UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI
Faculdade de Ciências e Tecnologia

EULALIA FLORES FERREIRA MARCELINO

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: UM DOCUMENTO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

PRESIDENTE PRUDENTE
2025

EULALIA FLORES FERREIRA MARCELINO

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: UM DOCUMENTO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: I – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora**:** Prof.ª Dr.ª Katia de Abreu Fonseca

PRESIDENTE PRUDENTE
2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

M314p

MARCELINO, Eulalia Flores Ferreira
O projeto político pedagógico na educação Infantil paulistana: um documento em prol de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva / Eulalia Flores Ferreira MARCELINO. -- Presidente Prudente, 2025
109 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Katia de Abreu Fonseca

1. Educação Especial. 2. Inclusão na educação. 3. Educação de crianças. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EULALIA FLORES FERREIRA MARCELINO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 22 dias do mês de maio do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EULALIA FLORES FERREIRA MARCELINO, intitulada O projeto político pedagógico na educação infantil paulistana: Um documento em prol de uma educação especial na perspectiva inclusiva. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Prof(a). Dr(a). ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru), Profa. Dra. SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA

gov.br Documento assinado digitalmente
KATIA DE ABREU FONSECA
Data: 23/05/2025 16:43:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as crianças e educadores que acreditam na educação inclusiva como caminho de transformação social e educacional, este trabalho é por vocês.

AGRADECIMENTOS

Talvez, por conta da fé que aprendi a professar desde a mais tenra idade e permaneci com ela até os dias atuais, tenho a GRATIDÃO como um sentimento a ser externado quando algo ou alguém muito importante passa por minha vida.

Por isso, neste momento, sem me importar com a ordem que coloco ao escrever, inicio um texto de AGRADECIMENTO às pessoas e instituições que foram essenciais, oferecendo suporte para que eu chegasse ao fim deste Mestrado.

Começo pela minha orientadora que se uniu a mim para sempre e, como em um forte abraço, me acolheu e deu forças para seguir com minhas ideias, professora Katia, GRATIDÃO!

Vini, amor da minha vida todinha... Foi por você. GRATA pelas aprendizagens e por sua presença. TE AMO! Ao Juliano, minha GRATIDÃO pela caminhada. E às minhas amigas Tati, Jaque, Vivi e Ma... a nossa amizade é para a eternidade. Sou GRATA por cada momento e por estarem ao meu lado.

À Professora Mestra Ana Claudia Moura Mandolini, que mesmo com sua demanda pessoal, profissional e frequentando o Doutorado, disponibilizou seu tempo ministrando o curso: Letramento Científico, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Pessoa incrível, com um conhecimento imensurável. GRATIDÃO!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS[1]) - CNPq/UNESP, coordenado pelas Professoras Dras. Maria Candida Soares Del-Masso e Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas – FC/UNESP (LaTeDIP[2]), coordenado pelas Professoras Dras. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Eliana Marques Zanata, por todas as oportunidades de crescimento como pesquisadora, a vocês minha GRATIDÃO.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" ("This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001")"(Brasil, art. 3º, 2018). GRATIDÃO.

Por fim, à vida, por todas as aprendizagens e conquistas alcançadas até o presente momento... GRATIDÃO!

[1] Informações acerca do grupo GEPIS estão disponíveis em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos/grupo/apresentacao/

[2]Informações grupo de estudo acerca do LaTeDIP estão disponíveis em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4585852206207462

RESUMO

Considerando o Projeto Político Pedagógico como um documento inclusivo, esta pesquisa aborda a necessidade de reconhecer o Público da Educação Especial até os cinco anos como sujeitos potentes, capazes e valorizados por suas diferenças. Tendo como base teórica para as práticas desenvolvidas na Educação Infantil do município de São Paulo, a Pedagogia Histórico-Crítica, surgiu a seguinte questão: Como (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico dos Centros e Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas de modo que esse documento normativo seja inclusivo e esteja disponível em prol de todas as crianças, entre elas as que são Público da Educação Especial? Nossos objetivos geral e específicos foram, respectivamente: avaliar a possibilidade de implementação do Projeto Político Pedagógico com um viés democrático, guiado por uma concepção inclusiva, e que essas perspectivas permaneçam na revisitação anual desse documento, conforme consta nas normativas de organização das unidades municipais de Educação Infantil paulistanas. Investigar o Projeto Político Pedagógico como um instrumento inclusivo e emancipatório às crianças da Educação Especial matriculadas nas unidades educacionais infantis da prefeitura de São Paulo. Compreender a concepção da educação inclusiva, institucionalizando tais ideias no Projeto Político Pedagógico. Identificar os elementos que os segmentos escolares selecionados forneceram e que podem indicar aspectos que delimitam ou contribuem com a inclusão efetiva das crianças Público da Educação Especial. E desenvolver um Recurso Educacional, utilizando duas tecnologias virtuais e dinâmicas, sendo eles: o *Padlet* e o *Drive*, pautados na escuta ativa e na participação coletiva, além de possibilitar a junção e disponibilização online de materiais legais e científicos para subsidiar a (re) construção desse documento normativo, ampliando os conhecimentos acerca da inclusão escolar. O percurso metodológico adotado foi o hipotético-dedutivo, com abordagem qualitativa. Como referencial teórico, discutimos a inclusão do Público da Educação Especial matriculado na Educação Infantil por meio do Projeto Político Pedagógico, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando o debate quanto ao desenvolvimento de uma educação emancipadora e equitativa. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a necessidade de fortalecer a gestão democrática e de promover um processo coletivo e dialógico de construção do Projeto Político Pedagógico. Revelou-se que a implementação de tecnologias digitais, como as do Recurso Educacional anteriormente citado, mostram-se essenciais para validar a presença do Público da Educação Especial. Assim, o *Padlet* e o *Drive* demonstraram ser ferramentas eficazes ao centralizar informações e promover colaboração entre a comunidade escolar. Por fim, destaca-se a urgência de se estabelecer uma teoria pedagógica explícita e uma atuação efetiva do Professor de Apoio à Inclusão, no intuito de que ele corrobore com o término da segregação que ainda permeia o cotidiano dos Centros e Escolas de Educação Infantil paulistanas.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Educação Infantil paulistana; Educação Especial inclusiva; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Considering the Political-Pedagogical Project as an inclusive document, this research addresses the need to recognize Children with Special Educational Needs up to five years old as potent, capable subjects valued for their differences. Based on the theoretical framework of practices developed in Early Childhood Education in the municipality of São Paulo and Historical-Critical Pedagogy, the following question arose: How to (re)elaborate the Political-Pedagogical Project of São Paulo's Municipal Early Childhood Education Centers and Schools so that this normative document is inclusive and available for the benefit of all children, including those with Special Educational Needs? Our general and specific objectives were, respectively: to evaluate the possibility of implementing the Political-Pedagogical Project with a democratic bias, guided by an inclusive conception, and for these perspectives to remain in the annual review of this document, as stated in the organizational norms of São Paulo's municipal Early Childhood Education units. We also aimed to investigate the Political-Pedagogical Project as an inclusive and emancipatory instrument for children with Special Educational Needs enrolled in São Paulo's municipal early childhood educational units; to understand the concept of inclusive education, institutionalizing such ideas in the Political-Pedagogical Project; to identify elements provided by the selected school segments that may indicate aspects that limit or contribute to the effective inclusion of children with Special Educational Needs. Finally, we aimed to develop an Educational Resource, utilizing two virtual and dynamic technologies: Padlet and Google Drive. This Educational Resource was based on active listening and collective participation, intended to enable the online combination and dissemination of legal and scientific materials to subsidize the (re)construction of this normative document, thereby expanding knowledge about school inclusion.The methodological approach adopted was hypothetical-deductive, with a qualitative approach. As a theoretical framework, we discussed the inclusion of Children with Special Educational Needs enrolled in Early Childhood Education through the Political-Pedagogical Project, based on Historical-Critical Pedagogy, expanding the debate on the development of emancipatory and equitable education. The results of this research evidenced the need to strengthen democratic management and to promote a collective and dialogical process in the construction of the Political-Pedagogical Project. It was revealed that the implementation of digital technologies, such as those of the aforementioned Educational Resource, proved essential to validate the presence of Children with Special Educational Needs in the document. Thus, Padlet and Google Drive demonstrated to be effective tools for centralizing information and promoting collaboration among the school community. Finally, the urgency of establishing an explicit pedagogical theory and effective action by the Inclusion Support Teacher is highlighted, with the aim that they corroborate with the end of the segregation that still permeates the daily lives of São Paulo's Early Childhood Education Centers and Schools.

Keywords: Political-Pedagogical Project; São Paulo Early Childhood Education; Inclusive Special Education; Historical-Critical Pedagogy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA UM BREVE OLHAR NAS HISTÓRICO-CRÍTICA 29

3. UM BREVE OLHAR NAS LEGISLAÇÕES PAULISTANAS VIGENTES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 41

4. PERCURSO METODOLÓGICO 51

4.1 Contextualizando o lócus da pesquisa **..... 60**

4.2 A coleta dos dados durante o percurso metodológico **..... 62**

5. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGO COMO UM INSTRUMENTO INCLUSIVO AO PÚBLICO INFANTIL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 64

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES 71

6.1 O Projeto Político Pedagógico da unidade de Educação Infantil pesquisada e seus conceitos em relação à criança e o Público da Educação Especial **..... 71**

6.2 Análise das informações obtidas por meio do instrumento de coleta **..... 76**

6.2.1 Questionário: O que dizem os números? **..... 76**

7. RECURSO EDUCACIONAL 90

7.1 O percurso da construção **..... 90**

7.2 O Recurso Educacional **..... 91**

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 96

REFERÊNCIAS 101

MEMORIAL

Em memória a todas as "Eulália"[3] que morreram. E as que sobreviveram, sigo brindando suas existências, pois elas constituíram a que hoje se anuncia nesta dissertação. Por essa razão, optei por não simplesmente me apresentar, mas memoriar quem sou e brindar aquelas que fui, assim como a mulher que amanhã não mais existirá...

Escrevo esta narrativa olhando para o mar em um lindo dia na praia. Ao fundo, toca Martinho da Vila, samba de raiz. Gênero musical que ouvia somente aos domingos junto ao meu pai, com o som bem alto, enquanto ficava entretido nos seus afazeres. Logo em seguida, em algum quiosque, começa uma *playlist* dos anos 80, 90 e 2000... Junto a ela chega, em meus ouvidos, a vida, 45 anos.

E, então, Gonzaguinha soa para mim: "[...] E a vida, e a vida o que é? Diga lá, meu irmão. Ela é a batida de um coração. Ela é uma doce ilusão. Êh! Ôh! E a vida... Ela é maravida ou é sofrimento? Ela é alegria ou lamento? O que é? O que é, meu irmão? (Gonzaguinha, 1982).

Confesso as minhas indagações passadas e das diversas reflexões acerca dos questionamentos desse artista. Embora saiba que talvez nunca descubra a resposta, sigo pensando na vida que tive, a que vivencio e aquela que ainda posso ter. Sou constituída por várias de mim, algumas se foram, e homenageá-las me parece certo, outras sobreviveram, um brinde a elas, e tenho as que vivem cotidianamente em mim, ora me sabotando, desafiando, encorajando, ora conquistando, perdendo, se equilibrando, perdoando... para todas, "[...] aquele abraço! [...]" (Tim Maia).

As "Eulalia" que aqui estiveram e as que permanecem têm em comum algumas características que contarei no decorrer deste relato. Sigo, avisando que falar da minha vida é algo de que não gosto, na verdade, tenho muita dificuldade e me incomoda. Então, peço desculpas, caso esperem uma narrativa, digamos... no estilo tradicional.

Apresento-lhes uma escrita inspirada por alguns versos encontrados nas minhas vivências, como a que temos em uma das canções do Jota Quest, "Só Hoje" do ano de 2020, e para compreender que é necessário passar pelo momento da construção desta dissertação, digo a mim que "Hoje eu preciso ouvir qualquer palavra tua. Qualquer frase exagerada que me faça sentir alegria, em estar vivo [...]". Então, utilizo o apreço pela música, a paixão pela leitura e o amor que tenho aos filmes como estratégia para conhecerem quem sou, e como tenho me

[3] Optei por deixar meu nome no singular, mesmo quando o contexto foi colocado no plural por considerar ser a palavra Eulália parte da minha identidade.

constituído até este momento, mas antes de tudo, "[...] Hoje eu preciso tomar um café [...]" (Jota Quest, 2020).

Criada sem a oportunidade de expressar sentimentos, opiniões, gostos e desejos, aprendi a deixar as letras musicais falarem por mim. Foi uma forma de sobreviver à violência materna e compreender que "[...] cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração [...]" (Titãs, 2020). Então, diante daquilo que experienciei, coube a mim decidir como seria, e fiz o melhor que pude perante as mazelas da vida.

A Eulália, mãe, conseguiu quebrar o ciclo da violência e só percebeu isso quando seu filho, Vinicius (Vini), hoje com 14 anos, diagnosticado aos dois anos com Transtorno do Espectro Autista[4], um dia lhe perguntou o que era apanhar. Foi quando a Eulália criança se juntou à que já era adulta, ambas com o coração em êxtase, se entreolharam. Nada foi dito. Haviam entendido. O Vini nunca sentira a dor da palmada, da cinta, do fio do rádio ou do ferro em seu corpo. Missão cumprida. Assim, a Eulália da infância deu um forte abraço naquela que agora era pertencente à maternidade, elas sabiam que era preciso perdoar e seguir. Ouviu-se um longo suspiro, um breve silêncio e agora, ali no diálogo com o adolescente, só restavam os dois. Filho e mãe.

"[...] A vida não para [...]" (Cazuza), nunca parou... Ainda criança, aprendi que, seja o que eu estivesse passando, não teria tempo para viver os acontecimentos, que não seria como o poema de Cecília Meireles, "Ou isto, ou Aquilo". "[...] Mas, não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo", porque logo percebi que seriam os dois, simultaneamente, ocorrendo em minha vida. E foi com essa concepção que me alfabetizei rapidamente, lendo as enciclopédias Barsas que o pai, antes de ir embora de casa, comprou, sempre orgulhoso, porém deixando a clássica frase junto aos livros: "Se você quiser ser alguém na vida, estude".

E lá vinha "Ou isto ou Aquilo" na minha cachola, o texto mentia. Pois, se estuda e vira gente, concomitantemente. E a leitura passou a fazer parte da minha vida, com afinco, lia tudo que estivesse disponível, em todos os lugares possíveis, até que nasceu a Eulália acadêmica, no sentido que a palavra traz quanto ao acesso e à elaboração dos saberes.

A cada novo livro, outro texto, narrativas, lembrava de Arnaldo Antunes e Nina Becker, (2012) "[...] O seu olhar, seu olhar melhora... Melhora o meu [...]". A percepção de que o conhecimento poderia ser o passaporte para estar em outros lugares e contextos, se juntou

[4] A legislação citada apresenta o termo transtornos globais do desenvolvimento, mas a partir do DSM – 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), lançado em 18/05/2013), não mais se utiliza essa nomenclatura, sendo criado uma categoria própria: Transtorno do Espectro Autista, com CID 11, por isso, nesta dissertação, optamos a utilização do termo Transtorno do Espectro Autista, sempre que a escrita não for uma citação direta.

aquela jovem que tinha a música como voz daquilo que não conseguia dizer e agora com o seu primeiro emprego, em uma locadora de vídeos, outra persona surgia neste cenário: a que se interessava incrivelmente por filmes e séries que tratassem da mente humana.

Talvez minha mãe tenha me influenciado, uma pessoa com muitas questões emocionais e mentais, possivelmente sujeitas as observações de alguns especialistas na área da saúde, porém, entre 04 de julho de 1979, meu nascimento, até dezembro de 2010, quando faleceu, ela se recusava a qualquer intervenção de cuidados médicos, terapêuticos ou/e medicamentosos, tal como os personagens que agora via nas telas da televisão, usando o antigo videocassete.

E fui, a cada dia que passava, me atraindo por essas histórias cinematográficas, ainda mais que, como funcionária da loja que alugava os filmes, qualquer vídeo que eu quisesse pegar, não me era cobrado, então aproveitava tudo que lançavam acerca dessa temática, e agora ela fazia parte de modo mais intenso dos meus gostos.

Por vezes, me identifico com o que assisto, como em Fragmentado, que trata das múltiplas personalidades. Um ser humano dividido para cada acontecimento da vida, nessa ótica, uma "Eulalia" emerge a depender da experiência a ser vivenciada, é um modo de pensar acerca do como cheguei até aqui.

Mas, um fato sobre mim, e explicando como fui trabalhar numa locadora de vídeos, é que, mesmo antes de me formar, chamava atenção pelas notas, escrita e fala. Estudando em um colégio com um vestibulinho muito disputado, por quatro anos frequentei o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, inicialmente por conta do valor que era pago mensalmente para o estudante matriculado neste programa que visava a formação de professores, e junto a isso, existia a possibilidade de continuar com os estudos.

Naquela época, minha mãe e eu era levada à força, frequentávamos uma determinada religião com o viés fundamentalista[5], que pregava a retirada dos filhos da escola, isso me apavorava, precisava ajudar nas contas de casa, então havia achado o pote de ouro: estudar e receber para tal.

Foi fácil passar na prova e quando me dei conta, estava me apaixonando pelo magistério. A escola no bairro da Lapa, em São Paulo, era bem requisitada pelos colégios de alto padrão da região, solicitando às estudantes próximas ao término do curso que se candidatassem às vagas de professor para uma possível contratação. Não houve uma entrevista na qual não fui indicada

[5] Os fundamentalistas são os religiosos "[...] mais fiéis ao cristianismo bíblico, mais militantes contra a apostasia nas Igrejas, contra o comunismo, contra os vícios pessoais, menos dispostos a conformar-se com a respeitabilidade social e intelectual [...]" (Mclntire, 1990, p.189).
MCLNTIRE, Jr. Charles Curtis. Fundamentalismo. In: Elwell, Walter Alexander. (ed.). **Enciclopédia histórico-teológica da igreja cristã.** São Paulo: Edições Vida Nova, 1990.

pela direção da escola em que estudava, não houve uma vaga na qual fui efetivada, mesmo ouvindo que eu era a mais qualificada.

Logo me contaram o porquê: "[...] A carne mais barata do mercado é a carne negra, (Na cara dura, só cego que não vê) [...]" (Elza Soares). E naquele território, elitizado, o que não tem valor fica do lado de fora, simples assim. Então, me lembrei de que este fato poderia virar um dado estatístico e completar o que os Racionais MC's denunciavam na década de 90:

> [...] 60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras, nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo [...] (Racionais MC's, 1997).

E agora, mais uma violência, o da empregabilidade. "[...] Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente [...]" (Racionais, 1997) e junto a ele, outra "Eulália" que acabara de surgir: a que iria ocupar lugares, independentemente do racismo estrutural que a mim era decretado.

Tempos depois, iniciei minha carreira de professora numa escola particular de pequeno porte, fui muito feliz ali, contudo iria casar e precisava de uma renda melhor. Me falaram a respeito dos concursos públicos, dos salários que eles ofertavam, então, escutei meu pai novamente: "Se quiser algo na vida, tem que estudar".

Não posso prosseguir sem lhes contar do Juliano. O conheci no ônibus, ao voltar do colégio, ele 15 e eu 16 anos. Enquanto lia, o garoto não parava de puxar conversa e eu precisando estudar para me tornar alguém. Hoje eu sei que, mesmo antes de nascer, eu já era um ser cheio de saberes, só não era validada pelo meio em que estava, e isso conta na constituição humana.

Entre idas e vindas, trocamos alianças em 2007. "[...] Então, case-se comigo numa noite de luar, ou na manhã de um domingo à beira-mar. Diga sim pra mim [...]" (Isabella Taviani). No ano de 2012 nasceu o Vinicius. Muitas histórias nos entrelaçaram e caminhos foram traçados, vivemos momentos meus, seus, nossos até que "Mudaram as estações e nada mudou. Mas, eu sei que alguma coisa aconteceu. Está tudo assim tão diferente [...]" (Cássia Eller). Fomos encontrando caminhos, cada um dos três, Vini, Ju e eu, traçamos trajetórias e isso não é ruim, é questão de maturidade, torcer e aceitar. Sobrevivemos. É o que importa, "[...] Estamos indo de volta pra casa [...]" (Cássia Eller).

