

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

TATIANY XAVIER BARRETO

O DIÁLOGO ENTRE UNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O
CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – CEFAl

SÃO PAULO

2011

TATIANY XAVIER BARRETO

O DIÁLOGO ENTRE UNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O
CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – CEFAI

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Darcy Raíça

SÃO PAULO

2011

TATIANY XAVIER BARRETO

O DIÁLOGO ENTRE UNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O
CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – CEFAl

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

São Paulo, 22 de novembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Darcy Raiça
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Ms.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A todos os professores que estabeleceram,
acima de tudo, uma relação de compromisso
com a educação.

AGRADECIMENTOS

A vocês eu agradeço a conclusão desse trabalho.

Maria e Lázaro, meus pais que em sua simplicidade, sempre incentivaram a concretização de meus objetivos;

Meus irmãos, sobrinhos e amigos que entenderam minha ausência, devido à dedicação a esse trabalho;

Luciane, Luanna, Bruna, Cristina, Vanessa, Carla, Kátia, Reinilda, Ana Carolina e Patrícia, parceiras de trabalho e companheiras da vida;

Mauro, por ter proporcionado meu primeiro contato com esse universo tão rico;

Cícero, por todo incentivo, cafés noturnos e paciência nos momentos mais angustiantes.

RESUMO

O presente estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com o intuito de discorrer sobre o diálogo entre as unidades escolares de Educação Infantil da Rede Municipal do Estado de São Paulo e o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, serviço este oferecido pelo município. A partir de um recuo histórico sobre a Educação Especial no Brasil, foram levantados alguns pontos relevantes como: de que maneira as instituições especializadas influenciaram todo o processo inclusivo; quais avanços a legislação apresentou nesse sentido; o contexto em que surgem os serviços de apoio e como se transformaram em parte imprescindível no processo inclusivo. Também é apresentado, como a Educação Infantil foi construindo sua identidade e que papel exerce hoje dentro da educação brasileira. Através de uma análise crítica, aos pontos levantados no questionário realizado com um grupo de professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), pertencente à DRE FÓ/Brasilândia, foi realizada uma reflexão entre a realidade escolar e o que é previsto na legislação, no que se refere ao atendimento de apoio realizado pelo CEFAI na Educação Infantil.

Palavras chaves: educação infantil, inclusão, CEFAI;

ABSTRACT

The present work was conducted through literature search and field research, in order to discuss about the dialogue between the schools of the Municipal Early Childhood Education of the State of Sao Paulo and the Center for Training and Monitoring Inclusion (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl), service offered by the municipality. From a historic retreat on Special Education in Brazil, many issues were raised such as: how specialized institutions influenced all inclusive process; which advances the legislations made in this direction; the context in which support services appears and how it became an indispensable part in the process of inclusion. Is also presented how the Early Childhood Education has been building its identity and which role it plays today in brazilian education. Through a critical analysis, the points raised in the questionnaire did to a group of teachers of School District Early Childhood Education (Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI), belonging to the DRE FÓ/Brasilândia, was made a reflection between the school reality and what is predicted by legislation, in which is referred to the supportive care conducted by the CEFAl in Early Childhood Education.

Keywords: education child, inclusion, CEFAl.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	PROCESSO HISTÓRICO DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL	10
2.1	ATENDIMENTO DE APOIO	16
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NESSE PROCESSO	18
3	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	22
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	22
3.2	ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO	25
3.3	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	29
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
	ANEXOS	35

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo realizar uma análise crítica ao atendimento de apoio oferecido pela Rede Municipal no Estado de São Paulo, no processo de inclusão que tem acontecido nas escolas pertencentes ao município. Com foco no atendimento realizado pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), na Educação Infantil.

Irei descrever nas páginas que seguirão como se deu o movimento dessa pesquisa que tive a felicidade de realizar em contato direto com profissionais da área da educação, pertencentes à Rede Municipal, especialistas nas áreas de deficiência intelectual, deficiência auditiva e pedagogos do ensino regular.

A iniciativa desse projeto surgiu a partir das dificuldades que encontrei no ano de 2010, quando recebi uma aluna na Educação Infantil que visivelmente necessitava de um acompanhamento clínico, com o objetivo de não somente realizar um diagnóstico, como também averiguar fatores genéticos, visto que a criança tem um irmão menor que apresenta as mesmas características físicas e cuja mãe já se encontra em uma terceira gestação.

Ao solicitar apoio, com intuito de realizar os encaminhamentos devidos a essa família no início do ano letivo, me deram ciência que era necessário aguardar a chegada dos especialistas para uma avaliação, e que só então, seriam tomadas as devidas providências. Após inúmeras cobranças, o auxílio chegou ao término do ano, sendo possível nesse momento, acompanhar essa avaliação inicial, registrar relatórios com as observações realizadas no decorrer do ano e aguardar as orientações apontadas pelas especialistas.

Quando em nosso momento de pesquisa questionei uma especialista, que já havia trabalhado nesse grupo de apoio, sobre as prioridades na escolha dos atendimentos, ela gentilmente esclareceu para mim que; a Educação Infantil também é prioridade, contudo a demanda no Ensino Fundamental é imensa, com casos muito graves e ainda me disse que por Diretoria de Ensino existem cerca de apenas seis especialistas que fazem visitas realizando avaliações iniciais e oferecendo subsídios aos professores desses alunos. Resumidamente, ficou evidente que; a demanda hoje no município é tão grande que os especialistas acabam elencando os casos mais graves para atender primeiro e aqueles menos graves aguardam na fila de espera.

Compreendo perfeitamente essa situação, pois hoje as famílias que possuem filhos com algum tipo de deficiência estão mais confiantes em matriculá-los na rede regular,

mesmo sabendo de suas defasagens, aumentando positivamente o número de alunos incluídos. Mas a Rede ainda busca um meio de atender essa demanda com qualidade.

No ano de 2010, a família citada, que já tinha duas crianças supostamente com alguma deficiência, não recebeu o atendimento necessário, as orientações devidas e nem foram cobrados a buscar auxílio. Essa criança continua sem laudo, irá para o Ensino Fundamental em 2012 e no término desse ano ganhou mais um irmãozinho.

Trabalhei com essa aluna durante todo o ano letivo, sem apoio e buscando meios para que conseguisse avançar com sua aprendizagem, pois o objetivo da escola não é somente a socialização. Foi um trabalho repleto de desafios, frustrações e uma ansiedade que tomou forma nessa pesquisa.

Inicialmente irei apresentar os caminhos percorridos pela educação especial no Brasil, até a mudança no paradigma para uma educação inclusiva; como o atendimento de apoio foi se configurando dentro do Município de São Paulo; o processo evolutivo da Educação Infantil, seu papel dentro do processo de escolarização e como a inclusão tem se configurado nesse espaço escolar; como o atendimento de apoio no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI é realizado, seus pontos positivos e o que poderia fazer parte desse programa para que seu trabalho se tornasse mais efetivo e mais próximo de todos envolvidos no processo de escolarização.

