

Veronica Urbani Souto Veríssimo

**POLÍTICAS X REALIDADE:
a inclusão escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil
(EMEI) da cidade de São Paulo**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2013

Veronica Urbani Souto Veríssimo

**POLÍTICAS X REALIDADE:
a inclusão escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil
(EMEI) da cidade de São Paulo**

Monografia apresentada para a conclusão do curso de especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dra. Darcy Raiça.

**São Paulo
2013**

Dedicatória

Aos meus pais e meu marido que me acompanharam e me incentivaram durante toda a minha formação e acreditaram em minhas potencialidades. Com paciência, compreenderam os meus momentos de ausência do convívio familiar, dedicados aos estudos.

Agradecimentos

Aos meus pais e família por acreditarem em mim. Também pelo amor e apoio que dedicaram durante todos os anos de minha formação.

Ao meu marido, pela paciência e compreensão durante minhas ausências. E por todo o seu amor, companheirismo e incentivo.

Às minhas colegas e amigas de trabalho que se disponibilizaram a compartilhar suas experiências, contribuindo para a realização desse estudo.

A Deus por me iluminar e guiar sempre.

Uma escola saudável é aquela que permite a todos os alunos viver as experiências que mais se aproximem da heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade. Isso é a Educação Inclusiva.

(David Rodrigues)

Resumo

A legislação de educação especial passou por significativas transformações nos últimos anos, com isso, uma análise de como essas políticas públicas foram e são efetivadas na realidade, e qual a vivência dos professores e alunos, ainda merecem atenção. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa objetiva analisar como são efetivadas as políticas de educação especial do município de São Paulo, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Dessa forma, com base em uma fundamentação teórica, foram realizadas entrevistas com os professores dessa unidade escolar, bem como, foram realizadas observações dos momentos de formação dos profissionais na escola, com a intenção de se verificar a realidade vivenciada nessa EMEI. Os dados obtidos foram analisados de maneira qualitativa, por meio de avaliações das generalizações, possibilitando uma discussão em torno de quais aspectos dessa política se concretizam e quais ainda não saíram da legislação.

Palavras - chave: Inclusão; educação especial; políticas públicas; Escola Municipal de Educação Infantil.

Sumário

Dedicatória.....	3
Agradecimentos	4
Resumo	6
Sumário	7
Introdução.....	8
1. Inclusão escolar e suas implicações.....	11
2. Políticas	19
2.1. Políticas em âmbito nacional – Brasil.....	19
2.2. Políticas em âmbito municipal – São Paulo.....	22
3. A realidade de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).....	26
3.1. Contextualização da Unidade Escolar.....	26
3.2. Relato de Experiência	28
4. Relatos e vivências de outros professores	34
4.1. Professora A.....	34
4.2. Professora B.....	36
4.3. Professora C.....	39
5. Políticas x Realidade: uma análise.....	42
6. Considerações Finais.....	50
Referências Bibliográficas.....	52
ANEXO	58

Introdução

O atendimento às pessoas com deficiência, ao longo da história, passou por diferentes perspectivas conforme as formas de entendimento e concepções da vida coletiva. Omote (2008) destaca três modos distintos desse atendimento, que perpassaram desde o modelo da exclusão até o considerado inclusivo.

Primeiramente, tinha-se a ideia de que as pessoas com deficiência seriam mais cuidadas e protegidas se estivessem inseridas em ambientes especiais destinados exclusivamente à elas, ou seja, se estivessem institucionalizadas, afastadas de seus familiares e do convívio social. Posteriormente, após muita discussão e crítica ao modelo de institucionalização, foi pensado o paradigma de serviços, ou seja, por meio de atendimento especial de capacitação e de treinamento para o convívio em sociedade, as instituições atendiam as pessoas com deficiência em regime de semi-internato e de externato. Então, com a crítica ao modelo integracionista, foi possibilitada a visão de que a participação intensa nos diferentes segmentos da sociedade deveria também ser propiciada às pessoas com deficiência, ou seja, estava posto o paradigma do suporte (OMOTE, 2008).

Omote (2008) também considera que para que haja uma real inclusão das pessoas com deficiências na sociedade e para que os seus direitos sejam integralmente respeitados, é fundamental que sejam realizadas ações com o objetivo de tornar a sociedade inteira acessível, desde os aspectos geográficos, arquitetônicos, socioculturais, entre outros, e não apenas o treinamento das pessoas com deficiência. Isso “significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas” (OMOTE, 2008, p. 24).

Por isso, ao abordar essa perspectiva, a educação inclusiva será considerada, ao longo do presente trabalho, como o atendimento de todas as crianças e jovens, em escolas regulares, independentemente de sua deficiência, cultura ou origem socioeconômica, visando ao pleno

desenvolvimento de suas capacidades e habilidades (STAINBACK E STAINBACK, 1999; DECRETO 7.612, 2011). Ou ainda:

“... um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista à um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008 *apud* RODRIGUES E RODRIGUES, S/D, p.89).

Cabe ressaltar que a educação inclusiva é estabelecida e regulamentada por meio de políticas públicas. E assim, considerando que as políticas sempre estão sujeitas à transformações e avanços, refletindo interesses associados aos diferentes segmentos da sociedade, cabe, então, ao profissional da educação, trabalhar para que os efeitos dessas políticas e ações visem sempre à melhoria da qualidade de vida, em todos os aspectos, das pessoas com deficiência (PRIETO, 2010). Ou seja, o desenvolvimento de políticas adequadas é fundamental para elevar a qualidade da educação inclusiva.

... quando se trata de garantir-lhes os meios necessários de acesso ao currículo escolar, isto pode requerer a inserção de equipamentos, materiais, formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, bem como a introdução de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola (intérprete, guia-intérprete, “cuidador” para lhes atender em relação aos cuidados de higiene, alimentação e locomoção, como exemplos). Essas diferenciações reforçam a necessidade de caracterização cada vez mais precisa desse alunado para que o planejamento das políticas públicas se baseie nessas informações, com vistas a alcançar maior aproximação entre a oferta de programas de atendimento escolar, de saúde, assistência social etc., e a demanda evidenciada por essa população (PRIETO, 2010, P. 71).

É importante destacar que, de acordo com Prieto (2010), no Censo Escolar de 2007, a maioria das matrículas em classes especiais e classes comuns pertenciam às redes municipais de ensino, revelando a importante responsabilidade dos municípios em relação às políticas de atendimento das crianças ou jovens com deficiência. Parte daí, a importância de uma pesquisa que analise, evidencie e discuta as políticas de inclusão escolar do município, bem como as formas de efetivação dessas políticas na rede municipal de São Paulo.

A Educação Especial na rede municipal da cidade de São Paulo conta com alguns serviços de atendimento às crianças e jovens com deficiência, que objetivam a garantia do atendimento na escola regular, com o atendimento educacional especializado àquelas crianças que necessitam. Entretanto, ao ouvir relatos de experiências vivenciadas em diferentes unidades e vivenciar processos de inclusão escolar, tornou-se evidente a defasagem desses serviços diante de uma dinâmica de trabalho difícil e sobrecarregada.

Dessa forma, a seguinte questão é levantada: as políticas públicas de inclusão escolar, da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, são efetivadas e condizem com a realidade escolar?

Então, com o objetivo de analisar as reais condições de inclusão vivenciada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, em confronto com as políticas públicas existentes e suas formas de efetivação, essa pesquisa foi desenvolvida.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica, etnográfica, baseada em observações e coleta de dados realizadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. Assim, foram utilizadas entrevistas com professores da unidade que já vivenciaram processos inclusivos e observação de momentos de formação dos professores, nos quais são discutidos casos de inclusão.

A fundamentação teórica permeou toda a pesquisa a fim de qualificar as observações e direcionar as discussões da pesquisa, permitindo o confronto entre a realidade e as políticas públicas vigentes.

Os resultados foram analisados de maneira qualitativa, por meio de avaliações das generalizações, ou seja, por meio da busca de resultados que traduzissem a realidade vivenciada pela amostra. Essa forma de análise foi selecionada por permitir que fosse estabelecida uma unidade entre as realidades observadas, a fim de que fosse possível constatar a efetivação ou não das políticas municipais e como ocorre sua influência nos processos de inclusão.

1. Inclusão escolar e suas implicações

“... onde os alunos tenham o direito de ser (alunos),
sendo diferentes.”

(MANTOAN, 2006, p. 209)

Os primeiros registros que apontam a educação formal das crianças com deficiência datam do século XVI, quando o monge beneditino Pedro Ponce deu início ao trabalho com crianças surdas na Espanha. Após sua morte, outros registros revelam que apenas no século XVII surgiram novos educadores de crianças surda, Ramirez de Carriòn e Juan Carlos Bonet, ambos também na Espanha. Outros registros destacam o trabalho com os surdos também na Inglaterra, Itália, França e Alemanha, ainda no século XVII. Nessa mesma época, pessoas com deficiência intelectual, assim como os considerados desajustados, eram internados em hospícios (BUENO, 2011).

Segundo Bueno (2011), o século XVIII é caracterizado como o marco da educação especializada para as crianças com deficiência, segundo a perspectiva da extensão de oportunidades educacionais. Pois, houve o surgimento do Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760, e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784. Assim, essa institucionalização compreendeu também a exclusão do meio social, de todos aqueles que supostamente interfeririam na ordem de desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, a criação da educação especial, iniciada pela institucionalização recebeu ainda mais forças durante os séculos XIX e XX, o que determinou sua categorização como um subsistema dentro do sistema educacional (BUENO, 2011).

Bueno (2011) afirma que esse caráter de ampliação da educação especial, para além de atender crianças com dificuldades que prejudicavam sua participação em escola regular, ocultou por trás da igualdade de direitos, “a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (BUENO, 2011, p. 98).