Vinicius também não pode ser deixado de fora desta breve história. Quando foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista, me afastei de um dos cargos que tinha

como professora. As terapias eram contínuas, de segunda a sábado. Começou a se comunicar verbalmente aos quatro anos, se alfabetizou aos seis e tem uma determinação a qual me inspira diariamente. “[...] Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei [...]” (Cidade Negra).

Mas, cheguei... E não parei. Na educação pública, me efetivei na cidade de Osasco, depois nos municípios de Santana de Parnaíba, Jandira, no meu currículo tem a rede estadual de São Paulo, na qual permaneci por 15 anos e por fim me tornei professora de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo.

Minha graduação é em Pedagogia e curso Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Fiz diversas pós-graduações lato sensu, até chegar à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Por meio de um convênio com a Secretaria de Educação paulistana, iniciei mais uma especialização: Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista. Logo na primeira aula, uma lindeza de professora, Dra. Maria Cândida, disse que ser mestre seria possível, apresentou o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional e ali nasceu mais um desejo.

Diante das questões dificultosas que surgiram em minha trajetória, pois no Brasil, estudar em alguma universidade pública, entrar e permanecer em um curso stricto sensu não é nada fácil, lembrei-me de Mário Quintana e seu Poeminho do Contra, “Todos esses que aí estão, atravancando meu caminho, Eles passarão… Eu passarinho!”. Simples assim.

Já tiveram a sensação de que algo seria seu? Foi isso que senti quando abriram as inscrições do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, para a linha de pesquisa que eu me interessava, ofereciam seis vagas na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e, igualmente a mim, centenas de professores queriam esses lugares, mas eu só precisava ficar entre o primeiro e o sexto colocado, e assim aconteceu.

Fase um, documentação: aprovada. Fase dois, projeto: primeiro lugar: aprovada. Fase três, entrevista: Kátia Fonseca: “[...] Você me deu atenção. E tomou conta de mim. Por isso, minha intenção. É prosseguir sempre assim [...]” (Tetê Espíndola). Aprovada, segundo lugar.

Não foi intuição, e tudo se encaixava, meu percurso indo ao encontro da deficiência de minha irmã mais velha, que ficara paraplégica aos 17 anos, em um acidente. Minha mãe, com seus modos diferentes de enxergar o mundo, que não se encaixava no meio em que estava e trazia suas frustrações pela via da violência, meu filho com o Transtorno do Espectro Autista, as crianças Público da Educação Especial, que agora cada vez mais estavam se matriculando

nas escolas em que lecionava. Tudo seguia para esta nova etapa: O Mestrado em Educação Inclusiva.

Venci. Me qualifiquei e defendi essa dissertação, não foi intuição, o fato é que não havia outra opção, nunca teve, senão chegar até aqui. Então, passei por essas etapas. Tudo ficou bem e deu certo.

Mas, talvez, você esteja se perguntando: Eulália, como foi estar no Mestrado? Hoje, só consigo pensar em uma única resposta: "[...] Não vou dizer que foi ruim, também não foi tão bom assim. Não imagine que te quero mal, apenas não te quero mais [...]" (Lulu Santos, 1994).

Finalizando, não pretendo desanimar nenhum leitor, porque embora seja cansativo, o Mestrado me faz lembrar que ainda tenho muito para viver, fazer e aprender, e neste percurso, parafraseando Emicida, "Lhes vejo no pódio!"

Abraços...

Eulália(s)

1. INTRODUÇÃO

> Os estudantes da história dos movimentos sociais sabem que muitas coisas que agora consideramos como normais em países 'desenvolvidos' - ar puro, igualdade humana, sufrágio feminino, condições seguras de trabalho, saneamento básico - começaram com ideias novas (mas aparentemente radicais) que, com o tempo, se fundiram em agendas de reformas com capacidade de superar indiferenças e forte oposição; com persistência obstinada, elas se tornaram rotineiras (uma experiência cotidiana) e normativas (o que todos assumem que deve ser uma experiência cotidiana). O atingimento desses objetivos por vezes demorou séculos (fim da escravidão) e, em outros casos, permanece imperfeito até hoje (igualdade de gênero). Às vezes, podem se passar décadas sem que vejamos alguma mudança diante do tempo, esforço e recursos gastos. (Knoener ,2023, p. 37 *apud* Sallmah Samji, Matt Andrews, Lant Pritchett e Michael Woolcock)[6]

O trecho acima evidencia uma provocação que nos incita à reflexão acerca das conquistas humanas, muitas delas perseguidas por longos períodos e grandes esforços, principalmente por grupos minoritários, entre eles, as crianças que se encontram na primeira infância e o Público da Educação Especial, que na percepção das pesquisadoras, embora esses sujeitos tenham adquirido direitos relacionados ao acesso e permanência nos espaços que oferecem a educação comum, ainda passam por situações de negação em relação as suas aquisições legais.

Consideramos que tais convicções tornam-se passíveis de investigações, visto que ambos os grupos têm sido matriculados de forma contínua e em quantidade significativa nas Redes Regulares de Ensino, tornando-se imprescindível, à medida que o observado acima pelas pesquisadoras é um fato vivenciado por elas, ações que estejam em prol de uma educação equânime, inclusiva e igualitária para aqueles que apresentam "[...] deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]" (Brasil, 2008, p. 15).

Na experiência que adquirimos a partir dos contextos pessoais, profissionais, bibliográficos e normativos, concebemos que nossas crianças da Educação Infantil, com as diferentes condições físicas, neurológicas e biopsicossociais, são sujeitos potentes, capazes de agir no mundo, produzindo e transformando cultura a partir de suas interações. Logo, elas não são seres em formação para estar e agir no futuro, mas estão com presença ativa no presente, construindo conhecimentos, sentidos e significados desde o agora.

---

[6] KNOENER, Darlene Ferraz. **A Promoção da Convivência Ética no Contexto Escolar:** Formação Continuada e Teorias Subjetivas de Docentes em Tempos de Escolas sem Paredes. Tese (Doutorado). UNESP. 2023. Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/250535?show=full Acesso em: 27 set. 2024.

Seus saberes se expressam por meio de interpretação do mundo à sua volta, tendo na educação comum a base para compreender, educar e cuidar de maneira indissociável, reconhecendo que essas práticas são educativas e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Ainda na procura de externarmos nossos olhares quanto ao modo que pensamos acerca das crianças pequenas experienciando a vida cotidiana, trouxemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010b), a qual afirma que as propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Assim, uma Educação Infantil de qualidade precisa garantir espaços e tempos de escuta, experimentação, criação, convivência e descobertas, respeitando o direito que todos os meninos e meninas com tenra idade possuem de serem protagonistas de suas histórias e trajetórias educativas.

Nessa conjuntura, nos voltamos aos dados nacionais e oficiais que relatavam e relacionavam os dois objetos de estudo que agora nos chamavam atenção, pois se reconhecíamos esses sujeitos de direitos como históricos e culturais, víamos como necessidade de que os espaços educacionais que os atendiam fossem permeados por um compromisso ético, pedagógico e político, transcendendo o simples repasse de conteúdos e a crença na potência apenas da infância que segue a padronização imposta socialmente.

Fomos informadas de que, das 9.461.155 vagas ocupadas pelas crianças com até os cinco anos[7] nas escolas infantis, 4,1 milhões dessas matrículas estão destinadas à faixa etária daqueles que possuem até três anos e 5,3 milhões são dos que têm entre quatro e cinco anos. Desse montante, 284.847 são pertencentes ao Público da Educação Especial que frequenta a Educação Infantil (Inep, 2024).

Seguindo nosso desejo em continuar compreendendo a chegada desses meninos e meninas nas escolas infantis, fomos conduzidas pela constatação de que "O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhões em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019 [...]", impactando toda a Educação Básica, e "[...] Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola [...]" (Geepi, 2025).

[7] Faixa etária, público de interesse desta pesquisa, que compõe a Educação Infantil, conforme o art. 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, a qual determina que essa etapa da Educação Básica, deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos, e em pré-escolas, para crianças com a idade entre 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Disponível em: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 16 dez. 2023. No entanto, devido à data-limite estipulada pela Resolução n.º 2/2018 do Conselho Nacional de Educação, consideramos as crianças que têm seis anos e estão na Educação Infantil, parte do grupo de interesse desta dissertação.

Perante o exposto, e seguindo as inquietações anteriormente citadas, as quais foram compartilhadas entre orientanda e orientadora, nossos olhares se voltaram ao Público da Educação Especial que está matriculado na primeira etapa da Educação Básica do município paulistano por ser o local em que a mestranda possui seu cargo de professora da Educação Infantil e sentiu a necessidade de compreender os fenômenos segregatórios que percebeu em seu cotidiano de trabalho escolar.

Em relação a essa questão, é de interesse da mesma entender o porquê durante a convivência com essas crianças, houve o sentimento de ausência quanto a instrumentos construídos pela unidade educacional infantil que atendessem as particularidades educacionais do grupo que frequentava esse lócus, assim como suas concepções, trajetórias e vozes institucionalizadas em documentos oficiais desse território.

Nossa questão foi encaminhada especificamente às observações relacionadas aos dados voltados ao Público da Educação Especial matriculado nos Centros e nas Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas. Assim, na plataforma do Inep do ano de 2024, observamos que a Educação Infantil é a etapa com a segunda maior demanda da rede de ensino do município de São Paulo, atendendo cerca de 666.498 crianças, das quais mais de 20.000 fazem parte do Público da Educação Especial (São Paulo, 2024).

Como estratégia para tratarmos das informações e da problematização, devido ao período disponível para o desenvolvimento da pesquisa durante o Mestrado, optamos por restringir o local de investigação. Dessa forma, a análise dos números foi realizada a partir da observação desses quantitativos de uma das 13 Diretorias Regionais de Ensino da prefeitura de São Paulo. Dentro daquela que foi selecionada, escolhemos uma unidade educacional que atende à primeira infância para estudo do seu Projeto Político Pedagógico e a aplicação do instrumento de coleta dos dados.

A seguir, temos as figuras um e dois, sendo, respectivamente, uma tabela e um gráfico, apresentadas para melhor compreensão das informações retiradas do Portal de Dados Abertos da Cidade de São Paulo do ano de 2024:

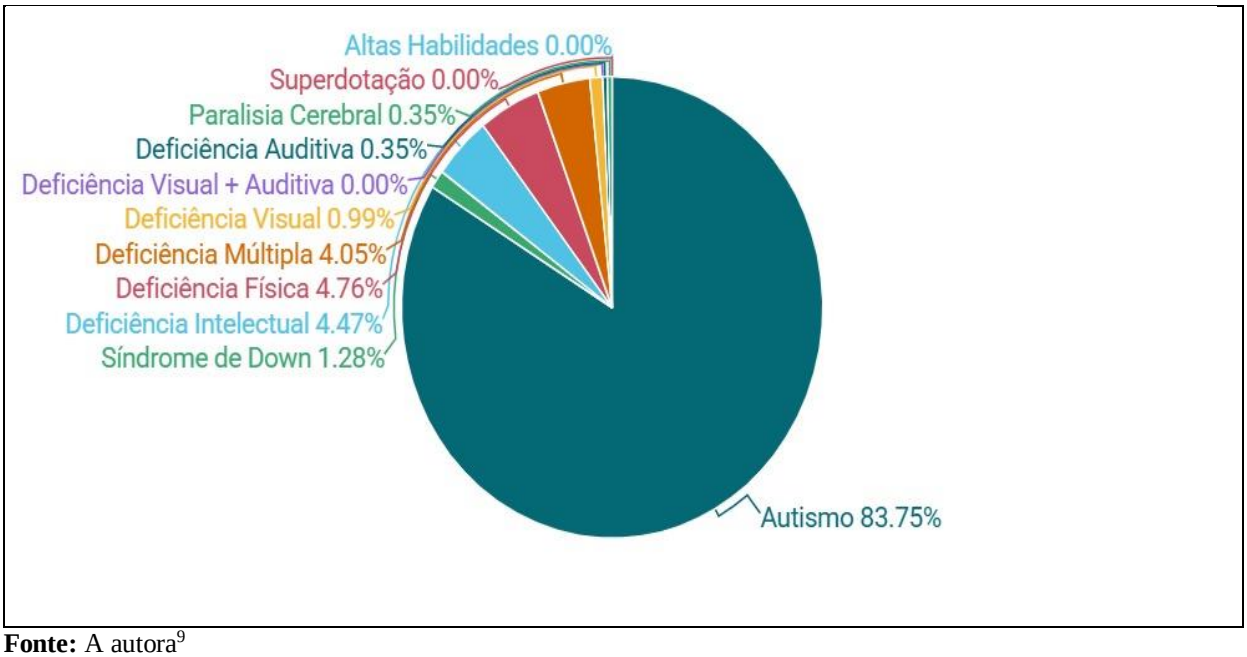
Tabela 1 - Quantitativo do Público da Educação Especial matriculado na Educação Infantil na respectiva Diretoria Regional de Ensino investigada.

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONFORME ESPECIFICADO PELA DRE INVESTIGADA	QUANTIDADE
AUTISMO	1180
SÍNDROME DE DOWN	18
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	63
DEFICIÊNCIA FÍSICA	67
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	57
DEFICIÊNCIA VISUAL	14
DEFICIÊNCIA VISUAL + AUDITIVA	00
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	05
PARALISIA CEREBRAL	05
ALTAS HABILIDADES	00
SUPERDOTAÇÃO	00
ALTAS HABILIDADES + SUPERDOTAÇÃO	00
TOTAL	1401

Fonte: A autora.[8]

[8] Dados retirados do site: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/group/educacao Acesso em: 14 jul. 2024.

Gráfico 1 - Quantitativo do Público da Educação Especial matriculado na Educação Infantil na respectiva Diretoria Regional de Educação investigada.



Fonte: A autora[9]

Com o cenário descrito por meio dessa tabela e gráfico em que o Público da Educação Especial, presente na Educação Infantil, na Diretoria Regional de Ensino observada, é diverso e tem direito à promoção de um fazer pedagógico inclusivo, baseado no desenvolvimento de meios educacionais voltados à seguridade do respeito e valorização das diferenças, de modo que tais ações impactem essas crianças e a comunidade escolar, é possível que ao identificar, eliminar ou minimizar barreiras, essa etapa da Educação Básica, responda às demandas dessas crianças, fortalecendo a cultura educacional inclusiva.

Com tais inquietações, foi preciso nos atentarmos que no campo da educação há múltiplos caminhos que podemos seguir como forma de suprir a necessidade percebida, mesmo sabendo que, por vezes, o que defendemos com certeza é apenas um ponto de vista, um fragmento do vasto mundo educacional apontado à nossa volta, decidimos optar, de forma científica, por aquele que nos conduziu até o Projeto Político Pedagógico.

Justificamos essa escolha porque coadunamos com a concepção de que ele, entre outras questões em "[...] Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]" (Veiga, 2013, p. 9). Embora estejamos em busca de

[9] Gráfico construído pela autora com auxílio da Inteligência Artificial: Infogram. Disponível em: https://infogram.com/app/#/edit/cd78cba3-9982-4de6-9bda-36756d6d229e Acesso em: 14 nov. 2024.

respostas não podemos afirmar que esta é a única e verdadeira para nossas problematizações, visto que aqui são apenas os olhares de dois seres humanos, mestranda e orientadora, influenciadas por lentes das vivências sentidas e percebidas, as quais irão sustentar nossa pesquisa numa trajetória guiada pela ciência a qual visa alcançar a inclusão escolar.

Contudo, para que o Projeto Político Pedagógico atenda aos anseios educacionais, é preciso contar com a participação de todos os membros da comunidade em que a unidade de Educação Infantil se encontra. Diante dessa exigência, dificuldades como a presença física de parte dos sujeitos que compõem os diferentes grupos, partícipes da educação das crianças, vem à tona e, conforme divulgado na décima edição da pesquisa "Educação na Perspectiva dos Estudantes e seus Familiares", realizada pelo Itaú Social e Fundação Lemann, publicada em 15 de maio de 2024, na Educação Infantil, apenas 43% das famílias fazem parte "[...] das comissões educativas para compartilhar experiências e ideias que contribuam com a aprendizagem dos estudantes [...]" (Itaú, 2024).

Dentre os motivos da impossibilidade do comparecimento às unidades infantis, nas quais estão matriculadas as crianças que têm algum parentesco com essas famílias, estão: a escassez de tempo, o sentimento que os pais e responsáveis têm de não pertencerem à instituição de ensino e a sensação de que eles são chamados à escola apenas para tratar de problemas (Itaú, 2024).

Avaliando as questões acima apresentadas, as relacionamos com o impacto que a falta dessas pessoas tem no contexto da construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico, auxiliando esse documento para estar disponível a favor do Público da Educação Especial infantil, o qual, sem a contribuição de todos, há risco de que experiencie a exclusão e uma educação que não atenda as singularidades dessas crianças. Logo, estabelecemos uma relação com a formação, informação e participação daqueles que não puderem comparecer nos momentos presenciais de debate e diálogo, com o uso de outros meios que compensem a ausência física nesses espaços educacionais.

Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se apresentam como um recurso possível para que os problemas anunciados pela publicação no site do Itaú Social, os quais se identificam como parte dos resultados encontrados em nossa pesquisa, sejam sanados ou minimizados pela ideia de uma rede virtual colaborativa, constituindo uma comunidade crítica e politicamente consciente.

Corroborando com o entendimento anteriormente citado, pesquisas do Comitê Gestor da Internet que, no Brasil, no ano de 2019, 77% das residências possuíam acesso à internet (CGI.br, 2020), o que facilitaria às instituições de Educação Infantil disponibilizar recursos

tecnológicos virtuais, os quais Professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão[10], diretor de escola, assistente de direção, coordenação pedagógica, supervisão, pais/responsáveis, colaboradores terceirizados, os demais funcionários e pessoas do meio no qual as unidades estão inseridas, poderiam acessar materiais formativos, informativos e aqueles destinados ao acolhimento dos saberes, opiniões, inquietações, desejos e contribuições relacionadas ao Público da Educação Especial.

Por isso, acreditamos que, utilizado junto à presença física dos participantes que puderem estar nesses territórios, os recursos tecnológicos virtuais com fins educacionais, adequados aos diferentes segmentos que compõem os espaços da Educação Infantil, serão capazes de subsidiar conhecimentos e trabalho pedagógico acerca do Público da Educação Especial, amparados por materiais científicos e pelas vozes que representam e se relacionam cotidianamente com esse grupo.

Pensamos que, cientes dos deveres que a Educação Infantil possui, entre eles, assegurar a educação inclusiva ao Público da Educação Especial, e selecionando o Projeto Político Pedagógico a fim de que se promova a igualdade, equidade e a emancipação educacional a essas crianças, nos questionamos: Como (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico dos Centros e Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas de modo que esse documento normativo seja inclusivo e esteja disponível em prol de todas as crianças, entre elas as que são Público da Educação Especial?

É nesse contexto que pensando na Educação Especial como parte da Educação Infantil, enxergamos a comunidade escolar[11] sendo convocada ao compromisso para o reconhecimento das diferenças, revelando que o respeito a elas pode ser dependente da educação formal, a qual desempenha "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2008, p. 7).

Ainda, com base no sentimento que temos e nas ideias que nos agregam de que as unidades educacionais infantis são equipamentos que proporcionam o encontro da heterogeneidade, considerando as especificidades de todas as crianças, não as segregando e

---

[10] A esse profissional, "[...] Compete realizar trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE, por meio de trabalho itinerante e mediante atuação conjunta com os profissionais da Diretoria Regional de Educação (DRE) e da unidade educacional [...]" (São Paulo, 2016, art. 8º). Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/servicos-de-educacao-especial/#:~:text=Compete%20realizar%20trabalho%20de%20orienta%C3%A7%C3%A3o,DRE)%20e%20da%20unidade%20educacional Acesso em: 17 nov. 2024.

[11] "A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos" (Coelho; Eça, 2021, p. 3).

proporcionando uma educação na perspectiva que educa e inclui concomitantemente, é preciso refletirmos acerca do alicerce teórico-pedagógico que pode orientar os fazeres nessa etapa.