Assim essa pesquisa pretende contribuir de forma real na dinâmica escolar e chamar a atenção das políticas públicas ao atendimento voltado a Educação Infantil para que casos como o que vivenciei deixem de ser parte do cotidiano escolar e saiam das paredes das salas dos professores e do nosso mural infundável de reclamações.

2 PROCESSO HISTÓRICO DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL

Para entender o processo de inclusão no Brasil, se faz necessário realizar um recuo histórico e observar os rumos que a educação tomou nesse sentido.

A primeira vez que se pensou em educação especializada para uma determinada deficiência foi no governo Imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ines (BUENO, 2004 p.107).

Ambos os Institutos foram criados por influência de pessoas ligadas ao governo e que tinham interesses pessoais de chamar a atenção do poder público para os deficientes visuais e auditivos. Contudo, cerca de um ano após sua criação, o Instituto dos Surdos-Mudos passou por conflitos envolvendo as áreas econômica, disciplinar e moral. Ainda no período Imperial, iniciaram tratamentos aos deficientes mentais no Hospital psiquiátrico da Bahia.

No Brasil a criação desses institutos não se proliferou no período Imperial, foram algumas iniciativas que tinham como objetivo atender os mais desvalidos e acabaram assumindo um caráter de asilo para inválidos e incapazes. Assim como a educação comum, as escolas especiais não tinham que produzir mão de obra em uma sociedade rural e escravocrata (BUENO, 2004 p.110).

Já no início do período da República foi a vez do Instituto Benjamin Constant passar por problemas, até Benjamin Constant que havia sido seu diretor e agora como Ministro do Estado chegou a intervir junto ao governo para que fosse assinado um novo regulamento para o Instituto, com o objetivo de reformular a orientação educacional utilizada e os encaminhamentos dados aos alunos após a conclusão do curso.

Mesmo diante de problemas, a educação especial foi ganhando um pouco mais de espaço mesmo que de maneira muito lenta, dando ênfase nas deficiências mentais (termo utilizado no período), foram criados, pensando nisso, os institutos especializados, dando início a um processo de privatização do ensino especial e do envolvimento de instituições filantrópico-assistenciais que vieram ter grande influência junto às políticas públicas.

A partir do século XX o interesse das políticas públicas se tornou mais evidente, refletindo a preocupação com a higiene da população. Que segundo Bueno deu início ao processo de segregação do aluno com deficiência por especialistas.

Seguindo essa linha foi criada, dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública, uma inspeção médico escolar, que tinha como objetivo criar as salas especiais e formar profissionais para atender esse grupo.

Nas décadas de 30 e 40, surgiu um grande número de instituições privado-assistenciais com a finalidade de atender deficientes visuais e mentais; somente em 1931 dentro da Santa Casa de Misericórdia em SP, foi criado o Pavilhão Fernandinho Simonsen com um atendimento voltado ao deficiente físico; em 1947 é criado o Instituto Santa Inês, em Belo Horizonte. Mas ainda no âmbito da caridade pública e de ligações com ordens religiosas.

Nesse período o atendimento na rede pública se dava através das classes especiais e era restrito aos deficientes mentais, tendo isso como base é possível entender o fortalecimento que instituições privado-assistenciais foram adquirindo e o porque do seu apoio na década de 60 no processo de privatização do ensino público. Visto que foram essas instituições que possibilitaram um cuidado a esses deficientes quando a rede pública não atendia toda a demanda, e deixando a forte ideia que o atendimento privado-assistencial atendia com uma qualidade superior.

No ano de 1929, foi criado o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, comandado por Helena Antipoff, que teve grande influência na formação de professores e na educação do deficiente mental também, culminando na criação da Sociedade Pestalozzi. Em 1934 a já existente cátedra de Psicologia Educacional da Escola Normal de São Paulo, teve seu laboratório incorporado pela cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo.

Em 1941 aconteceu o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, onde foram apontados fatores patológicos (físicos e mentais) como uma das causas das reprovações escolares, evidenciando a preocupação com a deficiência mental e o fracasso escolar, sugerindo que só fossem aceitas matrículas de alunos que não prejudicassem o andamento da classe (BUENO, 2004 p.115). O grupo de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo enfatizou nesse Congresso a importância de um serviço de psicologia educacional no processo de diagnósticos de casos problemas e nos encaminhamentos a serem dados.

Mesmo sendo criticados por não medirem capacidades inatas e influências do meio, os testes psicológicos passaram a ser utilizados para critério de seleção e homogeneização das classes, e pautando-se na ideia que, aqueles alunos considerados não aptos deveriam ter sua educação baseada na medicina e deveriam passar por processos de reabilitação.

Na década de 50 houve um aumento das entidades privadas, assim como houve um aumento da demanda atendida pela rede pública. Foi o período que surgiu os primeiros serviços voltados a educação especial nas Secretarias Estaduais de Educação e de campanhas nacionais de educação de deficientes.

Nesse período apareceram novas instituições de cunho filantrópico, com atendimento especializado ao deficiente físico, visto que nesse período havia muitas crianças com seqüelas de poliomielite, que só foi erradicada no país após campanhas de vacinação. No ano de 1954, surge a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), que se especializaram em distúrbios psicomotores, tendo contribuição extremamente significativa até os dias de hoje na área.

Em 1954 surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, que foi se estendendo a outros estados brasileiros, até que foi criada a Federação Nacional das APAEs.

Nos períodos de 50 a 60, surgiram também novas instituições especializadas em deficiência auditiva em vários estados brasileiros, como a escola Epheta, em Curitiba, Instituto Domingos Savio, no Recife, Escola Santa Cecília, Rio de Janeiro, Instituto Educacional São Paulo, em São Paulo, Instituto Nossa Senhora de Lourdes, no Rio de Janeiro, Instituto Dona Conceição, em São Paulo, Instituto Cearense de Educação de Surdos, em Fortaleza e a Escola Santa Maria, em Salvador (BUENO, 2004 p.119).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela LDBEN, Lei nº 4.024/61, apontando que a “educação dos excepcionais” deveria fazer parte do sistema geral da educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Também surgiram novas instituições com atendimento especializado em deficiência visual, como a Escola Luis Braille, em Pelotas, Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, em Campina Grande, Escola de Cegos do Maranhão, em São Luis e a Associação dos cegos do Piauí (BUENO, 2004 p.119). Apenas retomando, todas

em caráter filantrópico-assistencial, característica que acompanhou a Educação Especial até o surgimento de centros de reabilitação, clínicas privadas de alto nível e escolas especializadas que visavam atender crianças deficientes de nível socioeconômico superior.

Segundo Bueno (2004), essa distinção entre entidades privadas e filantrópico-assistenciais, e seu crescente desenvolvimento representou a concretização do processo de privatização que ocorreu nas áreas da saúde e da educação. Onde os mais desvalidos ou pertencentes às camadas populares mais pobres, continuavam recebendo assistência e caridades públicas, enquanto os pertencentes às camadas sociais mais abastadas tinham seus direitos garantidos no que se refere à saúde e educação.

