paai] que fizeram educação inclusiva, viram um pouco de cada deficiência e tem as nossas próprias experiências de trabalho com deficiência múltipla.

Francisca (Paai/coordenadora) também explicou como era a sistemática de funcionamento do centro especializado:

[...] segunda-feira [manhã] temos uma reunião fechada, ora ela acontece, ora não. Toda a segunda-feira à tarde tem a reunião de DOT-P, todo mundo para e é pedido para que não marquemos as itinerâncias, a não ser que seja alguma demanda, alguma escola marcou com uma mãe, que só pode naquele dia, ou seja, exceções. Terça, quinta e sexta-feira itinerância. Quarta-feira deixamos reservado para as reuniões de SME-SP que, pelo menos eu, de quinze em quinze dias [tenho que ir] e as Paai, uma vez por mês.

Tomando como referência a frequência das reuniões com DOT-P, no contexto mais geral da DRE Freguesia/Brasilândia, as entrevistadas entendiam que as relações com outros

¹³⁶No momento da coleta de dados, a Paai Agnes estava encerrando a especialização em deficiência múltipla oferecida pela SME-SP em 2014, conforme mencionado no quadro 4.

setores da DRE ao longo dos anos foram se estreitando e, como exemplos, citaram os seguintes setores: Projetos Especiais, Planejamento e Supervisão Escolar.

É importante mencionar que entre outras atribuições, em anos anteriores, já se verificava “[...] acompanhamento das ações emanadas por DOT-P” (PRIETO et al., 2013, p. 115), denotando articulação com as ações específicas desse setor do qual o Cefai, de fato, faz parte, desde a normativa de sua criação em 2004 (SÃO PAULO, 2004a).

Ainda em relação à dinâmica de funcionamento do Cefai Freguesia/Brasilândia, sua organização se dava por polos, para cada Paai, compostos de um conjunto de U.E. da DRE Freguesia/Brasilândia para a prestação do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” e outras frentes de trabalho: “Nós revemos esses polos, semestralmente, em função das necessidades e mais ainda, para além da necessidade, a obrigatoriedade de atender a toda a demanda” (Georgina, Paai – DI).

Cada Paai tinha que acompanhar por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” uma média de oito escolas e, dentre estas, uma média de quatro Emei. Os CEI (diretos e indiretos) estavam sob a responsabilidade de apenas um Paai. A organização relativa ao atendimento à educação infantil será mais detalhada adiante.

Conforme documentos internos do Cefai Freguesia/Brasilândia disponibilizados para essa pesquisa, as frentes de trabalho, que podiam ter uma ou mais Paai responsáveis, incluíam apoio às instituições conveniadas da DRE Freguesia/Brasilândia (no caso, contavam apenas com a Associação Nany Apple em benefício do obeso e do carente), formação dos professores regentes de Saai, apoio aos atendimentos de Saai do entorno, articulação com a Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina (SPDM) (estagiários, AVE, conferência de folha de ponto etc.), assessoria a Emebs, grupo de trabalho em SME-SP, participação no Fórum da Criança e do Adolescente¹³⁷.

A relação com a Emebs, além do acompanhamento por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, como para qualquer instituição educacional, foi explicada por Dulce (Paai – DA):

O Cefai contrata o instrutor de Libras para atuar nas Emebs. Aqui nós não temos escolas de ensino médio, porque as escolas de ensino médio têm os intérpretes também, nós só temos as Emebs, então, tem esses instrutores que são contratados pelo Cefai para atuar nas Emebs.

Quanto à Emebs, Dulce (Paai – DA) defende que quem apresenta surdez tem que ir para essas U.E. desde a educação infantil.

¹³⁷ Denominação conforme as entrevistadas do Cefai Freguesia/Brasilândia.

Ao relatar o caso de uma criança com surdez matriculada em uma Emei, inicialmente Dulce sentiu resistência da equipe gestora para encaminhá-la para a Emebs. Entretanto, a partir de sua atuação pelo “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, o qual incentivava a transferência da criança, pôde observar uma mudança na postura: “Eu marquei com a família [mais] uma reunião, [chegando lá] eu me surpreendi, porque na hora a coordenadora falou assim: ‘Nós vamos fazer a inserção dela na Emebs’” (Dulce, Paai – DA).

A articulação com as instituições especializadas era diferente da observada com as Emebs. A Associação Nany Apple em benefício do obeso e do carente, por atender à faixa etária de 15 a 30 anos, não será foco de análise aqui, contudo, como atua nesse polo de atendimento do Cefai Freguesia/Brasilândia, Agnes (Paai – DA, DMult) esclareceu que na impossibilidade de atendimento em Saai, se fosse necessário atendimento complementar ou suplementar para alguma criança pequena público-alvo da educação especial, viabilizava-se o encaminhamento para instituições de outras DRE.

Embora não tivesse se referindo a essa instituição em específico, Clotilde (DOT-EE) chamou a atenção para um aspecto entre a relação de DOT-EE com as entidades conveniadas:

Algumas conveniadas, não são todas, elas têm contrapartida conosco para oferecer cursos. Então, quem negocia cursos, quem conversa com as conveniadas, somos nós daqui da Secretaria. A negociação, é claro, é baseada nas demandas da Rede, não é aleatória. Algumas conveniadas são mais tranquilas e disponíveis a discutir conosco qual o melhor tema a ser trabalhado. Algumas vão estudar a nossa política para poder se adequar. Outras conveniadas, temos um pouco mais de dificuldade, então, embora tenha a contrapartida, temos que ficar ali em uma insistência porque algumas vendem esses cursos que queremos e elas não querem oferecer porque elas querem vender.

Por esse excerto de Clotilde (DOT-EE), pode-se verificar que as instituições conveniadas, além do atendimento educacional especializado, têm outro papel, que é o de oferecer cursos de formação continuada, os quais, mesmo tratando de temáticas em consonância ao estabelecido na RME-SP, eram oferecidos separadamente e mediante pagamento.

Pelas entrevistas com as Paai, foi possível concluir que o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” é a função essencial do Cefai Freguesia/Brasilândia. Mesmo que tenham outras demandas e frentes de atendimento, é esse serviço que o define, como esclarece Dulce (Paai/DA): “Nós nos dividimos em polos (Emei, Emef, CEI, Emebs) e fazemos a itinerância, é um dos trabalhos. Tem outras demandas também [...], mas o foco principal do Cefai é a itinerância”.

Essa organização do Cefai Freguesia/Brasilândia fora observada anteriormente e Prieto et al. (2013, p. 117), corroborando as prerrogativas da Portaria nº 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004c), avaliaram que

Com isso, o funcionamento desse centro, que antes se baseava na divisão de frentes de tarefas mais amplas entre os Paai – como o acompanhamento às Saai e a realização das formações nas escolas –, passou a ter foco no atendimento e no acompanhamento às U.E. e à comunidade como maiores responsabilidades dos Paai [...].

Em 2015, os veículos para locomoção até as U.E., a reuniões e/ou a outros compromissos dos Paai eram de uso geral da DRE Freguesia/Brasilândia e chegavam a um total de seis, necessitando de agendamento prévio para seu uso. Para 2016, Francisca (Paai/coordenadora) informou que havia a previsão de compra de dois veículos para uso exclusivo do Cefai Freguesia/Brasilândia, dado o aumento do número de Paai.

Prieto et al. (2010) averiguaram que, em anos anteriores, dependendo da compatibilidade de agenda, as idas às U.E. podiam ser articuladas com a supervisão escolar.

A despeito dessa prática, em 2015 foi criada outra: a de entregar uma cópia do termo de visita ao respectivo supervisor escolar daquela escola.

Os supervisores têm recebido todas as itinerâncias que são feitas pelo Cefai, que também é outra demanda que surgiu na reunião de coordenador [de Cefai em SME-SP]; tem DRE que faz, eu achei isso muito bacana e começamos a fazer aqui (Francisca, Paai/coordenadora).

Com essa ação, a coordenadora do Cefai Freguesia/Brasilândia acreditava que o centro de apoio especializado estava se aproximando do setor da supervisão, haja vista que o interesse recíproco estava aumentando: “Isso está acontecendo e tem aumentando até a procura dos supervisores em relação ao Cefai: ir e fazer a itinerância junto, reunião com [a família] nas escolas” (Francisca, Paai/coordenadora).

Tratando ainda de ações intersetoriais do Cefai em âmbito da DRE Freguesia/Brasilândia, quando era necessário comprar material, recorria-se ao setor de Planejamento: “[...] a Prefeitura liberou tal valor para oferta de cadeira de rodas, então isso quem faz é o Planejamento, essa investigação, essa apropriação, essa orientação eles nos dão” (Georgina, Paai – DI).

Entretanto, Dulce (Paai – DA) mencionou uma segunda forma de adquirir materiais e recursos para as crianças e alunos público-alvo da educação especial:

Com relação a mobiliário, nós estamos com uma verba, embora não venha direto para nós, mas sim para DOT de educação especial, a verba para aquisição de cadeira de rodas, *tablets* para alunos... Tem uma verba sim, mas não vem direto para o Cefai, aqui fazemos todo o processo, pedido,

documentação necessária, mas é o DOT de educação especial em SME quem faz a compra. Só que é um processo meio burocrático, meio lento [...] (Dulce, Paai – DA).

Por meio dessas duas falas, verifica-se que o Cefai não dispõe de verba própria; a compra de materiais podia ocorrer tanto pela DRE quanto pela DOT-EE, no entanto era necessário preencher planilhas para aferir as reais possibilidades dessas instâncias.

A seção a seguir detalhará a relação estabelecida da equipe do Cefai Freguesia/Brasilândia com as Saai circunscritas à respectiva DRE.

Articulação com as salas de apoio e acompanhamento à inclusão

A relação com a Saai foi caracterizada por todas as profissionais como de parceria, sendo definida de duas formas: por meio da formação mensal e do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”:

Quando tem essa profissional lá dentro da escola, primeiro eu vou articular com a Saai para ver quais ações ela já está fazendo, se ela já viu os alunos e quais são suas necessidades e se ela já conversou com as famílias. Então, primeiro vou orientar o trabalho dela em sala de aula, ver o que ela tem em mente para ser feito e eu vou como parceria (Agnes, Paai/DA, DMult).

Agnes (Paai – DMult, DA) explicou que para os casos de demanda de crianças atendidas em Saai do entorno, eram as Paai que se colocavam como instrumentos facilitadores da articulação do professor regente de Saai com a respectiva escola da criança ou aluno atendido, levando e trazendo relatórios, avaliações, orientações etc.: “Nós vamos também até a outra escola e pedimos para o professor fazer um relatório, para estar sempre de acordo com a professora de Saai [...], para fazer essa articulação de alguma forma e ver também como que essa criança funciona na outra escola”.

Diante dessa fala, duas indagações podem ser feitas: a primeira se refere às “visitas sistemáticas às classes comuns” (SÃO PAULO, 2012b, art. 12 e 17) previstas ao professor regente de Saai e qual a estrutura dada a esse profissional para que isso ocorra e a segunda se refere ao acompanhamento realizado pela Paai, o qual deve ou não se restringir à solicitação de relatórios.