Para tanto, o presente estudo articula a primeira infância que está matriculada no território dos Centros de Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas à Pedagogia Histórico-Crítica como base para compreendermos a concepção teórico-metodológico que suscitou as discussões fomentadas neste trabalho.

Embora a Pedagogia Histórico-Crítica não esteja pontualmente mencionada nos materiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tal como nos cadernos formativos, e, não é assumida como base teórica estruturante do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), surgiu a necessidade de propormos uma matriz teórica que encontre e valide a escuta atenta das crianças, valorizando suas experiências e as práticas educativas cotidianas que ocorrem nas unidades que atendem a primeira infância.

Essa escolha ocorreu devido as características da Pedagogia Histórico-Crítica de conceber o sujeito em sua inteireza, fato que beneficia o Público infantil da Educação Especial que ao acessar práticas longe de uma visão compensatória e assistencialista, se apropria dos conhecimentos sistematizados, que foram construídos em um processo histórico e cultural, sendo suporte para o desenvolvimento e emancipação humana.

Minha jornada como professora da primeira infância, recebendo no contexto institucional as crianças com Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades, superdotação e deficiência, influenciou ao optar pela Pedagogia Histórico-Crítica, visto que analisando as demais bases teóricas não houve a percepção de que elas ofertassem subsídios potentes para sustentar a inclusão escolar, pois para mim, elas reforçavam o paradigma da simples convivência, a não intervenção nas interações e a aprendizagem espontaneístas, com ações excludentes.

Por isso, ao aderir à Pedagogia Histórico-Crítica, senti o que nomeio de otimismo pedagógico, uma ação em que me comprometo e tenho fundamentos sólidos para convidar a comunidade escolar a instituir a inclusão nos espaços da Educação Infantil. Propondo, a partir dessa percepção, a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico como um documento vivo, dinâmico, transformador e guia de um caminho que nos leve e uma educação para todos, finalizando com a ótica segregacionista que ainda permeia os Centros e Escolas infantis paulistanas.

Então, ao longo da pesquisa, aprofundamos e dialogamos acerca desse tema e, por ora, afirmamos que ao assumirmos a Pedagogia Histórico-Crítica como diretriz do que se pensa

acerca das crianças e simultaneamente em relação à Educação Infantil, coadunamos que os sujeitos até os seus cinco anos, independentemente de suas particularidades, são "[...] produtores de cultura, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo" (São Paulo, 2015, p. 54), processo esse em que "[...] o professor "empresta" ao aluno aquilo que já conquistou [...]" (Martins, 2011, p. 231).

De acordo com essas ideias pensamos que a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica ligada a questão do conhecimento, é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Em consonância com os autores da Pedagogia Histórico- Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, fundamento psicológico dessa pedagogia, entendemos que a escola deve assumir essa função desde a Educação Infantil, pois não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (Saviani, 2013).

Frente ao exposto, vale destacar que, no intuito de delimitar a pesquisa, definimos como outro tema de estudo a educação na perspectiva inclusiva. Esta concepção é trazida como uma ferramenta a ser utilizada em prol do Público da Educação Especial matriculado na Educação Infantil. Ao nos atentarmos para o conceito do que seria essa forma de educação, escolhemos como definição aquela em que ela é percebida "[...] como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais [...]" (Capelinni; Costa; Zanata, 2018, p. 299).

Seguindo a direção na qual nos deixamos ser guiadas não somente pelas proposições científicas, mas junto a elas o que emanou de nossas intuições e experiências dialógicas, profissionais e pessoais, as temáticas que subsidiam esta pesquisa visaram incluir e garantir a essas crianças o direito ao acesso, permanência e desenvolvimento na escola comum, elaborando com plenitude os saberes necessários para estarem no mundo com autonomia e consciência crítica.

A presente pesquisa tem a intenção de ser relevante na área acadêmica, educacional e social por emergir de inquietações reais vivenciadas no cotidiano escolar e por buscar compreender e transformar práticas ainda excludentes no atendimento ao Público da Educação Especial na Educação Infantil.

Junto a isso, há a percepção de que partir do aumento expressivo de matrículas de crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação nas redes regulares de ensino, e mesmo com avanços legais, nos lócus que atendem educacionalmente a primeira infância persistem barreiras institucionais e atitudinais que

limitam o pleno acesso e permanência dessas crianças. Por isso, o estudo propõe uma reflexão crítica e propositiva quanto à (re) elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, fortalecendo práticas educacionais que respeitem as diferenças, assegurem direitos e promovam o desenvolvimento integral dessas crianças.

Logo, essas crianças, chegando em maior quantidade às escolas que atendem a primeira infância, constituídas por suas especificidades que precisam ser atendidas na coletividade, mas com respeito às suas individualidades, demandam às unidades que repensem suas ideias e fazeres educacionais, oportunizando ao campo pedagógico, discussões teóricas, a apresentação dos recursos educacionais, a superação e compreensão das "[...] contradições presentes nesse processo de articulação entre teoria e prática [...] com vistas à superação tanto do pragmatismo quanto do academicismo que muitas vezes desvinculam a teoria da prática [...]" (Claudino-Kamazaki, 2019, p. 23).

Visando responder ao nosso questionamento e alcançar os objetivos traçados, expressos mais adiante no texto desta introdução, seguimos por um percurso metodológico que está posto de forma resumida nesta seção introdutória, iniciada pelo levantamento bibliográfico que abarcou os textos científicos e os das legislações, base teórica para esta dissertação.

Optamos por trazer um referencial que trata dos aspectos históricos e legais a partir das ideias acerca do Projeto Político Pedagógico, Público da Educação Especial e da Educação Infantil na perspectiva inclusiva. Além desses temas, apresentamos a pesquisa pela via do que conhecemos quanto à concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tanto, o diálogo foi estabelecido com diferentes autores-base que abordam os objetos de estudo da presente investigação, tais como: Arce (2013); Capellini (2018, 2019); Costa (2018); Zanata (2018); Claudino-Kamazaki (2023); Fonseca (2017, 2019); Martins (2016); Mendes (2006); Oliveira-Formosinho (2007); Oliveira-Formosinho; Formosinho, (2013); Padilha (2020); Pimenta (2013); Silva (2020); Saviani (2000, 2003, 2007, 2008, 2020); Veiga (2013); e demais estudiosos que compartilham a mesma linha dos referenciais elucidados com vista à seguridade do Público infantil da Educação Especial, seu desenvolvimento integral, experiências significativas, interações e à elaboração dos saberes em um espaço coletivo e não segregador das diferenças humanas.

Consoante ao que é relatado em bases teóricas avaliadas, identificamos nosso estudo como sendo de natureza qualitativa, visto que tal método estará detalhado na seção em que abordaremos o nosso percurso metodológico para o presente estudo.

Selecionado o lócus de estudo por conveniência, uma vez que o município de São Paulo é o ente federativo no qual a pesquisadora é professora e a unidade de Educação Infantil

escolhida é um lugar em que ela possui laços fraternos com a direção, coordenação pedagógica, grupo de professores e demais membros da comunidade escolar, por trabalharem juntos nessa instituição, optamos por investigar o Projeto Político Pedagógico construído por esse território educacional.

Outro aspecto dessa escolha é a percepção de que há falhas no entendimento e oferta de uma Educação Infantil inclusiva ao Público da Educação Especial no local em que a mestranda exerce seu trabalho cotidiano, mesmo com os esforços percebidos em seu Projeto Político Pedagógico para que essa ação ocorra nesse lócus, por isso acreditando no impacto positivo que esta pesquisa pode evidenciar, utilizamos mais esse critério na seletiva que executamos.

Nessa trajetória, usamos os dados coletados por um questionário[12], produzido pela mestranda, durante o Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Lato sensu (Especialização) em: Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Esse instrumento foi disponibilizado na unidade de Educação Infantil pesquisada aos seguintes participantes: Professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas nesse território, participantes do Conselho Escolar, supervisor, coordenação pedagógica, diretor e assistente de direção por meio do *WhatsApp*. Após o acesso às respostas, estas foram analisadas e apresentadas em gráficos, posteriormente expostos nesta pesquisa para melhor compreensão do assunto abordado.

Cabe salientar que, com exceção ao levantamento bibliográfico, as demais ações em relação à instituição de Educação Infantil investigada, assim como a revisitação ao questionário, respostas obtidas e análise dessas informações, só foram realizadas após o Comitê de Ética em Pesquisa emitir o parecer número 6.849.750, considerando o projeto como aprovado, autorizando realizar as etapas descritas acima.

Nosso objetivo geral é: avaliar a possibilidade de implementação do Projeto Político Pedagógico com um viés democrático, guiado por uma concepção inclusiva, e que essas perspectivas permaneçam na revisitação anual desse documento, conforme consta nas normativas de organização das unidades municipais de Educação Infantil paulistanas.

Quanto aos específicos, destacamos quatro objetivos: Investigar o Projeto Político Pedagógico como um instrumento inclusivo e emancipatório às crianças da Educação Especial matriculadas nas unidades educacionais infantis da prefeitura de São Paulo. Compreender a

[12] Link do questionário: https://forms.gle/W16Nb9uQf8Hb8DkQ6

concepção da educação inclusiva, institucionalizando tais ideias no Projeto Político Pedagógico.

Identificar os elementos que os segmentos escolares selecionados forneceram e que podem indicar aspectos que delimitam ou contribuem com a inclusão efetiva das crianças Público da Educação Especial. E por fim, desenvolver um recurso educacional, utilizando duas tecnologias virtuais e dinâmicas, sendo eles: o *Padlet* e o *Drive*, pautados na escuta ativa e na participação coletiva, além de possibilitar a junção e disponibilização online de materiais legais e científicos para subsidiar a (re) construção desse documento normativo, ampliando os conhecimentos acerca da inclusão escolar.

Nos próximos textos, resumidamente, manifestamos a fundamentação teórica a qual iniciada na seção II, trouxemos uma reflexão acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, que, sendo posta como base dos fazeres na Educação Infantil, e direcionada a todos os matriculados nessa etapa, entre eles o Público da Educação Especial, parte das necessidades concretas dos sujeitos com idade até os cinco anos e, simultaneamente, intervém na elaboração intencional e fundamentada dos conhecimentos universais, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos em processo de formação (Saviani, 2008).

Na seção III, descrevemos duas legislações paulistanas que surgiram após a promulgação da Constituição de 1988, consideradas como importantes para esta pesquisa, explorado o fato de como essas normas podem promover a convivência ética, inclusiva e democrática ao Público da Educação Especial nas escolas de Educação Infantil.

O papel do Projeto Político Pedagógico, como um instrumento estratégico para a promoção da inclusão nas instituições educacionais que recebem a primeira infância com características físicas, cognitivas, sensoriais e biopsicossociais que demandam atenção educacional mais intensa, tendo como foco a Rede Municipal de ensino de São Paulo, foi abordado na seção IV, alinhando-se à perspectiva inclusiva e à ideia de que esse documento é considerado um norteador para a construção de um caminho que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral dessas crianças.

Nas seções V, VI e VII, respectivamente, estão expostos: O Percurso Metodológico, os Resultados e Discussões, que perseguem as possíveis respostas à problematização, assim como aos objetivos da pesquisa. Além disso, apresentamos o Recurso Educacional e o processo de confecção do mesmo, entre outras informações que julgamos como importantes.

E, por fim, na seção VIII, nossas Considerações Finais, evidenciando a síntese dos principais resultados e sua conexão com a problematização, objetivos, hipótese e demais

temáticas abordadas neste trabalho investigativo, apontando, nesse texto, as limitações encontradas durante a realização desta pesquisa.

Após essas breves ponderações acerca dos estudos em relação ao Público da Educação Especial, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Infantil, Inclusão e Projeto Político Pedagógico, os quais compõem os alicerces desta investigação, voltamos à reflexão inicial quanto às conquistas humanas em relação aos seus direitos, especialmente do Público da Educação Especial com idade até os cinco anos, pertencentes à Educação Infantil.

Diante das descobertas realizadas no decorrer dos textos, nossa pretensão é que a pesquisa elaborada ofereça novos subsídios à comunidade escolar, a fim de que, no âmbito dos Centros e Escolas Infantis paulistanas, sejam traçados caminhos que atendam os anseios educacionais inclusivos, equânime e igualitário a todas as crianças Público da Educação Especial que frequentam esses territórios.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A educação escolar é baseada no princípio de que ela é um direito de qualquer pessoa (Brasil, 1988), "[...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...]" (São Paulo, 2019, p. 20), logo, não faz distinção das características individuais que os sujeitos carregam consigo.

Ao pensarmos dessa forma, seguimos por um caminho que promove a educação inclusiva, no sentido em que ela abarca as diferenças e assegura o acesso e a permanência dos que estão matriculados nas unidades educacionais, lugares responsáveis por desenvolverem esse processo social.

Tomando que as interações acontecem nos espaços educacionais, temos as diferenças humanas se encontrando, visto que esses lócus são propícios para que os sujeitos heterogêneos se relacionem, criem admiração e respeito entre si. Tal ideia perpassa pela via de uma educação inclusiva, a qual teve um impulso em suas fomentações, nas diferentes áreas sociais, principalmente a partir dos anos de 1990 (Mendes, 2006).

Nessa perspectiva, a educação desenvolvida para todos está intrínseca pelo que conhecemos como inclusão, expressa em documentos normativos e orientadores, tanto no âmbito nacional quanto internacional, entre eles destacamos a Declaração de Salamanca, a qual, em relação a essa temática, afirma que:

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (Brasil, 1994, p. 17-18).

Seguindo a ideia de que cada sujeito deve ser considerado em suas particularidades pelos espaços educacionais que frequenta, sendo respeitados por sua história e contextos e, em consonância com o que preconiza a Constituição Federal e diversos outros textos legais acerca da educação ser direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxe o Público da Educação Especial para o cenário educacional, assegurando que, ao se matricularem nas instituições que compõem a rede regular de ensino, esses estudantes tenham garantido as condições necessárias para estar e permanecer nesses espaços (Brasil, 1996).

Contando com os movimentos nos diversos países em prol de uma educação para todos e, com a quantidade de matrículas nas classes comuns superando as das classes especiais,

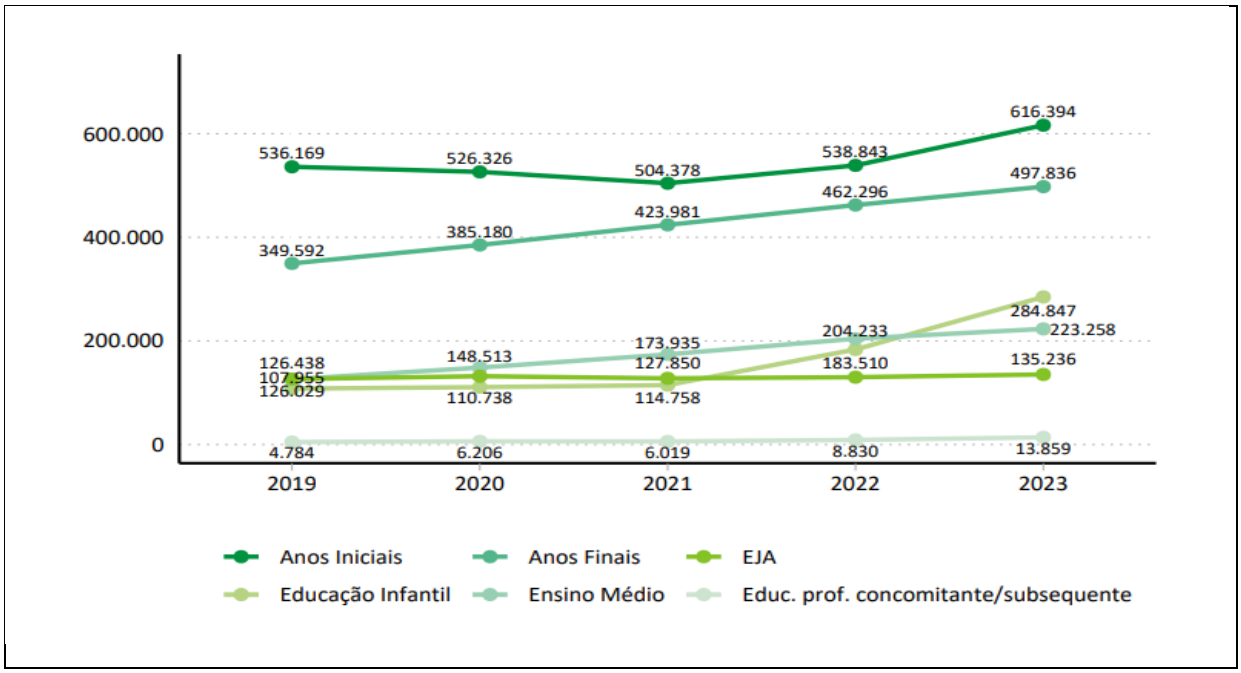
particularmente após o ano de 2004 (Inep, 2005), o Público da Educação Especial começou vislumbrar a possibilidade de vivenciar a "[...] promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social [...]" (Padilha; Silva, 2020, p. 109).

Assim, a educação é reconhecida como direito desse grupo que por muito tempo ficou segregado dessa prática social (Saviani, 2008), sendo lhes retirado o direito de "[...] ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários [...]" (Brasil, 1990, art. 16). E, entre tantos locais coletivos disponíveis na sociedade, encontramos a escola, a qual, para esse público, "[...] é referência fundamental para o acesso no mundo social, cultural e do trabalho" (Castanho; Marques, 2011, p. 26).

Nesse cenário, anunciando a educação como um bem coletivo, as crianças Público da Educação Especial, com até os cinco anos, foram adentrando às escolas infantis, pois no contexto social, político, econômico e educacional, com o advento da Constituição Federal de 1988, a qual firmou direitos aos cidadãos e, junto a isso, a mudança da estrutura familiar, que tem as mulheres sendo cada vez mais empregadas no mercado de trabalho, surgiu uma demanda educacional a todos os governos brasileiros, que era incluir nas ações estatais a camada da população que até o momento em que só existia inserção e segregação, viveu à margem dos serviços públicos ofertados (Lord, 2017).

Sendo assim, a presença dessas crianças aumentou de forma significativa no decorrer do tempo, chegando atualmente a ocupar 284.847 matrículas, das 9.461.155 vagas disponíveis na Educação Infantil (Inep, 2024), convocando as redes regulares de ensino a se voltarem para os aportes teórico – metodológicos que embasam a educação para esses sujeitos.

Figura 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023.[13]



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023, p. 51)**.**

Ao considerarmos esses dados, concebemos, de modo igualitário, todos os meninos e meninas, não sendo negociável o direito ao respeito e valorização das diferenças, pois acreditamos que cada sujeito "[...] não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos" (Saviani, 2020, p. 1).

Então, a partir desse entendimento, consideramos as crianças Público da Educação Especial, como sujeitos capazes e competentes, que se diferenciam daquelas que não fazem parte desse grupo, por suas personalidades e singularidades no âmbito estrutural dos organismos que as compõem e da natureza psicológica que as acompanham (Vygotski, 1997), sem as caracterizar pelo viés do capacitismo.

Destarte, a permanência delas na Educação Infantil, etapa em que realiza intensa interações, a partir da convivência com seus semelhantes, beneficia as aprendizagens cotidianas, uma vez que ela "[...] possibilita constituir uma vida comum nos territórios, cenário constantemente renovado, onde as atividades são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive [...]" (São Paulo, 2019, p. 64).

[13] Título retirado do Censo Escolar da Educação Básica – Resumo Técnico – 2023 -P p. 51.

Dessa forma, "[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito[14] não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais[15], mas uma criança desenvolvida de outro modo" (Vygotski, 1997, p. 12). A vista disso, o Público da Educação Especial não tem suas aprendizagens atreladas somente ao biológico ou à simples participação no meio em que se encontra, mas todas suas características - neurológicas, biopsicossociais, sensoriais e físicas - são consideradas para que ela compreenda o mundo no qual está inserida e elabore seus saberes conforme o cotidiano que vivencia.