Já a educação pública, mesmo passando por um processo de ampliação somente na década de 70, teve a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias estaduais de Educação. Sendo que durante a década de 50 e 60, houve um grande aparecimento de Instituições em diversos estados brasileiros, mas mesmo diante dessa ampliação o número de crianças atendidas na rede pública era bastante inferior, se comparado a rede privada. Observando iniciativas das políticas públicas nesse período, fica evidente a importância que a educação especial representava.

Nesse período começaram a surgir Campanhas Nacionais que foram criadas para dar continuidade em questões que assolavam o país como a alfabetização. Surgiram também campanhas para os surdos, cegos e deficientes mentais, sendo que a única nascida em um estabelecimento público foi a Campanha Nacional para a Educação do Surdo Brasileiro, que surgiu no Instituto Nacional de Educação de Surdos, as outras nasceram no Instituto Benjamin Constant e Sociedade Pestalozzi, todas tiveram sua contribuição e estimularam os governos estaduais e municipais, no que se refere à ampliação ao atendimento dos deficientes.

Em 1971 dentro do Ministério da Educação e Cultura, foi criado um grupo-tarefa com o intuito de estudar a problemática da educação especial e que resultou em ações e campanhas para ampliação de seu atendimento. A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2007 p.2).

No Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 a educação especial foi incorporada nas prioridades educacionais do país, em 1973 o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, órgão autônomo ligado diretamente à Secretária de Educação e Cultura. (BUENO, 2004 p. 122-123).

Na década de 80, a Constituição Federal de 1988 prevê que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, tendo o Estado como dever garantir atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o acesso ao ensino regular, mas não a adequação curricular as singularidades apresentadas e nem profissionais preparados.

Na década de 90 surgiram documentos importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA 8069/90, a Declaração Mundial de Educação para todos em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994, que tiveram importância no processo de inclusão, mesmo que, segundo Bueno o termo inclusão não tenha feito parte do seu texto e sim integração (BUENO, 2005).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, com a orientação de que, o acesso as classes comuns do ensino regular se fará àqueles que tiverem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 2007 p.3). Mantendo o foco da responsabilidade de aprendizagem desses alunos em classes especiais, visto que alunos considerados sem condições não teriam seu acesso garantido.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (art. 3 - inc. I) prevê que um dos princípios norteadores da educação será “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; (art. 4 inc. III) “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O que trouxe benefícios a educação dos alunos com deficiência, mas não deixando de receber críticas pela permanência do advérbio preferencialmente, que acompanha a legislação desde a LDBEN 4.024/61.

Também se entende a Educação Especial como modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58). Mesmo sendo considerada pela lei uma modalidade de ensino e sendo erroneamente interpretada nesse sentido, ser modalidade não exclui a educação especial dos serviços educacionais comuns (BRASIL, 2004 p.8). A LDBEN (art.58 - § 1º) diz

que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos métodos, currículo, recursos e organização específicos para atender suas necessidades.

A partir da LDBEN surgiram mais documentos a fim de discutir e orientar com relação a educação especial, em 1999 o documento que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, define a educação especial transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Ocorreu nesse ano a Convenção de Guatemala, que foi promulgada em forma de decreto em 2001 repercutindo de forma bastante expressiva no Brasil, trazendo em seu texto que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2002 a Resolução que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, institui que em sua organização curricular, a formação docente tenha sua atenção direcionada à diversidade e que apresente conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse mesmo ano a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação, e se tornando parte dos currículos nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. O MEC aprovou diretrizes para o uso do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, estimulando seu uso e difusão em todo território nacional.

Foi implantado pelo MEC em 2003 o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2004 o Ministério Público Federal também se coloca, publicando o documento O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, reafirmando o direito da escolarização para alunos com ou sem deficiência na rede regular.

Foram estabelecidas normas e critérios para garantir a acessibilidade de alunos com mobilidade reduzida; em 2005 foi regulamentada a lei que visa o acesso à escola dos alunos surdos, a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação docente, instrutor e

tradutor/intérprete e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. Foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, para oferecer um atendimento educacional especializado, formação continuada de professores e orientar as famílias, na rede regular de ensino.

Em 2006 o Brasil se tornou signatário na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e para sua implementação, foi publicado um decreto que estabelece em suas diretrizes o Compromisso Todos pela Educação. Tudo isso na tentativa de superar, as dificuldades encontradas até o momento, em que se estrutura uma perspectiva inclusiva.

Observando todos esses dados é possível apontar em que momento o poder público passou a tomar para si a responsabilidade de atender a todos os alunos, o que continua sendo um desafio, pois onde foram quebradas barreiras surgiram outras e ainda mais solidificadas; porque as escolas especializadas exerceram e exercem tanta influência nas políticas públicas; porque as famílias ainda sentem medo de colocar seus filhos com deficiência na rede regular de ensino e porque mesmo com tantas ações políticas esse tema ainda faz parte de estudos acadêmicos no ano de 2011.

2.1 ATENDIMENTO DE APOIO

Com as mudanças propostas pela Legislação brasileira a Educação Especial passou por uma reformulação no atendimento oferecido a seus alunos e no relacionamento estabelecido entre essas instituições e o ensino regular.

Algumas instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE São Paulo mantinham em seu espaço físico espaços voltados para a escolarização de seus alunos, atividades voltadas para a rotina diária, brinquedoteca, oficinas diversas, atendimento aos familiares e espaços para cursos voltados a profissionais interessados na área. Hoje com a mudança das políticas públicas, a APAE mantém suas portas abertas realizando um trabalho belíssimo, contudo com uma mudança essencial, as salas antes utilizadas para a escolarização dos alunos foram transformadas em espaços para atendimentos com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos e mantendo todo o atendimento já oferecido. Já suas oficinas são voltadas para a profissionalização dos jovens estudantes que

freqüentam suas instalações, com pessoas preparadas para auxiliar esses alunos em suas particularidades e o mais interessante a APAE possui parcerias com empresas que enviam material para ser montado nessas oficinas, não apenas simulando um curso e sim um curso voltado já ao mercado de trabalho. Alunos que já estão preparados para o mercado de trabalho são indicados para vagas dessas empresas parceiras e tem seu desenvolvimento no trabalho acompanhado por profissionais da própria APAE. Resumindo, o que antes era uma Instituição de escolarização a alunos que estavam à margem das escolas, passou a ser uma Instituição completa e que ampliou seu atendimento para além dos muros da escola, formando trabalhadores que antes teriam uma dificuldade muito grande em serem inseridos no mercado de trabalho. Outras Instituições seguiram rumos parecidos, mas sabendo que seus alunos antes matriculados somente em seus espaços, passariam a procurar a rede de ensino regular.

As Instituições especializadas passaram a estabelecer parcerias também com o Município, com o objetivo de estimular a formação continuada de professores que não possuem formação especializada, a fim de prepará-los para a inclusão e de esclarecer dúvidas básicas que afligem os profissionais da educação quando o assunto é incluir. Nesse rol de parcerias aparecem a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual LARAMARA e Universidades com cursos de pós graduação com foco nas deficiências, as Instituições voltadas aos deficientes auditivos se mostram um pouco mais resistentes nesse sentido, pois nas pesquisas dos cursos oferecidos não percebi a oferta de cursos voltados ao ensino da Libras por exemplo, mesmo hoje ela sendo incluída como disciplina curricular e devendo fazer parte da formação docente.