Em relação à ida às escolas do entorno do professor regente de Saai, quando questionada, Agnes (Paai – DMult, DA) respondeu: “Já houve situações sim, dependendo, se há a disponibilidade, também o quanto a escola é próxima uma da outra, tem como essa professora fazer isso”.

Tal disponibilidade é esclarecida por Francisca (Paai/coordenadora):

[...] a professora de Saai não tem saído, não tem ido para as outras escolas, mesmo porque [tais profissionais] não tem isso assegurado em lugar nenhum, mas, por exemplo, se a coordenadora [pedagógica] se disponibiliza a ir até a unidade [...], isso é feito, mas a comunicação é feita por e-mail e por telefone.

Quanto à segunda indagação, Francisca (Paai/coordenadora) respondeu: “Quando [as Saai] não conseguem fazer isso, a Paai é que vai fazer essa mediação entre as escolas”.

Novamente, não houve esclarecimento das ações da Paai em situações como essa.

Em 2015, mensalmente, as professoras regentes de Saai recebiam formação do Cefai Freguesia/Brasilândia. Havia ações diferenciadas para aquelas que estavam iniciando:

Quando entra Saai nova, elas têm uma reunião que é separada das outras antigas para que elas saibam esse começo da ação, como é a conversa com a família, essa chegada na escola. Então tem essa diferenciação também com elas nesse começo para que não cheguem de uma vez na sala e comecem sem saber como fazer. Então, além do estágio, elas têm essa reunião aqui, para ter essa conversa desse início (Agnes, Paai – DA, DMult).

Quando questionadas sobre se há pauta específica nessas reuniões entre o Cefai e os professores regentes de Saai acerca de temas relacionados à educação infantil, informaram que ela é mais abrangente, contemplando todas as etapas educacionais. Contudo, em 2015, Georgina (Paai – DI) destacou que experienciaram um formato diferenciado de formação:

[...] esse ano nós recebemos formadores externos, então especialistas externos e cada qual trouxe o seu material, os seus referenciais. Mas todos os formadores correlacionados com a necessidade das nossas Saai. Foi um consenso da equipe a escolha dos formadores, em função das necessidades que todas as Paai apontaram.

Já Francisca (Paai/coordenadora) contou que os coordenadores pedagógicos participaram dessas formações em 2014, o que foi avaliado positivamente, mas acabou não se mantendo porque as escolas se queixavam tanto da ausência desse profissional quanto do professor regente de Saai em um mesmo dia nas U.E.

Dando continuidade às articulações dos profissionais do Cefai, segue a relação com AVE, estagiários e a equipe multidisciplinar.

Profissionais de apoio: AVE, estagiários e equipe multidisciplinar

Quanto aos AVE do Projeto Rede, sua forma de contratação, segundo Clotilde (DOT-EE), era feita pela

[...] SPDM não somos nós quem contratamos, trabalhamos com essa uma empresa que tem um convênio já de muitos anos, [desde] 2010. Junto com a SPDM por meio desse convênio são feitas as reuniões aqui conosco, com as regiões, baseado no sistema EOL, quantidade de alunos, olhamos escola por escola para levantar as necessidades de cada aluno.

Por esse excerto, constata-se que a contratação de tais profissionais se dá mediante análise da demanda por região, no entanto a entrevistada não mencionou qual a periodicidade dessa ação.

Arelada a essa sistemática, portanto, estava a definição de módulo de AVE para cada Cefai, assim como de estagiários de Pedagogia do Projeto Apoiar. Esses quantitativos não eram determinados pelo Cefai, mas em colaboração com a DOT-EE:

Nós não definimos, fazemos um cálculo junto com as regiões [os Cefai], por exemplo, a região de Campo Limpo, acho que tem X alunos com deficiência, então, é feito por proporção de região. Temos regiões com um número muito superior nessa região, então tudo é feito calculado, mas é claro, tem regiões que, embora o número de alunos com deficiência seja o mesmo de outra região, mas tem mais com deficiência múltipla ou autista, tem que ser problematizado para podermos chegar em um número que atenda sempre as necessidades mais reais possíveis, senão seria uma conta matemática dividido por 13 e não ia bater [...]. Então, fazemos esse estudo e mesmo depois da distribuição, temos chamado as regiões [os Cefai] porque houve um período em que [as equipes] faziam [relatório] descritivo e encaminhavam e começamos a perceber que pode acontecer de ter algum serviço, uma AVE em algum lugar ocioso (Clotilde, DOT-EE).

A atuação do Cefai com esse profissional era de âmbito mais administrativo, embora participasse das duas formações organizadas pela SPDM:

Uma Paai é responsável em ir na reunião de SPDM, responsável de avisá-los quando esse AVE precisa de alguma troca ou de quando está terminando o contrato, licença-gestante. A formação é a própria SPDM que dá. Normalmente, eles marcam e o Cefai acompanha (Agnes, Paai – DA, DMult).

A profissional da equipe de DOT-EE esclareceu ainda que não era vedado o encaminhamento de AVE para Emei, mas quando questionada sobre o atendimento às crianças de zero a três anos, respondeu: “Depende! Se [a criança] faz uso de sonda, se é uma [demanda] muito específica, sim, pode ir [um] AVE” (Clotilde, DOT-EE).

Os supervisores técnicos da SPDM que, de fato, são os profissionais que acompanhavam a prática dos AVE, a articulação com o Cefai, conforme explicou Georgina (Paai – DI), se pautavam em uma

[...] relação de continuidade [...] o perfil de avaliação deles, é um perfil clínico, a avaliação deles é clínica, em função do atendimento, do apoio que é oferecido através [dos] AVE, o nosso é um perfil pedagógico, uma avaliação pedagógica, então, mediamos a avaliação que é feita em relação ao

trabalho clínico com as necessidades dessa criança que está dentro da escola pra atingir os objetivos pedagógicos, os objetivos educacionais.

Contudo, em 2015, houve uma reconfiguração da equipe: “Antes nós tínhamos o Núcleo Multidisciplinar¹³⁸ que trabalhava junto ao Cefai. Hoje, eles foram diretamente para o Naapa. Então, essas questões que eram antes do Núcleo, por exemplo, a avaliação das crianças que estão em sala de aula, veio para o Cefai” (Agnes, Paai – DA, DMult).

A próxima seção apresenta a relação do Cefai Freguesia/Brasilândia e introduz o tema do atendimento educacional especializado para a educação infantil.

Articulação do Cefai Freguesia/Brasilândia e DOT-EE

A análise dos dados indicou que o Cefai Freguesia/Brasilândia tem buscado cumprir com as regulamentações da DOT-EE de maneira geral. Essas normativas, conforme explicou Clotilde (DOT-EE), são dialogadas com esse setor nas reuniões conjuntas tanto com os coordenadores de Cefai, quinzenalmente, quanto com os Paai, mensalmente:

Em relação ao Cefai, nós temos reuniões quinzenais e fora os contatos, trocas de *e-mail*, enfim, eles nos ligam muito, então temos uma troca que é diária para questões da dinâmica do trabalho, do dia a dia e dependendo do assunto, montamos grupos de trabalho. Por exemplo, estamos discutindo a legislação específica do município, então tem pessoas do Cefai que participam de um grupo de trabalho e depois [o assunto] é discutido na região e vamos fazendo esse movimento elástico de ida e volta. Tem as reuniões de encontro daqui ou só com o coordenador ou dependendo do assunto, com toda a equipe.

Por sua vez, as Paai do Cefai Freguesia/Brasilândia afirmaram que essas reuniões são relevantes pela diversidade de temas do cotidiano, que possibilitam aprimorar a prática e auxiliam na formação, como afirma Agnes (Paai – DA, Dmult): “[como] temos a questão da formação, nós precisamos ser formados para formar” e sobre aspectos relacionadas à gestão de serviços públicos, “[só] que não podemos esquecer, quando se fala em gestão, que não está se falando em ação imediata, mas de todo um contexto organizacional público, que desenvolve um trabalho para atender uma diversidade muito grande” (Georgina, Paai – DI).

Sobre esse assunto, Clotilde (DOT-EE) esclareceu:

Apostamos muito nesses últimos anos em trazer para os encontros com os Paai formações em temas que eles consideravam ainda muito frágil, muitas equipes são novas, tem muitos profissionais chegando recém-formados, então, houve sim uma troca, em algumas regiões, de profissionais e sempre tem outro assunto que é mais sensível. Trouxemos, por exemplo, o

¹³⁸Modificação esclarecida no capítulo 4.

Ministério Público porque as regiões recebem algumas queixas de algumas denúncias, então nos aproximamos para poder discutir junto com [os] Cefai porque chegam demandas para nós e chegam também nas regiões, então fomos trazendo temas de interesse das regiões para discutir para que os ajude no trabalho.

Quando se trata da formação recebida de DOT-EE, segundo Clotilde (DOT-EE) também foram utilizados formadores externos, e a alguns deles foram profissionais da própria SME-SP, mas vinculados a outros setores. Betânia (DOT-EI) exemplifica essa situação, contando sua experiência:

Em um dia, no encontro de formação, a Jandira esteve presente e [...] quando ela [fez] a formação com o pessoal de Cefai, também nós da educação infantil [fomos] até lá conversar com as pessoas de Cefai. Essa interlocução, articulação existe, não a todo momento, mas procuramos, sim, fazer um trabalho articulado.

Ainda, no que tange à educação infantil, com a recente publicação da nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), as Paai informaram que estavam discutindo esse assunto na época em que as entrevistas foram realizadas.

Por ora, há duas considerações possíveis: a primeira se refere ao tema de a educação infantil fazer parte da pauta de formação dos profissionais dos Cefai e a segunda, em compreender e se adequar à normativa de âmbito federal.

Assim sendo, a próxima seção se dedicará a apresentar o atendimento educacional especializado para a educação infantil organizado pelo Cefai Freguesia/Brasilândia, bem como as concepções das entrevistadas em relação a esse assunto.

Atendimento educacional especializado para educação infantil

Em relação à educação infantil, em pesquisas anteriores (PRIETO et al., 2010, 2013) apareceu um acompanhamento que, à época da pesquisa, era ainda incipiente, por meio de *Termos de visita* e planilhas elaboradas pelo Cefai Freguesia/Brasilândia. Em 2015, quando a orientação em âmbito central da SME-SP incluiu como tarefa do Cefai o acompanhamento à educação infantil, foi possível constatar um salto nos atendimentos em “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” (tabela 5).

Tabela 5 – Quantidade de atendimentos realizados em “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” às U.E. de educação infantil da DRE Freguesia/Brasilândia

Ano	Creche conveniada	CEI indireto	CEI direto	Emei	Total
2005	Ø ¹³⁹	Ø	Ø	Ø	Ø
2006	Ø	Ø	Ø	1	1
2007	Ø	6	3	8	17
2008	1	3	1	Ø	5
2009	Ø	2	2	6	10
2010	1	1	1	3	6
2011	Ø	Ø	4	5	9
2012	Ø	1	1	7	9
2013	Ø	1	8	119	128
2014	4	7	5	99	115
2015	5	Ø	2	218	225
Total	11	21	27	466	525

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cabe destacar que esses dados podem variar porque foram organizados com base nos *Termos de visita* arquivados e por mais que se tivesse a orientação desse arquivamento no Cefai Freguesia/Brasilândia, nem sempre isso ocorria. Comprovação disso foi a não localização dos realizados em 2015.