Assim, a Educação Infantil, ao contemplar o Público da Educação Especial, age em prol de sua autonomia, visto que "[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação [...]" (Saviani, 2007, p. 55). Com isso, constatamos a possibilidade de superação das propostas capacitistas, de forma que essas crianças vivenciem um fazer pedagógico que considere suas particularidades, permitindo-lhes compreender os objetos de estudo de interesse desse grupo, articulando-os com suas aprendizagens e acontecimentos cotidianos de maneira crítica e coerente.

Partindo dessa observação, essas relações entre os sujeitos e as aprendizagens resultantes das diferentes ações que ocorrem no meio, nos levam a refletir acerca de qual concepção pedagógica poderá subsidiar o trabalho para as crianças que são parte dessa modalidade de ensino, isso porque se constata que muitos desses sujeitos "[...] com necessidades especiais inseridos nas salas de aulas da escola comum está sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização ou recebe de modo precário [...]" (Padilha; Silva, 2020, p. 109).

Fazendo uso das ideias de Padilha e Silva (2020), quando relacionadas as proposições de que a depender da teoria pedagógica escolhida, a educação escolar pode ser encaminhada rumo ao problema da marginalidade, impactando o acesso ao ensino de qualidade (Saviani, 2007), trazemos alguns elementos que demonstram a contribuição com a ocorrência da ação de exclusão a qual o Público da Educação Especial vivencia desde a Educação Infantil quando não percebido por uma concepção que potencializa essas crianças.

Ao dialogarmos em relação a esse tema, assumimos um posicionamento no qual os Centros e Escolas infantis, que desenvolvem uma educação pensada para os meninos e meninas que estão vivenciando a primeira infância a partir de uma convivência qualificada, não espontaneísta, mas acolhedora dos pontos de vista distintos, precisam estar envolvidos em um

[14] "Relacionado à educação especial, o termo defeito não é usualmente aplicado no âmbito educacional nos dias de hoje, sendo empregado no âmbito da genética" (Barroco, Leonardo, 2016, p. 322).

[15] Termo não mais utilizado atualmente, visto que no campo da Educação os sujeitos não são tomados pelo viés normativo da sociedade.

fazer pedagógico que os apoiem na elaboração dos saberes infantis, independentemente das particularidades de cada criança e dos modos pelos quais cada uma delas elabora os conhecimentos e apreende sua cultura.

Tais construções, facilitadas pelas mediações entre os pares, por meio do currículo, das experiências e das interações coletivas, que se consolidam para esses sujeitos por meio dos instrumentos de compreensão e transformação da sociedade e de si (Martins, 2016), devem estar apoiadas em uma teoria que rompe com os modelos assistencialistas e de tutela que ainda persistem na educação voltada a primeira infância e ao Público da Educação Especial, que são por muitas vezes alocados na ideia de cuidados, sem intenção pedagógica, silenciando e invalidando as potencialidades dos corpos com tenra idade.

Ainda, seguindo nessa reflexão, consideramos que deve haver uma seleção teórica que fundamente as trajetórias educacionais e tudo que nela se desenvolve (Gasparin, 2002), logo, nos amparamos no entendimento de que a Educação Infantil, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica poderá construir e realizar uma educação comprometida com a formação consciente e emancipadora dos sujeitos.

Então, a escolha dessa teoria para nós pesquisadoras, não é meramente uma opção identitária, mas junto a isso há uma inclinação ao paradigma no qual acreditamos que esse modo de perceber e conceber a Educação Infantil não está à disposição de uma pedagogia que segue o que dita a burguesia, a qual compreende os lócus educacionais como espaços de formação para o mercado de trabalho, de sujeitos que cumpre o que se dita sem a reflexão quanto as ações executadas e as consequências relacionadas aos seus atos.

Isso perpassa pela função social da escola que consiste na "[...] formação dos novos cidadãos, por ser esta a instituição portadora dos saberes selecionados por uma sociedade e de seus valores e que, portanto, se julga importantes de serem transmitidos" (Caffagni, 2024, p. 4), o que implica reconhecer a centralidade do ensino, inclusive na infância. Nesse sentido, trata-se de um processo que visa o envolvimento dos sujeitos no patrimônio cultural historicamente produzido, de modo que o acesso ocorra de forma crítica e reflexiva, e não como mera repetição ou memorização de conteúdos.

Na Educação Infantil, essa abordagem ganha relevância ao considerarmos que, mesmo nos primeiros anos de vida, a criança, ao estabelecer contato com o universo do saber sistematizado de maneira intencional e planejada, visando à elaboração dos saberes científico, artístico e cultural, tem no Materialismo Histórico Dialético, no que se refere a práxis na área educacional, um guia para as ações pedagógicas, visto que essa concepção "[...] implica na

indissociabilidade entre teoria e prática voltada para a transformação da realidade" (Claudino-Kamazaki, 2019, p. 16).

Ao entendermos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma "[...] teoria pedagógica que defende a transmissão do conhecimento elaborado sem desvalorizar a prática social, e que defende a humanização do homem [...]" (Matias, 2022, p. 173), faz-se necessário articular tal ideia com a visão na qual se concebe a criança como ser competente, dotada de potencial para realizar ações e se desenvolver no contexto em que atua, exigindo respeito às suas necessidades, motivações e interesses (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

Portanto, nessa perspectiva

> [...] as crianças irão elaborar seus saberes como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações (São Paulo, 2015, p. 35).

Ainda, na esteira a qual indica a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria a favor do Público da Educação Especial, essa perspectiva quando entrelaçada as práticas cotidianas dos territórios de Educação Infantil, enriquece os diferentes modos como os seres humanos constroem e compreendem o mundo a partir de símbolos e signos culturais (Martins, 2016). Com essa relação da articulação entre os conhecimentos acessados e a reelaboração dos mesmos, uma vez que ela oportuniza a qualificação e as escolhas das experiências, as práticas sociais se tornam guias de todo o processo educacional (Freitas; Nunes, 2023).

Nessa linha, entendemos a infância como uma construção histórica e social, da qual faz parte a criança e a estrutura organizacional do meio em que ele está (Sarmento, 2004). Assim, as questões das diferenças humanas se beneficiam com as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, pois nos dizem que o homem é um ser social (Martins, 2016), que se desenvolve em interação com o outro, que aprende, intervém no meio, compreende sua cultura e cria perspectivas quanto as práticas cotidianas que ocorrem nas escolas infantis, enriquecendo o universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados.

Na conjuntura analisada, a Pedagogia Histórico-Crítica valida as singularidades dos sujeitos considerando a heterogeneidade humana e o meio social em que se encontram, qualificando as propostas de aprendizagem com pertinência social, ofertando ferramentas para dialogar com os acontecimentos diários, questionando-os e, quando necessário, superando as barreiras existentes de forma competente e consciente.

Posto isso, a trajetória educacional que direciona os saberes sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a criança e sua relação com tudo e todos que constituem o mundo como interesse dessa teoria, considerando o sujeito não com um simples reprodutor dos conhecimentos, mas como aquele que elabora e reconstrói os saberes em parceria com o outro e por meio das interações que estabelece, desenvolvendo-se integralmente no meio em que se encontra.

Ao olharmos a primeira etapa da Educação Básica, a partir dessa perspectiva, concebemos que ela tem responsabilidade com a formação humana das crianças (São Paulo, 2019) e, por isso, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, ao apoiar as concepções educacionais nos Centros e Escolas infantis paulistanas, poderá fundamentar a compreensão de que a educação é uma prática social mediadora entre a atividade dos homens e os conhecimentos historicamente construídos por eles (Saviani, 2008).

Contudo, encontramos uma problemática em nossos estudos ao descobrirmos que a Educação Infantil do município de São Paulo, não apoia suas concepções e práticas na Pedagogia Histórico-Crítica, tampouco em outra teoria pedagógica existente na área educacional, isso se confirma quando analisamos o Currículo Integrador (2015) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

O primeiro documento incorpora elementos da Teoria Histórico-Cultural ao conceber o desenvolvimento infantil como um processo mediado socialmente, enfatizando a importância das interações e das atividades lúdicas, como os jogos de papéis, no cotidiano das crianças. Essa abordagem reconhece o professor como organizador das propostas, promovendo experiências significativas que favorecem o desenvolvimento infantil de modo integral.

No entanto, observa-se que, embora essa concepção esteja presente no Currículo Integrador ele não explicita o caráter político que tal ideia contém, assim como em nenhum momento evidencia a Pedagogia Histórico-Crítica que defendemos em nossa investigação como a teoria-suporte dos fazeres educacionais nos Centros e Escolas infantis paulistanas.

Ele deixa de abordar de forma direta as contradições sociais e as condições objetivas que influenciam o processo educativo, e a ausência dessa dimensão crítica limita a efetividade das práticas pedagógicas que devem visar a especificidade de todos, o que causa graves consequências à educação para a primeira infância, pois ao não problematizar as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades, a Educação Infantil sofre o risco de não ser verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Dessa forma, a prática educativa não poderá constituir-se como mediação do desenvolvimento individual ou como instrumento efetivo de transformação social,

contribuindo, desde a primeira infância, para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. E é por essa ótica que consideramos o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), percebendo-o como um documento que deveria seguir o caminho contributivo à formação humana, escolhendo uma perspectiva pedagógica comprometida com a emancipação das crianças, indicando à comunidade escolar em qual base suas ações educacionais devem estar apoiadas.

Mas, o que se percebe, embora seus textos proponham que ele seja inovador, ao orientar a prática pedagógica nas escolas infantis públicas paulistanas, esse documento se coloca com profundas fragilidades teóricas e epistemológicas. Um dos aspectos mais problemáticos é a mistura indiscriminada de teorias educacionais, conforme observamos no seguinte trecho, em que demonstra a escolha por uma composição de ideias dos mais diferentes pensadores ao afirmar que:

> Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros) (São Paulo, 2019, p. 178).

Sem o esforço necessário para realizar a escolha de uma concepção pedagógica que defina o trabalho educacional com a primeira infância, o resultado é uma fragmentação que compromete a coerência interna do documento e, consequentemente, a efetividade das práticas que ele orienta nos Centros e Escolas paulistanas de Educação Infantil.

Então, em nossa percepção é necessário que o Currículo Integrador (2015) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) sigam para além da organização de experiências lúdicas, incorporando uma perspectiva questionadora, que transforme as condições sociais, impactando o desenvolvimento das crianças. A primeira etapa da Educação Básica paulistana precisa assumir um compromisso político-pedagógico que ultrapasse a inclusão formal, orientando-se pela formação dos indivíduos — objetivo que só se concretizará mediante a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2008).

Ao nos atentarmos para a criança como um sujeito histórico e social, ela é vista como um ser de direitos (Hermida, 2020), independentemente de suas características, vivendo a infância, a qual se configura como uma fase que se pode experienciar a educação como um bem

que lhe pertence, visto que esta é uma "[...] prática social emancipatória, que inclui plenamente o seu direito à cidadania, à alegria, às vivências das emoções, ao respeito à sua subjetividade e à realidade onde vive" (Freitas; Nunes, 2023, p. 5).

Inferimos que o trabalho na Educação Infantil, realizado pelo professor, ao estar firmado na Pedagogia Histórico-Crítica, ultrapassa o senso comum, possibilitando à criança compreender o mundo, questionando-o e sendo capaz de transformar a realidade em que se vive. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se instrumento de emancipação, e a consciência que se forma no processo educativo transfigura-se em crítica ativa e comprometida com a construção de uma sociedade que visa o coletivo (Arce, 2013).

Ao evidenciar que desde os primeiros anos de vida a prática pedagógica precisa promover esse pensar reflexivo, o ensino não é posto como um processo passivo ou automático, mas uma vivência intencional que exige a intervenção consciente e ativa do professor, que deve organizar as condições didáticas para que as crianças compreendam, reflitam e atribuam sentido ao que aprendem (Pimenta, 1999).

Assim, o conhecimento é um ato não somente transferido, mas construído criticamente, com base no diálogo, na problematização e na articulação com a realidade cotidiana, visto a importância da intervenção didática, reforçando a necessidade do planejamento e da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, propondo uma infância rica em experiências culturais e significativas.

Por isso, é anunciado que as vivências trazidas de outros núcleos, como família, responsáveis e comunidade, precisam ser reconhecidas e valorizadas nas interações que acontecem nos espaços de Educação Infantil, devendo essas relações ocorrerem em práticas colaborativas, conduzidas por educadores atentos e sensíveis, que promovam a ampliação e a qualificação das experiências de aprendizagem. Para isso, é essencial a criação de ambientes educativos enriquecidos, que favoreçam a experimentação e o crescimento dos meninos e meninas até os cinco anos de modo integral (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta base para um trabalho educacional no qual o professor supera práticas espontaneístas na Educação Infantil, propondo o contato intencional das crianças no mundo da cultura, da ciência, das artes e de outras linguagens, como condição para o seu pleno desenvolvimento humano e social (Arce, 2013).

Diante do descrito, a Pedagogia Histórico-Crítica indica que nossas proposições, ao estarem intrínsecas aos fazeres desenvolvidos na Educação Infantil para o Público da Educação

Especial, convocam a comunidade escolar a observar as ações pedagógicas destinadas para essas crianças, considerando que:

> [...] o ser humano não nasce homem, mas se constitui como tal em decorrência de um amplo processo formativo no qual a educação, de modo especial nos primeiros anos de vida, desempenha papel central, faz-se necessário analisar as características da infância para que possam compreendê-la com maior precisão a fim de considerarmos de forma mais adequada do processo de sua educação (Saviani, 2020, p. 4).

Sabendo que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no lócus escolar tem "[...] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 2º), alcançar o fim anteriormente citado, exige que aos professores sejam anunciados as bases teórico-metodológicas educacionais, oferecendo um norte às práticas pedagógicas que ocorrem nos níveis, etapas e modalidades da educação.

Nesse sentido, o educador que conjuga seu fazer profissional com a infância pelo olhar da Pedagogia Histórico-Crítica, incorpora os aspectos da prática social em suas ações, a fim de que ele possa auxiliar a criança quanto ao seu preparo humano para transformar seu meio em prol da sua existência, assim como ao da comunidade em que ela se encontra. E desse modo, este sujeito, que está matriculado na Educação Infantil, compreende o mundo e se conecta a esse conjunto espacial do qual faz parte, sendo influenciado por ele, porque é dependente desse território e de tudo que nele existe (Saviani, 2020).

Nessa perspectiva, o professor desenvolve propostas pensando que, para se caracterizar como humano, cada sujeito é submetido a processos históricos e sociais, interagindo com o outro e com todos os elementos que estão no mundo em que ele vive e convive (Saviani, 2003). Tais relações humanas são mediadas pelos sujeitos que os homens encontram no decorrer das vivências "[...] ou seja, por processos educativos" (Martins, 2016, p. 12).

Ao oportunizar que as crianças sejam percebidas a partir dessas constituições e intervenções, elas vão sendo construídas cultural e historicamente (Martins, 2016), experienciando uma proposta pedagógica contra a hegemonia, instrumentalizando-as politicamente com o intuito de que conheçam e reconheçam os elementos disponíveis no meio e sua relação com o poder de emancipação ou dominação que os detentores dos conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade exercem em relação aos grupos minoritários.

No que tange a valorização das experiências que acontecem nos territórios da Educação Infantil, percebemos como essenciais ao Público da Educação Especial a promoção de "[...] uma educação integral, isto é, uma educação que atenda à diversidade de interesses,

curiosidades e necessidades de bebês e crianças [...]" (São Paulo, 2019, p. 199). Oportunizando a eles a compreensão dos elementos que compõem o ambiente a partir das representações concretas, o que pode ocorrer pela via das múltiplas linguagens.

Em consonância com essas proposições, o Público da Educação Especial segue se beneficiando com sua presença nos ambientes da Educação Infantil e com as propostas atreladas ao trabalho educacional planejado e direcionado a esse grupo. Nesse caminho,

> [...] O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para a sua execução representam os condicionantes primários de toda a periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, o nosso juízo, o objetivo maior de transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento. Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos [...] (Martins, 2016, p. 19).

Com base nesses pressupostos, privar o Público da Educação Especial dos espaços da Educação Infantil é retirar o direito político e social que todas as crianças possuem de formar ideias, aprender com o outro e compreender o meio ao qual estão atreladas. Por outro lado, quando ocorre o contrário e se vivencia experiencias significativas, oportuniza-se a esses sujeitos a ampliação do pensamento, o enriquecimento científico e a "[...] socialização ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, a cultura erudita e não a cultura popular [...]" (Saviani, 2003, p. 14).

Nesse sentido, "[...] a proposição de vivências precisa contemplar a importância do brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo" (São Paulo, 2015, p. 8). Todavia, os conhecimentos acessados e reconstruídos, para serem eficazes às crianças Público da Educação Especial, na teoria pedagógica que sustenta a discussão desta seção, não são guiados pelo tradicionalismo, ou seja, por uma única ideia de práticas educacionais, ao contrário, estão fundamentadas na pluralidade, no caráter dialético e na integração de linguagens e saberes.

Por conseguinte, o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional infantil que segue os preceitos dessa Pedagogia, além de contemplar em seus textos o Público da Educação Especial, deve inserir nesse documento as propostas de experiências baseadas nas referências teórico-metodológica que segue como objetivo de oferecer apoio para a formação do professor e cidadã desse grupo, configurando-a como escolha para atender às demandas, anseios, concepções e ideias da comunidade escolar (Corte; Robaert, 2014).

Uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta, por opção da comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico, as interações, as práticas e a base dos conhecimentos, os símbolos culturalmente construídos se interligam diretamente à qualidade da disponibilização dos signos no espaço que envolve as crianças, às condições em que ocorrem as trocas sociais e a elaboração dos saberes, impactando o "[...] alcance da formação psíquica conquistado pelos indivíduos" (Martins, 2016, p. 17).

Temos a convicção de que esse documento normativo da unidade de Educação Infantil, juntamente a outros elementos, pode determinar a inclusão ou exclusão de determinados partícipes sociais, tal como o Público da Educação Especial. Portanto, se nele não constar a concepção pedagógica que orientará as práticas educacionais, assim como as ações que promovam a inclusão escolar, corre-se o risco de as vivências experienciadas por essas crianças não serem planejadas conforme os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao privilegiar a Pedagogia Histórico-Crítica na atividade educativa "[...] que em nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista e abstrata [...]" (Martins, 2016, p. 19), não privamos a participação da comunidade escolar nessa ação, pois fazendo uso do Projeto Político Pedagógico possibilitamos as "[...] condições para que as "muitas vozes" sociais manifestem e apresentem suas explicações para os problemas concretos que afligem as pessoas com deficiência e as demais minorias sociais" (Padilha; Silva, 2020, p. 121).

Constatamos, com essas ideias, a relevância que o Projeto Político Pedagógico unido ao Público da Educação Especial, à Pedagogia Histórico-Crítica e à Educação Infantil possuem ao evidenciarem à sociedade, possibilidades quanto a superação da crença capacitista que por vezes são destinadas às crianças. Desse modo, as práticas educativas institucionalizadas nos Centros e Escolas destinadas à primeira infância, voltam-se à articulação dos conhecimentos com o "[...] desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos, estéticos, da autonomia da conduta" (Martins, 2016, p. 135).

Para concluirmos esta seção, salientamos que a Pedagogia Histórico-Crítica disponibiliza suportes sólidos com os quais "[...] A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar com bebês, jovens e crianças" (Martins, 2016, p. 20) apontando para um trabalho educacional que resulta na promoção do desenvolvimento humano de forma integral e potente, modificando comportamentos, ideias e modos de se perceber no mundo.

3. UM BREVE OLHAR NAS LEGISLAÇÕES PAULISTANAS VIGENTES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Constituição Federal, promulgada nos anos 80, firmou diversos direitos aos sujeitos que se encontram no território brasileiro a fim de que lhes fossem preservados a dignidade frente à sua existência, dando-lhes entre muitas seguridades, a proteção e autonomia nas interações sociais que acontecem nessa localidade. Esses direitos tiveram como um dos objetivos contemplar os grupos minoritários, tal como o Público da Educação Especial, que por muito tempo esteve excluído dos espaços escolares devido a uma visão capacitista que a sociedade lhes destinava.