Hoje, como na legislação vigente em nosso país, a *Declaração de Salamanca* (1994) estabelece a educação inclusiva, evidenciando que a escola

deve se adequar ao atendimento de toda e qualquer criança, “independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras...” (ARAÚJO E DEL MASSO, 2008, p. 65).

Ou seja, é preciso que haja a extinção das categorizações excludentes, tais como, iguais e diferentes, normais e deficientes, entre outros, a fim de que seja possível a articulação e a interdependência entre o que antes era marcado pela oposição. Pois, pelas classificações ficam reforçadas as necessidades de modalidades de ensino diferenciadas, compatíveis com a segregação e não com a inclusão (MANTOAN, 2006).

Sendo assim, o conceito de inclusão escolar pressupõe que seja rejeitada a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar (RODRIGUES, 2006). A inclusão escolar, para além da inserção dos alunos com deficiência na sala de aula comum, requer um ensino de qualidade, que forme o cidadão crítico e de valores culturais, sociais e universais. A escola precisa participar do projeto de vida do sujeito aluno, que está em seu interno, objetivando o aprender (OLIVEIRA E PROFETA, 2008).

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa enviar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunato com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse (OMOTE, 2008, p. 24).

Dessa forma, a escola adquire um papel fundamental na formação de todo e qualquer aluno, tendo a função de formar o cidadão crítico, direcionando o desenvolvimento das potencialidades de cada um, ampliando e oportunizando a melhor aprendizagem (ARAÚJO E DEL MASSO, 2008). Ou seja, respeitar a diversidade, atendendo a identidade de cada sujeito, pois de acordo com Rodrigues (2006), normalizar as diferenças significa escolher arbitrariamente uma única identidade, como sendo a única identidade verdadeira e possível.

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõem, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças (SKLIAR, 2006, p. 31).

Sendo assim, Mantoan (2006) defende que a diversidade humana está recebendo cada vez mais destaque, condição imprescindível para o entendimento do modo como se aprende, como o mundo é compreendido e como se compreende a si mesmo. Por esse motivo, a educação inclusiva pressupõe um caminho a ser percorrido, um caminho que considere as relações e o investimento nos recursos humanos.

Isso significa dizer que é preciso investir nos sujeitos escolares, com participação efetiva, diálogo, leitura de mundo, da realidade, identificação de qualidades, valorização da autonomia cultural, articulação entre teoria e prática, acreditando no aluno como cidadão do futuro e na educação como fator essencial para seu desenvolvimento (OLIVEIRA E PROFETA, 2008, p.81).

A educação inclusiva também pressupõe mudanças de paradigmas, principalmente, a mudança da perspectiva da falta, da incapacidade, para a perspectiva das potencialidades, das possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Assim, ficam intrínsecas as transformações nas condições de ensino, desde os aspectos físicos estruturais, até os aspectos de recursos didáticos, de maneira que permitam, a todo e qualquer aluno, alcançar os objetivos educacionais (OMOTE, 2008).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), entendem que há três componentes práticos necessários ao ensino inclusivo, ou seja, que farão parte dessa mudança de paradigma das escolas:

- Rede de apoio – envolvendo a coordenação de equipes que atuam por meio de apoios, em relações formais e informais, como por exemplo, uma rede de apoio entre serviços da escola, da saúde e do governo;
- Consulta cooperativa e trabalho em equipe – o envolvimento e colaboração de profissionais de várias especialidades que objetivam a promoção e implantação de ambientes inclusivos;
- Aprendizagem cooperativa – o trabalho com agrupamentos heterogêneos, no qual alunos com diferentes habilidades podem

atingir o seu potencial a partir de trabalhos em pares e colaborativos.

A rede de apoio surge a partir da concepção de grupos de pessoas que se reúnem para discutir casos e encaminhamentos, visando à troca de ideias e estratégias que ajudem professores e/ou alunos no bom desenvolvimento, inseridos no processo inclusivo. Essa equipe pode ser formada por professores, famílias, alunos e profissionais da área da saúde, tais como terapeutas e fonoaudiólogos; e pode possuir diferentes configurações, mas sempre com o objetivo de garantir o efetivo atendimento a todos os alunos (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999).

Em consonância com o pressuposto de que os alunos com diferentes habilidades podem atingir o seu potencial, a *Declaração de Salamanca* (1994) também coloca como princípio fundamental da escola inclusiva, a condição de todas as crianças terem oportunidade de aprender juntas, independentemente de qualquer diferença ou qualquer dificuldade. E que as escolas devem atender às necessidades de seus alunos respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e assegurando a qualidade de seu atendimento, por meio de um currículo apropriado. O suporte extra também é evidenciado como uma oferta da escola inclusiva para contemplar a melhor aprendizagem daqueles que dele necessitarem.

Ou seja, as propostas desenvolvidas no ambiente da escola inclusiva devem possibilitar o acesso a novas formas de aprendizagem, conhecimento e cultura; desconsiderando a utilização de apenas práticas infantilizadas. Afinal, ações pedagógicas não planejadas, comprometem o trabalho e a realização de uma escola inclusiva (OLIVEIRA, 2008).

Schaffner e Buswell (1999) afirmam que os educadores precisam se utilizar de diferentes estratégias e abordagens de ensino para atender às necessidades de todos os alunos e, para tanto, faz-se necessária uma reavaliação de suas práticas, a fim de que percebam quais promovem uma aprendizagem ativa.

Cabe ressaltar que os conteúdos trabalhados como parte dos currículos devem considerar as necessidades dos alunos, ou seja, devem ser trabalhados de maneira que colabore para o desenvolvimento do sujeito em sua vida em

comunidade e profissional. E também, cabe enfatizar que o aprendizado ocorre quando a informação apreendida é significativa e faz sentido para o aluno (STAINBACK E STAINBACK, 1999).

Quando são realizadas as adequações curriculares, pensando no acesso à aprendizagem, precisa considerar os objetivos a serem atingidos, a forma como o conteúdo é trabalhado e as maneiras de avaliação.

Ao se considerar a necessidade de adaptações curriculares, está sendo prevista a dinamização do currículo, sua ampliação e flexibilidade, contemplando as aprendizagens básicas, uma metodologia mais adequada, bem como uma forma de avaliar que proporcione um reconhecimento efetivo do que o aluno aprendeu (OLIVEIRA E PROFETA, 2008, p. 82).

Para Oliveira e Profeta (2008), é importante que seja realizada uma avaliação do aluno precedente à adaptação curricular, que consiga evidenciar a competência acadêmica do aluno, inserida em todo o contexto ambiental, social e emocional no qual ele vive. A partir daí, as adequações devem ser elaboradas por toda a equipe escolar e/ou equipe multidisciplinar.

Sob uma perspectiva holística, construtiva, todas as crianças estão envolvidas no processo de aprender o máximo que puderem de uma determinada matéria; a quantidade e exatamente o que elas aprendem depende de suas origens, interesses e habilidade. A partir dessa perspectiva, todos os alunos podem tirar proveito das oportunidades de aprendizagem oferecidas na sala de aula, e o propósito do currículo não é definir alguns alunos como bem-sucedidos e outros como fracassados (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 238).

Por isso, é importante que os alunos aprendam o máximo que for possível e devem ser potencializados para tanto, entretanto, apenas os objetivos curriculares não são os principais fatores para o desenvolvimento do aluno. A socialização e o desenvolvimento de amizades trará a oportunidade de ampliação de relacionamentos, de partilha e respeito mútuo (STAINBACK E STAINBACK, 1999).

Outro aspecto fundamental da inclusão escolar, fica relacionado às experiências positivas vivenciadas por todos que convivem com o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Essas experiências positivas são benéficas para o

desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e de preparação para a vida em comunidade. Em contrapartida, a educação segregada traz aos alunos sem deficiência a pouca valorização da diversidade, da cooperação e do respeito (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999).

Schaffner e Buswell (1999) indicam estratégias para o favorecimento do desenvolvimento de amizades, dentre elas, são indicados trabalhos com objetivos cooperativos, valorização das características positivas de todos os alunos, incluindo os com deficiência, desenvolvimento do respeito e da colaboração, entre outros.

Para Stainback e Stainback (1999), quando o enfoque de uma escola volta-se apenas para a avaliação do desempenho na área acadêmica, essa escola apresenta tendência a experiências não bem sucedidas em relação à inclusão. Em contrapartida, escolas que enfocam a segurança, a socialização e o acolhimento dos alunos com deficiência, além de incluírem esses alunos em adequações de currículo, apresentaram sucessos nos processos inclusivos.

Outro aspecto intrínseco à educação inclusiva é a formação de professores, pois de acordo Morgado (s/d.), programas de educação inclusiva bem estruturados, para além do desenvolvimento profissional, colaboram para que os docentes sintam-se mais seguros e capacitados para a realização de intervenções. Ao contrário, programas mal estruturados produzem fracasso e frustração, muitas vezes ocasionadas por inadequação ou insuficiência na formação desses profissionais.

Dessa maneira, torna-se necessário o aprofundamento da qualidade da formação dos professores nos mais diversos locais de formação, visando o desenvolvimento profissional por meio da cooperação e a participação de outros profissionais mais experientes (MORGADO, S/D.).

Para que possa ser desenvolvido um trabalho inclusivo de qualidade, hoje, o professor da escola regular precisa de competências que anteriormente pertenciam apenas aos professores de escolas especiais.

Espera-se, assim, que o professor (mesmo com pouca ou nenhuma supervisão ou ajuda) seja capaz de responder a um largo espectro de problemas que, ainda há bem poucos anos, seriam da competência estrita de técnicos ou professores especializados (RODRIGUES & RODRIGUES, S/D., p. 92).