Na tabela 5, é possível observar dois totais: o número de atendimentos de cada modalidade da educação infantil e o por ano. Depreende-se que as creches conveniadas e CEI indiretos são pouco contemplados com o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, mas destaca-se uma movimentação maior entre CEI indiretos entre 2007 e 2008.

O salto em questão, verificado a partir de 2013, teve relação direta com o aumento do número da equipe, conforme demonstrado na tabela 4 e a orientação de atender a essa etapa educacional em uma frequência maior no contexto da instituição de educação infantil. Como já mencionado, essa ampliação teve relação com a meta 54 do “Programa de Metas 2013-2016” da atual gestão da PMSP. No entanto, vale destacar que em 12 destas U.E, conforme expresso na “Relação de atendimento às escolas de educação infantil – DRE Freguesia/Brasilândia (2005/2015) a partir dos *Termos de visita* arquivados e planilha/2015 do Cefai” (Apêndice E), da qual a tabela 5 foi extraída, houve apenas uma ou duas visitas, sugerindo que serviram para divulgação do Centro especializado e seus serviços.

Salienta-se que quase no fim do segundo semestre de 2015, em meados de outubro, uma Paaí ficou responsável por atender a todos os CEI das redes direta e indireta, com previsão de

¹³⁹ Ressalta-se que se optou por utilizar o símbolo Ø (conjunto vazio) não para indicar ausência de registros, mas sim para destacar que não foram localizados.

outra para 2016. Contudo, não foram localizados seus termos de visita e sua planilha de “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” continha dados agrupados de todas as frentes. Disso decorre que os números referentes a 2015 ainda podem ser maiores.

Vale ressaltar que o intuito dessa modificação foi prover o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” também para os CEI, que, na Portaria nº 2.496/2012 (SÃO PAULO, 2012b), refere-se à orientação para estimulação precoce, e possibilitar maior abertura para a rede indireta, conforme explicou Francisca (Paai/coordenadora):

Agora estamos atendendo a todos, mas conforme a necessidade, não é ainda o ideal, nós elaboramos uma ficha de caracterização desses CEI para encaminhar no começo do ano, onde eles vão colocar o nome do diretor, o nome do coordenador, quantos alunos, se tem aluno com deficiência, qual deficiência, que tipo de tratamento, etc. Nós vamos pegar essas fichas e vai acontecendo o trabalho que acreditamos ser mais sistemático, de [atendimento educacional especializado] mesmo, onde a Paai Eulália irá orientar, fazer Jeif com os professores, em horários de reuniões das professoras ou especificamente ajudando mesmo em sala de aula, fazendo a ação necessária.

Cabe ainda destacar que a ampliação do número de Paai não significou que todas as U.E. receberam “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” relação de atendimentos (Apêndice E) supracitada.

Nesta relação (Apêndice E), é possível identificar pelo menos duas U.E. que não foram atendidas pelo “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”. Tal fato pode significar duas possibilidades: essas escolas não terem crianças pequenas público-alvo da educação especial ou não terem solicitado o serviço, que, por sua vez, pode ocorrer tanto por desconhecimento deste ou por considerá-lo desnecessário.

Assim, pesquisas com o propósito de investigar como são as práticas de atendimento educacional especializado durante esse “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” são necessárias para sistematizar informações e aprimorá-lo, dada sua ampliação.

Quanto aos *Termos de visita* usados pelas Paai durante o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” às U.E. circunscritas à DRE, Dulce (Paai/DA) explicou que esse era um “formulário-padrão” cuja forma de preenchimento dependia de cada professora, porque

[...] algumas fazem no mesmo dia, recolhem a assinatura do coordenador ou diretor; algumas fazem depois e pegam a assinatura [depois], depende de cada uma. Eu gosto de fazer na hora, faço à mão mesmo, tenho um formulário já impresso com as linhas, eu faço à mão e detalho o que foi conversado, o que foi combinado, recolho as assinaturas e depois arquivamos. Tem as pastas onde nós deixamos esses termos.

De fato, outras Paai entrevistadas, como Agnes (Paai – DA, DMult) e Georgina (Paai – Di), declararam um modo distinto de elaborá-lo, por exemplo, ao digitarem informações no próprio Cefai e, no retorno, levavam uma cópia para assinatura do responsável, permanecendo uma cópia também na escola.

Havia, ainda, um relatório complementar cuja cópia não precisava ser entregue ao responsável da escola segundo Dulce (Paai – DA), mas que servia para registrar eventos que precisavam de atenção em uma próxima ação executada durante o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” naquela respectiva escola: “Temos o relatório complementar [onde] eu anoto algumas informações que o diretor não gostaria de ler no [termo de visita]”.

Outro tipo de termo é o de balcão. Segundo Francisca (Paai/coordenadora), denominava-se “ficha de atendimento de balcão”, que servia para registrar todas as demandas atendidas em âmbito do Cefai Freguesia/Brasilândia.

É importante mencionar que em relação a registros, Kuhnen (2011) e Benincasa (2011), em pesquisas já relatadas sobre educação especial e atendimento educacional especializado para educação infantil, respectivamente, não encontraram documentos legais, orientadores nem mesmo que contassem a história do atendimento educacional para as crianças pequenas público-alvo da educação especial, sendo as fontes os próprios sujeitos de suas pesquisas.

Diferentemente do apontado por essas autoras, na SME-SP, além da própria política municipal de educação especial, dos documentos elaborados para a educação infantil e da dinâmica de arquivamento dos registros elaborados com base nas ações realizadas pelas Paai do Cefai Freguesia/Brasilândia, há a possibilidade de construção de um histórico do atendimento educacional especializado para a educação infantil.

Contudo, no caso específico do que é produzido pelo Cefai, definir o que é importante registrar ou descartar é fundamental. Mais do que respeitar o modo de cada um registrar, é preciso lembrar que esses documentos trazem uma concepção de atendimento e podem evidenciar as ações viabilizadoras do aprimoramento dos serviços de educação especial ofertados. Relacionada com a compreensão de atendimento educacional especializado que cada profissional construiu ao longo de seu histórico profissional, esta concepção diz respeito ao enfoque a este atribuído, ou seja, se clínico ou pedagógico.

Na DRE Freguesia/Brasilândia, como já mencionado, em 2015 havia 54 Saai, das quais cinco estavam instaladas em Emei que não atendiam apenas a faixa etária de quatro a cinco anos, mas também crianças de ensino fundamental do entorno.

Conforme dados adquiridos do Sistema EOL, em 2015 havia um total de 212 crianças de zero a cinco anos e 11 meses identificadas como público-alvo da educação especial na região da DRE Freguesia/Brasilândia, das quais 52 estavam em atendimento nessas Saai, conforme segue: 19 com deficiência intelectual, 18 com autismo, seis com deficiência múltipla, três com deficiência física não cadeirante, três com deficiência física cadeirante e um com surdez leve e moderada.

Na tabela 6, pode-se vislumbrar o panorama geral dessas 212 crianças conforme categorias no sistema EOL.

Tabela 6 – Crianças da educação infantil distribuídas conforme categorias do Sistema EOL em 2015

Categoria	Total
Deficiência intelectual	62
Baixa visão/visão subnormal	16
Cegueira	1
Deficiência física não cadeirante	43
Deficiência física cadeirante	11
Deficiência múltipla	26
Surdez leve/moderada	4
Surdez severa/profunda	3
Autismo	40
Síndrome de asperger	3
Síndrome de rett	1
Transtorno desintegrativo da infância	1
Altas habilidades/superdotação	1
Total	212

Fonte: Sistema EOL.

Com base na tabela 6, verifica-se que em 2015 havia um predomínio de crianças com deficiência intelectual, seguido de deficiência física não cadeirante e autismo. A categoria altas habilidades/superdotação registrava apenas um caso.

Em atenção à problematização já feita relativa à Emebs, verifica-se que na DRE Freguesia/Brasilândia havia sete crianças surdas e apenas uma estava recebendo atendimento em Saai. Cabe questionar onde as demais estavam matriculadas e o que estava sendo desvelado para atendê-las.

Assim, de forma a atender ao preconizado na meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), que se refere à universalização do atendimento educacional especializado na educação básica obrigatória, são necessárias ações institucionais do sistema de ensino para

identificar toda e qualquer criança ou aluno público-alvo da educação especial sem qualquer tipo de atendimento da educação especial.

Em relação aos dados apresentados, verifica-se que apenas 24,5% da demanda de crianças estava em atendimento em Saai. Pode-se inferir que as demais recebiam atendimento educacional especializado no contexto da instituição de educação infantil, não necessitavam desse tipo de apoio ou tinham suas necessidades educacionais especializadas negligenciadas pelo sistema de ensino.

Como já foi problematizado nesta dissertação, quando se pensa na criança pequena público-alvo da educação especial, comumente se prioriza uma dimensão pedagógica de cuidado (Vitta, 2004). Contudo, como tais crianças têm os mesmos direitos daquelas não identificadas como pertencentes a esse público, as práticas pedagógicas devem se voltar para a construção de formas que possibilitem enxergar suas capacidades e ampliá-las.

Assim, questiona-se qual é o lugar atribuído ao atendimento educacional especializado, porque muitas vezes parece não estar claro. Quando questionada sobre a pauta das reuniões com os professores regentes de Saai, Georgina (Paai – DI) respondeu:

A nossa maioria [de Saai está em] Emef, mas a educação infantil, nesse segundo semestre, nós, praticamente, demos bastante enfoque por conta da nota técnica da educação infantil. Então, nós trabalhamos sim. Mas o [atendimento educacional especializado] específico para a educação infantil não, porque para nós [o atendimento educacional especializado] na educação infantil já é feito por causa do cuidar e educar, entendeu? Então para nós é diferente do ensino fundamental com as crianças maiores e as necessidades são diferentes.

A afirmação de Georgina (Paai – DI) vai ao encontro do apreendido por Camargo-Silva (2006, 2011), Bruno (2008), Loreto (2009) e Lopez (2010) quando destacaram em suas pesquisas a subordinação dos serviços e ações de formação continuada da educação infantil ao ensino fundamental.

No que tange à ênfase atribuída ao cuidar e educar, retomando a nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b, p. 5), verifica-se que:

A principal atribuição do professor do AEE [atendimento educacional especializado] na educação infantil é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-los, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar.

Por sua vez, a participação das crianças, de maneira geral, nas instituições de educação infantil, deve ser associada aos objetivos da proposta pedagógica presente nas DCNEI/2010 (BRASIL, 2010c, p. 18) quando está afirmado que:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nesse contexto, o cuidar e educar podem ser concebidos como formas organizativas e não definidoras do que se pretende na educação infantil, visto que suas incumbências para com as crianças são mais amplas.