Essa Carta Magna, imbuída por um caráter humanizado, convocou os Estados brasileiros a construírem outras legislações que ratificassem e ampliassem os direitos postos em benefício ao Público da Educação Especial e, o município de São Paulo, embora de modo vagaroso, visto que as legislações com a perspectiva inclusiva dessa cidade foram publicadas somente em 2016, procurou atender e compreender o paradigma que não mais segregava os educandos e suas diferenças humanas, conforme orientação da Constituição Federal.

Nesta seção, iremos nos atentar apenas em duas legislações paulistanas, sendo elas: o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016 e a Portaria n.º 8.764 de 23 de dezembro do mesmo ano, consideradas para a nossa dissertação como importantes no contexto das escolas inclusivas do município de São Paulo, em especial aquelas que ofertam a Educação Infantil, tema explorado nesta pesquisa. Isso porque ambas as leis trazem essas normas legais direcionando a rede regular de ensino para que promovam a convivência ética, igualitária, equânime e democrática ao Público da Educação Especial, garantindo a ele o acesso e a permanência com qualidade educacional (São Paulo, 2016).

Nossas proposições se guiam pelo tempo presente no qual ainda se tem as duas legislações paulistanas citadas anteriormente, regendo a estrutura e a oferta da Educação Especial do município de São Paulo, sendo os dois textos legais resultado de encontros realizado pelo “Grupo de Trabalho para elaboração de orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino e proposta das alterações dos dispositivos legais relativos à Educação Especial”, o qual contou com representantes de cada um dos 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão e de alguns colaboradores empregados na Divisão de Educação Especial desse município (São Paulo, 2016).

Inferimos que o Decreto n.º 57.379, o qual instituiu a Política Paulistana na Perspectiva da Educação Inclusiva, surgiu pela necessidade em atualizar a educação comum conforme os textos “[...] que o país produziu sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência,

com documentos e marcos legais sobre a matéria no período [...]" (São Paulo, 2016, p. 3), que evidenciam as concepções inclusivas, mas que não haviam sido incorporadas pela cidade.

Logo, a urgência detectada de reorganização do ensino paulistano, a fim de que ele se tornasse uma ação social e política inclusiva, evidenciou a educação dessa localidade realizada até 2016, muito provavelmente, a partir das trajetórias apresentadas por legislações desatualizadas, instituídas antes de marcos legais importantes como: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em 2013 teve seu capítulo V, o qual trata da Educação Especial, revisitado, alterando, por exemplo, a denominação que se deve usar ao Público da Educação Especial e, por fim a Lei Brasileira de inclusão (2015).

A vista disso, podemos depreender que os corpos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação eram silenciados, pois se a educação comum dessa Rede Municipal não era pautada pela inclusão, só nos resta pensar que ela era regida pela marginalização escolar.

Outra questão que observamos é acerca do grupo de trabalho constituído para a elaboração do Decreto que instituiu, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao lermos a parte introdutória e explicativa quanto à construção desse documento, nota-se a ausência da comunidade escolar, constituída por agentes que ofertam o suporte para evidenciar as reais necessidades dos estudantes e a construção de uma educação direcionada para todos.

Assim, pais e responsáveis daqueles que se encontram matriculados nas unidades educacionais, professores, equipe gestora, supervisores e os sujeitos que compõem o Público da Educação Especial, foram excluídos dessas discussões e, embora os participantes desse grupo de trabalho, mencionem que a normativa surge a partir das dificuldades que foram expostas pelas "[...] equipes que atuam junto às escolas para o atendimento aos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial - Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, Equipes Gestoras e Supervisores [...]" (São Paulo, 2016, p. 4 - 5), consideramos a falta da participação coletiva nesses encontros uma falha democrática, visto que para estruturar a rede de ensino na perspectiva inclusiva, a escuta ativa e atenta da comunidade escolar torna-se imprescindível.

Mesmo com esse cenário e atendendo alguns dos novos anseios sociais impressos em diferentes documentos legais, os quais compreendiam a educação como um fazer voltado para todos, independentemente da corporeidade, condições neurológicas, sensoriais e aspectos

biopsicossociais dos estudantes, o município de São Paulo promulgou em 2016 a Política Paulistana na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo princípios para assegurar a inclusão do Público da Educação Especial na Rede Municipal de ensino, promovendo o direito de acesso, permanência e participação efetiva desses estudantes (São Paulo, 2016).

Esse fato, trouxe ao contexto educacional a urgência de que a comunidade escolar tivesse acesso e compreendesse o que estava instituído nesse Decreto, uma vez que os professores regentes, responsáveis pelo atendimento do Público da Educação Especial nas salas comuns, não estavam formados pela via inclusiva, impactando negativamente o cotidiano escolar deles. Entre os pontos centrais dessa normativa destaca-se a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais; a oferta do Atendimento Educacional Especializado como complemento/suplemento ao ensino regular; e a garantia de recursos de acessibilidade com ajustes curriculares (São Paulo, 2016).

Como estratégia facilitadora à compreensão textual, essa política foi dividida em blocos, sendo eles: as Considerações, os Princípios, o Acesso e Permanência, o Atendimento Educacional Especializado, os Serviços de Educação Especial, a Educação Bilíngue para Surdos, os Serviços de Apoio e a Eliminação de Barreiras e Acessibilidade.

Cada item acima contém uma direção a ser seguida como forma de incluir o Público da Educação Especial nas salas comuns, norteando os direitos de tal modo que eles assegurem essa modalidade como transversal a todos os níveis e etapas da escolarização (Brasil, 1996), conectando-a com a formação integral do estudante.

Nessa esteira, o Decreto n.º 57.379, traz uma introdução, com as considerações que contextualiza a política de inclusão escolar municipal, destacando a importância dessa concepção estar intrínseca aos fazeres pedagógicos, considerando-a como um direito fundamental de todos os estudantes, entre eles o da Educação Infantil, que é mencionada nessa legislação como uma das etapas da Educação Básica atravessada pela Educação Especial (São Paulo, 2016).

As considerações que são escritas nessa legislação demonstram que há intenções de que se estabeleça o compromisso da cidade com a construção de um sistema educacional que respeite as diferenças humanas e promova a equidade, imprimindo princípios norteadores, os quais ratificam a ideia de que a educação paulistana é para todos que a ela for de direito independentemente de suas especificidades.

Logo, evidencia no Decreto princípios tais como: a universalidade educacional, garantindo que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem exceção, tenham direito ao acesso à educação e a diversidade como meio de respeitar e promover as diferenças,

considerando as múltiplas necessidades educacionais. Junto a eles, destaca-se a questão da acessibilidade como uma forma de proporcionar condições físicas, pedagógicas e de comunicação para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo educativo. E, finalizando, tem a participação da comunidade escolar no processo educacional, como outro princípio que garante a inclusão como um valor importante para o desenvolvimento da educação não segregadora na cidade de São Paulo.

Ao tratar do acesso e permanência, essa legislação assegura aos estudantes, Público da Educação Especial, a educação comum a partir da sua matrícula envolvendo a adaptação dos espaços, ajustes dos materiais didáticos, do currículo e a criação de outras condições para que esses sujeitos se sintam parte da comunidade escolar, elaborando uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, este é concebido como um dos serviços a ser realizado no ensino regular para apoiar aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação. O decreto prevê que as escolas devem oferecer esse atendimento, com a presença de professores especializados, fornecendo suportes pedagógicos para garantir que esses estudantes se desenvolvam adequadamente dentro do ambiente escolar.

Descreve a importância dos serviços que a Educação Especial destina como apoio durante o período em que o público dessa modalidade frequenta a sala comum, citando alguns recursos e estratégias a serem utilizados a fim de que eles tenham suporte que garantam seu desenvolvimento e participação integral.

Destacamos o capítulo V do Decreto n.º 57.379, específico para os estudantes surdos, e objetiva garantir uma educação amparada pelo viés da valorização da Língua Brasileira de Sinais, além do ensino do português. A educação bilíngue é considerada, para essa cidade um modelo de ensino que propõe a aprendizagem simultânea de duas línguas, o que facilita a comunicação e o aprendizado dos estudantes surdos, garantindo que eles possam acessar o currículo escolar de forma global e significativa (São Paulo, 2016).

O bloco que aborda a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade dispõe que as estruturas arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de comunicação, as quais possam impedir a participação dos estudantes, Público da Educação Especial sejam passíveis de mudanças, criando ambientes e práticas que permitam a eles aprenderem sem limitações.

Contudo, apesar do avanço representado por essa normativa, a efetivação de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas paulistanas apontou desafios, pois o fato da existência de uma política que normatiza a inclusão não resultou na concretização de

um cotidiano escolar em que os estudantes convivam e aprendam uns com os outros valorizando suas diferenças humanas. Isso pode ter ocorrido por diferentes razões, e uma delas é que a inclusão requer não apenas diretrizes legais, mas, juntamente a isso, condições estruturais, formação docente adequada e recursos que garantam o acesso e a permanência com qualidade para os que fazem parte da Educação Especial.

Visando essa conjuntura, a Portaria n.º 8.764 buscou regulamentar aspectos práticos do Decreto n.º 57.379/2016, trazendo orientações acerca do como a inclusão deveria ocorrer na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, entre as constatações, estão a organização do Atendimento Educacional Especializado, os serviços de apoio e a garantia de acessibilidade nos espaços escolares (São Paulo, 2016).

Sendo assim, o Decreto criou uma base legal para a implantação da inclusão escolar e a Portaria acompanhou essa perspectiva num modelo que pode ser comparado como o de um guia prático e orientador das diretrizes que irão pautar e organizar o cotidiano educacional dos professores, equipe gestora, coordenação pedagógica, supervisão e demais colaboradores que interagem e participam das práticas pedagógicas propostas para o Público da Educação Especial.

A fim de que se possa compreender o que a Portaria n.º 8.764 anuncia, ela foi dividida em sete seções, com a primeira delas tratando do tema acerca do "Acesso e Permanência", afirmando em seu segundo artigo que considera como "[...] público-alvo da educação especial os educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]" (São Paulo, 2016), assegurando a esses estudantes, a matrícula nas salas comuns, sendo a eles ofertados o Atendimento Educacional Especializado.

Ainda, declara no artigo quarto que todos os direitos que constam nessa legislação devem estar institucionalizados no Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais paulistanas, portanto para subsidiar a construção desse instrumento, a comunidade escolar deve debruçar nos 100 artigos dessa norma, conhecendo os textos destinados à política de inclusão pensada para essa rede de ensino municipal.

Quanto a esse assunto, a Portaria avança significativamente ao colocar o Projeto Político Pedagógico como um dos caminhos para efetivar a educação inclusiva, porém como veremos mais a frente nesta dissertação, essa questão ainda é algo que as escolas paulistanas precisam incorporar na escrita desse documento, pois o que se constata é a ausência e o desconhecimento dos direitos do Público da Educação Especial impressos nas linhas desse que é um espelho do que a escola é e em que espaço ela quer se tornar.

Na seção II, intitulado como “Serviços de Educação Especial” é descrito o que se considera serviços dessa modalidade de ensino, sendo eles: o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, as Salas de Recursos Multifuncionais, os Professores de Atendimento Educacional Especializado, as Instituições Conveniadas de Educação Especial, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e as Unidades Polo de Educação Bilíngue.

Mas, é preciso destacar que do modo como se tem estruturado esses serviços no município eles não têm demonstrado ser suficientes para atender com qualidade e eficiência o Público da Educação Especial, visto que ao nos atentarmos nos dados do território pesquisado, que foi umas das 13 Diretorias Regionais de Educação, sabemos que os Centros de Educação Infantil não são contemplados com Salas de Recurso e nem com o Professor de Apoio Educacional Especializado, sem entrarmos no mérito se é ou não necessário devido à faixa etária que é até os três anos e 11 meses, o que consideramos é a legislação e o direito estabelecido a todos que são Público da Educação Especial.

Quando olhamos para os dados da localidade selecionada, o total de escolas é de 332 e a quantidade de estudantes Público da Educação Especial é de 1401 (São Paulo, 2024), sendo que o Atendimento Educacional Especializado aos bebês e crianças até os três anos é realizado apenas pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, porém cabe a esse profissional, além dessa atribuição, acompanhar as demais unidades escolares destinadas as outras etapas da Educação Básica e modalidades de ensino que o município oferta, além de acompanhar os Professores de Atendimento Educacional Especializado em seus fazeres e formações.

Mas, a questão é que cada Diretoria Regional de Ensino só pode designar apenas oito professores para ser este profissional especializado, a serem lotados em cada um dos 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão, dividindo entre si as unidades escolares do seu território e as responsabilidades que lhes cabem, havendo a necessidade de mais contratações, elas podem ocorrer mediante a um processo que envolve justificativa e petição aos chefes superiores, podendo ou não ser acatada.

Esses fatos devem ser observados pelo poder público, órgãos educacionais e sociais dessa cidade com cautela, pois estamos tratando de uma demanda de atribuições a uma quantidade pequena de profissionais que são coparticipantes da inclusão de sujeitos com diferentes especificidades, que têm o direito de aprender com equidade e igualdade, mas nesse cenário o que se tem é a ausência de um serviço eficiente e de qualidade.

A seção III traz do artigo 17 ao 45, assuntos referentes ao “Atendimento Educacional Especializado”, nela encontramos a organização para que esse serviço seja ofertado, tendo o Professor de Atendimento Educacional Especializado e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, como os profissionais que devem atuar em colaboração com os demais professores da unidade escolar.

Em relação às formas que se pode oferecer o Atendimento Educacional Especializado, este pode ser: no Colaborativo, ocorrendo durante o turno escolar, com a articulação de diversos profissionais em todos os espaços educativos. No Contraturno, que consiste no atendimento específico das necessidades do estudante, no período oposto ao das aulas regulares, realizado pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado na própria unidade, ou em escolas vizinhas, em Centros de Atendimento Educacional Especializado, assim como em instituições conveniadas; e por fim o Itinerante, que se desenvolve durante o turno, de maneira articulada e colaborativa com os professores da turma, equipe gestora, com o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e outros profissionais, visando atender às especificidades do estudante expressas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (São Paulo, 2016).

No âmbito da Educação Infantil, a oferta do Atendimento Educacional Especializado deve priorizar a realização desse serviço no contexto da unidade e em seus diversos espaços, sem substituir as experiências oferecidas às demais crianças. A organização do Atendimento Educacional Especializado nessa etapa exige a articulação entre o professor de referência e o professor especialista, observando e discutindo as necessidades e potencialidades dos estudantes, público dessa modalidade, promovendo os incentivos, definindo estratégias e recursos que removam barreiras e articulem as propostas ao currículo da infância (São Paulo, 2016).

Analisando a seção IV dessa Portaria, verificamos que ela aborda a Educação Bilíngue para estudantes com surdez associada a outras condições e surdo-cegueira matriculados na Rede Municipal de Ensino, estabelecendo que as crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas famílias ou os próprios educandos com essa deficiência optem por essa proposta, tenham a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o Português escrito como a segunda para garantir o acesso ao currículo.

Na Educação Infantil, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos podem atender bebês e crianças mediante demanda, estrutura adequada, parecer favorável da Supervisão Escolar e do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, além da anuência do Diretor Regional de Educação. Nas classes comuns, busca-se agrupar alunos surdos na

mesma turma, considerando a idade cronológica e a etapa de ensino, visando a circulação e o uso da Língua Brasileira de Sinais (São Paulo, 2016).

As informações contidas na seção V estabelecem diretrizes para os serviços de apoio nas unidades educacionais da rede de ensino, voltados aos estudantes da Educação Especial, os quais incluem a disponibilização do Auxiliar de Vida Escolar e do Estagiário, que devem atuar para promover a autonomia e independência desses sujeitos. O primeiro profissional tem o dever de auxiliar na locomoção, higiene, alimentação e, sob orientação, em procedimentos de saúde não hospitalares, além da administração de medicamentos.

Em relação ao estagiário, este apoia o professor em sala de aula e em outras atividades pedagógicas, sendo a indicação e a permanência desses serviços dependentes de avaliação do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, considerando as necessidades dos estudantes e o princípio da autonomia.

No entanto, na Educação Infantil, esses dois serviços de apoio são indicados apenas quando as especificidades da criança, Público da Educação Especial, não puderem ser atendidas no contexto geral do cuidar e educar que o professor realiza nos Centros e Escolas infantis. Tratando do atendimento dos bebês e crianças de até os três anos, a contratação do Auxiliar de Vida Escolar e do estagiário, têm a tendência de ser negada aos espaços em que são matriculadas essa faixa etária sem uma justificativa legal para esse fato visto que a Portaria não faz exceção a nenhum grupo quanto a esse direito.

Observa-se diante dessa constatação que os Centros de Educação Infantil enfrentam dificuldades em ter essas diretrizes estabelecidas implementadas em seu contexto, visto que a ausência desses recursos humanos pode impactar na igualdade e equidade entre os estudantes que necessitam desses serviços, uma vez que ele é disponibilizado predominantemente a partir da matrícula nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

As seções VI – Eliminação de Barreiras e Acessibilidade e VII – Disposições Finais da Portaria n.º 8.374/2016, reforçam o compromisso com a inclusão educacional ao se comprometer com a promoção da acessibilidade arquitetônica, física, de comunicação, informacional, de locomoção e atitudinal, em consonância com o previsto nos artigos 24 e 25 do Decreto nº 57.379/2016.

No que diz respeito ao direito à certificação dos educandos Público da Educação Especial, isso é possível ao final do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio, podendo ser acompanhada de relatório descritivo, sem isso implicar necessariamente em terminalidade específica. Destaca-se ainda a necessidade de atenção aos estudantes com altas habilidades e/ou superdotação, propondo a ampliação das possibilidades

de formação por meio de projetos escolares e parcerias com instituições culturais, esportivas e educacionais do território (São Paulo, 2016).

Salientamos que, embora o município de São Paulo tenha avançado significativamente ao instituir uma política inclusiva, ainda há desafios estruturais, formativos e operacionais que precisam ser superados. É necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de ações concretas, de participação social ativa e de fiscalização eficiente, garantindo que os direitos postos pelos textos legais se traduzam na realidade cotidiana, sendo uma ação transformadora para todos os estudantes, pois baseadas no que constatamos nessa pesquisa, afirmamos que a educação paulistana demonstra que há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar seja plenamente efetivada em seus Centros e Escolas Municipais de Educação Infantil.

Então, ao considerar o que foi observado nos textos do Decreto n.º 57.379/2016 e da Portaria n.º 8.764/2016, é possível afirmar que essa cidade avançou significativamente no reconhecimento normativo da inclusão escolar. O município apresentou legislações que buscam alinhar-se aos princípios da educação para todos, reconhecendo a necessidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes Público da Educação Especial.

Apesar dessas normativas e da importância que elas têm, é necessário destacar alguns pontos que devem ser considerados para que os objetivos propostos nelas sejam efetivados nos territórios da Educação Infantil. Assim, destacamos que nesses espaços, devido à quantidade de bebês e crianças, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação, que têm chegado nos Centros de Educação Infantil, conforme citado na seção introdutória, apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, consideramos que a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado, do Auxiliar de Vida Escolar e do estagiário, atenderiam parte da demanda que há por suportes às especificidades desses sujeitos.

A distância entre a legislação e sua implementação concreta nas unidades escolares é um ponto sensível, sendo necessário que haja formação continuada aos professores e demais profissionais no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, a responsabilização quase que exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado pelo atendimento às especificidades dos estudantes, Público da Educação Especial, pode comprometer o caráter coletivo da inclusão, que deveria ser assumido por toda a comunidade escolar (Rodrigues, 2011).

Por fim, o fortalecimento da equipe escolar, o investimento em acessibilidade ampla e a criação de mecanismos de escuta e participação ativa das famílias são outras medidas que

podem consolidar uma política educacional que não apenas normatize, mas efetive a inclusão escolar integralmente.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

> Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato. Eu não sei para onde ir! – disse Alice. Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve (Carroll, 2009)[16].

Escolher o percurso metodológico para uma dissertação é como traçar o caminho de Alice no diálogo com o Gato Cheshire: exige certeza quanto ao destino e aos objetivos manifestos, pois, sem eles, qualquer trajeto será aceitável, mas não necessariamente levará ao lugar desejado. No contexto acadêmico, a construção de uma base bibliográfica sólida representa parte dessa jornada, pois, com ela, o pesquisador identifica o estado da arte[17] relacionado ao tema, compreendendo os debates existentes e descobrindo lacunas que guiarão sua investigação.