O estado de São Paulo mantinha em algumas escolas as chamadas classes especiais, que contava com professores especialistas nas áreas da deficiência mental (termo utilizado no período), auditiva e visual (em número bem menor que as outras) com objetivo de escolarizar os alunos deficientes, mas sem manter contato com os alunos das salas consideradas comuns. Cada sala privilegiava uma deficiência e a maioria das escolas só possuía salas de atendimento aos deficientes mentais com laudo. Muitas vezes essas salas eram em espaços físicos inapropriados (antigos almoxarifados) e até sem ventilação, ou que deixavam as crianças em situação vexatória. Esse dado relato por experiência própria, no período que realizei estágios no Magistério, onde circulei por diversas escolas da Zona Sul com classes especiais e que eram espaços muito pequenos, sem material de apoio e até com grades nas janelas, porque eram antigos almoxarifados e que no horário de recreio das outras turmas, as crianças ficavam penduradas nas grades do lado de fora para observar as crianças

que lá estavam, já que não mantinham contato com elas e achavam até curiosos os traços físicos de algumas delas. O absurdo maior é que isso não aconteceu nas décadas de 80 e 90 e sim em meados de 2000, com a LDBEN 9394/96 já vigorando. Bom, retomando as classes especiais hoje extintas e que foram transformadas nas salas de recursos, que deveriam junto a esses especialistas oferecer apoio aos alunos incluídos nas classes regulares e aos professores que estão recebendo esses alunos. O que continua sendo um desafio, visto que a rede estadual ainda enfrenta muitos problemas para superar antigas metodologias e conceitos que se perpetuam em algumas práticas pedagógicas, sem contar na falta de materiais de apoio (em braille, jogos, materiais concretos e materiais para serem utilizados com alunos com baixa visão) e no descontentamento dos profissionais da rede.

O atendimento de apoio tem se constituído em uma ferramenta fundamental no processo de inclusão, pois com esse atendimento é possível a viabilização do que está sendo previsto na legislação. O ideal seria que esses atendimentos se configurassem em uma grande rede de apoio, visto a dimensão da população atendida pela rede municipal e a própria realidade indica essa necessidade.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NESSE PROCESSO

A educação infantil percorreu um longo caminho no Brasil até ser concebida como fase inicial da Educação Básica. Iniciando esse processo na década de 60, onde até então prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e de programas realizados por pessoas leigas, e com a ajuda de mães que cuidavam de turmas com números homéricos de crianças, que atendia crianças carentes; foi proposto um plano pelo Departamento Nacional da Criança sob influência do Fundo das Nações Unidas para a infância e a Adolescência – Unicef, que iniciava sua atuação na área da educação infantil.

A influência tecnicista na época inspirou mudanças nesse atendimento, que passou a se preocupar com aspectos da educação formal, fugindo um pouco, de um atendimento que supria apenas necessidades orgânicas das crianças. Em 67 ocorreram mudanças nas leis trabalhistas, essas mudanças previam que fossem organizados berçários para os filhos das trabalhadoras, o poder público nesse período pouco fiscalizou nesse sentido, sendo aberto um número insuficiente de creches e berçários.

Com a Lei 5692/71 fica estabelecido que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes” (OLIVEIRA, 2007 p.108). Sendo esse período marcado pela organização de trabalhadores do campo, reivindicando melhores condições de trabalho, a saída das mulheres de casa para o mercado de trabalho e a mudança nos espaços urbanos voltados as brincadeiras infantis.

Com uma onda de pensamento vinda dos Estados Unidos na década de 70, que defendia que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e isso explicaria o fracasso escolar, o Brasil passou a adotar conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória, influenciando propostas estabelecidas em creches e pré-escolas, que passaram a realizar uma estimulação precoce e a preparar para a alfabetização, contudo mantendo uma visão assistencialista a essa clientela.

Com crescimento da demanda e a saída mais crescente das mães para o mercado de trabalho, aumentou o número de criação de creches, pré-escolas, e jardins de infância que cuidavam da educação das crianças de famílias de classe média. Tudo isso incentivou na década de 70 o processo de municipalização da educação pré-escolar.

Nesse período as discussões e estudos a cerca da importância da primeira infância proporcionaram algumas mudanças no trabalho desenvolvido nesses parques infantis, que foram assumindo um caráter pedagógico, mesmo que os cuidados no combate a desnutrição permanecessem ativos.

Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura MEC criou o Serviço de Educação Pré-escolar, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-escolar. Com uma iniciativa da Legião Brasileira de Assistência – LBA foi criado o Projeto Casulo, essa iniciativa orientava monitoras com o segundo grau para coordenarem atividades educacionais e continuarem o combate contra a desnutrição. Já o governo federal utilizava-se do Mobral para atender as crianças dessa faixa etária.

Foram muitos movimentos na luta pela democratização do país e muitas reivindicações, e para amenizar essa ansiedade da população, o acesso da população mais pobre as escolas teve seu momento de atenção. Mas o problema dos grandes centros urbanos era evidente, os salários baixos e a falta de infra-estrutura para atender as necessidades sociais, deixavam o problema das creches ainda mais em destaque, gerando também uma

mudança na postura “de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e a exigência da creche com um direito do trabalhador e dever do Estado” (OLIVEIRA, 2007 p.113).

Em 1986, foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento novas políticas para as creches, marcando o início de um pensamento que as creches não diziam respeito somente as mães ou as famílias de baixa renda, mas sim ao Estado e às empresas. Discussões buscavam romper com concepções assistencialistas e propunham um compromisso pedagógico que visasse o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Todo um movimento de lutas pela democratização da escola pública possibilitou o reconhecimento da educação da criança pequena como um direito e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, tomando forma na Constituição de 1988, que prevê como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.

Continuou a ser discutido um novo modelo para a educação infantil, até porque a creche mesmo sendo reconhecida como instituição educacional, ainda tinha sua imagem vinculada fortemente ao assistencialismo. Com a Lei 9394/96 a educação infantil enfim foi estabelecida como etapa inicial da educação básica, aumentando a responsabilidade desses espaços e cobrando a necessidade de profissionais preparados para atuarem nessa área tão importante da educação.

O MEC formulou Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, e foi criado em 1998 um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde ficam expressas referências, orientações didáticas e objetivos básicos para o ensino nessa faixa etária, que visam contemplar a todas as crianças, com deficiência ou não, já deixando clara a necessidade de uma prática inclusiva. Foram publicados após esse período documentos específicos à prática inclusiva, e que envolvem temas específicos como o autismo, deficiência múltipla, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, surdocegueira, surdez, superdotação e dificuldades de aprendizagem, alguns publicados em 2004 e outros em 2006.