Dulce (Paai – DA) apresentou outra questão importante que aponta a necessidade de uma definição para ambos os lados, como se observa na seguinte fala:

Bom, eu acho que a questão da formação é importante e também acho que nós estamos em um processo em função da Nota Técnica [nº 2/2015]. Eu acho que está caminhando para mudanças, para uma orientação diferente, uma orientação melhor, até a própria questão da definição do que é o [atendimento educacional especializado]. Então, se tem reuniões para discutir isso porque muitos professores ainda veem o [atendimento educacional especializado] como reforço. O aluno vai [na Saai] porque precisa aprender a ler e escrever, isso já acaba sendo diferente na Emei, por ser, talvez uma necessidade menor, na questão da alfabetização, trabalhar o lúdico. Mas ainda eu acho que o papel do Cefai seria em relação à orientação do que é o [atendimento educacional especializado], como se faz esse processo, através tanto do apoio da Paai como nas formações.

Com base na reflexão de Dulce (Paai – DA), pode-se questionar no que se deve fundamentar o atendimento educacional especializado na educação infantil, visto que ao traçar um paralelo desse atendimento para o ensino fundamental, associa-o à alfabetização.

Assim, para definir os objetivos desse atendimento educacional especializado na educação infantil, é preciso compreender o currículo da educação infantil e, portanto, quais são as estratégias que podem ser elaboradas para o acesso ao currículo.

Vale recordar que as DCNEI/2010 (BRASIL, 2010c, p. 25, grifos no original) estabelecem que “[...] a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** [...]” e garantir experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
 Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010c, p. 25-26).

É por meio dessas experiências que as estratégias do atendimento educacional especializado para a educação infantil devem ser elaboradas e ainda, dialogando com a nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b, p. 4-5), verifica-se que “[cabe] ao professor do AEE identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente”.

No Cefai Freguesia/Brasilândia, referindo-se ao atendimento educacional especializado não apenas para a educação infantil, Francisca (Paai/coordenadora) chamou a atenção para um ponto importante: “Ainda nós estamos naquelas demandas das escolas [a partir] do pedido dos supervisores [escolares]. Ou seja, não é algo pré-agendado, preestabelecido. Eu acredito que depois da caracterização, vamos montar um plano que aconteça [o atendimento educacional especializado] como uma rotina mesmo”.

A caracterização mencionada se refere a uma ficha elaborada pelo Cefai Freguesia/Brasilândia, a qual será, a partir de 2016, preenchida pelas U.E., detalhando as informações referentes ao público-alvo da educação especial. Com isso, as Paai pretendem organizar um atendimento mais colaborativo que não seja somente solicitado, mas sim parte do cotidiano tanto do referido Cefai quanto das U.E.

Com isso, é importante remeter ao histórico do próprio atendimento à infância no Cefai Freguesia/Brasilândia. Como se pôde observar na tabela 5, houve um aumento gradativo ano a ano, o qual, no começo, acontecia mais por telefone, como lembrou Francisca (Paai/coordenadora):

Quando eu entrei aqui no ano passado, nós fazíamos [atendimento educacional especializado], pelo menos uma vez por mês na Emei e no CEI eram divididos, temos quase 160, [...] por todas as Paai. Então, por exemplo, como é que acolhíamos essas pessoas? Por telefone. As pessoas ligavam para alguma orientação, anotávamos qual era o CEI, consultávamos uma lista para saber de qual Paai era, passávamos o recado e ela é que faria a itinerância ou a orientação por telefone, era assim que acontecia.

Ou seja, nessa trajetória, que se inicia com um atendimento telefônico, encerrando-se com uma ficha de acompanhamento, além da ampliação do módulo de Paai, é possível constatar uma mudança do que se compreende como articulação, visto que orientar, necessariamente, não pressupõe articulação, como já mencionado neste trabalho.

Agnes (Paai – DA, DMult) ilustrou bem isso:

Então, agora no final do ano [de 2015], como nós também aumentamos o número de Paai, tudo acabou ficando com uma Paai direcionada mais para CEI. [Assim], esse atendimento acabou ficando mais efetivo e pegando mais escolas que tivesse necessidade. A maioria dos CEI, como eu falei para você, tem essa questão do achismo do professor em achar que a criança que não monta direito brinquedo então tem alguma coisa, que não andou junto com aquele [faz parte do público-alvo da educação especial]. Então, a escola liga aqui e talvez não seja deficiência, vamos até lá para orientá-los nesse sentido, do que é [ou não] uma deficiência.

A partir do momento em que se compreende que esse “achismo” parte de algum lugar concreto, ou seja, das concepções dos profissionais sobre pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e seu espaço na sociedade, e que interfere no olhar e na prática pedagógica ofertada para a criança pequena público-alvo da educação especial, ações mais preventivas que problematizem essa postura são fundamentais, como as de formação em serviço, no caso da SME-SP, na Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), com pauta definida com essa finalidade.

Essa mesma Paai ainda deu subsídios para esse enfrentamento quando descreveu uma forma possível de iniciar essa articulação:

[...] no começo eu fiquei com esse medo de entrar em embate com o professor. Se você entra em embate com ele, você não vai conseguir nada. Sem trazer esse professor para o seu lado, para ele ver e ter esse olhar sobre os alunos. Foi isso que eu comecei a fazer, a ir para as escolas e conversar primeiro com a coordenação e depois ir conversando com os professores e me mostrar como parceira. Então eu procuro mostrar o que ele já fez, depois que eu mostro o que ele já fez é que eu falo: "Então, professor, se você acha que se fizer isso aqui assim, você acha que fica melhor? Tenta! Se não der certo, voltamos" (Agnes, Paai – DA, DMult).

Agnes (Paai – DA, DMult) demonstrou que para estabelecer uma parceria com o professor da classe comum são necessárias idas e vindas do professor especializado.

Para que esse formato seja mais bem-sucedido, os professores especializados (no caso, Paai e professores regentes de Saai) precisariam de mais espaços para articulação com o professor de classe comum, visto que a frequência e a duração do atendimento deveriam ser definidas pelas necessidades apresentadas pela criança pequena público-alvo da educação especial. Como bem ponderou Francisca (Paai/coordenadora), a articulação com as diferentes U.E. precisaria estar prevista no cronograma do Cefai Freguesia/Brasilândia, se o Paai não puder ser apenas solicitado, ainda mais se essa solicitação ocorrer porque surgiu um problema que carece de uma resposta imediata, não pressupondo, necessariamente, algo processual.

Com base na percepção das entrevistadas, o último item apresentado aborda a avaliação da política municipal de atendimento à educação especial.

Avaliação da política municipal de atendimento à educação especial

Na avaliação da política de educação especial, as participantes levantaram questões importantes que refletiram um posicionamento crítico de suas ações cotidianas. Algumas delas serão expostas a seguir, de modo a abranger diferentes frentes.

Seguindo um pouco o afirmado anteriormente sobre o tempo “necessário” para estabelecer articulações entre o professor especializado e o professor da classe comum, Francisca (Paai/coordenadora) foi enfática:

Quando eu penso nessa proposta, eu penso que o professor de Saai, ele não tinha nunca que ser JBD [Jornada Básica Docente]! Nunca! E isso era insano, não dá, não fica um trabalho perfeito, nem é perfeito com Jeif, nem de repente vai ser perfeito com J-40¹⁴⁰, mas JBD tinha que ser proibido. Acho que um ponto é esse, ampliação de jornada. Eu acredito que o professor, especialista, estando na sala junto com esse aluno e com esse professor é o ideal, é o que tinha que acontecer mesmo.

Já Clotilde (DOT-EE) chamou a atenção para as instituições conveniadas:

Então, eu vejo São Paulo muito avançado, temos muitos problemas, óbvio, algo que eu acho ruim foi a maneira como o serviço de apoio foi organizado, principalmente, por convênio. Eu não sei se na ocasião haveria outra possibilidade, [...] não dá pra avaliar o Secretário que estava na época, quais foram as opções, mas cria-se uma demanda infinita desse serviço porque ele foi sendo encaminhado e encaminhado, era uma questão de uma política. E passar por esse processo de conscientização da Rede que esse serviço é específico, é para quem precisa, para quem tem o apoio, isso é ainda muito difícil de trabalhar. Pensamos que talvez [o professor especializado] pudesse ser um cargo de carreira, um profissional da própria escola [...].

¹⁴⁰A entrevistada se refere à Jornada Especial de 40 horas (60') de trabalhos semanais, como prevista na legislação municipal (SÃO PAULO, 2007, art. 13).

Agnes (Paai – DA, DMult) advertiu sobre a burocracia do sistema público, no qual os processos não deveriam acontecer tão devagar, tão fragilmente:

Ainda faltam algumas questões para ajudar, realmente, esse professor [da classe comum] e essas crianças porque às vezes tem coisas que são muito morosas, que demoram demais. Precisa de uma cadeira de rodas, para onde correr? [Por exemplo] precisa de uma órtese, a família precisa de alguma questão, mas não tem para onde encaminhar. Então, eu espero que seja inserido uma forma mais rápida de chegar, porque às vezes só tem a forma de ir para a UBS, mas chegando lá é um processo muito moroso para marcar, para ver e até acontecer. Às vezes você precisa de uma cadeira de rodas, quando a cadeira de rodas chega, a criança já até trocou de escola ou cresceu, então precisa fazer outro termo... Pensando em quando começou a questão da educação especial e como ela está hoje, muito já mudou, tanto o olhar como também as ações, mas ainda faltam algumas questões para que ela seja mais rápida, tenha acesso a outras questões mais rápido.

Betânia (DOT-EI) falou da condição de normalidade imposta na idealização de um tipo de criança que paralisa os professores, situação em que ocorreria a articulação com o professor especializado:

Cada criança, como as crianças normais mesmo, “dita normais”, cada criança é uma criança e [as com] deficiência também. Então, assim, eu acho que é, trabalharmos com os professores para que eles percebam que é óbvio, que existem coisas que não vai conseguir fazer, precisa mesmo de um atendimento especializado, mas que o fato de você não ser um especialista em educação especial, não te desqualifica para trabalhar com as crianças com deficiência.

Os aspectos relacionados à acessibilidade foram pontuados por Dulce (Paai – DA):

Eu acho assim, com relação à política, eu acredito que já tenha melhorado muito, mas ainda tem o que se fazer, com relação à estrutura de escola, principalmente, à questão de formação, de ter equipe escolar no geral, porque ainda se tem muito preconceito, muita dificuldade em relação à inclusão. Ainda, infelizmente, ainda tem muitas pessoas que quando chegamos na escola ou às vezes chegam aqui no balcão do Cefai e falam: “O lugar desse aluno não é [na escola comum], não sei o que ele está fazendo [na classe comum]”. Então, na minha opinião, falte, ou talvez ainda não se tenha conseguido fazer, um trabalho de conscientização das pessoas e a questão da estrutura mesmo, [porque] mesmo que saibamos que [tem] 35 alunos em uma sala, não importando se tem [aqueles com deficiência] ou não é um complicador, [ou seja], é questão da estrutura mesmo das escolas.