Dessa forma, fica pressuposta uma formação mais especializada com o objetivo de atender às especificidades dos alunos, e uma formação mais generalista na educação especial, a fim de que se possa trabalhar com o conjunto de alunos de uma escola regular (ZIGMOND E BAKER, 1995 *apud* ABELLÁN, FRUTOS E SÁNCHEZ, S/D).

Convém ressaltar que também é considerado um equívoco pensar que, nos processos de formação de professores voltados para a inclusão, os professores aprendam apenas sobre as deficiências e como ensinar essas pessoas, tornando possível a elaboração de sistemas pré-definidos que permitam o trabalho com a inclusão de todas as pessoas. Ao contrário, a formação deve ser voltada para o desenvolvimento da competência de resolver os problemas pedagógicos que emergem no cotidiano, de permitir meios de uma pesquisa mais aprofundada a partir de indicações pedagógicas (MANTOAN, 2003; RODRIGUES, 2006).

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso, precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova equidade e a participação de todos os alunos (RODRIGUES & RODRIGUES, s/d., p. 106).

Schaffner e Buswell (1999) apontam a necessidade da formação, não apenas de professores, mas de uma formação para todos os funcionários da escola, por meio do estabelecimento de uma assistência técnica. Para os autores, essa formação deve prever as necessidades mais urgentes, apontadas por avaliações regulares das necessidades dos funcionários e alunos. Eles consideram alguns aspectos fundamentais para a composição dessa assistência técnica, dentre eles:

- Funcionários especializados que ajam como facilitadores da inclusão;
- Biblioteca acessível a todos os funcionários, com materiais atualizados e calendário de eventos de formação;
- Disponibilização de oportunidades para os educadores planejarem suas ações em conjunto, trocarem informações e experiências.

Rodrigues (2006) acredita que o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva apenas ocorre por meio da prática em serviço, mesmo que com uma sensibilização na formação inicial dos profissionais, pois para ele, o comprometimento com a inclusão deve ser de toda a escola.

Dessa forma, cabe ressaltar que toda e qualquer discussão, encaminhamento e/ou transformações que venham a ocorrer em prol da inclusão, todos os envolvidos na comunidade escolar devem participar das discussões e elaborações dos planos estratégicos. A fim de que todos, sem exceção, sejam engajados e defensores da escola inclusiva.

Esse grupo também deve garantir que todos os esforços de reforma sejam considerados em função dos benefícios que podem trazer para todos os alunos. Estabelecendo esta força tarefa, os membros da comunidade, os alunos e todo o pessoal de uma escola ficam envolvidos e orgulham-se de ter construído uma escola inclusiva (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 71).

Por fim, diante do exposto até aqui, é possível afirmar, portanto, que:

A educação inclusiva não implica, na verdade, nenhuma ideia nova em especial. Ela exige uma revisão de alguns dogmas e crenças da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula (OMOTE, 2008, p. 31).

2. Políticas

2.1. Políticas em âmbito nacional – Brasil

As políticas de inclusão escolar acompanharam os processos históricos e sociais de universalização da escola regular no Brasil. A partir de novas concepções e discussões, a dualidade inclusão/exclusão ganhou destaque e recebeu atenção especial das políticas públicas de atendimento a todos.

Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96) é disposto em seu artigo 4º, inciso III (alterado pela Lei 12.976 de 2013), que o atendimento educacional especializado, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Em continuidade, no artigo 59 ficam determinadas as obrigаторiedades do sistema de ensino a essas pessoas:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LEI 9.394, 1996).

Ainda assim, foi necessário o aprofundamento das discussões, pois a palavra preferencialmente não deu a obrigаторiedade ao atendimento educacional de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, o que deu continuidade ao atendimento segregado em instituições específicas de educação especial.

Dessa forma, em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, por meio de um conjunto de orientações, objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Embora em seu artigo 24, inciso I, fique definida a matrícula, em cursos regulares, das pessoas com deficiência que forem capazes de integrar-se na rede regular de ensino, no mesmo artigo, inciso II, a educação especial é determinada como “*uma modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino*”; ou seja, já fica instituído o caráter complementar e/ou suplementar da educação especial, em relação à educação regular.

Em relação à matrícula, foi publicada a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, em seu artigo 2º especifica que os sistemas de ensino devem efetivar a matrícula de todos os alunos, ficando à cada escola, a responsabilidade de atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

Por meio do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, fica estabelecida a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, a Convenção de Guatemala (1999). Dessa forma, também fica instituído em seu artigo 3º que, os Estados parte, devem agir prioritariamente na “detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência”, ou seja, a educação também deve garantir e permitir a independência e qualidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Em 2008, foi publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos; acompanhando o debate e a luta social do momento. Em suas diretrizes, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que acompanha todas as etapas de ensino, por

meio do atendimento educacional especializado, que utiliza materiais e recursos próprios, que podem também ser estendidos à sala de aula regular, através de orientações.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 16).

Dessa forma, esse atendimento deve estar sempre em consonância com a proposta pedagógica da sala regular, de maneira a enriquecer o currículo. Para tanto, deve ser oferecido no turno inverso ao escolar, na própria escola ou em centros especializados, sendo sua oferta de caráter obrigatório.

A *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, a Convenção de Nova Iorque, assinada em 2007, foi promulgada pelo Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 e define em seu artigo 24 que, os Estados parte dessa convenção devem assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim, nesse momento a educação inclusiva deixa de ser uma preferência para ser uma determinação legal.

Em continuidade a concepção de educação inclusiva, em 13 de julho de 2010, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 4, na qual em seu artigo 29, a Educação Especial é definida como parte integrante da educação regular e modalidade transversal a todos níveis e etapas de ensino. Assim:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4 de 2010).

A garantia de um sistema educacional inclusivo também é colocada como uma diretriz do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limites*, promulgado pelo Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2012, que surgiu com o objetivo de “...promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”.

2.2. Políticas em âmbito municipal – São Paulo

Conforme relatado, no âmbito nacional as políticas acompanharam as discussões e novas concepções sobre o caráter da educação especial, tanto em sua abrangência nacional, como internacional. No município de São Paulo também houve muitas publicações que buscaram acompanhar e regulamentar o atendimento educacional das etapas e modalidades de ensino, em consonância com a esfera federal, ou com especificidades próprias em seu atendimento.

No Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004, fica assegurada, no art. 2º, a matrícula de todos os alunos em sala regular, ficando reconhecida e valorizada a diversidade. Vale ressaltar que:

Parágrafo único: A matrícula no ciclo/ ano / agrupamento correspondente será efetivada com base na idade cronológica e/ou outros critérios definidos em conjunto com o educando e a educanda, a família e os profissionais envolvidos no atendimento, com ênfase ao processo de aprendizagem (DECRETO Nº 45.415, 2004).

Pela Portaria nº 5.718 de 2004, que regulamenta o Decreto supracitado, ficam estabelecidas algumas diretrizes para o atendimento na rede municipal. Dentre outros, fica estabelecido no art. 1º que os serviços de Educação Especial ocorrem através:

- do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI):
Dentre suas atribuições recebe-se destaque a formação, produção de materiais, desenvolvimento de projetos educacionais,

documentação da prática, atendimento itinerante nas escolas, entre outras;

- da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI): Por meio da atuação itinerante de apoio e acompanhamento às Unidades Educacionais;
- das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI): Instaladas dentro das Unidades Educacionais, tem como objetivo o apoio pedagógico em caráter complementar ou suplementar à escola regular, para crianças e jovens com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades;
- das Entidades Conveniadas: Possuem o mesmo caráter de atendimento educacional especializado em caráter complementar ou suplementar à escola regular;
- das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE): Destinadas aos alunos surdos, nos casos nos quais, a inclusão em sala regular não atendam às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, e por livre opção por parte da família e/ou do aluno.

Assim, a política educacional inclusiva no município de São Paulo, no presente momento, é pautada no *Programa Incluir* (Política de Atendimento de Educação Especial), que foi instituído pelo Decreto nº 51.778 de 14 de setembro de 2011. Esse programa visa à articulação de diferentes projetos que objetivam o apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seus familiares e escola, na perspectiva da educação inclusiva. Os projetos são:

- Projeto Identificar: qualificar, na Rede Municipal de Ensino, os dados do público alvo do Programa no Sistema Escola On Line (Sistema EOL);
- Projeto Apoiar: Ampliar as ações de suporte pedagógico, tais como, ampliação do módulo de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, distribuição de estagiários nas Unidades de Ensino e readequação dos convênios com instituições especializadas;

- Projeto Formar: oferta de formação específica para atuação na Educação Especial e formação continuada aos outros profissionais de educação;
- Projeto Acessibilidade: eliminação das barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação e de acesso ao currículo;
- Projeto Rede: apoio intensivo na locomoção, higiene e alimentação para a participação das atividades escolares;
- Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE: reorganização dessas escolas na perspectiva da educação bilíngue;
- Projeto Avaliar: avaliação dos impactos da implantação do *Programa Incluir*, bem como a avaliação dos processos de aprendizagem do público alvo da Educação Especial.

Já no mês de agosto de 2013, a Prefeitura de São Paulo abriu para consulta pública o *Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, um documento ainda inacabado que trazia propostas de reestruturação da rede municipal de ensino. Nesse documento, não havia propostas específicas de reestruturação da Educação Especial, mas sim a referência às *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)*, como norma pertinente a todas as etapas de ensino.

Dessa forma, após análise das discussões decorrentes da consulta pública, a Secretaria Municipal de Educação publicou um anexo do documento inicial, contendo 23 notas técnicas referentes ao próprio documento. Dentre elas, duas referem-se diretamente às políticas de educação especial da rede municipal, conforme especificado:

- Nota Técnica nº9 – que trata da avaliação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ou seja, considera que a avaliação para a aprendizagem deve respeitar e preservar o direito à diferença, em consonância com os diferentes níveis de desenvolvimento, em

um processo contínuo, qualitativo e com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem;

- Nota Técnica nº 10 – que trata da especificidade linguística e do ensino de LIBRAS nas EMEBS (Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos). Ou seja, prevê um aumento da carga horária do ensino de LIBRAS nas EMEBS.