O espaço na educação infantil, após todas essas mudanças que envolveram a sociedade em meio a lutas políticas, mudanças das políticas públicas, posturas educacionais, formação de profissionais, como também o olhar da sociedade frente à criança pequena e seu desenvolvimento; tornaram esse ambiente escolar em um espaço único e extremamente rico no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, na construção social, na valorização do espaço do brincar e nos primeiros passos da escolarização dessas crianças.

A educação infantil no que se refere ao processo inclusivo ainda trilha um caminho cheio de questionamentos que surgem diariamente no cotidiano escolar, mas que busca respostas através de profissionais interessados, na legitimação do lugar ocupado por ela dentro da legislação, que a define como parte integrante da educação básica, devendo ser atendida pelos serviços de apoio como tal.

3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Município de São Paulo é responsável pelas seguintes Modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de jovens e adultos, Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE e Ensino Médio, sendo o Ensino Médio somente no que se refere à formação profissional.

Na Educação Infantil a Prefeitura mantém Centros de Educação Infantil – CEI, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI e estabelece convênios com iniciativas com estabelecimentos que visam cuidar do desenvolvimento infantil, como as creches conveniadas.

No Ensino Fundamental é responsável também pelos Centros de Educação Unificadas – CEUs, que também contemplam a Educação Infantil e ainda fornecem espaços de lazer e cultura.

Restam poucas escolas especiais na rede Municipal e que atendem a deficientes auditivos/surdos, surdocegos ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

No ano de 2009 a Secretaria Municipal do estado de São Paulo organizou uma Comissão Intersetorial para avaliar como estava ocorrendo o processo inclusivo na rede e para apontar possibilidades para a melhoria desse processo.

Após o término desses estudos em 2010 foi criado o Programa Incluir, que veio com o objetivo de sanar as dificuldades apontadas, disponibilizando alguns meios para isso. Dentro do atendimento oferecido na rede, já existiam alguns instrumentos utilizados no processo de inclusão como as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e as seis Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) que atendem crianças, jovens e adultos com surdez, surdez associadas a outras deficiências e surdocegos.

Com o programa foi possível aumentar o número de SAAI's e as escolas especiais passaram por uma reformulação deixando de escolha da família a matrícula na EMEE ou na rede regular de ensino, é necessário lembrar que a SAAI's somente em escolas de Ensino Fundamental; criação do Transporte Escolar Gratuito Acessível (TEG Acessível) visando garantir o acesso, daqueles que estão mais distantes ou que tem dificuldade de locomoção; formação de auxiliares de vida escolar (AVE) para auxiliar alunos com deficiência severa no cotidiano escolar, com os cuidados básicos de higiene e locomoção; a questão da acessibilidade também recebeu atenção no que se refere a espaço físico, mobiliário e material adaptado; foram contratados estagiários de Pedagogia para auxiliar em sala de aula; estabelecer mais parcerias com instituições especializadas; através do Incluir foi possível estabelecer uma parceria com a Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), possibilitando um contato com uma equipe multidisciplinar no atendimento a esses alunos, que estão distribuídos nas Diretorias de ensino pertencentes à rede municipal e foram implementados também os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) que contam com especialistas nas áreas da deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual que também trabalham como Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI).

Mas sabemos que mesmo com todo esse movimento em prol da inclusão na Rede Municipal, não podemos deixar de verificar como tem se dado esse processo nas escolas, pois é lá que é possível verificar se os projetos em andamento estão surtindo resultado, quais pontos positivos e negativos estão surgindo e que modificações podem ser realizadas. Pensando nisso terei como objeto de estudo o CEFAI, pois dos projetos existentes esse é o que nos dá acesso aos outros e que os professores tem contato maior em seu cotidiano escolar.

Meu foco será a Diretoria Regional de Ensino FÓ/Brasilândia que hoje atende 109 escolas pertencentes à Rede, sendo 72 escolas de Educação Infantil e 37 de Ensino Fundamental, contudo esse número se estende, pois são totalizadas 238 escolas assistidas por essa Diretoria, contabilizando ao término as escolas conveniadas e as pertencentes a outras modalidades de ensino.

O CEFAI contempla em sua rotina semanal, reuniões de equipe, formação de professores, visitas às escolas, atendimento as Unidades Escolares (U.E) na Diretoria Regional de Ensino (DRE), atendimento à comunidade e atendimento a estagiários. O CEFAI em questão conta com um grupo de quatro especialistas, sendo uma a Coordenadora da equipe

e três Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), duas possuem habilitação em Deficiência Intelectual e as outras duas em Deficiência Auditiva.

Por possuírem um trabalho itinerante frente às unidades escolares as PAAI's tem contato direto com os desafios enfrentados nas escolas regulares e podem em conjunto com os professores de cada unidade, pensar em adequações curriculares de pequeno porte que compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.(Oliveira, p. 140) e até criar possibilidades que possam alcançar adequações de grande porte, cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual ou federal. (Oliveira, p 140).

Durante o ano, são organizados alguns cursos de capacitação organizados e ministrados pelo próprio CEFAL. No ano de 2011 foi realizado o primeiro Seminário voltado à inclusão nessa DRE, que teve como tema gerador “Incluindo com qualidade: diversidade em foco”, que contou com palestrantes convidados e com surdocegos.

3.2 ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO

A princípio realizaria uma análise crítica ao atendimento realizado pelo CEFAL, através de pesquisa de campo, entrevistas com as especialistas e um questionário realizado em uma EMEI da mesma Diretoria Regional. Após a solicitação de estágio na DRE, não obtive uma resposta positiva, fui informada que deveria procurar outra região para não prejudicar o andamento dos estudos.

Mas esse empecilho não me desmotivou, pelo contrário mostrou que esse estudo é ainda mais relevante, devido a necessidade de melhorias no atendimento dessa região.

Entretanto, esse fato mudou a vertente dessa pesquisa que agora terá como base as orientações que recebo sendo professora da rede municipal, informações encontradas em documentos legais que regem esse atendimento e em uma análise de questionário voltado as professoras da EMEI, que gentilmente já havia respondido minha solicitação de estágio.

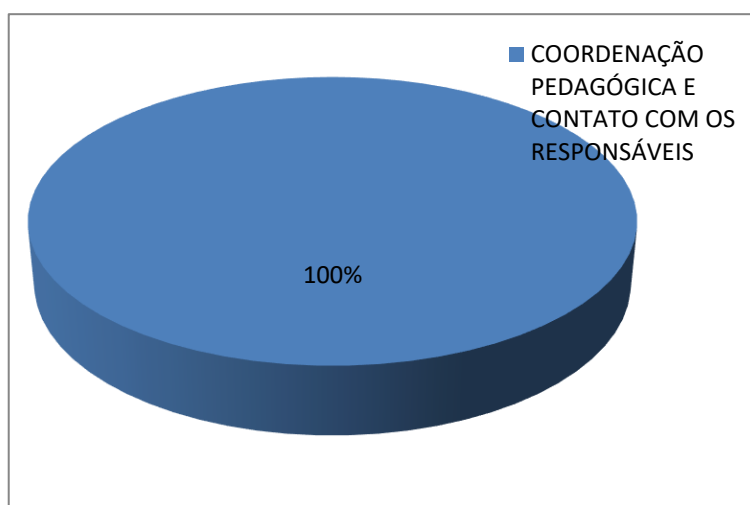
O questionário entregue as 15 professoras da EMEI em questão, continha 6 perguntas, e foi respondido livremente e sem intervenção. O grupo entrevistado possui

professoras com tempos diferenciados de trabalho na Rede Municipal, mas todas com mais de 6 anos de experiência no Magistério. Após ler as respostas, achei que seria interessante acrescentar mais um participante nesse questionário, a Coordenadora Pedagógica.