Por fim, Georgina (Paai – DI) acrescentou que o estudo cabe também ao professor especializado, considerando que sua base para o trabalho é a própria diversidade:

O professor de Saai tem sim que mediar, acompanhar, articular as relações humanas e estar ali nesse movimento. Então tem que estudar, se não estuda, não vai conseguir, porque se está em uma escola hoje, amanhã muda, vai para outra. É se envolver. É conhecer. E se não tiver apropriação antropológica, cultural, social, filosófica, não se consegue.

A análise apresentada permite indicar que o atendimento educacional especializado ofertado para a criança pequena público-alvo da educação especial pelo Cefai Freguesia/Brasilândia, ao longo dos anos, foi ganhando mais visibilidade, principalmente após 2013, quando houve a ampliação do número de professores especializados, mas ainda é necessário atenção às concepções de criança pequena público-alvo da educação especial e ao papel do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, o que cabe à educação especial é implantar um atendimento educacional especializado que, de fato, atenda às necessidades educacionais apresentadas no contexto da educação infantil, o que, como se viu, ainda está em reformulação, mesmo após 10 anos de implementação do Cefai Freguesia/Brasilândia.

Nas considerações finais que seguem, serão retomados, sinteticamente, os objetivos desta pesquisa e os dados apresentados ao longo de todo o texto. Além disso, com base nas análises empreendidas, serão realizadas as algumas problematizações.

ENTROU POR UMA PORTA, SAIU PELA OUTRA, QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha
 Só sua orelha ficara verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
 De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas.”

Gianni Rodari

Finalizar a leitura deste trabalho, cujo teor devidamente sério das análises e problematizações, mantendo as “orelhas verdes”, é retomar quem são os sujeitos pano de fundo de sua elaboração: as crianças público-alvo da educação especial que estão matriculadas nas instituições de educação infantil esperando que os adultos com os quais ali interagem permitam que elas escutem por suas “orelhas verdes” também.

Ademais, “entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra” permite inferir que as considerações aqui delineadas nem de longe encerram uma questão que vem ganhando cada vez mais espaço nos discursos e estudos da educação pública brasileira, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil e a organização dos serviços em conformidade com as especificidades das respectivas etapas educacionais, as quais, aqui, o foco recaiu sobre a educação infantil.

Com base em estudos anteriores (PRIETO et al., 2010; 2013), também realizados na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), que indicavam que a política municipal paulistana de educação especial de 2005 a 2013 não considerava prioridade atender as crianças da educação infantil, essa pesquisa originou-se a partir da seguinte questão: "Quais

ações são desenvolvidas pela SME-SP para garantir ao público da educação infantil a permanência nessa etapa de ensino e a transversalidade do atendimento educacional especializado partindo da análise da atuação dos setores de educação infantil e educação especial?".

Diante desse questionamento e estendendo o tempo de análise de 2005 a 2015, período de vigência da atual política de educação especial, foram definidos dois objetivos específicos: 1) analisar a política de educação especial para atender à demanda da educação infantil, cotejando-a com o estabelecido em âmbito federal; 2) averiguar e problematizar tal implementação segundo a análise das ações do centro especializado de apoio da região de Freguesia/Brasilândia¹⁴¹.

Na SME-SP, os dados levantados indicaram que as crianças pequenas público-alvo da educação especial matriculadas em creche, das redes direta e indireta, tinham vaga garantida na educação infantil desde 2005, de acordo com a normativa legal que organizou as matrículas em todas as U.E. do ano subsequente (SÃO PAULO, 2004b), tendo esse direito se estendido às crianças matriculadas na pré-escola somente a partir de 2012 (SÃO PAULO, 2011a).

Tal medida, embora fundamental porque garantiu o acesso à educação infantil, não resultou na mesma prerrogativa quando se referiu à permanência ou mesmo ao direito a usufruir o atendimento educacional especializado.

Nessa constatação inicial, é preciso, antes, salientar que a definição do público da área da educação infantil difere do da educação especial, fato possível de observar nas regulamentações emanadas, visto diferenciar a garantia de vaga para as crianças da creche e da pré-escola.

Assim, na análise das publicações da área da educação infantil (SÃO PAULO, 2014c, 2015b, 2015c, 2015d), além de se observar menção do público-alvo da educação especial, com alguns erros de conceituação, mas estabelecendo seu lugar de direito nas instituições de educação infantil, verifica-se uma tentativa em romper com a cisão estabelecida, historicamente, entre creche, pré-escola e a infância que não se encerra na educação infantil. Assim, tem-se que “bebês e crianças (0-12 anos) constituem o eixo que une, congrega e justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade [...]” (SÃO PAULO, 2015d, p. 9).

¹⁴¹Os termos utilizados nessas considerações finais obedecem a uma terminologia mais geral, não se restringindo àquela utilizada na RME-SP.

Entretanto, quando se exploram as normativas legais da área da política municipal de atendimento à educação especial (SÃO PAULO, 2012b), verifica-se que o atendimento educacional especializado distingue-se de um público para o outro; para as crianças da creche, das redes direta e indireta, ocorre por meio da orientação dos professores de classe comum quanto à estimulação precoce por meio do professor especializado, e para as crianças da pré-escola, pode ocorrer tanto por meio de acompanhamento sistemático desse profissional no contexto da instituição de educação infantil quanto em salas de recursos, instaladas tanto em pré-escolas quanto em escolas de ensino fundamental, cujas aulas são ministradas por professores especializados.

Ainda, para crianças matriculadas em pré-escolas de tempo integral, ou seja, que mantêm a mesma faixa de tempo das creches, há a opção de o professor regente das salas de recursos realizar atendimento itinerante.

Ainda, os erros de conceituação de ambas as normativas podem indicar ausência de articulação entre os referidos setores no momento da formulação de cada uma.

Em tempo, embora para as creches a legislação municipal preveja orientação para a estimulação precoce (SÃO PAULO, 2012b), em âmbito nacional, a Nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) não estabelece divisão entre a faixa etária da creche e a da pré-escola, assim a orientação é de que a sistemática de atendimento deve ser a mesma para ambos os segmentos da educação infantil.

Os problemas verificados na adoção desse modelo podem ser resumidos na indefinição de um atendimento educacional especializado que respeite as especificidades da educação infantil, bem como na ausência de formação continuada dos professores especializados quando se tratar de questões importantes atinentes ao desenvolvimento dessa faixa etária ou de dimensões curriculares da etapa da educação infantil, como prioridade para as crianças das pré-escolas, visto que há mais oferta de serviços para esse segmento.

Ao tratar, especificamente, do atendimento educacional especializado, verificou-se que o município prevê, além dos tipos já citados, sua oferta também por meio de instituições especializadas conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, auxílio ao professor de classe comum de estagiários de Pedagogia, profissional responsável por atender o público-alvo da educação especial quanto às necessidades de higiene, locomoção e alimentação, e escolas bilíngues para crianças surdas, tópicos que serão mais detalhados na problematização do próximo objetivo.

Em relação ao primeiro objetivo específico traçado para essa pesquisa, verificou-se que a SME-SP, a partir de 2010, procurou maior aproximação das regulamentações previstas nacionalmente.

Assim sendo, desde essa época, em conformidade com a *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a), houve alterações na definição do público-alvo da educação especial, assumindo a definição de público-alvo da educação especial emanada por essa política, a qual determina que este se refere às crianças e aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Os profissionais para atender às necessidades de higiene, locomoção e alimentação, denominados cuidadores no documento nacional (BRASIL, 2008a) e AVE no municipal (SÃO PAULO, 2013a), passaram a ser contratados por meio de convênio firmado entre a Prefeitura e instituição privada, segundo modelo de terceirização de serviços públicos.

Ainda em conformidade com esse documento nacional, em 2012, a normativa municipal sobre as salas de recursos (SÃO PAULO, 2012b) eliminou a possibilidade de sua organização para atendimento exclusivo, ou seja, substitutivo. Ressalte-se, contudo, que esse modelo nunca vingou nessa rede de ensino, mas continuava na legislação.

Na reorganização das escolas municipais para surdos (SÃO PAULO, 2011b), assumiu-se a perspectiva de educação bilíngue em conformidade ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Quanto ao atendimento educacional especializado realizado por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico”, houve um aumento da presença do professor especializado no contexto da instituição de educação infantil, particularmente após 2013, dada a orientação do setor central de educação especial quanto ao aumento do total desses profissionais em cada centro especializado de apoio.

A partir de 2015, tal ação foi reforçada pela publicação da nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), a qual, conforme apreendido na pesquisa de campo, ao assumi-la como documento norteador do atendimento educacional especializado para a educação infantil, passou a compreender que a oferta desse atendimento deve estar previsto no projeto político-pedagógico das instituições de educação infantil.

Verifica-se que a adoção do ensino colaborativo (Capellini, 2004) como orientação para a atuação do professor especializado no contexto da instituição de educação infantil pressupõe espaços sistemáticos de articulação com os professores da classe comum para que ambos possam elaborar estratégias com vistas a auxiliar a criança pequena público-alvo da

educação especial a permanecer nas instituições de educação infantil, considerando os eixos das práticas pedagógicas na educação infantil – o brincar e o interagir (BRASIL, 2010c, 2015b).

Manter a criança pequena público-alvo da educação especial não segregada, ou seja, participando de todas as atividades e experiências propostas, é uma premissa importante em uma política de inclusão escolar.

Entretanto, se assim é estabelecido porque na educação infantil o “cuidar e educar” é suficiente para pautar a prática pedagógica com crianças pequenas público-alvo da educação especial, conforme expressou uma professora especializada entrevistada, há um problema conceitual que elimina a dimensão do professor especializado, que seria elaborar:

[...] a partir do estudo de caso, o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários, produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil [...] analisa o mobiliário [...] (BRASIL, 2015b, p. 5).

A partir dessa definição do papel do professor especializado na educação infantil, constata-se que sua dimensão de atuação não se restringe a ações de cuidado e é distinta das atribuições do professor da classe comum, uma vez que estas se relacionam à identificação, à seleção e à elaboração de recursos de tecnologia assistiva, acessibilidade, materiais e brinquedos.

É importante ressaltar que o primeiro objetivo desta pesquisa foi verificar quais serviços estavam sendo disponibilizados às crianças pequenas público-alvo da educação especial, porém são necessários outros estudos que indiquem se essa disponibilização é feita em razão da demanda existente e de suas necessidades específicas e se, de fato, tem contribuído para o processo de inclusão escolar dessas crianças.

Em relação ao segundo objetivo, verificou-se que o centro especializado de apoio da região de Freguesia/Brasilândia, onde se deu essa investigação, tem seguido a política municipal de educação especial, procurando ampliar, desde 2013, a atenção voltada à educação infantil.

Além disso, sistematizava as ações realizadas para a educação infantil, tanto para a creche, das redes direta e indireta, quanto para a pré-escola, por meio de instrumentos elaborados pelas professoras especializadas, fator importante para a construção de seu histórico de atendimento e possibilidade de aprimoramento da política implementada regionalmente, a partir da análise desses registros.

Quanto à organização dos serviços de educação especial para a educação infantil, nessa região se verificou a existência de uma escola municipal de educação bilíngue para surdos e distribuição de cuidadores e estagiários da Pedagogia apenas para a pré-escola.