A partir daí, em 10 de outubro de 2013 foi instituído o programa supracitado por meio do Decreto nº 54.452, regulamentado pela Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013, e sem qualquer outra especificação referente à educação especial.

Ainda no mês de outubro, no dia 11, foi publicado o Decreto nº 54.453, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que estão inseridos nas unidades escolares do município, dessa forma, para cada cargo são atribuídas e detalhadas suas funções. O atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é evidenciado para todas as funções e cargos, tendo cada uma a sua especificidade, porém todos com sua responsabilidade nos processos inclusivos.

3. A realidade de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)

3.1. Contextualização da Unidade Escolar

A escolha dessa Escola Municipal de Educação Infantil para o estudo foi motivada pela intensa inserção e participação em sua rotina e cotidiano durante mais de um ano letivo. Cabe ressaltar que, diante desse tipo de vivência, alguns fatores ficam ainda mais evidenciados e são fundamentais para o aprofundamento de discussões, principalmente, quando há a possibilidade de transformação.

Essa escola fica localizada na zona norte da cidade de São Paulo, em um bairro de classe média baixa e é pertencente à Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/ Brasilândia.

Essa unidade atende crianças entre quatro e seis anos, divididas em dois períodos de aula, manhã e tarde, sendo doze turmas de, aproximadamente, 35 alunos. Cada turma possui dois professores que permanecem em sala de aula em horários distintos, ou seja, atuam separadamente, cada um em seu horário.

Dentre todos os alunos, hoje, apenas 5 são crianças com deficiência que já passaram por processo diagnóstico e possuem laudo. Além dessas, há outras que, por motivos diversos, tem a deficiência como uma suspeita, entretanto, ainda não finalizaram o processo de diagnóstico e, por isso, não são apontadas no sistema de cadastro da prefeitura.

Há alguns anos, a escola trabalha a organização do currículo por meio de projetos, que são desenvolvidos a partir da articulação com as diferentes linguagens da Educação Infantil.

As professoras trabalham 4 horas diretamente com as crianças, mais 3 horas/aula de quarenta e cinco minutos, livres para o planejamento, registro e produção de materiais. Os momentos de formação ocorrem em horário coletivo na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), entretanto, apenas os

professores optantes por essa jornada participam dela. Nesse horário é desenvolvido o PEA (Projeto Especial de Ação), que:

...são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades:

I - na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências; (PORTARIA 1.566, 2008, Art. 1º).

Em 2012 e agora, dando continuidade em 2013, o PEA dessa escola teve como tema as práticas de ensino a partir do estudo das diferentes linguagens que viabilizem a sua articulação por meio da organização de projetos. Nesse sentido, os objetivos gerais são permitir a continuidade do trabalho com projetos, aprofundar a prática com as diferentes linguagens e refletir sobre as questões relacionadas à inclusão de crianças com deficiência.

Algumas são as justificativas apontadas que determinam a escolha do tema, mas é fundamental destacar um pequeno trecho, que traduz a concepção de inclusão da escola.

A inclusão deve estar fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades de nossos alunos, tendo como ponto de partida a escuta (dos alunos, pais e comunidade escolar) (PEA, 2013).

Por meio do acompanhamento dos momentos de formação, foi possível perceber que a maioria do grupo de professores da escola é bem disponível e interessada, principalmente, em relação às questões e implicações dos processos inclusivos. Dessa forma, se dedicam trocando informações e ideias de trabalho, assim como buscam aprofundar o conhecimento sobre as questões intrínsecas ao desenvolvimento do trabalho de inclusão da criança com deficiência.

3.2. Relato de Experiência

Como professora de educação infantil na EMEI supracitada, tive a oportunidade de vivenciar, no ano letivo de 2012, a experiência relatada a seguir.

A partir da adoção de uma postura ética, o nome do aluno será preservado, assim como o de outros membros da equipe de funcionários, ou seja, serão utilizados nomes fictícios.

No início do ano letivo havia trinta e cinco alunos, que completariam cinco anos ao longo do ano letivo, matriculados na sala de aula na qual eu era professora regente. Minha atuação em sala de aula acontecia durante 4 horas, nas quais percorria os diferentes ambientes da escola, conforme determinado por uma linha do tempo, trabalhando os conteúdos das diferentes linguagens por meio de projetos, sequências de atividades e atividades permanentes.

Eu participava dos momentos de formação, JEIF, nos quais compartilhava experiências, angústias e planejamentos, com minhas parceiras de trabalho, recebia orientações da coordenadora pedagógica, assim como os estudos correspondentes ao PEA eram realizados.

O aluno AA iniciou a frequência na escola desde o primeiro dia letivo de 2012, dia em que foi acompanhado de sua mãe, uma vez que a escola adota o trabalho de adaptação nos primeiros dias letivos, para que as crianças sintam-se mais seguras no ambiente escolar. Desde esse primeiro dia, o AA se demonstrou bem ativo em todo o período em que permaneceu na escola, participando das atividades quando interessado e falando em um tom mais alto do que o restante do grupo. Nas primeiras semanas, durante a realização de algumas das atividades, foi possível observar que ele reconhecia a escrita de seu nome, bem como as letras que o compõem.

Na maioria das vezes, ele preferiu brincar sozinho, e lhe desagradou a possibilidade de dividir os brinquedos. Ou seja, ele reagiu selecionando outros brinquedos para seus colegas brincarem. Caso houvesse insistência para a divisão dos brinquedos, por parte de seus colegas, ele conflitava com os mesmos e reagia com gritos ou com choro.

Quando o AA recebia uma solicitação que era contrária ao seu interesse ou à sua vontade, ele se recusava a realizá-la e reagia de diferentes maneiras, tais como, com choro, grito, batendo o pé, ameaçando bater, mostrando a língua, xingando, ou ameaçando ir embora da escola. Dessa maneira, ele se distanciava do grupo, para buscar satisfazer seu desejo em outra atividade que despertasse seu interesse, em outros ambientes da escola. Caso houvesse aproximação ou insistência por parte de adultos, ele reagia de maneira impulsiva, se utilizando de agressões físicas.

Durante o desenvolvimento das atividades diárias, ele demonstrou dificuldade em acompanhar o grupo. Mesmo com interesse na proposta apresentada, na maioria das vezes, não aguardava sua vez de participar e também se distanciava do grupo para realizar outras atividades. Quando mais próximo, demonstrava muita ansiedade para que sua participação fosse solicitada, e para tanto, questionava ou solicitava a sua participação em voz alta e incessantemente. Esse comportamento se tornava ainda mais evidente, principalmente, durante as Rodas de Histórias, momentos nos quais ele demonstrava muita ansiedade em ver as imagens do livro e puxava o braço das professoras, para ver as imagens mais rapidamente e antes das outras crianças.

A movimentação pela escola era um momento difícil para o AA, uma vez que tudo o que havia ao redor, distribuído pelos diferentes ambientes, lhe chamava a atenção. Assim, ele não permanecia junto ao grupo também nesses momentos.

Com base em diversas situações como as descritas acima, foi observada uma ansiedade constante em tudo o que ele fazia, assim como a dificuldade em aceitar qualquer regra que fosse contrária ao que desejava fazer, com isso foi possível perceber que ele passava por conflitos constantes durante o período em que estava na escola, ficando muitas vezes irritado e cansado, demonstrando isso em crises nervosas.

Em conversa com sua mãe, ela relatava que o AA dormia, aproximadamente, 4 horas por noite e que ele não conseguia ficar mais tranquilo, nem mesmo assistindo à televisão. Para ela realizar seus afazeres domésticos, ela aguardava o AA dormir, pois com ele não conseguia fazer nada em casa. Como consequência, era possível visualizar os seus sinais de

esgotamento, confirmados pelo relato que, por algumas vezes, para buscar tranquilidade, ela se trancava em seu próprio quarto e deixava o AA do lado de fora.

Até esse momento, lidava-se apenas com as observações e os relatos da mãe, não se sabia ao certo se o AA havia alguma deficiência, algum aspecto emocional que interferisse em seu comportamento, algum transtorno ou apenas a falta de limite. Mas, constatava-se que havia algo que precisava ser trabalhado e que merecia um olhar mais atento.

Para tanto, foi feito o encaminhamento do AA para a área da saúde. É importante ressaltar que, tratando-se de escola pública, como nesse trabalho, a saúde referida também é pública.

Ao passar pelo médico pediatra, foi feito o encaminhamento para o psicólogo e psiquiatra. Na tentativa de agendar a consulta, a escola e a mãe tiveram a primeira surpresa: a consulta seria agendada apenas para após dois anos. Com muita insistência da escola e a intervenção do Programa Saúde na Escola ¹, a consulta com o psiquiatra foi antecipada para após 4 meses.

Diante da dificuldade com a área da saúde, a coordenadora pedagógica entrou em contato com o CEFAl, que solicitou o preenchimento de um relatório padrão para o encaminhamento do aluno para o processo de avaliação do Núcleo Multidisciplinar (NMD), composto por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma assistente social, pertencentes ao Projeto Rede. O relatório foi preenchido na mesma semana e encaminhado para o CEFAl, que agendou uma data com a mãe para passar por uma anamnese e iniciar o processo de avaliação.

A mãe foi no primeiro momento e, posteriormente, não obteve-se qualquer retorno ou encaminhamento no processo de avaliação do aluno AA. Sem a devolutiva, a coordenadora pedagógica entrou em contato novamente com o CEFAl, que justificou a ausência de encaminhamento, pois a prefeitura havia cancelado o contrato com a empresa anteriormente responsável pelo NMD e um novo contrato estava em tramite. Ou seja, novamente, não havia qualquer processo diagnóstico.