> Diante do exposto, a pesquisa se configura num processo metodológico que possui múltiplas possibilidades de movimento dialético na busca por recursos que podem ser constantemente revistos e confrontados por ideias divergentes numa interlocução crítica com os aparatos bibliográficos, tendo em vista a validade epistemológica capaz de compreender melhor o homem, a história, a filosofia e a própria ciência (Oliveira, 2021, p. 61).

Assim, ao contrário de Alice, que não sabia para onde ir, o pesquisador deve definir com precisão seu destino – a questão central de sua pesquisa – decidindo o percurso metodológico mais adequado. Essa escolha é influenciada por múltiplos fatores, tais como: o objeto de estudo, os objetivos e a epistemologia que fundamentam a pesquisa. Optar, consequentemente, por uma trajetória metodológica é alinhar os métodos e os instrumentos de análise com as necessidades e especificidades do problema investigado (Freitas; Prodanov, 2013).

Por isso, a opção metodológica não é uma escolha aleatória, ela deve ser fundamentada e coerente com a problematização e com os objetivos, para que, desse modo, se chegue ao lugar pré-determinado (Creswell, 2007). Portanto, ao refletirmos acerca do processo de construção de uma base bibliográfica, foi importante a compreensão de que ela poderia funcionar como um mapa, visto que nela inserimos as referências para as possíveis direções, as vias já trilhadas e os pontos que demandam novas explorações.

---

[16]CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas.** São Paulo, Cosac Naify, 2009.

[17] "De natureza exclusivamente bibliográfica, o Estado da Arte (EA) se expressa, no campo acadêmico, como um tipo de pesquisa com especificidades e critérios de elaboração e desenvolvimento, escopo do presente ensaio [...]" (Santos et al. 2020, p. 203).
SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia Passos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da arte: Aspectos Históricos e Fundamentos Teórico-Metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa. 2020**. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215 Acesso em: 17 nov. 2024.

Sem esse suporte, como pesquisadoras, correríamos o risco de, como Alice, percorrer caminhos que não necessariamente nos levariam ao destino acadêmico esperado e refletindo em relação aos argumentos anteriores, decidimos que o desenho, estruturado para esta pesquisa, teria o intuito de responder ao problema por nós estabelecido.

Cientes da existência de múltiplos instrumentos para assegurar uma educação inclusiva ao Público da Educação Especial, e selecionando o Projeto Político Pedagógico a fim de que se promova a igualdade, equidade e a emancipação educacional para as crianças de até os cinco anos, matriculadas na Educação Infantil e na intenção de perseguir trajetórias que contribuam com a temática enfatizada nos textos anteriores, surgiu para esta investigação um objetivo geral e quatro específicos citados na introdução desta dissertação.

Visando atingir os propósitos estabelecidos esta investigação foi baseada no método hipotético-dedutivo "[...] que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de influência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese" (Chotolli et al., 2018, p. 56).

Embora, tenhamos autores, tal como Triviños (1987)[18], que defende o uso de hipóteses apenas no tipo de pesquisa que possui como objetivo os estudos experimentais, "[...] podemos encontrar estudos descritivos e exploratórios que determinam as questões de pesquisa e hipóteses" (Zanella, 2013, p. 55) ocorrendo concomitantemente.

Dessa maneira, usamos esse método para estruturar esta pesquisa científica e, para tanto, iniciamos identificando algo que, para nós, não estava completamente explicado, precisando ser melhor compreendido, logo, a partir de uma lacuna encontrada no conhecimento da temática evidenciada, elaboramos nossas proposições acerca deste estudo.

Ainda, na esteira da organização desta dissertação, propusemos uma explicação para tentar resolver ou entender melhor o problema que evidenciamos, então acreditamos que ao ser tomado em sua construção ou revisitação, por uma base teórica, legal e sólida, permeada pela perspectiva inclusiva, pelo viés democrático com efetiva participação e diálogo com e entre toda a comunidade escolar que faz parte do Centro de Educação Infantil, da Escola Municipal de Educação Infantil e do Centro Municipal de Educação Infantil paulistana, o Projeto Político Pedagógico irá contribuir para ser desenvolvida uma educação equânime, igualitária e emancipatória nesses territórios.

Tendo em vista essa ideia, para testar se o que pensamos faz sentido ou não, fizemos uso do levantamento de dados por meio de um questionário e da análise do Projeto Político

[18] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à **Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Pedagógico de uma unidade educacional selecionada, relacionando os achados à bibliografia e legislações-base da pesquisa. Segundo a natureza dos dados, o presente estudo tem o caráter qualitativo, utilizando uma abordagem com base no que se refere a técnica descritiva para analisar os dados, verificando a hipótese definida e realizando o estudo das informações disponíveis nos acervos bibliográficos e naqueles que contêm os textos normativos, orientadores, regulamentadores e legais.

No caso desta pesquisa, os dados foram coletados a partir de um questionário disponibilizado à equipe gestora (diretor e assistente de direção), coordenadora pedagógica, supervisora, professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e os pais/responsáveis do Conselho de Escola, que têm como familiar, crianças matriculadas na unidade de Educação Infantil pesquisada por meio do link no *WhatsApp*.

Julgamos necessário destacar que o presente estudo é de cunho qualitativo, o qual "[...] usa a teoria em seus estudos de várias formas [...]", nos fornecendo "[...] uma explicação para comportamentos e atitudes e pode ser completada com variáveis, construções e hipóteses [...]" (Creswell, 2007, p. 29).

No que concerne aos elementos qualitativos, analisamos os aspectos subjetivos das respostas dos participantes disponibilizadas no instrumento de pesquisa utilizado, realizando investigações teóricas que permitiram a compreensão dos fenômenos e a interpretação dos textos encontrados no campo da literatura e das legislações, usadas como suportes neste trabalho.

Ao considerarmos os objetivos das pesquisas, nos deparamos com três tipos: exploratória, explicativa e descritiva, sendo esta última, uma opção para contribuir com o surgimento de uma nova visão em relação a um assunto e/ou realidade existente. Ela é realizada "[...] para descrever fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Procura-se observar, registrar, analisar e interpretar os fenômenos utilizando-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática [...]" (Gonçalves et al., 2014, p. 56).

Tendo em vista nossos objetivos e problematização, consideramos que, conduzir esta pesquisa pela via descritiva, nos proporcionou vantagens e foi apropriada para o nosso estudo, visto que é possível usá-la "[...] quando for necessário reunir e relacionar material obtido de várias fontes, expondo o assunto de maneira explicativa e compreensiva a partir do que já foi dito sobre ele [...]" (Freitas; Prodanov, 2013, p. 171 - 172).

Utilizando o tipo de pesquisa com o objetivo descritivo, detalhamos as características encontradas, analisando a realidade por meio da ótica bibliográfica e dos textos legais,

descobrindo relações entre variáveis, servindo como base para compreender o contexto e apoiar decisões futuras. Com esse intuito, disponibilizamos, por meio do Recurso Educacional, referenciais teóricos, normativos, orientadores e diretivos, encontrados em um *Drive* construído e compartilhado com a comunidade escolar, assim como o *Padlet*, outro recurso educacional elaborado para ouvir todos os envolvidos nos fazeres pedagógicos do lócus investigado.

Para esse fim, caminhamos ao encontro das fontes de informações, "[...] que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas [...]" (Gil, 2012, p. 3), encontradas no acervo bibliográfico e naqueles que agregam as legislações, ambos guiados pela concepção inclusiva.

O principal benefício ao trabalharmos com as fontes bibliográficas é que ela permite "[...] ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente; é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos [...]". Com ela é possível "[...] cotejar dados e informações para detectar possíveis incoerências ou contradições [...]" (Zanella, 2013, p. 55).

No que se refere ao procedimento da coleta dos dados, essa baseia-se na pesquisa de levantamento, que decorre "[...] à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados" (Gil, 2008, p. 55). Para tanto, fizemos uso do que conhecemos como *survey*, podendo ser compreendido como um meio de obter dados, informações e opiniões de um determinado grupo (Costa; Gustin; Lara, 2012).

> Pesquisa de *Survey* se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas há muitos tipos de *survey*. O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epistemológicos etc. *Surveys* podem diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo. Vários desenhos básicos podem ser englobados no termo *survey* (Babbie, 2001, p.95).

Esse procedimento nos permitiu limitar o estudo por amostra e inferir o resultado no todo pesquisado, obtendo dados, informações e opiniões de um grupo específico de pessoas, buscando descrever, analisar e explicar fenômenos sociais ou comportamentais a partir da aplicação de um questionário padronizado (Costa; Gustin; Lara, 2012).

No entanto, seu uso exigiu que se levasse em consideração os questionamentos formulados, generalizando os resultados para um grupo maior, com base nos dados coletados de uma amostra representativa. Portanto, trata-se de um modelo científico estruturado para

coletar informações de maneira eficiente, utilizando perguntas fechadas ou abertas, que garante uma análise estatística precisa e confiável (Costa; Gustin; Lara, 2012).

Na área da educação, as informações adquiridas por meio do *Survey* subsidiam a compreensão das necessidades e percepções dos envolvidos nas práticas pedagógicas, isso ocorre devido à capacidade dessa abordagem de lidar com dados, permitindo identificar relações entre variáveis, testar hipóteses e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas ou estratégias de intervenção neste campo do conhecimento (Ortigão; Pereira, 2016).

> O survey enquanto método de pesquisa mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa indica possibilidade de generalização a partir de uma amostragem, o que é útil quando o acesso a população total é inviável. É preciso salientar que generalizar não significa homogeneizar, ou considerar que o resultado representa a realidade de maneira absoluta e fidedigna. Nenhuma pesquisa, independe de sua natureza, seria capaz disso. Estamos sempre operando em uma lógica de incerteza, produzindo possibilidades de leitura a partir de uma construção social discursivamente elaborada (Ortigão, Pereira, 2016, p. 4).

De forma contínua, utilizamos o levantamento bibliográfico, que, entre os seus diferentes propósitos, buscou estabelecer um diálogo entre o alicerce literário e a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. Assim, para descrever as investigações realizadas, discutimos a problematização, os objetivos e os dados obtidos a partir de diversas consultas em fontes de textos científicos e normativos, beneficiando a comparação entre as informações encontradas e os achados de estudos anteriores (Creswell, 2007).

Os resultados alcançados a partir da amostra adquirida em nossa pesquisa, realizada em uma unidade educacional infantil paulistana, serviram como base para a construção do Recurso Educacional, demonstrado posteriormente neste trabalho. Esse recurso foi proposto como provável solução para que o Projeto Político Pedagógico dos Centros e Escolas Municipais de Educação Infantil do município de São Paulo seja desenvolvido sob uma perspectiva inclusiva.

Pretende-se que esse material seja usado como referência nos territórios educacionais infantis paulistanos, promovendo a ampliação das práticas inclusivas e a efetivação de uma educação equitativa e democrática. Quando definimos a configuração inicial do projeto e sua organização, criamos um espaço na plataforma *Google Drive* para armazenarmos materiais que dialogassem com as temáticas estudadas, sendo esse repositório alimentado com: artigos, teses, dissertações, capítulos de livros, obras virtuais, legislações e outros documentos relevantes.

Ao utilizarmos a página virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[19] para a seleção de pesquisas e estudos acadêmicos, estabelecemos critérios específicos para a busca. Optamos por selecionar textos exclusivamente em língua portuguesa, para otimizar o tempo de análise, considerando que a mestranda não possui fluência em outros idiomas.

Inicialmente, usamos os descritores: "educação especial *AND* educação inclusiva", que retornaram um total de 2.232 referências, e, no segundo momento, refinamos a busca com os termos "educação inclusiva *AND* São Paulo *AND* educação infantil", reduzindo o resultado para 91 trabalhos.

Antes de iniciarmos a leitura das obras disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, estabelecemos um critério adicional para delimitar o escopo da investigação, pois nosso foco concentrou-se na perspectiva inclusiva, especialmente no contexto das crianças Público da Educação Especial, matriculadas no Centro e Escolas públicas de Educação Infantil do município de São Paulo.

Ao verificarmos os resumos e as palavras-chave, encontramos seis estudos que atendiam especificamente à temática de nosso interesse, os demais trabalhos traziam a concepção de inclusão em contextos relacionados a questões étnico-raciais, de gênero, de ordem econômica, ou, ainda, mencionando apenas que se tratava de um município do estado de São Paulo.

Nesse contexto, as publicações selecionadas estavam em consonância com as indagações que orientaram nossa pesquisa, muitas delas sustentando os aportes teóricos e os referenciais manifestos nesta dissertação. Avançamos, portanto, cientes de que o número de periódicos encontrados, embora restrito, não reflete necessariamente o desinteresse acadêmico na área, isso se deu, provavelmente, da escolha dos descritores utilizados e da não exploração de outros repositórios disponíveis virtualmente.

Uma vez que explicamos nossos primeiros passos pelo caminho que delineamos para esta pesquisa, seguimos para outra etapa, a qual exige uma explicação quanto aos procedimentos adotados para garantir a integridade da pesquisa, a proteção dos participantes e a segurança das informações fornecidas.

Essas questões perpassam pela ética desta dissertação, a qual foi conduzida segundo os princípios estabelecidos na Resolução 510/2016, e na apreciação do Comitê de Ética em

[19] Esta é uma plataforma em que se encontram conteúdos científicos diversificados que podem subsidiar outras pesquisas e que está hospedada no seguinte endereço: https://www.periodicos.capes.gov.br

Pesquisa da Universidade Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Campus Presidente Prudente, consoante as normas vigentes.

Após aprovação por esse órgão universitário do projeto da pesquisa, que emitiu o parecer de número 6.849.750, constatando a anuência para a continuidade da investigação acadêmica proposta, o próximo passo foi o contato com a direção da unidade escolar selecionada, apresentando a Declaração de Autorização para a realização do estudo na instituição de Educação Infantil selecionada.

Posterior à explicação da investigação a ser desenvolvida nesse lócus educacional e o aceite do convite pela gestão, este foi estendido ao público adulto, de interesse da dissertação, para que colaborassem na fase da coleta de dados. Juntamente a essa solicitação, disponibilizamos o Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa, no qual a mestranda se posicionou como a responsável em preservar as informações declaradas por todos os participantes.

Além desse documento, fornecemos aos envolvidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, detalhando os seguintes itens fundamentais do trabalho ao qual iriam cooperar: objetivos da pesquisa, participação livre e voluntária com a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização, os riscos, sejam eles físicos, emocionais, financeiros ou psicológicos, assim como as medidas adotadas para minimizar ou evitar prejuízos a pessoa do participante, além dos benefícios, garantia do sigilo às informações e ao anonimato.

É relevante comentarmos que a orientadora e a orientanda assinaram o Termo de Compromisso, garantindo que as etapas expressas no cronograma, como a coleta de dados, análise das informações obtidas, a qualificação e a defesa da dissertação, com exceção do levantamento e estudo bibliográfico que tem sido realizado desde o início do Mestrado, iniciaria somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, nos comprometendo disponibilizar os resultados conquistados na Plataforma Brasil[20] sob a forma de relatório, devido à bolsa de estudo que a mestranda possui, garantindo a integridade e a transparência da pesquisa.

A permissão para adentrarmos ao lócus do estudo nos concedeu acesso ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, ocasião em que analisamos esse documento pela segunda vez. Isso ocorreu porque no curso de pós-graduação: Educação Especial com ênfase

[20] A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Disponível em: https://plataformabrasil.saude.gov.br

no Transtorno do Espectro Autista, realizado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", entre os anos de 2022 e 2024, haviam sido explorados os textos desse documento e o que ele institucionalizava em relação ao Público da Educação Especial.

Na ocasião, anterior ao Mestrado, o olhar da pesquisa estava voltado à temática especificamente das crianças com Transtorno do Espectro Autista, embora nesta pós-graduação *stricto sensu*, este grupo esteja incluído em nosso estudo, o interesse da investigação ampliou, abrangendo todo o Público da Educação Especial, objetivando o desenvolvimento dos conhecimentos específico e a contribuição para o avanço da ciência.

Durante a especialização citada anteriormente, se deu a coleta de dados os quais foram utilizados no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, contudo para a dissertação do Mestrado, os resultados obtidos foram reavaliados e discutidos pela ótica da problematização e objetivos traçados neste texto.

Quanto ao instrumento utilizado para obter as informações, destacamos que existem muitos deles à disposição dos pesquisadores, entre eles, o questionário, ferramenta que optamos por usar em nossa investigação.

> O questionário é o instrumento por excelência das pesquisas quantitativas. Ele consiste em uma série de perguntas pré-elaboradas e sistematicamente ordenadas a serem respondidas por informantes. Pode ser constituído por meio de um documento escrito que o informante deve preencher e enviar ao interlocutor sem a sua presença física no momento da coleta das informações, ou as perguntas poderão ser feitas oralmente pelo aplicador, que anotará as respostas no instrumento. Em ambas as situações, as perguntas devem possuir uma sequência lógica e coerente e uma linguagem simples, clara e sem ambiguidades (Costa; Gustin; Lara, 2012, p. 300).

Nossa escolha por esse instrumento se justifica porque acreditamos que ele dá suporte ao procedimento técnico selecionado para a coleta dos dados desta pesquisa: o *Survey*, pois os levantamentos realizados com esse método "[...] ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário [...]" (Freitas; Prodanov, 2013).

Seguindo as concepções supracitadas, foi criado um roteiro com seis questões fechadas, com opções múltiplas, esperando "[...] respostas honestas daqueles que são entrevistados, que possam ser analisadas cientificamente, isto é, classificadas e analisadas [...]" (Campoy, 2018, p.175), conforme a abordagem qualitativa adotada.

O questionário teve como objetivo traçar o perfil da unidade educacional no que diz respeito à participação e ao acesso da comunidade escolar ao Projeto Político Pedagógico e, os subsídios teóricos relacionados ao Público da Educação Especial que amparam esse documento

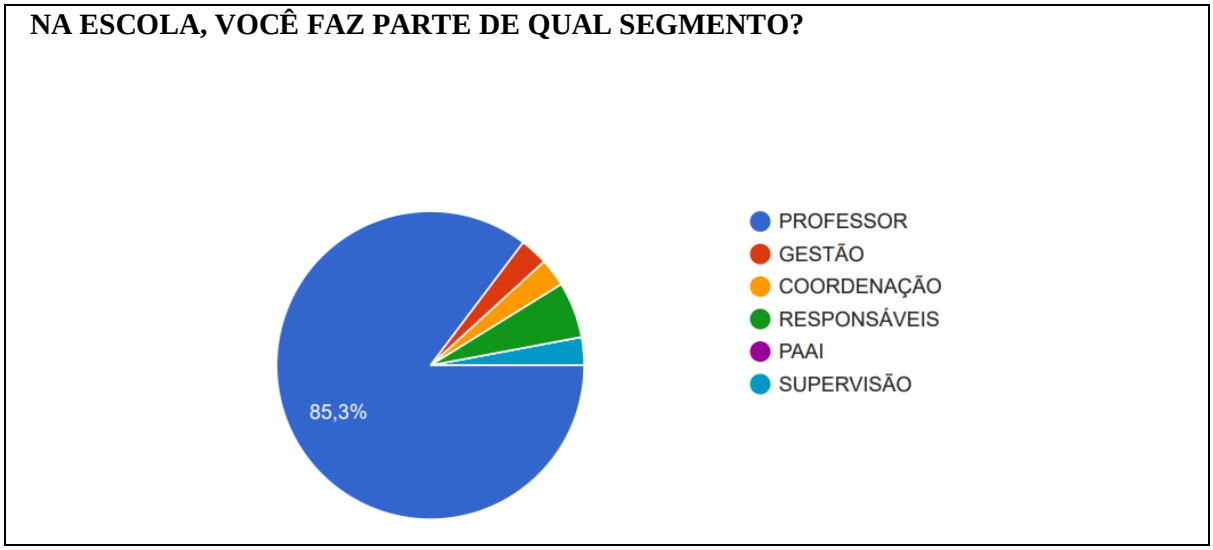
tendo como base os conhecimentos dos Professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas no território pesquisado, participantes do Conselho Escolar, supervisor, coordenação pedagógica, diretor e assistente de direção.