Em relação ao atendimento educacional especializado para as crianças da pré-escola, este podia acontecer na sala de recursos, por meio do “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” realizado por dez professoras especializadas e em instituições especializadas de outras diretorias regionais de educação. Nesse ponto, é importante salientar que a inexistência de tais instituições especializadas conveniadas na própria região requeria que as crianças encaminhadas precisassem se locomover para outras regiões da cidade de São Paulo, demandando serviços gratuitos de transporte de forma a não o inviabilizar.

Do total de 212 crianças pequenas identificadas como público-alvo da educação especial, em 2015, 24,5% estavam matriculadas em salas de recursos, e para a outra parcela de 75,5%, pode-se extrair três possibilidades interpretativas: recebiam atendimento educacional especializado ofertado pela professora especializada do centro especializado, quando em “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” no contexto da instituição de educação infantil; não precisavam de nenhum apoio para sua permanência no contexto da educação infantil; ou estavam sem receber nenhum apoio, sendo negligenciadas pelo sistema educacional.

Tais conclusões se tornam imprecisas porque as tabelas geradas pelo referido centro especializado de apoio sobre o atendimento educacional especializado realizado durante o “serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico” eram organizadas por U.E. e não por criança.

Essa forma de organizar a quantidade de atendimentos na instituição de educação infantil carece de revisão, haja vista que na legislação municipal apenas o professor da sala de recursos tem a incumbência de elaborar um “plano de acompanhamento individual do aluno” e um “plano de atendimento educacional especializado” à criança ou ao aluno atendido por esse profissional (SÃO PAULO, 2012b). Contudo, de forma a sistematizar e avaliar as ações empreendidas para qualquer criança atendida por meio de serviço educacional especializado, torna-se necessário seu registro sistemático, como forma de avaliação e readequação.

Além disso, os critérios para encaminhar para um ou outro tipo de atendimento não foram esclarecidos durante as entrevistas com as professoras especializadas nem mesmo nos documentos legais encontrados.

Contudo, é importante ressaltar que, dentre as possibilidades aventadas, a segunda é a que menos se pode confirmar como verdadeira para a totalidade das crianças pequenas

público-alvo da educação especial, indicando a necessidade de produzir avaliações da política municipal de atendimento à educação especial para esse segmento e sua divulgação pelo sistema de ensino paulistano.

Quanto ao atendimento em creche (das redes direta e indireta), observou-se que a partir de 2015 este foi delegado a apenas uma das professoras especializadas do centro especializado de apoio da região da Freguesia/Brasilândia, com previsão para duas em 2016, em razão do grande volume de instituições educacionais.

Contudo, cabe indagar: apenas duas professoras especializadas em serviço itinerante conseguirão realizar o atendimento educacional especializado, considerando o tipo de articulação prevista na nota técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) em todas as 156 creches, das redes direta e indireta, que solicitarem o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico? Ou conseguirão manter uma agenda de atendimento com todas essas U.E.?, organização considerada ideal pela coordenadora do respectivo centro de apoio especializado.

Em razão do período de abrangência desta pesquisa, no qual essa nova organização do atendimento à creche, das redes direta e indireta, foi empreendida no centro de apoio especializado da região de Freguesia/Brasilândia, não foi possível analisá-la dado o pouco tempo de implementação.

Assim, outras investigações acadêmicas, do próprio centro de apoio especializado ou do sistema de ensino, que possam tomar como referência um tempo maior de implementação, são necessárias com vistas a averiguar se essa configuração é adequada e atende, de fato, as crianças pequenas público-alvo da educação especial matriculadas em creche, tanto da rede direta quanto da indireta.

Os dados abordados por esta pesquisa permitem concluir que as crianças pequenas público-alvo da educação especial estão presentes nas políticas educacionais do município de São Paulo, porém ainda há muito a se fazer e (re)definir conjuntamente, devendo as áreas da educação especial e da educação infantil delinear seu terreno comum porque senão poderão se fechar e não construir uma área conjunta de atuação.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha; SOTILLI, Erika Pisaneschi. Atención a las personas diagnosticadas como trastorno del espectro autista en Brasil: por una ética del encuentro. In: UNTOIGLICH, Gisela. **Autismos y otras problemáticas graves en la infancia**. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 205-217.

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil**: o caso do município de Maringá. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Elis_Milena_Azevedo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 158 p.

BARTALOTTI, Celina Camargo. “**Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**” Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche. 2004. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=77A370762457&lang=pt-br>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil**: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29958/000778824.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 set. 2013.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 2 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001, seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional

especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a, seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009b, seção 1, p. 14.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006a, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009c, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004, p. 5.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005, p. 28.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008, p. 26.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009d, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a, p. 12.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563, retificação 27 set. 1990, p. 18551.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993, p. 18769.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jan. 2002, p. 23.

_____. Lei nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b, p. 12.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012a, p. 2.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a, p. 1.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Edição extra, p. 1, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a. 36 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013b. 562 p.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/Seesp, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Saúde. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b, seção I, p. 6. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/portarias/2007/Portaria%20Interministerial%20no%2018-%20de%2024%20de%20abril%20de%202007.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2009e.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do programa escola acessível**. Brasília: MEC/Secadi, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 42**, de 24 de outubro de 2011. Brasília: MEC/Secadi/DPEE, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10382-nota-tecnica-42-acao-transporte-escolar-acessivel-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 4**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília: MEC/Secadi/DPEE, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota técnica conjunta nº 2**, de 4 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC/Secadi/DPEE/SEB/Dicei, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. Gabinete. **Nota técnica nº 9**, de 9 de abril de 2010. Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Seesp, GAB, 2010b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. Gabinete. **Nota técnica nº 11**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta de atendimento educacional especializado – AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Seesp, GAB, 2010c. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013c.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 25, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUC, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0260.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Educação infantil inclusiva: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20-%20Sandra_Salete.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20-%20Sandra_Salete.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

CASAGRANDE, Ana Lara. As justificativas do poder público para o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada para a oferta de infantil nos municípios médios paulistas. Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. 1, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas: Setor de educação UFRP/Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br/anais.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CREDIDIO, Elyria Bonetti Yoshida. A criança com deficiência quebra a barreira do preconceito: a experiência da inclusão em creches da prefeitura de São Paulo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontro e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 291-297.

DRAGO, Rogério. A inclusão do bebê com deficiência na educação infantil: um estudo exploratório-comparativo em dois municípios na Grande Vitória. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: UFES, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/297.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 113-118, 2004.

FALKENBACH, Atoz Prinz et al. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, mai./ago. 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social** – Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal:

ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. 206 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GUENTHER, Zenita Cunha. Que são os alunos dotados? Reconhecer a dotação e talento na escola. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação** (Coords.). Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-83.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: 1877 a 1940**. São Paulo: Loyola, 1988. 182 p.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Achiamé, 1984. 131 p.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 210 p.

_____. Educação no asilo de expostos da Santa Casa em São Paulo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95926/297174.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 207 p.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas da infância no trabalho docente da educação infantil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 821-840, set./dez. 2014.

LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4733>>. Acesso em: 22 out. 2013.

LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – Anos 2000**. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93725/286527.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 4 abr. 2014.

LORETO, Sulamar Snaider. **Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_192_SULAMAR%20SNAIDER%20LORET O.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa em educação e educação especial: uso e processo de análise**. 2008. 158 f. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. 303 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 271 f. Doutorado (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública**. 1997. 114 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 29, p. 555-566, 2010.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em:

<https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Monica_canuto.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na educação infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 2007. 282 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_103_RENATA%20IMACULADA%20DE%20OLIVEIRA20131014-153440.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. 263 p.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2015.

OTERO, Natacya Munarini; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política municipal de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados, MS. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 4, p. 64-73, jul./dez. 2008.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educación infantil**: respuesta educativa a la diversidad. Madri: Alianza Editorial, 2005. 320 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 272 f. Doutorado (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

_____ et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). São Paulo: Feusp, 2010. 187 p. (Relatório final de pesquisa).

_____ et al. **Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico**: focalizando práticas de professores de educação especial. São Paulo: Feusp, 2013. 302 p. (Relatório final de pesquisa).

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Ministério Público: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.), 2004.

PROGRAMA DE METAS 2013-2016. Disponível em: <<http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/metasp/>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

REDIN, Euclides. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-94.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. 287 p.

RONDON, Marcelo Messias. Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 6., 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/inclusao_na_educacao_infantil_entre_a_politica_e_a_pratica>. Acesso em: 9 fev. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**, São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas, 1991. 108 p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59.

SÃO PAULO (município). Comunicado intersecretarial SME/SMT nº 1.735, de 29 de dezembro de 2015. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 de dez. 2015a, folha 28.

_____. Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2013, folha 1, retificação, 23 dez. 1993, folha 2.

_____. Decreto nº 36.071, de 9 de maio de 1996. Institui no sistema de transporte coletivo de passageiros do município de São Paulo, modalidade comum, serviço destinado a atender pessoas com mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 10 maio 1996, folha 2.

_____. Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao sistema municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 1 fev. 2001, folha 1.

_____. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2004a, folha 1.

_____. Decreto nº 45.787, de 23 de março de 2005. Dispõe sobre a transferência das coordenadorias de educação das subprefeituras que especifica para a secretaria municipal de educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2005a, folha 1.

_____. Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da secretaria municipal de educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2010a, folha 1.

_____. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBS na rede municipal de ensino. Altera denominação das EMEE para EMEBS. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2011a, folha 1.

_____. Decreto nº 52.895, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a criação dos centros municipais de educação infantil – CEMEIs na rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 5 jan. 2012a, folha 1.

_____. Decreto nº 54.278, de 28 de agosto de 2013. Institui a política municipal para o desenvolvimento integral da primeira infância na cidade de São Paulo – São Paulo carinhosa e cria seu comitê gestor. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 ago. 2013a, folha 1.

_____. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2013b, folha 1.

_____. Decreto nº 55.774, de 11 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.919, de 16 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do município de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2014a, folha 1.

_____. Lei nº 13.399, de 1 de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação de subprefeituras no município de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2002, folha 1, retificação 4 jan. 2003a, folha 1.

_____. Lei nº 13.697, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a criação do programa de transporte escolar municipal gratuito - vai e volta, no município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 2003a, folha 1.

_____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, e legislação subsequente, reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 28 dez. 2007, folha 5.

_____. Lei nº 15.919, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do município de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2013c, folha 1.

_____. **Orientação Normativa nº 1:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. SME/DOT, 2014b, 48 p.

_____. Portaria nº 4.130, de 29 de setembro de 1999. Estabelece diretrizes para o processo de matrícula na rede municipal de ensino. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 1999, folha 8.

_____. Portaria nº 5.264, de 11 de novembro de 2004. Orientações para matrícula, rematrícula, transferência para educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2004, folha 9, republicação, 13 nov. 2004b, folha 15.

_____. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2004c, folha 23.

_____. Portaria nº 4.704, de 18 de julho de 2005. Autoriza o funcionamento do centro de formação e acompanhamento à inclusão – CEFAI da coordenadoria de educação de Freguesia/Brasilândia. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 19 jul. 2005b, folha 18.