¹ O Programa Saúde na Escola foi instituído no ano de 2007, pelo Decreto Presidencial nº 6.286, objetivando práticas de promoção de saúde e de prevenção, favorecendo o desenvolvimento integral da comunidade escolar.

Diante de todo esse processo, os meses passaram-se e já era o mês de maio. Não havia ainda qualquer perspectiva de retorno de uma avaliação mais específica, que pudesse fornecer dados para que fosse desenvolvido um trabalho com as potencialidades, de forma mais adequada. O trabalho, até o momento, era desenvolvido na tentativa de acolher e aproximar o AA ao grupo, possibilitar ferramentas para que o AA lidasse com as frustrações e limites, sem que tivesse reações impulsivas e participasse mais intensamente das atividades propostas.

Pela dificuldade dos desafios envolvidos no trabalho com o AA, muitos outros profissionais da equipe, colaboraram e permitiram que diferentes estratégias fossem desenvolvidas a fim de alcançarmos os objetivos de trabalho. Ou seja, com a parceria da coordenação pedagógica, de professores de outras turmas e de alguns membros da equipe de apoio, foi possível a realização de um trabalho em sintonia e harmonia, que propiciassem resultados positivos e de qualidade para o desenvolvimento do AA.

Em junho, o AA passou em consulta no psiquiatra e para catalisar os resultados, antes mesmo que ele passasse por um processo de diagnóstico, foi receitada uma medicação que controlaria sua ansiedade, lhe permitiria horas de sono e lhe traria mais concentração. O processo de adaptação do AA à essa medicação durou alguns dias, pois ora essa medicação não fazia efeito, ora o efeito deixava o AA em estado apático.

Após esse período, o AA começou a reagir positivamente de maneira a participar mais intensamente das propostas desenvolvidas junto ao grupo, conseguir utilizar-se de outros recursos nos momentos de frustração e contrariedade, sem recorrer à reações agressivas, e concentrar-se mais. Diante disso, foi possível observar avanços no desenvolvimento de AA no ambiente escolar, como exemplo, segue relato de um episódio, descrito em um caderno de registro semanal:

As crianças estavam apreciando as diferentes formas que o brinquedo caleidoscópico possibilitava com sua exploração. Então, para o aprofundamento do trabalho sobre as formas, foram apresentadas obras do movimento cubista, tais como Picasso, Gris e Kandinsky. As crianças fizeram a apreciação de diferentes obras desses artistas, com exceção de uma obra de Picasso que já havia na escola, mas que as crianças não haviam apreciado até o momento.

Então, ao final da apreciação, comentei que andaríamos pela escola e encontraríamos uma obra de Picasso em uma das paredes. Assim que minha fala foi finalizada, o AA saiu correndo do lugar onde o grupo estava, se dirigiu ao corredor da escola, parou em frente à uma obra e gritou:

- Prô, eu vi! Olha aqui! Essa mulher é feita de formas!

E realmente, aquela era a obra “Mulher em frente ao espelho” de Picasso.

Posteriormente, no início do mês de agosto, o AA já havia realizado todos os exames solicitados pelo psiquiatra e pelo neuropediatra, e seu processo de diagnóstico já havia sido concluído. O neuropediatra encaminhou para a escola o laudo com o CID -10 (Classificação Internacional de Doenças), F90 – Transtorno Hiper-cinético, descrito no CID-10 como:

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hiper-cinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima (CID – 10).

No DSM –IV (Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais) (1994), esse Transtorno Hiper-cinético recebe a nomenclatura de TDAH (Transtorno de Déficit e Hiperatividade) e está definido como um problema de saúde mental que envolve as dimensões de atenção e/ou hiperatividade/impulsividade, com manifestação em 3% a 5% das crianças.

Nessas circunstâncias e com esse diagnóstico, o AA não entraria no público alvo das políticas de Educação Especial, pois sua necessidade não era em decorrência de uma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas sim de uma questão de saúde mental. E

apesar de toda a dificuldade de trabalho e necessidades de atendimentos e acompanhamentos específicos essenciais para o desenvolvimento mais saudável de AA, as políticas públicas, ainda não preveem esse público.

Cabe ressaltar também que todo o trabalho desenvolvido com o AA foi pautado em formações anteriores, não relacionadas com as políticas de formação do município, que proporcionaram ferramentas para atuar com estratégias diferenciadas; algumas resultaram positivamente, outras, negativamente. Os momentos de formação, em JEIF, foram fundamentais, pois funcionaram como um suporte para as ações em conjunto com o grupo.

4. Relatos e vivências de outros professores

Para a coleta dos relatos e vivências de outros professores da Unidade Escolar, foram utilizadas entrevistas e participações nos horários de formação em JEIF.

As entrevistas aconteceram com o objetivo de coletar o maior número de informações referentes à efetivação ou não das políticas públicas no ambiente escolar. Para tanto, foi utilizado um padrão de perguntas² que possibilitasse a elaboração de respostas pontuais sobre a vivência da realidade, diante do que é oferecido pela política pública.

É de fundamental importância destacar que os relatos descritos aconteceram tanto na EMEI de estudo, como em outras unidades, dentro da Rede Municipal, demonstrando e compondo uma amostragem importante para a representação da realidade.

4.1. Professora A

Durante a entrevista, a professora A afirmou acreditar que inclusão é oferecer condições para que as crianças, independente de suas necessidades e especificidades estejam incluídas plenamente no ambiente escolar, assim como tenham acesso a tudo que o mesmo tem que oferecer.

Essa professora já participou de alguns processos inclusivos, com crianças com diferentes deficiências, tais como deficiência auditiva, autismo ou até mesmo crianças sem diagnóstico. Entretanto, apesar de toda a disposição e energia que tenha investido nesses processos, A acredita que não tenha realizado de fato uma inclusão, por agir sozinha; ou seja, não houve um envolvimento de toda a comunidade escolar.

A relata que todas as suas experiências foram marcantes, mas compartilhou a história de seu aluno surdo, com má formação congênita na orelha esquerda. Por conta disso, ele não escutava por não ter a abertura no ouvido, mas possuía condições para isso.

² Anexo.

Ao longo do ano, A não recebeu apoio nem da equipe gestora, nem de outros órgãos da prefeitura. Como era nova na Rede Municipal, desconhecia a existência de qualquer tipo de auxílio nesse sentido.

De acordo com seu relato, A agiu da maneira que pode. Pois, seu aluno tinha vindo da Bolívia com sua família, somente, para tratá-lo. Seus pais eram jovens e não entendiam nada em português.

O aluno, então, foi encaminhado para atendimento no SUS (Sistema Único de Saúde) no ano de 2008, sem sucesso, pois ele necessitava de exames muito específicos que poderiam demorar anos. Cabe evidenciar que, até hoje, o nome dele está na lista de espera para realizar apenas um tipo de exame, e ele necessitava de vários. Foi sugerido à família que o levasse à Santa Casa e lá foi conseguido o atendimento.

A professora A acompanhou as consultas e exames, auxiliando os pais nesse processo, até que ele recebeu um aparelho auditivo externo, que contribuiu demais, pois foi permitido ao aluno escutar. Os vários médicos que o atenderam, entenderam que ele não era candidato a reparação cirúrgica para abrir o canal da audição, pois ainda era muito pequeno e a cirurgia era extremamente delicada e cansativa durante o processo de cicatrização.

Todo esse processo demorou um tempo e após o início do uso do aparelho, o ano já estava quase acabando. Ou seja, a professora teve pouco tempo com seu aluno. Ela iniciou com esse grupo no mês de maio e notou que já existia, entre o grupo de crianças, a questão do preconceito. As crianças percebiam que ele era diferente e o excluía, principalmente no momento das brincadeiras e parque.

Foi trabalhado com o grupo e, pela professora, a questão das diferenças e do respeito. Ela, junto às crianças, organizou um trabalho em pequenos grupos que eram fixos, por um período, e depois foram criados novos grupos de trabalho com sucesso. Houve avanços significativos na questão do relacionamento.

Durante todo esse processo, não houve qualquer orientação e/ou visita de profissionais do CEFAL e o aluno não frequentou qualquer tipo de atendimento educacional especializado no contraturno. A escola não dispunha de A.V.E.(Auxiliar de Vida Escolar) e nenhum outro profissional que auxiliasse esse aluno nos aspectos de higiene, locomoção e alimentação.

A professora A não soube dizer exatamente quais as bases de formação que embasaram o seu trabalho, mas acredita que talvez, a formação que trazia da graduação, ou um pouco de experiências de trabalho anteriores e muita observação das necessidades da própria criança e sensibilidade para notar seus avanços.

Na avaliação que fez da inclusão desse aluno considera como negativos os seguintes aspectos:

- Ausência de apoio ao professor por parte da equipe gestora;
- Falta de formação específica e formal para essa necessidade (embora, conforme relatado, tenha aprendido muito com os médicos, informalmente, e na própria relação com a criança, A sentiu falta de uma formação específica, por isso nos casos seguintes, buscou formação por conta própria, pois, afirma não ter encontrado essa oferta na rede municipal);
- Falta de um olhar sensível de toda a equipe escolar para acolher, compreender e se envolver;

Como positivo, A destacou os seguintes aspectos:

- Avanços do grupo de crianças nos relacionamentos;
- Avanços no acolhimento, socialização e aprendizagem do aluno em questão;
- Parceria firmada com a família, tão disposta em todos os momentos.