Apreciando as respostas concedidas no instrumento de coleta, buscamos compreendê-las por meio da perspectiva dos referenciais teóricos e legais, relacionando o conteúdo encontrado com as temáticas desta pesquisa, a fim de que as crianças com "[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]" (Brasil, 1996, art. 4º), vivenciem a inclusão no contexto da Educação Infantil.

Nessa unidade educacional, seu Projeto Político Pedagógico foi analisado, identificando nele a ausência ou presença de elementos que amparem o trabalho pedagógico com o Público da Educação Especial. Ao acessá-lo, procuramos observar a perspectiva de educação desenvolvida nesse lócus, se os anseios, a literatura científica e as legislações direcionadas às crianças ali matriculadas permeavam os textos desse documento normativo.

Finalizando, tivemos trinta e quatro respondentes ao questionário do total de quarenta e três convidados, sendo eles: dois da equipe gestora (diretor e assistente de direção), uma coordenadora pedagógica, uma supervisora, trinta e um Professores, zero Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e quatro pais/responsáveis do Conselho de Escola, que têm como familiar, crianças matriculadas na unidade de Educação Infantil pesquisada.

Gráfico 2 – Quantidade, em porcentagem, dos participantes da pesquisa.



Fonte: A autora.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Para ampliarmos a perspectiva do pesquisador, é necessário que ele tenha ciência do contexto em que os dados são coletados, bem como da problematização e dos objetivos estabelecidos em seu estudo, a fim de que compreenda a quantificação do objeto investigado de tal forma que ao analisar as informações, seu entendimento "[...] tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos [...]" (Gatti, 2024, p. 15).

Coadunando com essa ideia, tratamos de conhecer o universo desta investigação, o qual descrevemos a seguir: ele concentra-se no município de São Paulo, local que divide sua demanda territorial em relação à educação em 13 Diretorias Regionais de Ensino – sendo uma delas a escolhida para que em uma de suas unidades de Educação Infantil, ocorresse a análise do Projeto Político Pedagógico e a coleta dos dados.

A escolha do lócus de estudo não foi aleatória, ela se deu por ser esse um lugar de pertencimento, de vivência diária e de vínculos construídos ao longo do tempo entre a mestranda e a comunidade escolar. O município de São Paulo é o ente federativo no qual a mesma atua como Professora de Educação Infantil, logo, naturalmente, nesse território por ser o espaço do desenvolvimento da prática docente, houve uma constante observação atenta e sensível aos desafios enfrentados pelas crianças que fazem parte do Público da Educação Especial ali matriculadas.

Mas, a seleção além de afetiva, foi movida por inquietações que acompanharam a mestranda como educadora, percebendo lacunas no atendimento e na efetivação de uma Educação Infantil inclusiva, pois constatou que as crianças do Público da Educação Especial, por muitas vezes, ficaram à margem de propostas pedagógicas que deveriam reconhecê-las em sua potência e a partir dessa averiguação, houve uma convocação ética, moral, social, educacional e política a fim de que uma ação fosse realizada em prol desse público.

A pesquisa, então, se apresentou como possibilidade de elaborar conhecimentos utilizando um contexto vivo, dinâmico, concreto, capaz de provocar reflexões, apontar caminhos e contribuir para transformações reais, visto a urgência de mudanças, escuta ativa e do estabelecimento de um compromisso constante com a inclusão, provocando impactos positivos na construção de uma Educação Infantil para todos, justa e emancipadora.

A referida Diretoria Regional de Ensino abrange um conjunto de escolas que atendem uma população diversificada, com desafios e características socioculturais próprias. Os números que traduzem parte dessa diversidade estão inseridos na figura abaixo:

Tabela 2 - Tipos e quantidades de escola da Diretoria Regional de Educação investigada.

TIPO DE ESCOLA	TOTAL
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	01
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	22
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	32
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CP	02
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	05
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	05
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	05
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	01
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	158
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	01
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	45
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	53
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	02
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	27

Fonte: https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/numeroscoordenadoria.aspx?cod=109000 (2024). Elaborado pela autora.

Quanto a região, as unidades escolares acima estão distribuídas em um espaço da capital do estado de São Paulo com 55,34 km², contendo uma população de 437.592 pessoas, cercada pelas Rodovias Anhanguera, Bandeirantes, o Rodoanel e cinco estações de trem, facilitando o tráfego da população para outras áreas municipais, uma vez que os bairros, parte da Diretoria Regional de Educação investigada, faz parte da periferia da capital de São Paulo, com alguns deles apresentando alta vulnerabilidade social (São Paulo, 2018).

Em relação à instituição de Educação Infantil selecionada, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico do ano de 2024, ela se encontra em uma área considerada de baixa renda econômica, apresentando muitos trabalhadores assalariados. As moradias em que as crianças vivem englobam imóveis próprios, alugados, cedidos por familiares ou conhecidos. Muitas dessas residências estão aglomeradas, e há os conjuntos habitacionais localizados nos arredores da escola.

Parte dos meninos e meninas matriculados nesse território educacional, que atende a primeira infância, possuem abastecimento de água, coleta de lixo e suas casas estão conectadas

à rede geral de esgoto ou utilizam fossas sépticas. A exceção é para aqueles que residem na comunidade, formada por um grande terreno no qual houve uma apropriação indevida por moradores e nele se observa habitações pequenas, caminhos improvisados e estreitos, em que se tem esgotos não encanados e sem o tratamento básico.

Em relação à unidade escolar investigada, em 2024, ela contava com 33 professores, um diretor de escola, um assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, dois agentes escolares, cinco assistentes técnicos de educação, um assistente de suporte operacional e 130 vagas para as crianças daquela região. Com funcionamento das 07h às 19h, sendo que para os matriculados o atendimento era das 08h às 18h, três dias da semana, antes dos professores assumirem suas turmas para o desenvolvimento dos fazeres pedagógicos, junto à coordenação pedagógica e à equipe gestora realizavam o Projeto Especial de Ação[21].

No que concerne ao Público da Educação Especial, há nos registros escolares a frequência de três crianças nesta unidade de Educação Infantil, com os seguintes laudos: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Múltipla e Deficiência Intelectual. Por ficarem no período integral nesse território, convivem com os professores que trabalham no período da manhã e da tarde, ambos com carga horária de seis horas diárias.

Finalizando a descrição do contexto, os professores que atendem essas crianças em suas turmas possuem formação acadêmica em curso superior, todos com Pedagogia e pós-graduação Lato-sensu, sendo que apenas um deles optou por uma especialização em Educação Especial.

Retomando nosso percurso metodológico e, em função de, nos textos anteriores está posto o trajeto percorrido para que houvesse a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, autorizando-nos a iniciar a coleta de dados, neste momento vamos tratar do procedimento realizado para iniciar essa fase.

4.2 A COLETA DOS DADOS DURANTE O PERCURSO METODOLÓGICO

O questionário, instrumento escolhido para a coleta dos dados, foi construído nos Documentos *Google* e criado um *link* para ele a fim de que facilitasse o acesso por nossos participantes: professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, pais e/ou

[21] "[...] é o projeto que elaboramos no início do ano para subsidiar a formação das professoras [...]", "O PEA é construído com base no Projeto Político-Pedagógico e nas necessidades das crianças e visa ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação" (Correia, 2019).
CORREIA, Alexandre. PEA - Projeto Especial de Ação. **BLOGSPOT**. 2019. Disponível em: https://emeiacorreia.blogspot.com/p/equipe-de-apoio.html Acesso em: 04 jan. 2024.

responsáveis das crianças matriculadas no território pesquisado, participantes do Conselho Escolar, supervisor, coordenação pedagógica, diretor e assistente de direção.

A escolha dos respondentes ocorreu pelos seguintes critérios: os segmentos que se relacionam de forma mais direta com as crianças e aqueles que têm como parte de suas atribuições orientar, direcionar e decidir as questões pedagógicas voltadas ao Público da Educação Especial da unidade educacional.

Em decisão junto à direção escolar, a mesma enviou o *link* do questionário à supervisão e pais/responsáveis do Conselho, quanto aos demais, à mestranda foi disponibilizado, pela secretaria da unidade de Educação Infantil que desenvolvemos a coleta de dados, o contato do *WhatsApp* daqueles que aceitaram colaborar com a pesquisa, e em conversa virtual, houve a explicação e o convite para a participação deste trabalho.

Foi definido 30 dias como prazo para acessar e responder aos questionamentos, o qual foi disponibilizado apenas quando obtivemos o aceite do participante, solicitamos ao grupo selecionado que retirasse com o diretor, assistente de direção ou coordenação pedagógica da unidade o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois o contato com eles ocorria de modo mais ágil do que o encontro com as pesquisadoras. Após esses trâmites e com os questionários respondidos, realizamos a análise dos resultados e as discussões das informações, questões que iremos trazer na seção VI.

5. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGO COMO UM INSTRUMENTO INCLUSIVO AO PÚBLICO INFANTIL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola é uma instituição que atualmente abarca o que se tem na sociedade, seja no que se refere à pluralidade de etnias, culturas, religiões, entre outras diferenças humanas que estão presentes no meio em que ela se encontra. Essa característica, na qual se acolhe ao que não está conjugado pela igualdade, faz parte do sistema democrático em que a unidade escolar deve estar relacionada.

Entretanto, quando se observa este lócus educacional tratando da corporeidade e das condições neurológicas, sensoriais e biopsicossociais, nota-se que ela admite ter em seu interior apenas um tipo de sujeito: aquele padronizado por ela (Drago, 2010). Este é concebido a partir de uma classe social definida, abastada, de famílias heteroafetiva, de etnias que se apresentem com características europeias, com ampla estrutura e sem necessidades de que se retire barreiras de qualquer ordem para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive com qualidade.

Contudo, não é possível que a escola com a função social que exerce na vida dos educandos quanto a sua emancipação, conscientização crítica e humanização em relação ao olhar que dispensa ao outro e aos acontecimentos a sua volta, persista nessa visão arcaica em relação a quem pode ou não construir e acessar os conhecimentos científicos sistematizados e alocados em seu espaço.

Para se distanciar desse molde no qual está engessada há séculos, segregando grupos minoritários, entre eles o Público da Educação Especial, decretando quem fica e quem sai do território escolar, a escola tem a sua disposição caminhos diversos que levam a quebra dessa forma escancarada, mas paradoxalmente mascarada de excluir a heterogeneidade humana de seus contextos educacionais.

Uma das alternativas para esse fim é o Projeto Político Pedagógico que, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, todas as escolas obrigatoriamente precisam construí-lo de forma coletiva e democrática. Esse é um instrumento de planejamento e reflexão, que representa a identidade da escola, a ser revisto com o tempo e que deve imprimir experiências concretas vividas por todos os que fazem parte da unidade escolar (São Paulo, 2023).

O Projeto Político Pedagógico é mais do que um documento formal, é a expressão viva da identidade e das intenções de uma instituição educacional que deve reconhecer cada criança como única, não apenas em suas características físicas, sentimentais e comportamentais, mas junto a elas é preciso reconhecer os seus tempos distintos de aprendizagem (Drago, 2010). Nesse contexto, esse documento torna-se uma ferramenta essencial para promover a educação

inclusiva que transcenda os muros escolares e se fortaleça na comunidade escolar em sua totalidade.

Isso implica pensar que esse documento se atualiza conforme as necessidades de cada unidade de ensino, tendo como base a reflexão e a interação da comunidade escolar, institucionalizando nele as intenções, concepções e práticas educacionais. Ele abrange, em especial, as questões pedagógicas, financeiras e administrativas, demonstrando a intenção e o comprometimento que a unidade tem com aqueles que a constituem.

No contexto das três dimensões citadas anteriormente, que devem estar contempladas no Projeto Político Pedagógico, podemos afirmar que elas se articulam de forma complementar para garantir o funcionamento e a qualidade do processo educativo. A dimensão pedagógica visa principalmente planejar projetos e ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem, unindo teoria e prática no cotidiano escolar, buscando promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, contribuindo para uma formação integral (Soares, 2022).

Já a dimensão administrativa se refere à organização coletiva da escola, com a participação de toda a comunidade escolar na elaboração e execução de planos, programas e projetos, essa dimensão está voltada ao fortalecimento do processo educativo, pois sustenta as ações pedagógicas com base em uma gestão democrática. Por fim, a dimensão financeira trata da utilização dos recursos disponíveis, assegurando as condições materiais e estruturais necessárias para que a escola funcione de forma efetiva e continue promovendo a aprendizagem dos estudantes (Soares, 2022).

Logo, ao serem anunciadas as dimensões que estruturam o Projeto Político Pedagógico e a importância que a tríade anteriormente citada possui a fim de que se estabeleça uma educação com qualidade e equânime, é importante que professores, equipe gestora, coordenação pedagógica, supervisão, estudantes, pais, responsáveis, membros da comunidade escolar e os colaboradores que estão presentes no cotidiano educacional, saibam o que é o Projeto Político Pedagógico, o que ele significa quanto a sua potência decisória, o poder de emancipação ou subalternidade que possui para com determinados grupos e, o quanto ele é disputado pelos diferentes setores sociais, políticos e educacionais devido a sua capacidade diretiva quanto a formação cidadã, crítica, reflexiva e atitudinal que os estudantes podem alcançar.

Isso evidencia que é preciso uma ação dialógica entre os que participam do fazer pedagógico para que a oferta de uma educação significativa, que esteja atenta a valorização humana e a construção de um sujeito livre, capaz e competente em todas as suas ações possa

ser concretizada ao conectá-la com a elaboração e/ou revisitação do Projeto Político Pedagógico, o qual pode ser definido como:

> [...] um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades históricas. Propõe que haja rupturas com as questões presentes, portanto, traz promessas para o futuro (Lima; Silva, 2017, p. 82-83).

Então, se o Projeto Político Pedagógico consegue propor o afastamento do que se tem na atualidade, que não condiz com os paradigmas educacionais, evocados para que os estudantes se tornem pessoas que respeitem a liberdade, as diferentes ideias, entendam o conceito da tolerância (Brasil, 1996), convivendo pacificamente com as diversas formas de existir, de ser, estar e se expressar em nossa sociedade, é necessário que ele esteja amparado por uma concepção que não fragmente ou segregue os sujeitos, que preze pela inclusão, atento as individualidades que estão inseridas no coletivo escolar.

A perspectiva inclusiva, ao influenciar a escola comum, não realiza suas ações de forma separada ou paralela, ao contrário disso, ela agrega a todos, propondo um aprender em conjunto, na mesma escola e dentro do mesmo sistema educacional. Significa, então, que o ensino precisa ser flexível e adaptável, devendo ser utilizados métodos e materiais que atendam a diversidade dos estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2021, p. 32). O objetivo dessa percepção, entre outras, é remover as barreiras que dificultam a plena participação e que promovem a exclusão escolar por meio de atitudes preconceituosas das instituições.

Assim, é na escola que se concretiza o direito que qualquer indivíduo possui em acessar e permanecer nesses espaços, sendo necessário que ela "[...] dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos" (Brasil, 2017). Neste sentido, não é negociável que a educação seja ofertada em ambientes segregadores para aqueles que apresentam diferentes marcos no seu desenvolvimento, sejam eles no aspecto físico, intelectual, neurológico ou biopsicossocial.

Deste modo, percebemos que é a escola regular o lócus para que todos os estudantes aprendam de modo que suas necessidades sejam atendidas por meio de serviços, propostas e estratégias que permitam a acessibilidade ao currículo. Sabendo que as particularidades humanas são múltiplas, nos atentamos às especificidades dos estudantes Público da Educação Especial, os quais por vezes são silenciados e invalidados devido ao capacitismo que lhes é atribuído.

Se a nulidade humana perpassa pelo que a sociedade julga quanto a normatização dos corpos e dos modos, além da expressão das ideias quanto a maturidade delas, nota-se que a criança, quanto menos idade possuir, menor será seu valor identitário e se essa característica cruzar com a natureza e peculiaridades do Público da Educação Especial que estão na primeira infância, a consideração por esse grupo, é normalmente trazida pela ótica da não escuta atenta e válida quanto as suas demandas.

Por essas constatações e percebendo o Projeto Político Pedagógico como uma trajetória viável que pode beneficiar as crianças com até cinco anos que tenham deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação, matriculadas na Educação Infantil que os relacionamos com a Pedagogia Histórico-Crítica, como sendo mais um elemento em prol desse público. E quando os atrelamos aos fazeres educacionais que ocorrem no cotidiano dos Centros e Escolas infantis, com base nessa concepção, cremos que ocorre uma ação pedagógica benéfica, humana, que gera autonomia, centralidade do saber nesses sujeitos e respeito às suas peculiaridades.

Nossas discussões foram geradas pela constatação, após análise do Projeto Político Pedagógico, de uma unidade educacional infantil paulistana, de que havia tentativas para a promoção desse olhar potente e competente destinado ao Público da Educação Especial daquela localidade. Embora, nossas proposições não possuem a intencionalidade de findarem nessas poucas páginas, queremos promover algumas reflexões e fomentações à comunidade escolar e acadêmica quanto ao capacitismo e invisibilidade dessas crianças e como o Projeto Político Pedagógico pode evidenciar a valorização de diferenças e a escuta ativa daqueles que são atendidos pela escola comum.

Damos continuidade às nossas inferências afirmando que a perspectiva inclusiva deve estar no Projeto Político Pedagógico não como uma imposição, mas como uma cultura atrelada às ações educacionais cotidianas. Isso implica reconhecer que há necessidade de que a escola seja transformada em um espaço de respeito às identidades e potencialidades de cada criança (Agra et al., 2022).

Portanto, esse documento deve contemplar estratégias que promovam acesso a uma educação de qualidade em qualquer etapa do ensino, entre elas a Educação Infantil, que ao estar embasada pelos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, entre eles o acesso ao conhecimento sistematizado como meio de transformação social e do sujeito (Saviani, 2013), encontra-se com a ideia que o Projeto Político Pedagógico anuncia acerca desse documento estar envolvido por uma ação intencional, coletiva e articulada que visa a formação humana em sua totalidade, comprometida com a transformação da realidade de uma determinada sociedade (Veiga, 2013).

Logo, essa visão beneficia o Público da Educação Especial, pois para que esse documento esteja em prol dessas crianças, ele deve atender suas demandas e percebê-las como agentes potentes e capazes em suas condutas, histórias e meio em que se encontram. Então, a presença de uma teoria crítica no Projeto Político Pedagógico é essencial para orientar práticas pedagógicas que atendam todas as crianças, levando em conta suas singularidades e promovendo a inclusão.

Argumentamos que, ao construir ou (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico firmado em concepções críticas relacionadas à educação e à sociedade, oportuniza-se um trabalho com as crianças na perspectiva emancipadora. Dessa forma, esse documento, que é parte da Educação Infantil, assegura uma abordagem inclusiva e transformadora, que reconhece e valoriza as particularidades das crianças, incluindo aquelas que fazem parte da Educação Especial.

Assim, a efetivação de uma educação e de um Projeto Político Pedagógico inclusivo na Educação Infantil demanda mais do que a simples presença de crianças Público da Educação Especial no ambiente escolar, requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e da própria estrutura organizacional da escola. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico emerge como uma ferramenta estratégica, capaz de orientar e consolidar ações que promovam a inclusão efetiva.

Seguindo na defesa da ideia de que é com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que se pode promover a reflexão acerca das necessidades e peculiaridades da comunidade escolar, particularmente no que tange ao atendimento do Público da Educação Especial, destacamos que ainda persiste no meio da comunidade escolar a urgência e juntamente a ela a dificuldade de reconhecerem a importância quanto a formulação desse documento e sua concretização por meio das práticas pedagógicas nele institucionalizadas.

Esse fato pode ser comprovado quando a análise do Projeto Político Pedagógico da unidade pesquisada revelou que ela ainda carece de estratégias a serem concretizadas para efetivar a inclusão, tal como quando pensamos nos serviços para que essa perspectiva esteja presente no cotidiano da unidade.