_____. Portaria nº 5.714, de 6 de novembro de 2010. Dispõe sobre o transporte escolar gratuito – TEG para os alunos da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 6 nov. 2010b, folha 9.

_____. Portaria nº 5.932, de 26 de novembro de 2010. Aprova deliberação CME 5/10/credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos-educação especial/convênios com SME. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2010c, folha 11.

_____. Portaria nº 5.033, de 10 de outubro de 2011. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2011b, folha 18.

_____. Portaria nº 5.359, de 4 de novembro de 2011. Estabelece novos procedimentos para o desenvolvimento do programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação especial e de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 5 out. 2011, folha 14, republicação, 12 dez. 2011c, folha 12.

_____. Portaria nº 5.550, de 25 de novembro de 2011. Institui normas para a celebração de convênios de educação especial com instituições que mantenham centros de atendimento educacional especializado (CAEE), escolas de educação especial (EEE), cursos e programas de iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos, e atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2011d, folha 16.

_____. Portaria nº 5.594, de 29 de novembro de 2011. Especifica as competências dos profissionais envolvidos no projeto rede, integrante do programa inclui, instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14/09/10, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 29 nov. 2011e, folha14.

_____. Portaria nº 5.707, de 13 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10/10/11, que criou as escolas de educação bilíngüe para surdos – EMEBS na rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2011f, folha 17.

_____. Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012. Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão – SAAIs integrantes do inciso II do artigo 2º - projeto apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a política de atendimento de educação especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 3 abr. 2012b, folha 17.

_____. Portaria nº 2.963, de 15 de maio de 2013. Organiza o quadro de auxiliares de vida escolar – AVEs e de estagiários de pedagogia, em apoio à educação inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 16 mai. 2013d, folha 18.

_____. Portaria nº 6.123, de 21 de outubro de 2014. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas – 2015 na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 22 out. 2014c, folha 14.

_____. Portaria nº 6.572, de 25 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2014d, folha 16.

_____. Portaria Intersecretarial SME/SMT nº 005, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre as normas e procedimentos para o funcionamento do programa de transporte escolar municipal gratuito – vai e volta e define as responsabilidades das secretarias municipais de educação e de transportes. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 2015b, folha 14.

_____. **Programa Incluir**. São Paulo: DOT-EE, 2012b. 74 p.

_____. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014e. 116 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental: língua brasileira de sinais – LIBRAS.** São Paulo, SME/DOT, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2015e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana: orientação normativa nº 01/2015.** São Paulo: SME/DOT, 2015f.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Luana Cardoso da; LIMA, Graziela Escandiel de. Educação infantil nos desdobramentos do processo de inclusão: perspectivas de professores e equipe gestora. In: **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 8, p. 83-98, jul./dez. 2014.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5036/1/2008_RosemaryGuilardiSilva.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

VALVERDE, Sonia Larrubia. Os desafios de uma rede de educação infantil que completa 80 anos: a busca da qualidade social. **Revista Magistério.** Edição especial de educação infantil, n. 2, p. 51-54, 2015.

VICTOR, Sonia Lopes. O debate sobre as representações dos alunos com deficiência na educação infantil: riscos à proposta de inclusão. SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: UFES, 2006. Disponível em: <<http://www.forumcapixaba-ei.com.br/seminarios/anais/Anais%20X%20Seminari%20Capixaba%20de%20Educacao%20Inclusiva%202006.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Cuidado e Educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 146 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2841>>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. SILVA, Karen Prado Lyra e. MORAES, Márcia Cristina Almedros Fernandes. Conceito sobre educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 43-58, jan./abr. 2004.

APÊNDICÊS

APÊNDICE A – Trabalhos acadêmicos para Revisão de Literatura

Número	Ano	Revista ou instituição de origem	Tipo	Autor/Título	Palavras-chave
1	2006	Universidade Estadual de Maringá (UEMA)	Dissertação	AZEVEDO, E. M. V. M. Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil: o caso do município de Maringá.	Inclusão. Integração. Educação especial. Educação infantil. Políticas públicas de inclusão. CEI.
2	2006	Universidade Estadual de Maringá (UEMA)	Dissertação	CAMARGO SILVA, S. S. Educação infantil inclusiva: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá.	Educação infantil inclusiva. Políticas educacionais. Formação de professores. Rede municipal de Maringá.
3	2008	Jornal de Políticas Educacionais, n. 04.	Artigo	OTERO, N. M. BRUNO, M. M. G. A política municipal de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados, MS.	Políticas públicas. Educação infantil. Práticas de inclusão.
4	2008	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação	SILVA, R. G. O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade da educação infantil: uma aproximação possível.	Educação infantil. Educação especial/inclusão. Qualidade. Sala de recursos multifuncionais. Atendimento especializado de gapoio.
5	2008	Revista Ambiente Educação, v. 01,	Artigo	BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva:	Infância. Políticas sociais. Educação

		n. 02		uma análise das políticas públicas e da prática.	especial.
6	2009	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Dissertação	LORETO, S. S. Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva.	Formação de/com professores. Colaboração. Política de inclusão. Educação infantil.
7	2010	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	LOPEZ, G. M. B. As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil - anos 2000	Política educacional. Educação inclusiva. Educação especial. Educação infantil. Crianças com deficiência.
8	2011	Anais da 34ª Reunião anual da Anped	Artigo	GARCIA, R. M. C. LOPEZ, G. M. B. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil.	∅
9	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação	BENINCASA, M. C. Educação especial e Educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre.	Educação especial. Educação infantil. Escolarização. Atendimento necessidades educacionais especiais. Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Inclusão escolar.
10	2011	Universidade Estadual de Maringá (Uema)	Doutorado	CAMARGO-SILVA, S. S. Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a	Educação infantil inclusiva. Políticas educacionais. Formação de profissionais.

				formação dos profissionais da educação infantil.	
11	2011	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação	KUHNEN, R. T. Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)	Educação inclusiva. Educação especial. Educação infantil. Políticas educacionais. Redes municipais. Crianças com deficiência.
12	2012	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação	LIMA, M. B. B. S. Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB	Política de inclusão. Educação infantil. Criança com deficiência.
13	2014	Regae: Revi. Gest. Aval. Educ., v. 03, n. 08	Artigo	SILVA, L. C. LIMA, G. E. Educação infantil nos desdobramentos do processo de inclusão: perspectivas de professores e equipe gestora.	Inclusão. Educação infantil. Políticas públicas.
14	2014	Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)	Artigo	RONDON, M. M. Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática.	Política inclusiva. Educação infantil. Criança com deficiência.
15	2014	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação	NUNES, M. I. C. Crianças público alvo da educação especial na educação infantil	Educação infantil. Educação especial. Acesso e permanência

Fonte: Acervo da pesquisadora.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para membro(s) da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Especial

CARACTERIZAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
 - a. Realizou a Pós-graduação ofertada pela SME-SP?
3. Há quanto tempo trabalha na RME-SP?
 - a. Qual o seu cargo ou função?
 - b. Em quais etapas e/ou modalidades da educação básica já atuou? Já atuou na educação superior?
4. Conte um pouco do seu histórico na educação especial.
5. Há quanto tempo está na DOT-EE?

CARACTERIZAÇÃO DA DOT-EE:

6. Como a DOT-EE está organizada atualmente?
 - a. Qual(is) a(s) sua(s) função(ões) na DOT-EE?
 - b. Sistemática de funcionamento.
7. A DOT-EE possui um Plano de Ação?
 - a. Periodicidade.
 - b. Detalhe-o.
 - c. Quais as principais conquistas, desafios e problemas encontrados na execução dessas ações?
8. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais as principais conquistas, desafios e problemas encontrados em sua execução?
 - c. Especifique-os em relação à educação infantil?
9. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento com outros setores de SME-SP que envolvem a educação infantil?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais são as conquistas, desafios e problemas encontrados na articulação com esses setores?

10. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento com outras Secretarias da PMSP que envolvem a educação infantil?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais são as conquistas, desafios e problemas encontrados na articulação com esses setores?
11. Como tem sido a relação da DOT-EE com as DRE, em especial com DOT-P, no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação especial?
12. A DOT-EE recebe algum tipo de verba para a execução de suas atividades tais como: compra de material, mobiliário, ações de formação e outras?
 - a. De qual(is) setor(es) vem essa verba?
13. Há documentos orientadores para a prática quanto à inclusão e educação de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculadas na RME-SP? Quais?
 - a. Há documentos específicos com relação à educação infantil?
 - b. Qual o referencial teórico adotado?
14. Qual a relação da DOT-EE com os seguintes serviços previstos na política de educação especial ofertada na RMESP:
 - () Cefai
 - () Paaí
 - () Saai
 - () Instrutores e tradutores/intérpretes de Libras
 - () Guias-intérpretes de Libras
 - () Auxiliares de Vida Escolar (AVE)
 - () Equipe multidisciplinar
 - () Supervisores técnicos
 - () Instituições conveniadas.

AÇÕES PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

15. Há reuniões conjuntas entre DOT-EE e DOT-EI?
 - a. Qual a frequência?
 - b. Como são essas reuniões?
 - c. As reuniões giram em torno de quais assuntos?
 - d. Há alguma pauta em aberto?

16. Há atuação da DOT-EE na formulação de políticas públicas para a educação infantil na SME-SP?

ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SME-SP:

17. Relate suas apreciações pessoais sobre a política de educação especial implementada na RME-SP.

- Pontos positivos;
- Pontos negativos.

18. Relacione sugestões que indica para melhorar a política de educação especial no município de São Paulo.

19. Há algum outro tema que gostaria de abordar e que não tenha sido tratado nas questões anteriores?

Agradecimentos!!!

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para membro(s) da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Educação Infantil

CARACTERIZAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo trabalha na RME-SP?
 - a. Qual o seu cargo ou função?
 - b. Em quais etapas e/ou modalidades da educação básica já atuou?
 - c. Já atuou na educação superior?
4. Conte um pouco de seu histórico na educação infantil.
5. Há quanto tempo está na DOT-EI?

CARACTERIZAÇÃO DA DOT-EI:

6. Como a DOT-EI está organizada atualmente?
 - d. Qual(is) a(s) sua(s) função(ões) na DOT-EI?
 - e. Sistemática de funcionamento.
7. A DOT-EI possui um Plano Diretor?
 - a. Periodicidade.
 - b. Detalhe-o.
 - f. Quais as principais conquistas, desafios e problemas encontrados na execução dessas ações?
8. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais as principais conquistas, desafios e problemas encontrados em sua execução?

AÇÕES PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

9. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento com outros setores de SME-SP relacionados ao atendimento das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais são as principais conquistas, desafios e problemas encontrados na articulação com esses setores?