Diante disso, A destacou a essencialidade de investimentos em alguns aspectos para uma escola de qualidade para todos os alunos, independentemente de deficiência ou condição social:

- Investimento na formação dos profissionais, na valorização de toda a categoria;
- Investimento na adequação da estrutura física;
- Investimento na oferta de materiais;
- Menos crianças por turma, para que o professor tenha condições de olhar para cada uma em suas reais necessidades;
- Liberdade para um diálogo franco, sincero. Sem mascarar os problemas que há na Rede Municipal.

4.2. Professora B

A professora B compreende a inclusão como uma forma de equidade e não de igualdade, por isso, acredita que a escola, ao atender o aluno com deficiência, deve oferecer uma adequação curricular; sendo essa adequação um direito do aluno com deficiência.

Essa professora atua com turmas com alunos com deficiência, há alguns anos consecutivos. Uma de suas experiências marcantes foi com uma aluna que não possuía diagnóstico fechado, sem CID definido, mas que possuía uma alteração cromossômica. Em um grupo com 34 alunos, entre 4 e 5 anos de idade, esta criança chamava atenção por ter a estatura de uma criança de 2 anos, não falar, chorar bastante, usar fraldas e um aparelho para surdez.

Segundo B, a dificuldade maior era em relação à quantidade excessiva de alunos dentro da sala, porém, neste caso, houve um grande apoio externo, com a AVE.

B também relata que possuía contato constante com a família, pois era a primeira vez que a criança frequentava a escola. Dessa forma, a equipe escolar percebia uma superproteção muito forte por parte dos pais. O pai era dependente químico e, tanto ele como a mãe, muitos novos.

Por meio de esforços da equipe administrativa da escola, foi conseguido o TEG (Transporte Escolar Gratuito). A criança também tinha acompanhamento na APAE (Associação de Pais Amigos dos Excepcionais de São Paulo), na área da saúde, que enviava convites para os profissionais da escola participarem de palestras. B teve a oportunidade de ir a uma delas.

No meio do ano, houve o risco sério de perder a A.V.E., pois a prefeitura entendia que ela já não era mais dependente em um dos três aspectos exigidos pela Portaria que rege a função desse funcionário, que são locomoção, alimentação e higiene. Por fim, após muito sacrifício e elaboração de diversos relatórios, foi garantida a permanência desse profissional da escola.

Com a presença da A.V.E. na escola, houve o acompanhamento mensal de uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional, que orientavam os profissionais da escola, principalmente, a A.V.E..

A professora B afirma que a criança apresentou avanços em seu desenvolvimento. O primeiro foco de trabalho foi a socialização, já que era a

primeira vez que a criança ia à escola. Depois, houve investimentos nas comandas e estabelecimento de limites, pois a criança queria muito a atenção de todos, propondo, por gestos, que as crianças a imitassem, brincando a todo instante e chorando muito quando era contrariada. Este passo foi importante também, porque permitiu sua maior participação nas propostas, como por exemplo, nos momentos de roda, que sentava ao lado das outras crianças e não mais no centro, onde desejava.

B afirma que da mesma forma, seu tempo dentro da sala se estendeu, pois a todo instante queria dar voltas pela escola. A percepção que tinha do grupo melhorou de tal forma, que quando notava um movimento de sua turma para se deslocar de um espaço para outro, por exemplo, tentava se levantar (o que não conseguia sozinha) para ir atrás.

Houve grande investimento na linguagem da Arte com essa criança. A equipe percebeu a necessidade de a criança experimentar os materiais. Quando entrou na escola, ela quase não segurava uma caneta e seu tempo com aquele objeto, desenhando num papel, era apenas de alguns segundos. Tinha muita resistência com sujeira (meleca de tinta, por exemplo) e foi percebido que a família se incomodava bastante com isso também. Por meio de persistência no trabalho e, no fim do ano, seu tempo de atividade havia se estendido muito, assim como o manuseio dos materiais havia melhorado bastante.

No último mês de aula, já foi possível perceber movimentos circulares e não mais descompassados em suas produções. Foram muitos os avanços. Mas, não foi fácil, porque nestes momentos, ela precisava de um atendimento individualizado para ela, direcionando a atividade (numa sala numerosa, com outros 34).

Os profissionais da escola e a A.V.E. cooperaram bastante com o caso, pois muitas vezes, a criança saía dos espaços no qual o grupo estava, atrás de algo que a interessava e, sozinha, a professora B não poderia ir atrás dela e deixar as outras crianças.

Para desenvolver o seu trabalho com essa aluna, B afirma não ter tido uma formação específica. Mas avalia essa experiência como importantíssima, porém muito difícil com a falta de estrutura que é oferecida. Pois ela acredita que, mesmo saindo com uma formação ruim da faculdade, os profissionais têm

a possibilidade de ler, estudar ou fazer capacitações na área, mas a falta de apoio, estrutura, quantidade excessiva de alunos, são agravantes e grandes dificultadores da prática.

B acredita que para uma escola de qualidade para todos, inicialmente, precisa da redução do número de alunos por sala. Pois para ela, isso, provavelmente, faria com que o professor conseguisse olhar para cada um, atendendo suas especificidades, humanizando o processo - que em muitos casos é desumano. Junto a isso, ela também considera a importância de uma equipe de profissionais especializados naquela deficiência, ajudando a formar o professor e atendendo este aluno, quando necessário.

4.3. Professora C

Para a professora C, a inclusão escolar pressupõe que a convivência entre crianças com diferentes necessidades seja benéfica para o desenvolvimento de todos envolvidos no processo. Ela afirma que não há inclusão sem diversidade. C também relata que neste ano possui dois alunos em processo inclusivo na sala regular. Ela acha incrível a possibilidade de crianças com deficiência poderem conviver com crianças sem deficiência e vice versa.

No entanto, de acordo com C a inclusão como acontece na realidade vivenciada, em salas de aulas com 35 alunos, falta de estrutura, recursos humanos e financeiros, impede que a inclusão seja plena e satisfatória.

Ela possui dois alunos com deficiência, um com laudo de deficiência intelectual e outro com hipótese diagnóstica de autismo. Ela afirma que gostaria de ter a oportunidade de direcionar um olhar mais atento a esses alunos, porém com tantos outros, suas intervenções necessárias para que o processo ensino/aprendizagem ocorra, ficam sempre prejudicadas, assim como todo o processo educativo, não somente para esses dois alunos, mas para todos.

Ela também relata que trabalhou por dois anos na área de Educação de Jovens e Adultos. O processo de inclusão neste projeto é intenso, pois chegou

a reger uma sala com 20 alunos, sendo que 18 eram jovens e/ou adultos com deficiência.

Nessa experiência foram tantos alunos que ela não consegue descrever com detalhes essa experiência. Ela confessa também que não acreditava que o que ocorria ali era inclusão. C percebia que os alunos não avançavam, justamente porque nas salas não havia possibilidades de trabalho com pares avançados ou outros tipos de possibilidades, não era possível chamar de sala regular, pois era como uma classe especial.

Além disso, C também afirma que não havia nenhuma estrutura, as cadeiras eram universitárias (um único braço), não havia apoio material (folhas A3, diferentes suportes) e nem recurso humano. Ela sentia-se triste, pois percebia que a preocupação não era com o processo educacional daqueles jovens e adultos e sim para atendimento da demanda, apenas.

Esses alunos possuíam atendimento educacional especializado na SAAI, ou em instituições conveniadas com a prefeitura.

De acordo com C, durante o período em que trabalhou, não houve uma formação específica, o que gerou nos professores a sensação de abandono. O CEFAl realizou apenas uma visita em dois anos, que durou cerca de 1 hora.

Ao refletir sobre os alunos, C afirma que eles tiveram avanços sim, alguns mais, outros menos. Porém, ela acredita que as condições de trabalho que possuíam comprometeu o processo ensino aprendizagem de todos os alunos. Como exemplo, ela cita a ausência de apoio de qualquer profissional, nos aspectos de higiene, locomoção e alimentação.

C acredita que seu trabalho teve como base a concepção de Vygotsky, que auxiliou muito. Pois, pensar que somos seres sociais e que, por meio da relação com o outro, é que nos tornamos humanos, foi fundamental para seu trabalho.

Ao final da entrevista, C afirmou ser defensora da inclusão, mas acredita que é preciso reivindicar condições para que seja possível o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, assegurando o direito ao processo de ensino aprendizagem de todas as crianças. Dessa forma, ela acredita que, o principal aspecto, seja a quantidade de alunos por sala, ou seja, 20 alunos por sala de aula deveria ser o máximo para uma inclusão de qualidade. O suporte de uma auxiliar também contribuiria para a qualidade de educação.

Ela também destaca o salário compatível com regime de dedicação exclusiva, formação constante e continuada para todos profissionais da educação e recursos diversificados para desenvolver o processo ensino aprendizado como fundamentais para uma escola de qualidade para todos.

5. Políticas x Realidade: uma análise

A análise dos resultados aconteceu por meio da avaliação das generalizações, evidenciadas a partir das respostas obtidas nas entrevistas e acompanhamento de discussões. Para o direcionamento da análise no presente capítulo, foram utilizados como base assuntos pertencentes às questões norteadoras da entrevista³.

- **Aspectos facilitadores e dificultadores da inclusão na sala regular**

Diante das experiências relatadas, ficaram evidentes aspectos dificultadores relacionados à estrutura oferecida pela rede municipal de educação, que fogem ao alcance dos professores, gestão ou outros profissionais, tais como, número excessivo de alunos na sala de aula (35 por turma na EMEI), falta de recursos materiais e humanos. Tais fatores, conforme descrição da prática, dificultam o olhar mais atento e o atendimento mais pontual às especificidades, com intervenções mais qualificadas.

Por este aspecto, não é possível pensar uma educação inclusiva de qualidade sem a presença de recursos, sendo a qualidade fator determinante na dualidade entre escola inclusiva e escola especial. Pois, a escola inclusiva não pode ser a democratização das carências e "... a EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer face aos problemas" (RODRIGUES, 2006, p. 310).