3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

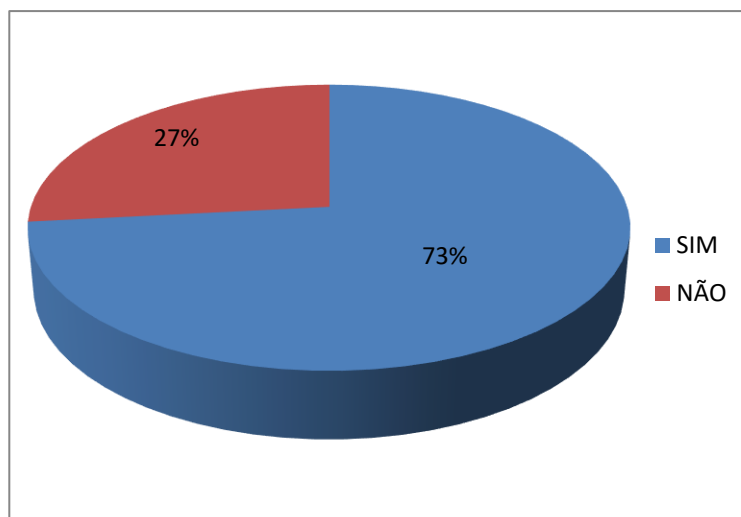
Foi possível realizar a análise desse questionário, mesmo contendo questões tão abertas devido às respostas apresentadas pelo grupo, que acabaram apontando itens que se repetiam possibilitando uma tabulação mais consistente.

1- Quais procedimentos são adotados, quando se observa uma dificuldade de aprendizagem que vai além do que determinada faixa etária apresenta?



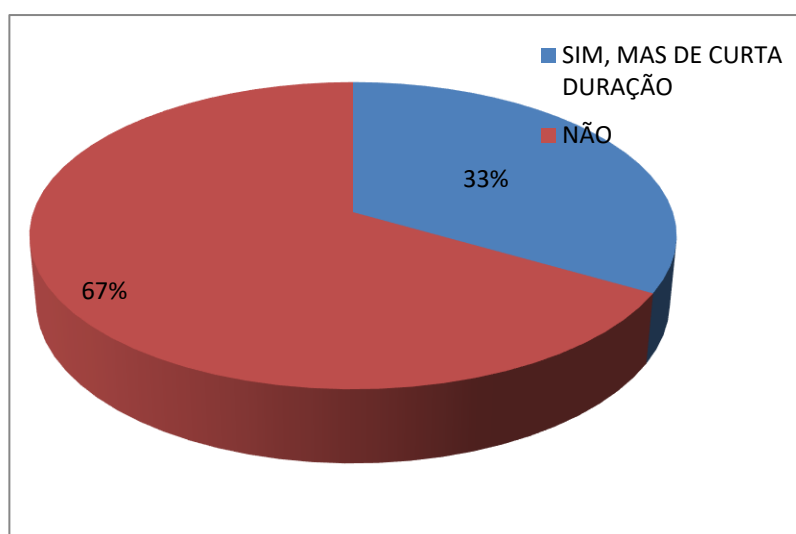
Após realizar as intervenções pertinentes, 100% das professoras procuram a Coordenadora Pedagógica para que em conjunto entrem em contato com os responsáveis, para realizar os encaminhamentos necessários.

2- Você conhece o trabalho desenvolvido pelo CEFAl e quais suas atribuições?



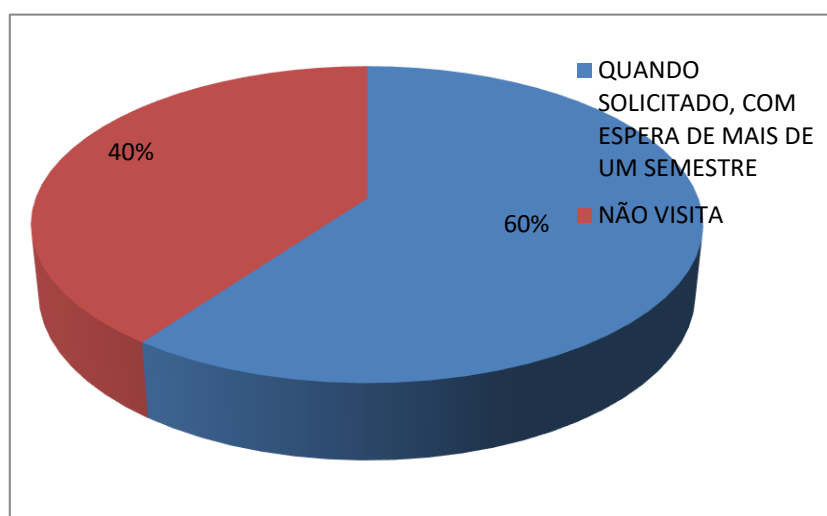
Essa questão apresentou um resultado mais heterogêneo onde, 73% dos entrevistados responderam, conhecerem o trabalho desenvolvido pelo CEFAl, contra 27% que apresentaram total desconhecimento sobre o assunto. Mas analisando todas as questões foi possível perceber que, algumas professoras tinham dúvidas sobre até onde o CEFAl pode atuar junto as escolas.

- 3- Ao receber alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios comportamentais, você recebeu alguma orientação específica ou fez algum curso oferecido pelo CEFAl?



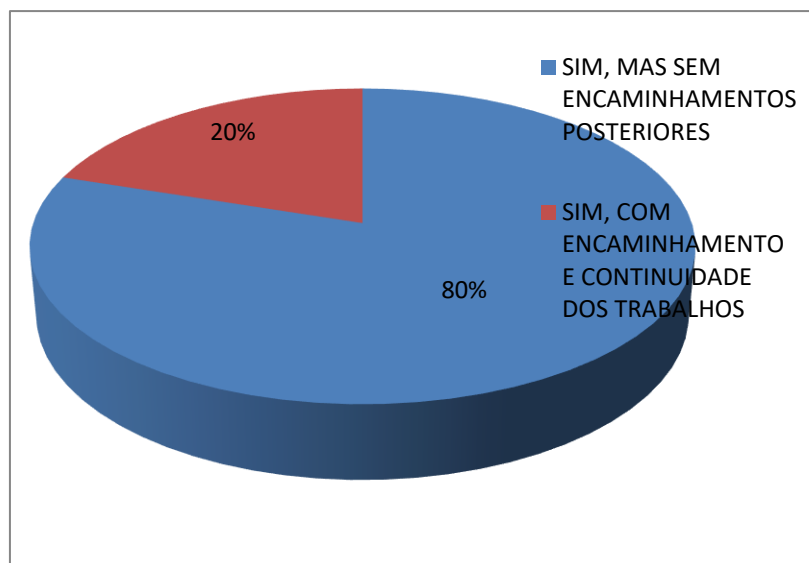
33% das entrevistadas receberam cursos, porém de curta duração, não sanando as maiores dúvidas encontradas no cotidiano escolar, já 67% não receberam orientações e nem cursos específicos quando estavam acompanhando alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios comportamentais.