10. Há reuniões conjuntas entre DOT-EE e DOT-EI?
 - a. Qual a frequência?
 - b. Como são essas reuniões?
 - c. As reuniões giram em torno de quais assuntos?
 - d. Há alguma pauta em aberto?
11. Há atuação da DOT-EI na formulação de políticas públicas para a educação especial na SME-SP?
12. Há projetos, programas e ações em curso e/ou em planejamento com outras Secretarias da PMESP relacionados ao atendimento das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?
 - a. Detalhe-os.
 - b. Quais são as principais conquistas, desafios e problemas encontrados na articulação com esses setores?
13. Como tem sido a relação da DOT-EI com as DRE, em especial com DOT-P, no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação infantil?
14. A DOT-EI recebe algum tipo de verba para a execução de atividades relacionadas ao atendimento das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?
 - a. De qual(is) setor(es) vem essa verba?
15. Há documentos orientadores para uma prática inclusiva nas unidades de educação infantil da RME-SP? Quais?
 - a. Qual o referencial teórico adotado?

ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SME-SP:

16. Relate suas apreciações pessoais sobre a política de educação especial implementada na RME-SP no que tange à educação infantil:
 - Pontos positivos;
 - Pontos negativos.
17. Relacione sugestões que indica para melhorar o atendimento das crianças de zero a cinco anos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculadas nas unidades de educação infantil da RME-SP.
18. Há algum outro tema que gostaria de abordar e que não tenha sido tratado nas questões anteriores?

Agradecimentos!!!

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para membro(s) do Cefai Freguesia/Brasilândia

CARACTERIZAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
 - a. Realizou a pós-graduação ofertada pela SME-SP?
3. Há quanto tempo trabalha na SME-SP?
 - a. Qual o seu cargo ou função?
 - b. Em quais etapas e/ou modalidades da educação básica já atuou? Já atuou na educação superior?
4. Conte um pouco do seu histórico na educação especial.
5. Há quanto tempo está no Cefai-FÓ?

CARACTERIZAÇÃO DO CEFAl-FÓ:

6. Como o Cefai-FÓ está organizado atualmente?
 - a. Qual(is) a(s) sua(s) funções no Cefai-FÓ?
 - b. Sistemática de funcionamento.
7. O Cefai-FÓ possui um Plano de Ação?
 - a. Detalhe-o.
 - b. Quais os principais problemas, desafios e conquistas encontrados na execução dessas ações?
8. Quais são os principais projetos, programas e ações em curso e em planejamento com relação à educação infantil?
 - a. Quais os principais problemas, desafios e conquistas encontrados na execução dessas ações?
9. Há projetos, programas e ações em curso com outros setores da DRE Freguesia/Brasilândia?
 - a. Quais os principais problemas, desafios e conquistas encontrados na articulação com esses setores?
 - b. Especifique-os em relação à educação infantil?
10. Analise criticamente a relação entre os objetivos pretendidos pelo Cefai-FÓ e os efeitos alcançados até o momento.
11. Referente às mudanças nas práticas dos profissionais das escolas de educação infantil com a adoção dos princípios da inclusão escolar, identifique-as e analise-as.

12. O Cefai-FÓ recebe algum tipo de verba para a execução de suas atividades tais como: compra de material, mobiliário, ações de formação e outras?
- a. De qual(is) setor(es) vem essa verba?
13. Há documentos orientadores para a prática quanto à inclusão e educação de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculadas na educação infantil? Quais?
14. O Cefai, assim como o Paai e as Saai estão previstos na atual política de educação especial como serviços de educação especial. Além desses, há a previsão de outros profissionais. Detalhe a relação do Cefai com cada um:
- () Instrutores e tradutores/intérpretes de Libras
- () Guias-intérpretes de Libras
- () Auxiliares de Vida Escolar (AVE)
- () E equipe multidisciplinar
- () Supervisores técnicos
- () Instituições conveniadas.
15. Há algum tipo de atendimento para a educação infantil?
16. Quais os critérios adotados para o encaminhamento dos AVE para as escolas de educação infantil?

ARTICULAÇÃO COM DOT-EE:

17. Como se dá a articulação com DOT-EE:
- () Atendimento direto às unidades educacionais
- () Orientações
- () Solicitação de dados locais, relatórios
- () Ações de formação
- () Outros _____
- a. Analise criticamente essa articulação.
18. Quais as suas apreciações ou observações sobre as ações de formação continuada recebidas por DOT-EE:
- a. Duração;
- b. Relevância dos temas.

ARTICULAÇÃO COM A SAAI:

19. Qual(is) a(s) função(ões) do Cefai-FÓ com relação aos atendimentos das Saai?

- () Articulação. Detalhe.
- () Encaminhamento de alunos ou crianças identificadas como público-alvo da educação especial. Detalhe.
- () Atuação conjunta. Detalhe.
- () Capacitação. Detalhe
- () Outro. _____ Detalhe.
20. Quantas Saai da DRE-FÓ atendem crianças da educação infantil?
21. Essas Saai atendem crianças da própria escola ou também das do seu entorno?
22. Analise criticamente a relação do Cefai-FÓ com o(a) professor(a) regente da Saai quando se tratar de orientações para a prática com crianças da educação infantil.
23. Analise criticamente a sua relação com o(a) professor(a) regente da Saai quando tratar-se de orientações para a prática com crianças da educação infantil.
24. As escolas onde estão instaladas as Saai fazem parte do cronograma de itinerância do Cefai-FÓ?
25. Há ações ou projetos conjuntos entre o Cefai-FÓ e as Saai que envolvem as crianças da educação infantil atendidas por esse(a) professor(a) especializado(a)?
26. O tema educação infantil é abordado nas reuniões mensais que o Cefai deve oferecer mensalmente aos professores regentes de Saai?
- a. Quais os documentos norteadores utilizados para tal fim?

AÇÕES PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

27. Qual a relação do Cefai-FÓ com as escolas de educação infantil da DRE-FÓ?
- a. CEI Direto;
- b. CEI Indireto;
- c. Creches conveniadas;
- d. Emei.
28. Como se dá a locomoção às escolas de educação infantil? Por veículo...
- () Próprio; () DRE; () DOT-P ou; () Cefai.
- a. () Há necessidade de agendamento prévio.
29. Como se dá o serviço itinerante de apoio e acompanhamento às escolas de educação infantil?
- a. Qual a frequência nas diferentes unidades educacionais de educação infantil?
- b. Há frequência numa mesma unidade educacional?
- c. Em quais espaços ocorrem esse serviço itinerante de apoio e acompanhamento?

- d. Tal serviço itinerante de apoio e acompanhamento ocorre nas escolas de educação infantil por agendamento do Cefai-FÓ ou da escola ou por solicitação da família ou outro setor?
 - e. No geral, quais são as demandas para que esse serviço itinerante de apoio e acompanhamento ocorra?
 - f. Geralmente, quem participa desse serviço itinerante de apoio e acompanhamento (gestores, professores, familiares e/ou crianças)?
30. Como esse serviço itinerante de apoio e acompanhamento é registrado?
31. Há alguma devolutiva dos encaminhamentos realizados? Em caso positivo, como é feita?

ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SME-SP:

32. Relate suas apreciações pessoais sobre a política de educação especial implementada na RME-SP.
- Pontos positivos;
 - Pontos negativos.
33. Relacione sugestões que indica para melhorar a política de educação especial no município de São Paulo.
34. Há algum outro tema que gostaria de abordar e que não tenha sido tratado nas questões anteriores?

35. APÊNDICE E – Relação de atendimento às escolas de educação infantil – DRE Freguesia/Brasilândia (2005/2015) conforme *Termos de visita* arquivados e planilha/2015 do Cefai Freguesia/Brasilândia

36.

Tipo de instituição		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	
Emei	Abelardo Galdino Pinto									3	3		6	
	Alex Freua Netto					4				3		7	14	
	Alexandre Gama									4	2	3	9	
	Anita Garibaldi									6	1	8	15	
	Antonio Callado									3	4	12	19	
	Arlindo Veiga dos Santos							2	2	3	2	7	16	
	Bernadino Pimentel									4	3	3	10	
	Bertha Lutz							1	1	3	3	8	16	
	Bilac Pinto									6	6	7	19	
	Caio Gracco da S. Prado									2	3	5	10	
	CEU Emei Jd. Paulistano									3	5		8	
	CEU Emei Jd. Paz									2	6	6	14	
	José Canavó Filho			1				2		5	3	6	17	
	Lucas Nogueira Garcez									3	3	9	15	
	Martins Fontes									3		8	11	
	Tito Livio Ferreira									2	6	11	19	
	Dulce Hauck								1	1		4	5	11
	Eduardo Gomes										9	4	5	18
	Enzo Silveira			2			1				4	6	7	17
	Júlio de Mesquita Filho										3	1	1	5
Maria Lúcia Petit da Silva										6	3	2	11	
Odilio Denys										5		2	7	
Rosa e Carolina Agazzi		1	2			1	1	1	1	8	2	3	20	
25 de janeiro												6	6	
Felipe Mestre Jou										3	8	7	18	

	Guia Lopes			3						5	4	3	12
	Jd Monjolo I									5	5	4	14
	José Robson Costa de Araújo (Bob)											15	15
	Manoel Preto									2	6	7	15
	Manuel Bandeira									2	3	8	13
	Nair Correa Buarque									4	7	14	25
	Olavo Bilac									3	4	4	11
	7 de setembro											12	12
	Porto Nacional									1	3	6	10
	Vicente Paulo da Silva							2		4	3	7	16
	Total: 33	0	1	8	0	6	3	5	7	119	99	218	462
CEI Direto	CEU CEI Paz											1	1
	Casa Verde – Walter Abrrhão			2									2
	Guilherme Henrique Pinto Coelho							1		1			2
	Jd. Peri									1			1
	Jd. Vista Alegre				1					1			2
	João Toniolo								1				1
	Márcia Ricco Ferraz									1			1
	Maria José de Souza									1			1
	Reynaldo de Maria Freitas da Silva							1					1
	VI. Brasilândia												0
	VI. Penteado								1				1
	Jd. Monjolo									2	4		6
	Jd. Monte Alegre											1	1
	Jd. Primavera I			1				1				1	3
	Jd. Sta Tereza												0
	VI Prado					2	1			1			4
Total: 15	0	0	3	1	2	1	4	1	8	5	2	27	

CEI Indireto ¹⁴²	Pq. Peruche			2	1								3
	Maranata			1	2	1							4
	Vl. Nina			2									2
	Cachoeirinha			1									1
	Batuíra								1	1			2
	Jd. Paulistano									1			1
	Meu cantinho									1			1
	TIAD									1			1
	Inácio									1			1
	Universo Feliz									1			1
	Curumim									1			1
	Nany Apple					1							1
	Jd. Itaguaçu						1		1				2
	Total: 24	0	0	6	3	2	1	0	1	1	1	7	0 ¹⁴³
Creche conveniada	Raio de luz				1								1
	Nossa Sra. de Deus									1			1
	Consolata						1						1
	Creche São José									2			2
	Creche Recriar									1			1
	Villa Kids										4		4
	Creche Cantinho do Progresso										1		1
	Total: 128	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	5	11
Total	0	1	17	5	10	6	9	9	128	115	225	525	

Fonte: Elaborada a partir do acervo da pesquisadora.

¹⁴²CEI Indireto e creches conveniadas apenas serão citados aqui as unidades constadas nos Termos de visita ou planilha do Cefai Freguesia/Brasilândia.

¹⁴³Não houve acesso à planilha de atendimento da Paai responsável apenas pelo CEI (Direto e Indireto).