Durante as entrevistas também ficou evidenciado a disponibilidade e interesse de cada professor por si, buscar suas formações, planejar suas ações e agir pontualmente, como fatores facilitadores do trabalho. Embora para Rodrigues (2006) algumas tarefas atribuídas ao professor, não devem ser responsabilidade exclusiva dele, mas sim de todo o coletivo da escola, como por exemplo, a adequação curricular.

³ Anexo

Um ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias visando a garantir o sucesso do aluno não é ameaçador para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 82).

Por outro lado foi destacada pelos entrevistados a dificuldade de construir parcerias com todos os profissionais da escola, uma vez que, em muitos casos, essa parceria depende da vontade e disponibilidade dos profissionais, ou então, intervenções, por parte da gestão escolar, através de designação de funções.

Quando não há a disponibilidade ou a coparticipação da gestão nos processos inclusivos, uma das consequências é o trabalho solitário por parte do professor regente da sala de aula, outro aspecto também citado como dificultador da inclusão escolar.

Em contrapartida, quando há o envolvimento dos profissionais, a participação da gestão e a implicação de todos, o trabalho cooperativo entre os profissionais é apontado como um aspecto facilitador, que contribui para a inclusão. A parceria entre professores recebe destaque por favorecer o planejamento de intervenções pedagógicas que contribuam para o acesso à aprendizagem.

De acordo com Schaffner e Buswell (1999), um importante passo para a inclusão escolar é o estabelecimento de uma liderança forte por parte da gestão, ao reconhecer sua responsabilidade, definindo os objetivos da escola e assumindo uma postura de tomada de decisão. Para desta forma, garantir as interações e os apoios necessários ao processo de inclusão, bem como garantir a consonância das ações com a filosofia da escola. Pois, a responsabilidade com a educação inclusiva deve ser de toda a escola (RODRIGUES, 2006).

Para além do espaço restrito do ambiente escolar, um dos facilitadores apontados é a parceria construída com as famílias, entretanto, a ausência de parceria e interlocução com a área da saúde, é considerada como um dificultador. Cabe ressaltar também que, em muitos casos, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação não fazem o acompanhamento adequado na área da saúde e

quando o fazem, conforme demonstrado nos relatos, é muito difícil o diálogo e a construção de intervenções conjuntas entre saúde e educação.

De uma maneira geral, é possível destacar que alguns aspectos dificultadores estão além da atuação e disponibilidade do professor, ou às vezes, além da atuação da comunidade escolar, pois são dependentes de uma política pública. Outros, mais próximos das possibilidades, estão dependentes de ações individuais ou atuações pontuais da gestão.

- **Participação e envolvimento do CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão)**

Na maioria das experiências relatadas a participação do CEFAl esteve restrita a uma única visita da PAAI (professora de apoio e acompanhamento à inclusão) no ambiente escolar ou nenhuma, evidenciando a controvérsia existente entre a política do município e a realidade vivenciada pelas unidades.

Na Portaria nº 5.718 de 2004, em seu artigo 8º, fica determinada a atuação itinerante do PAAI, com as seguintes atribuições:

I - promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAl, 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.

Ou seja, diante de tais atribuições, a presença do PAAI e a participação do CEFAL deveriam ser mais pontuais e coparticipativas nos processos de inclusão das unidades escolares, seja no trabalho direto com o aluno ou no suporte ao professor de sala regular. Entretanto, na realidade, a prática se distancia muito das atribuições da Portaria, uma vez que inicialmente o CEFAL era composto por apenas quatro PAAIs por região, como definido pela Portaria supracitada.

A ausência de um trabalho em parceria pode ser comprovada também na experiência de encaminhamento do aluno para avaliação, que finalizou sem qualquer retorno ou posicionamento do CEFAL em relação ao aluno. A família e a escola tiveram de buscar outras alternativas na área da saúde.

Um único relato descreve a participação do CEFAL apenas por meio da A.V.E. que atuava na escola, assim como a visita da fisioterapeuta e da terapeuta ocupacional, como parte do acompanhamento do trabalho realizado pela A.V.E.. Pois, conforme a Portaria nº 5.594 de 28 de novembro de 2011, é de competência do CEFAL as questões burocráticas referentes ao serviço.

- **Atendimento Educacional Especializado**

Nas experiências relatadas não foi possível perceber o acesso dos alunos ao atendimento educacional especializado, quando em EMEI. A frequência relacionada ao AEE foi citada em experiência relacionada à educação de jovens e adultos. Cabe ressaltar também que na região abrangida pela Diretoria Regional de Educação estudada, existem apenas 5 Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão dentro de EMEI, dificultando o acesso desses alunos ao serviço.

O outro acompanhamento citado, na APAE, não era referente ao atendimento educacional especializado no contraturno, mas sim ao acompanhamento realizado por profissionais da área da saúde.

Dessa maneira, é possível afirmar que o acesso ao conteúdo e à aprendizagem se dava apenas no período de aula na sala regular. Embora o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, garanta o atendimento educacional especializado complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, assegurando a dupla matrícula, sala regular e AEE.

O referido decreto apresenta também os objetivos de trabalho do AEE, conforme segue:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (DECRETO Nº 7.611, 2011, art. 3º).

Tais objetivos, na EMEI de estudo, estiveram presentes apenas no trabalho desenvolvido pela sala regular, talvez limitando as condições de acesso desses alunos à aprendizagem e à continuidade nas demais etapas de ensino, conforme previsto pela legislação.

- **Acesso à aprendizagem**

Apesar de as oportunidades de acesso ao conteúdo e à aprendizagem estarem restritas às ações dos professores de sala regular, nos relatos foi possível observar indícios de avanços por parte das crianças como resultado do desenvolvimento de diferentes estratégias de trabalho por parte dos professores, muitas vezes, definidas por tentativa e erro.

Dentre os avanços citados, recebem maior destaque os avanços na socialização, construção de limites e regras, concentração e envolvimento nas atividades propostas. Ou seja, os objetivos de trabalho colaboraram para a autonomia, independência e emancipação de cada sujeito (OLIVEIRA, 2008).

Para Rodrigues (2013), a Educação Inclusiva permite aos alunos uma ampliação no nível da socialização, das relações humanas e da aprendizagem. E como já citado no primeiro capítulo, em casos de escolas inclusivas, não são considerados apenas os aspectos acadêmicos, mas sim o aluno como um todo em seus aspectos acadêmicos, sociais e emocionais, e de cidadania.

Até o presente momento, o documento norteador dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados na rede municipal da cidade de São Paulo são as *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas – Educação Infantil*. E cabe ressaltar que nesse documento, fica explicitado que as EMElis possuem o compromisso de garantir às crianças possibilidades de acesso e apropriação das diferentes linguagens e saberes, de acordo com os seguintes princípios:

- a. o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.
 - b. educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.
 - c. todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.
 - d. o adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.
 - e. a parceria com as famílias das crianças é fundamental
- (SÃO PAULO, 2007, p.16).

Sendo assim, os avanços relatados pelos profissionais entrevistados demonstram o acesso à aprendizagem e ao currículo, não apenas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, mas para todos, de acordo com o documento norteador de toda a rede.

- **Higiene, locomoção e alimentação**

De acordo com as experiências relatadas, o auxílio à higiene, locomoção e alimentação ocorreu pelo profissional disponibilizado para isso, tal como o A.V.E., ou por outros profissionais da escola que construíram um trabalho cooperativo visando ao atendimento do aluno.

Na ausência do A.V.E., como já citado, o fazer fica dependente da disponibilidade dos profissionais e/ou postura da gestão em relação à inclusão na escola. Caso contrário, o trabalho do professor segue solitário também para essas questões.

Cabe ressaltar que a Portaria nº 2.963 de 16 de maio de 2013 ratifica as atribuições do auxiliar de vida escolar que perpassa pelos itens já citados. E há o Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que atuam diretamente na unidade escolar. Nesse decreto, como já citado no segundo capítulo, fica determinada a função e responsabilidade de cada um no processo de inclusão do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ou seja, está estipulada em Decreto a função de auxiliar esses alunos na unidade escolar, não sendo essa apenas uma escolha ou disponibilidade de cada funcionário. Tal como no artigo 20, inciso VI, do Decreto supracitado, no que se refere às atribuições do agente escolar: “auxiliar no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

- **Formação profissional**

Para o atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, os professores entrevistados contaram com suas formações anteriores, principalmente a formação inicial, ou busca própria pela formação, pois durante o período não tiveram a oportunidade de participar de nenhuma formação específica oferecida

pela rede, que pudesse contribuir para um trabalho mais qualificado. Nas entrevistas foram enfatizadas a falta de oferta dessa formação.

Rodrigues (2006) destaca que o exercício da profissão de professor não exige a aplicação de técnicas normatizadas, mas sim versatilidade e criatividade para que seja possível o desenvolvimento de estratégias e intervenções diversas. Para tanto, ele afirma que não basta uma formação inicial acadêmica, mas também uma formação profissional, por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva.

A formação profissional deve estar no centro das reformas do sistema educativo, segundo Denari (2006). Ela afirma que é fundamental proporcionar instâncias de formação e capacitação, que permitam “ao professorado seu real papel como sujeito político na transformação de sua carreira profissional, por meio da valorização de sua trajetória, criatividade e conhecimento, além de condições dignas de trabalho” (DENARI, 2006, p. 57).

Rodrigues (2006) entende ainda que, nas formações, é preciso que sejam dadas indicações pedagógicas que contribuam para o profissional conhecer e ter ferramentas para conhecer melhor o aluno e, a partir daí, investir em estratégias que possibilitem sua inclusão.