4- O CEFAI visita com frequência sua escola?



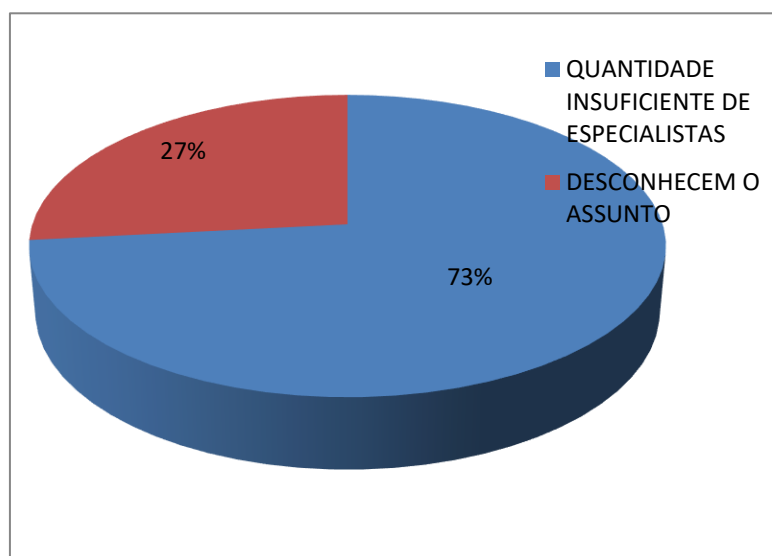
40% das respostas indicaram que essas visitas não ocorrem com frequência, e 60% disseram que essas visitas ocorrem mediante solicitação da escola, porém a espera chega a durar mais de um semestre letivo.

5- Quando solicitada a presença de algum especialista do CEFAI em sua escola, eles conseguiram atender essa solicitação?



80% das entrevistadas responderam que, as solicitações foram atendidas após uma longa espera, e após avaliações iniciais com os alunos indicados, o CEFAI não estabeleceu mais contato e nem realizou nenhum encaminhamento, e 20% indicaram que foram atendidas e receberam encaminhamentos posteriores.

6- O que dificulta, em sua opinião, o diálogo entre os especialistas do CEFAI e as escolas de educação infantil?



27% desconhecem o assunto, e 73% apontaram que a quantidade de especialistas é insuficiente para atender toda a região, foram elencados outros fatores que

dificultam esse diálogo como: poucos cursos formadores e o atendimento prioritário ao Ensino Fundamental.

3.4 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – COORDENADORA PEDAGÓGICA

1- Ao receber alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios comportamentais, você recebeu alguma orientação específica ou fez algum curso oferecido pelo CEFAI?

Coordenadora: Recebi telefones e endereços para que eu entrasse em contato. Os cursos tem sido oferecidos apenas aos educadores e não ao gestores.

2- Quando solicitada a presença de algum especialista do CEFAI em sua escola, eles conseguiram atender essa solicitação?

Coordenadora: Houve visita no final do ano passado, porém sem encaminhamentos posteriores.

3- O que dificulta em sua opinião, o diálogo entre os especialistas do CEFAI e as escolas?

Coordenadora: O atendimento secundário à Educação Infantil priorizando apenas Ensino Fundamental.

A Coordenadora aponta que cursos de formação são oferecidos somente aos professores, não se estendendo aos gestores das Unidades Escolares, que visitas solicitadas ocorreram, mas sem encaminhamentos posteriores e que o atendimento prioritário ao Ensino Fundamental dificulta o diálogo entre EMEI's e CEFAI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados é possível observar melhor como tem se configurado a inclusão, em umas das regiões consideradas pelo município extremamente carente, nos seus bairros mais distantes.

A Dre FÓ/Brasilândia atende bairros de classe média como a região da Casa Verde e Limão, como também contempla bairros em regiões muito periféricas como a Brasilândia que carece até com a falta de Creches e EMEIs para atender a demanda da região. É nesse contexto tão rico que venho analisar a ação do CEFAI e como o grupo escolar da EMEI pesquisada percebe seu trabalho atualmente.

Inicio essa análise citando as impressões obtidas através do questionário realizado com as professoras. Elas apresentaram uma preocupação em não conseguirem responder as questões devido ao pequeno contato que tem com o CEFAI, após esclarecer a elas que esse questionário seria apenas uma maneira de verificar como esse contato, ficaram mais tranquilas.

Foi possível verificar que os professores dessa Unidade Escolar contam com a coordenação pedagógica, pois a maioria dos participantes citou que em casos de dificuldades com alunos a primeira atitude é buscar auxílio ao coordenador pedagógico, para em conjunto contatarem os responsáveis. O que reforçou a ideia de que a formação continuada deve ser incentivada sempre aos professores, mas que seria ainda mais interessante se coordenadores pedagógicos tivessem uma formação específica que englobasse as deficiências, pois mesmo fora da sala de aula ele tem uma função de formador em horários coletivos e em casos como esse, o coordenador poderia orientar com mais embasamento seu grupo de trabalho, sanando dúvidas básicas que ainda assolam professores. Como o CEFAI tem em uma de suas atribuições, previstas na Portaria 5718/04, realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros (art.7, XI), seria mais eficaz se essas formações acontecessem com maior frequência, dessa maneira os casos que não são considerados prioridades poderiam receber algum encaminhamento já na Educação Infantil, desafogando a demanda do Ensino Fundamental.

O que torna a segunda questão tão relevante é o fato de algumas respostas demonstrarem o desconhecimento total e a falta de clareza de professores da Rede sobre o trabalho desenvolvido pelo CEFAI, visto que a inclusão não deve ser encarada como algo que

irá acontecer e sim um movimento que faz parte da realidade educacional. Claro que deve ser levado em consideração, que professores em efetivo exercício deveriam buscar informações sobre o sistema educacional que fazem parte, contudo tendo ciência dessas dúvidas o CEFAI deveria promover meios de estabelecer um diálogo com os grupos escolares. Pelo número de especialistas contratados e pela demanda dessa DRE fica evidente a dificuldade de atender a todos, mais uma vez a formação dos coordenadores pedagógicos e professores entra em questão.

É alarmante perceber através da fala dos professores, que mesmo buscando auxílio para atender alunos com necessidade educacionais especiais com uma maior qualidade, essa resposta tenha se estendido por mais de um semestre, tendo em vista que um ano letivo possui dois semestres. Resumindo, esses professores trabalharam com hipóteses do que acreditavam dar certo, nem sempre estando corretos e esses alunos saíram da Educação Infantil, seguindo para o Ensino Fundamental sem terem recebido os encaminhamentos devidos.

Os professores citaram que as visitas ocorrem mediante solicitação, porém os alunos observados não receberam os encaminhamentos devidos, não por falta de uma necessidade e sim pela ausência de qualquer retorno. Então como ter certeza se desconfianças levantadas, não são apenas parte de uma carência familiar que grande parte dessas crianças sofre, devido à ausência de seus responsáveis, gerando uma falta de estímulo em casa que se reflete na escola. Evidente que em alguns casos sondando as famílias é possível levantar algumas respostas, mas em outros um olhar especializado poderia perceber coisas que são específicas, em casos como o autismo, por exemplo, lembrando que pedagogos com formação anterior há 2002 não possuíam em sua formação disciplinas voltadas a educação inclusiva.

O tempo pode se tornar um inimigo na escola, pois quanto mais a criança se sente fora do meio em que ela participa, mais ela se desinteressa, sendo assim solicitações não poderiam demorar tanto para serem atendidas. Em conversas com a Coordenadora dessa unidade, foi possível perceber que o CEFAI prioriza o atendimento no Ensino Fundamental, devido à demanda e gravidade de alguns casos, sendo compreensível, mas não o correto já que não fica estabelecido isso em nenhum documento legal, pelo contrário a Portaria 5718/04 prevê que o atendimento deverá atingir Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, em nenhum momento fica previsto que uma Modalidade de Ensino deverá ser priorizada, o que fica estabelecido nessa Portaria é que havendo a necessidade, excepcionalmente desde que justificada, o

Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, poderá solicitar para a designação de outros Professores de Apoio à Inclusão - PAAI, além do módulo mínimo (art.3º, § 3º). Sendo então a demanda dessa região tão extensa, a ponto da Educação Infantil ter que aguardar por um longo período para receber orientações, deveria ser verificada essa possibilidade.

A ausência, a longa espera, visitas sem encaminhamentos posteriores, quantidade de especialistas insuficientes para atender a demanda, falta de formação e a prioridade dada ao Ensino Fundamental foram itens levantados pelos professores como grandes barreiras no diálogo entre unidade escolar e o CEFAl, o que mostra a necessidade de serem revistas posturas adotadas dentro desse atendimento, visto que existe uma insatisfação muito grande por parte de quem lida com a inclusão diariamente e que clamam por auxílio, por acreditarem tanto que esse é um grande passo para uma educação de qualidade e que não exclui nenhum indivíduo, independente de suas necessidades sejam elas de ordem patológica ou social.

Gostaria muito que tivesse sido possível ouvir o CEFAl, para que juntos pudéssemos encontrar um meio de romper essas barreiras que dificultam a comunicação entre os profissionais da educação. Mas diante da negativa da solicitação do meu estágio não foi possível contemplar os profissionais que atuam no CEFAl da DRE FÓ/Brasilândia e abrir esse espaço para que descrevessem com maior riqueza de detalhes como é realizado seu trabalho, como percebem as duras críticas que recebem e como pensam em tornar esse diálogo mais eficaz. E lendo a Portaria 5718/04, me deparei com o seguinte texto que estabelece as atribuições do CEFAl, no art.7º, VI - desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino. Sou educadora da Rede Municipal, trabalho nessa DRE, entendo esse trabalho como sendo relevante e com um objetivo, tornar a inclusão ideal, pois a real ainda esbarra em gigantes barreiras e que nos dão a falsa ideia de que estar dentro da escola e socializando com os demais, promove por si só a inclusão. Não se pode perder de vista a função primordial da educação, que é promover o aprendizado de seus alunos independente de sua faixa etária, e o desenvolvimento de suas habilidades.

O foco dessa pesquisa foi a Educação Infantil, que como modalidade de ensino deveria ser valorizada, recebendo apoio pedagógico e institucional da rede. A criança pequena se mostra como ela é, sem medos e preconceitos, tornando intervenções pertinentes muito

significativas nesse período, levando em conta que esse pequeno indivíduo, irá crescer e se tornar parte ativa da sociedade.

Se encaminhamentos pertinentes forem realizados nessa fase, essas crianças pequenas continuarão tendo dificuldades no Ensino Fundamental, mas estarão mais preparadas, e a demanda nessa modalidade, não será em busca de respostas e sim de uma continuidade, tornando a busca menos desesperadora e possibilitando que todas as modalidades sejam contempladas sem essa espera tão árdua. E somente também com uma formação adequada os profissionais da educação irão conseguir trabalhar com uma maior segurança e sem esperar encontrar respostas para seus anseios em receitas prontas, pois o conhecimento gera conhecimento e a ignorância leva sempre a procura de um responsável pela falha no cumprimento de um objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BUENO, José Geraldo – **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUC – SP, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de – **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: Arantes, Valéria A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, Sumus, 2006.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino**. Portaria 5718, de 18 de outubro de 2004.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Incluir** Decreto 51.778, de 14 de setembro de 2010.

ANEXO A

Questionário entregue as 15 professoras da EMEI, situada no Bairro do Limão.

- 1- Quais procedimentos são adotados, quando se observa uma dificuldade de aprendizagem que vai além do que determinada faixa etária apresenta?
- 2- Você conhece o trabalho desenvolvido pelo CEFAI e quais suas atribuições?
- 3- Ao receber alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou distúrbios comportamentais, você recebeu alguma orientação específica ou fez algum curso oferecido pelo CEFAI?
- 4- O CEFAI visita com frequência sua escola?
- 5- Quando solicitada a presença de algum especialista do CEFAI em sua escola, eles conseguiram atender essa solicitação?
- 6- O que dificulta, em sua opinião, o diálogo entre os especialistas do CEFAI e as escolas?

ANEXO B

Questionário entregue a Coordenadora Pedagógica da EMEI.

- 1- Ao receber alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem ou distúrbios comportamentais, você recebeu alguma orientação específica ou fez algum curso oferecido pelo CEFAI, no sentido de melhor orientar os professores do seu grupo de trabalho?

- 2- Quando solicitada a presença de algum especialista do CEFAI em sua escola, eles conseguiram atender essa solicitação?

- 3- O que dificulta, em sua opinião, o diálogo entre os especialistas do CEFAI e as escolas?

ANEXO C

Rotina de Atendimento fornecida pelo CEFAI Dre FÓ/Brasilândia

Segunda-feira	Reunião de equipe
Terça-feira	Formação-Visita
Quarta-feira	Formação/Visita/Reunião em SME (última quarta do mês)
Quinta-feira	Formação/Visita Atendimento as Unidades Escolares na DRE (para discussão e planejamento que envolvam alunos com Necessidades Educacionais com qualquer membro da equipe escolar) – agendamento prévio
Sexta-feira	Avaliação e Atendimento à comunidade Atendimento aos estagiários