A Portaria nº 5.718 de 2004, que regulamenta o Decreto nº 45.415 também de 2004, aponta que uma das atribuições do CEFAL é a formação. E conforme artigo 7º, inciso II, “organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino”.

Nesse sentido, essa é mais uma face da política de atendimento ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que não ocorre na realidade da EMEI de estudo.

Conforme relato, a APAE, instituição conveniada com a rede municipal, oferece formação mensal aos professores das crianças e jovens que são atendidas em sua unidade, entretanto, para poucos professores, pois apenas um número reduzido de alunos da rede frequenta a instituição.

6. Considerações Finais

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada. Nas palavras de Forest (1998), “Se realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem essa pessoa e prover as suas necessidades” (p. 3). Experiências educacionais adequadas e serviços afins podem e devem ser providenciados (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 29).

Conforme discutido e constatado nessa pesquisa, há uma distância considerável entre a política do município de educação especial e/ou inclusão escolar e a realidade vivenciada na EMEI de estudo, ou até mesmo a realidade vivenciada pelos profissionais entrevistados também em outras unidades da rede. Há uma discrepância grande entre os serviços e ações garantidos pela política vigente e as ações que ocorrem, ou deixam de ocorrer, no interior da EMEI.

Ficou evidente também, ao longo do trabalho, que as políticas do município estão de acordo com as discussões e concepções de inclusão escolar, nacionais e/ou internacionais. Ou seja, objetivam um processo inclusivo de qualidade, que possibilite o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Apesar disso, também foi constatado que algumas ações estão garantidas apenas na legislação. Como exemplo, a formação dos profissionais garantidas em Decreto, mas que não atingiram os profissionais entrevistados, ou então, o atendimento educacional especializado, também não efetivado para os alunos da EMEI.

Ou seja, as políticas não trazem garantia de sucesso da educação inclusiva, ocasionando um contrassenso entre o que está no papel, como esta política é implantada e o que ocorre na realidade, que afeta diretamente a saúde mental dos professores (PRIOSTE, 2011).

Diante do exposto, é importante destacar que o resultado do presente estudo não pode ser generalizado para toda a rede municipal de São Paulo, nem mesmo para toda a região de abrangência da mesma Diretoria Regional de Educação. Dessa forma, para se chegar a uma conclusão de como são efetivadas as políticas em toda a rede, seria necessário um estudo de longo prazo e com uma amostra maior.

Os motivos pelos quais essas políticas não são efetivadas também não são evidenciados pelo presente estudo, mas a falta de continuidade nas políticas e falta de investimento financeiro na estrutura educacional da rede podem ser consideradas algumas das hipóteses. A constatação mais efetiva dos reais motivos pode ser objeto de outro estudo a ser realizado posteriormente.

Com a realidade aqui exposta, cabe enfatizar a dificuldade apresentada de a EMEI de estudo garantir uma inclusão escolar de qualidade com todos os pressupostos intrínsecos também já apontados ao longo do trabalho, sem uma rede de apoio, sem parceria e sem formação. Afinal, foi observado um trabalho solitário, sem suporte e acompanhamento, no qual a responsabilidade fica atribuída apenas à unidade escolar, quando não apenas ao professor.

Para se conseguir uma escola realmente inclusiva, todos os pensadores da inclusão escolar devem “unir-se e reconhecer o princípio de que *as boas escolas são boas escolas para todos os alunos* e, então, agir com base nesse princípio” (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999). E assim, precisa se desvencilhar de antigos preceitos em relação à estrutura física, recursos pedagógicos e humanos, a fim de desenvolver seu papel social, preparando os professores e outros funcionários para as adaptações e aquisições de recursos necessárias para proporcionar o acesso à aprendizagem a todos. O efeito de uma inclusão mal elaborada e concebida é uma inclusão exigida e imposta, que tem como consequência a não aceitação por parte dos profissionais envolvidos e a ausência de qualidade (OLIVEIRA E PROFETA, 2008).

A inclusão com qualidade não pode depender apenas da boa vontade e disponibilidade dos profissionais envolvidos, ela deve ser um direito garantido aos cidadãos. Para tanto, fica evidenciada a urgência de serem pensadas estratégias e maneiras de consolidar as políticas de inclusão escolar do

município de São Paulo, concretizando-as e possibilitando a qualificação dos processos inclusivos, com base nos pressupostos já referidos.

Para tanto, faz-se necessários investimentos em recursos materiais e humanos, em estruturas físicas e pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento de ações a fim de permitir o acesso à aprendizagem, a formação de professores, a possibilidade de socialização e a construção do sujeito como um todo. Pois, não é possível a aplicabilidade de políticas sem uma reestruturação do sistema e sem a disponibilização de recursos.

Finalmente, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, é uma questão de justiça social, que pode manter ou negar os valores professados pelas escolas, pelos distritos escolares e pela sociedade como um todo (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 84).⁴

Referências Bibliográficas

ABELLÁN, R. M.; FRUTOS, A. E.; SÁNCHEZ, P. A.. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; DEL MASSO, Maria Cândida Soares. Necessidades educacionais especiais: questões relacionadas. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M.. **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais da atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 21/08/2013.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra

⁴ Grifo meu

as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21/08/2013.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21/08/2013.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20/08/2013.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 20/08/2013.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20/08/2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 21/08/2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 20/08/2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22/08/2013.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In.: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan.. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In.: STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In.: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MORGADO, José. Qualidade e educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

OLIVEIRA, A. A. S.. Currículo e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M.. **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

OLIVEIRA, F. I. W.; PROFETA, M. S.. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M.. **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

OMOTE, S.. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R.M.. **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

PRIOSTE, Cláudia. Educação Inclusiva: de que se queixam os professores de escola pública? In: AMARAL, Mônica G. T.; SOUZA, Maria Cecília Cortez C.. **Educação pública nas metrópoles brasileiras**: impasses e novos desafios. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, 2011.

PSIQUIATRIA GERAL. PSIQWEB. **CID.10** – Classificação Internacional de Doenças. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/cid.php>. Acesso em: 12/09/2013.

PSIQUIATRIA GERAL. PSIQWEB. **DSM.IV** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>. Acesso em: 12/09/2013.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia-Lima. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David (org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A educação tem que ser mesmo inclusiva? **Público**, Portugal, 09 de outubro de 2013, Opinião. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/a-educacao-tem-que-ser-mesmo-inclusiva-1608519>>. Acesso em: 02/11/2013.

SÃO PAULO. 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. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/DecretoMunicipal_45415.pdf>. Acesso em: 21/08/2013.

SÃO PAULO. Decreto nº 51.778 de 14 de setembro de 2011. Institui a política de atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermains_materias.php?cd_materias=4581>. Acesso em: 23/08/2013.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermains_materias.php?cd_materias=7524&friurl=_-Decreto-no-54452-DOC-de-11102013-pagina-01-_-#.UpPrSu-x6P8>. Acesso em: 15/10/2013.

SÃO PAULO. 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. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermains_materias.php?cd_materias=7522&friurl=_->

Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03-_[#.UpPs7--x6P8](#)>. Acesso em: 15/10/2013.

SÃO PAULO. Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/ Brasilândia. **Projeto Especial de Ação**, 2013.

SÃO PAULO. Portaria nº 1.566, de 19 de março de 2008. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação (PEAs) e dá outras providências. Disponível em:< [#.UpUo5O-A2P8](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1688&friurl=_-Portaria-no-1566-DOC-de-19032008-pagina--18-_. Acesso em: 10/09/2013.

SÃO PAULO. Portaria nº 2.963, de 16 de maio de 2013. Organiza o quadro de auxiliares de vida escolar (AVEs) e de estagiários de Pedagogia, em apoio a educação inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências. Disponível em:< [#.UpUwOu-A2P8](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7269&friurl=_-Portaria-no-2963-DOC-de-16052013-paginas-16-e-17-_. Acesso em: 25/08/2013.

SÃO PAULO. Portaria nº 5. 594, de 28 de novembro de 2011. Especifica as competências dos profissionais envolvidos no Projeto Rede, integrante do Programa Incluir, instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14/09/10 e dá outras providências. Disponível em:< <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5594ProgRedeIncluir.htm>>. Acesso em: 20/08/2013.

SÃO PAULO. Portaria nº 5. 718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415. Disponível em:<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria_5883_altera_a_Portaria_5718.pdf>. Acesso em: 20/08/2013.

SÃO PAULO. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Disponível em:< http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOC_NOTICIAS/PORTARIA%205%20930%20%20REORGANIZA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR_15-10.pdf>. Acesso em: 15/10/2013.

SÃO PAULO. SME. DOT. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo : SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO. SME. **Programa Mais Educação São Paulo** - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. SME. **Programa Mais Educação São Paulo** - Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em: <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf>. Acesso em: 25/08/2013.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E.. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In.: STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan.. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In.: STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21/08/2013.

ANEXO

Roteiro de Entrevista

1. O que você pensa que seja inclusão escolar?
2. Você já participou de processos inclusivos em sala regular? Qual a experiência mais marcante?
3. Descreva o que lembrar dessa experiência, incluindo os fatores facilitadores e dificultadores.
4. Houve apoio e/ou participação do CEFAI? Recebeu visita e/ou orientação de PAAI? Como foi?
5. O aluno frequentava algum tipo de apoio educacional especializado no contraturno (frequentava SAAI ou alguma instituição?) ou acompanhamentos específicos?
6. Como foi o acesso dessa criança à aprendizagem? Houve avanços?
7. Houve colaboração dos profissionais da escola e/ou AVE (auxiliar de vida escolar) no que se refere à locomoção, higiene e alimentação?
8. Quais foram as bases de formação que embasaram o seu trabalho?
9. Como você avalia esse processo de inclusão?
10. Quais condições vocês considera essencial para que seja possível uma escola de qualidade para todos?