Podemos considerar que isso é reflexo do que o Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019) apresenta a sua rede de ensino, visto que as demandas da Educação Especial são expostas em apenas 88 páginas não fundamentadas em uma concepção pedagógica que valorize as diferenças e promova a equidade. A questão evidenciada poderia ter a Pedagogia Histórico-Crítica como um dos subsídios para sanar os elementos que identificamos como não colaboradores à inclusão escolar, proporcionando às crianças o acesso ao conhecimento

sistematizado e sua compreensão como um meio de refletir e transformar a sociedade a qual elas fazem parte, formando sujeitos críticos e autônomos (Saviani, 2013).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico não contemplaria concepções que segregam o Público da Educação Especial, pois não anunciar essas crianças é corroborar com a exclusão, então ele traria ações assegurando o acesso de todos ao currículo escolar, independentemente de suas características. Isso implica, entre outros fazeres, ajustar metodologias, materiais didáticos e avaliações, bem como proporcionar a formação contínua dos profissionais da educação para lidar com os desafios que a inclusão plena e eficaz se mostra quanto à sua efetivação.

Em consonância com as legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), o Projeto Político Pedagógico deve ser um instrumento que traduza o compromisso da escola com a inclusão. Portanto, sua construção e implementação deve efetivamente atender ao Público da Educação Especial na Educação Infantil em sua integralidade, como uma exigência legal e uma responsabilidade ética e pedagógica da escola.

Sendo assim, ele deve ser concebido de maneira viva e dinâmica, capaz de refletir as necessidades e especificidades de todos os estudantes, integrando uma teoria pedagógica, que para nós, como pesquisadoras, deve ser a Pedagogia Histórico-Crítica. Isso porque, essa concepção propõe que a educação seja entendida como um processo que revisita criticamente os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, impactando a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, convocando a escola para assumir o compromisso que possui com a inclusão de modo que ela se torne um lócus eficaz, promovendo a inclusão e a equidade nesse ambiente como uma diretriz estrutural, intencional e politicamente orientada.

Tal compreensão assume a perspectiva inclusiva como uma diretriz estrutural, intencional e politicamente orientada nesse contexto, sendo tratada como uma exigência da formação humana, reconhecendo as crianças da Educação Especial como sujeitos históricos, detentores do direito aos saberes cientificamente construídos e à participação plena no processo educativo.

A possibilidade de que isso se concretize nos espaços escolares está ancorada em um Projeto Político Pedagógico comprometido com a oposição às lógicas excludentes e que esteja alicerçado em uma pedagogia crítica, garantindo "[...] o acesso dos alunos aos conteúdos escolares como forma de apropriação da cultura e de emancipação humana" (Saviani, 2013, p. 71).

Consequentemente, o Centro e Escola de Educação Infantil que (re) constrói seu Projeto Político Pedagógico, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica para embasar seus fazeres educacionais direcionados ao Público da Educação Especial, se coloca como uma resposta concreta à sociedade e à comunidade escolar quanto a inclusão que não é teórica, mas percebida e vivida cotidianamente nesses territórios. Pois, concebe a aprendizagem como um direito de todos, exigindo o rompimento com práticas que naturalizam a desigualdade e o capacitismo. Trata-se, portanto, de reafirmar o papel da escola pública como um espaço de produção de igualdade, onde a diferença não é eliminada, mas reconhecida, respeitada e potencializada em sua forma mais plena.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA E SEUS CONCEITOS EM RELAÇÃO À CRIANÇA E O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Projeto Político Pedagógico pode ser considerado como "[...] um dos mecanismos da gestão democrática que abre espaço para a escola construir coletivamente sua identidade e seu planejamento escolar [...]" (Silva, 2014, p. 61). Esse documento é importante porque define como a unidade educacional organiza suas ações pedagógicas, administrativas, seu relacionamento com a comunidade escolar, como aborda as questões acerca da inclusão, democracia e diálogo com todos que fazem parte dos fazeres educacionais.

Considerado um documento de suma importância ao funcionamento da escola, sendo amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, tem a gestão democrática como um dos pilares para a sua (re) elaboração, assegurando a toda sociedade que participem desse processo construtivo de forma igualitária nas tomadas de decisões, promovendo o respeito às legislações, garantindo direitos como "[...] liberdade, convivência social, tolerância, aceitação e entendimento entre diferentes grupos [...]" (Sobrinho; Nonnenmacher; Peixoto, 2021, p. 2), que convivem de forma colaborativa.

Tendo em vista tais ideias, o Projeto Político Pedagógico da unidade de Educação Infantil selecionada foi analisado seguindo pela via da observação, que procurou averiguar suas concepções inclusivas e democráticas e a validação ou nulidade do Público da Educação Especial matriculado nesse território.

Iniciamos descrevendo esse documento ao qual tivemos contato sem nenhum obstáculo, enviado por *e-mail* pela coordenadora pedagógica imediatamente após a solicitação qual contém 88 páginas, e foi reconstruído em 2017 com a chegada de uma nova gestão, desde então, tem sido revisitado com a comunidade escolar, inserindo, retirando e/ou ampliando elementos que atendam as demandas apresentadas.

Ele informa no primeiro momento o título do Projeto Especial de Ação do ano de 2024, não exposto neste estudo para preservar o anonimato do lócus, mas o tema traz reflexão quanto ao lugar da criança nos fazeres educacionais e o adultocentrismo que permeia tais ações. A temática surgiu por escolha do grupo de professores que tinham a pretensão em olhar atentamente para como compreendem, escutam e se relacionam com as crianças no cotidiano pedagógico, pois tomam como pensamento, que em meio aos desafios diários da prática

docente, que é perceptível o quanto, muitas vezes, ainda se encontram presas a lógicas adulta, limitando a infância a uma preparação para o futuro, negligenciando sua potência no presente.

No Projeto Político Pedagógico, justifica-se o estudo sugerido reconhecendo a centralidade da criança no contexto da Educação Infantil, reafirmando que eles são os protagonistas de todas as ações desenvolvidas na instituição. Tal escolha demonstra a urgência de olhar para as especificidades da infância, compreendendo que os meninos e as meninas que estão nessa fase se comunicam e se expressam por múltiplas linguagens, portanto precisam ser acolhidos e valorizados nos espaços educativos.

Entretanto, é preciso reconhecer que esse conceito o qual permeia o Projeto Político Pedagógico da unidade de Educação Infantil selecionada, refletindo uma preocupação com a criança, sujeito de direitos, com diferenças que impactam suas aprendizagens e por esse motivo, elabora saberes por caminhos plurais não é acompanhado por uma base teórico-metodológica que sustente tais concepções.

Observamos que esse documento diretivo reflete o Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019), não sendo guiado por nenhuma teoria pedagógica exclusiva, trazendo diferentes perspectivas para justificar seus fazeres educacionais. Ao olharmos seu Referencial Bibliográfico, isso fica evidente e, mesmo utilizando os documentos legais vigentes que dão suporte à Educação Infantil, ao se referirem ao Público da Educação Especial, fazem uso apenas do seu currículo municipal nas duas únicas páginas destinadas a esse assunto.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica não faz parte deste Projeto Político Pedagógico, e a ausência dessa lacuna teórico-metodológica compromete a coerência e a intencionalidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Sem uma base teórica sólida e crítica, como a proposta da concepção que trazemos, as ações educativas correm o risco de se tornarem fragmentadas, descontextualizadas e pouco significativas, privando as crianças do direito de acessarem conhecimentos culturais mais elaborados, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais de forma crítica e emancipadora (Saviani, 2007).

A presença da Pedagogia Histórico-Crítica no Projeto Político Pedagógico permitiria não apenas organizar os fazeres pedagógicos de forma estruturada e intencional, mas junto a isso, garantiria que as escolhas curriculares, as estratégias de ensino e os modos de avaliar fossem orientados por um compromisso educacional com a transformação da realidade, fundamentadas em um documento que anuncia sua concepção teórica explicitamente, orientando suas práticas e promovendo a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar (Veiga, 1995).

Além disso, as ações partiriam da realidade concreta das crianças, promovendo a mediação entre o conhecimento científico e a experiência vivida, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a atuação direta nela, o que impactaria de forma benéfica o Público da Educação Especial, que não seria submetido a conceitos educacionais desarticulados e à reprodução de modelos tradicionais que não atendem às necessidades e especificidades dessas crianças que estão na Educação Infantil.

Não há uma explicação para a ausência desse referencial teórico, pois se esta escolha perpassa por encontros envolvendo a comunidade escolar, a partir de uma escuta atenta e discussão potente, neste Projeto Político Pedagógico, verificamos esforços para ouvir a todos os envolvidos com o cotidiano escolar e juntos tomaram diversas decisões, tais como: não mais realizar comemorações do Dia dos Pais e das Mães, substituindo tais datas pelo Dia da Família, conceber a Páscoa como um momento de partilha, trocando chocolates e os disponibilizando às crianças para que os consumam na escola assim como em sua casa, não atrelar a festa que ocorre nos meses de junho ou julho a nenhuma religião, mas a cultura da sociedade brasileira, são exemplos do quando a unidade dialogou com o seu entorno e do poder de decisão que ambos possuem acerca de assuntos que demandam a junção das pessoas e a validação de suas ideias.

Além disso, observamos alguns relatos das decisões coletivas registradas não apenas pela escrita nos textos, mas por meio de fotos e *links* de vídeos desses momentos decisórios, confirmando o fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade escolar, corroborando com ideia de que "[...] Espera-se que se a cultura organizacional de uma escola seja favorável ao diálogo, muito provavelmente, a discussão acerca da implementação do PPP tenha mais êxito do que aqueles em que a discórdia prevalece [...]" (Sobrinho; Nonnenmacher; Peixoto, 2021, p. 3).

Em relação à criança e concomitantemente à infância, o Projeto Político Pedagógico utiliza o seguinte trecho para externar suas ideias quanto a esse sujeito e à fase que ocorre na primeira etapa da sua vida:

> As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (São Paulo, 2013).

O trecho supracitado evidencia que este território, tem noção da existência dos diferentes jeitos de ser criança, reconhecendo implicitamente a existência do Público da

Educação Especial, declarando a multiplicidade de características que envolve a constituição humana, havendo a necessidade do desenvolvimento de um trabalho inclusivo informando no Projeto Político Pedagógico que essas crianças contam como suporte especializado na escola somente aquele que o Professor de Atendimento e Apoio à Inclusão pode oferecer.

Nesse quesito, percebemos uma falha do poder público paulistano, pois a essa etapa, na prefeitura de São Paulo, tem-se "[...] assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação infantil – CEMEIs" (São Paulo, 2016, art. 5º).

Contudo, não é possível sabermos se a unidade de Educação Infantil está ciente desse direito, uma vez que em seu documento diretivo está posto que, além do Professor de Atendimento e Apoio à Inclusão, tem o trabalho dos professores regentes, os quais são formados pela coordenação pedagógica no horário do Projeto Especial de Ação, como um segundo apoio para lidar com os assuntos relacionados ao Público da Educação Especial, sem explicitar o direito que a legislação paulistana no Decreto n.º 57.379/2019**,** o qual Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, declarou acerca da seguridade dos direitos educacionais desse grupo.

Outro item observado neste Projeto Político Pedagógico é a ausência do conceito de inclusão, nele não constam as diretrizes teóricas ou filosóficas que apontem o olhar da unidade educacional às diferenças humanas que coexistem no espaço de convivência coletiva de seu território. Esse fato poderia ter sido solucionado se a comunidade escolar tivesse optado em conjunto, de modo democrático, por uma concepção inclusiva, tal como a que segue abaixo, a qual considera que incluir é:

> [...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p. 1).

Embora haja a ausência do que se compreende por inclusão, o Projeto Político Pedagógico da unidade de Educação Infantil pesquisada, apresenta a educação inclusiva como prioridade ao Público da Educação Especial quanto as práticas sociais desenvolvidas em seu cotidiano, citando-a como referência teórica e utilizando o que se encontra exposto no Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

Esse afirma que, para termos uma escola inclusiva é preciso repensar e mudar as ideias e práticas já existentes, destacando que as diferenças entre os sujeitos são uma riqueza humana, reconhecendo-as como auxiliadoras na criação de novas formas de aprendizagens, atendendo

as necessidades de todas as crianças garantindo que nenhuma delas seja excluída (São Paulo, 2019).

Apesar de não haver planos educacionais anexados ao Projeto Político Pedagógico, evidenciando o planejamento das experiências que ocorrem no espaço dessa unidade, destinados aos matriculados que são pertencentes ao Público da Educação Especial, nota-se um rol de ações apresentadas como estratégias de suporte à implementação da educação inclusiva, abordando apenas os fazeres pedagógicos, permeados pelo cuidar e educar, que os professores regentes realizam, ações contempladas na Base Nacional Comum Curricular (2018).

Essas questões envolvendo a falta de elementos eficazes e concretos no Projeto Político Pedagógico que embasem as práticas voltadas à Educação Especial, refletem uma desconsideração das necessidades que as crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades ou superdotação apresentam.

Isso sugere que a unidade educacional deve começar a repensar essas questões conforme as legislações inclusivas e vigentes que ela insere em seu Projeto Político Pedagógico e que garantem a interação e a participação diária dessas crianças com as demais como fator de subsídios à elaboração e acesso aos saberes cientificamente construídos pela sociedade e sistematizados na escola, verificando e observando ativamente as demandas que o Público da Educação Especial possui, visto que "A escuta e o acolhimento como atitude permanente das (os) professoras (es) é a forma privilegiada de afeto com bebês e crianças, e também com as suas famílias/responsáveis [...]" (São Paulo, 2019, p. 77), fator que conta no processo de uma educação para todos.

Desse modo, entre outras possibilidades a serem discutidas coletivamente com a comunidade escolar, haverá a oportunidade do desenvolvimento adequado e o acolhimento das especificidades desse público, sem prejudicar o direito que possuem à educação equitativa e de qualidade, garantindo, no Projeto Político Pedagógico, as diretrizes e práticas fundamentadas na promoção da inclusão destinada a cada criança matriculada nas unidades que ofertam a Educação Infantil.

6.2 Análise das informações obtidas por meio do instrumento de coleta

6.2.1 Questionário: O que dizem os números?

Como dito anteriormente, utilizamos o procedimento denominado como *Survey* para a coleta dos dados e, com o uso de um questionário, solicitamos informações a um grupo específico de pessoas que fazem parte da unidade de Educação Infantil acerca do problema estudado. Em seguida, mediante análise qualitativa, trouxemos considerações correspondentes

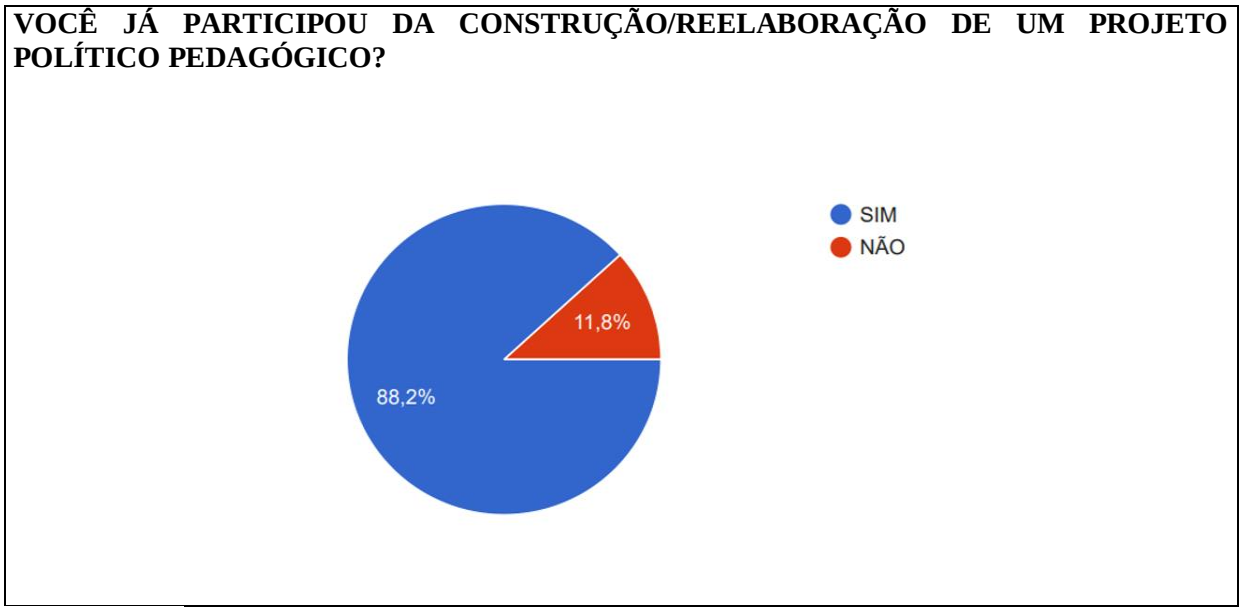
ao que foi disponibilizado, baseando-nos nos aportes teóricos e normativos que amparam esta pesquisa.

Com os questionários respondidos, iniciamos nossa análise aos dados dividindo-os em cinco grupos: Participação dos respondentes na constituição e/ou revisitação do Projeto Político Pedagógico, Acesso ao Projeto Político Pedagógico, Conhecimento da existência do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e da participação desse profissional na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, Formas de participação na construção e/ou reelaboração desse documento e O Público da Educação Especial e sua relação no Projeto Político Pedagógico.

Tratando do primeiro assunto - Participação dos respondentes na constituição e/ou revisitação do Projeto Político Pedagógico - visto que esse documento já está concretizado na unidade de Educação Infantil investigada, é preciso reconhecer que a escola pública e, subtende-se que todos os seus atos de ordem pedagógica e administrativa, deve seguir o viés dos princípios democrático (Brasil, 1988, art. 206). Nesse entendimento, o Projeto Político Pedagógico é considerado uma ferramenta de uso da gestão escolar, disponível à comunidade que faz parte dessa instituição educacional.

A vista disso, no questionário, indagamos aos participantes acerca dessa temática com a seguinte questão: Você já participou da construção/reelaboração de um Projeto Político Pedagógico? As respostas obtidas estão expostas na figura abaixo:

Gráfico 3 - Participação dos respondentes na construção e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico.



Fonte: A autora.

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transforma-se em sujeito de sua própria história (São Paulo, 1989, p.7).

Relacionando o trecho supracitado com o percentual de 88,2% dos participantes anunciando que vivenciaram a construção e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico em algum momento de suas trajetórias de vida escolar, percebemos que a quantidade referida esteve presente durante algum momento de diálogo e escuta coletiva que subsidiou discussões acerca do atendimento às demandas da comunidade que faz parte da unidade educacional, demonstrando que esses sujeitos são ativos e capazes de compreender e transformar a realidade em que estão.

A informação numérica, traz outro indicativo, o cumprimento legal quanto a presença de todos que queiram estar atrelados aos fazeres pedagógicos e administrativos da instituição, seguindo os princípios que garantem a "[...] Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes [...]" (Brasil, 1996, art. 14).

Se a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico é uma ação marcada por escolhas conscientes e intencionais, que refletem a visão de mundo e os compromissos ético e políticos da comunidade escolar, esse processo agrega a ideia de que sua elaboração não se resume ao cumprimento de uma exigência burocrática, mas representa um momento coletivo em que todos comungam acerca dos rumos que a escola seguirá quanto a suas práticas pedagógicas e os valores que orientam sua atuação educativa (Eça; Coelho, 2021).

Então, cientes da importância que esse documento possui, precisamos destacar que 11,8% dos respondentes relataram estar ausentes desse processo decisório quanto às ações e posturas que a escola terá diante de questões sociais e educacionais que surgirem no cotidiano desse território. Consequentemente, isso causa perdas dialógicas as quais poderiam enriquecer as discussões e aproximar o Projeto Político Pedagógico das necessidades dessa parte da comunidade escolar enriquecendo as práticas voltadas ao Público da Educação Especial infantil, além disso, esse não comparecimento enfraquece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, tornando esse instrumento normativo menos representativo e efetivo.

Sabemos que a construção de um espaço democrático não é algo fácil de ser realizado e que há uma dependência de atitudes e de alguns elementos para que essa ação seja concretizada (Eça; Coelho, 2021). Como meio para efetivar esse feito, pode-se investir em práticas que promovam a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitando suas

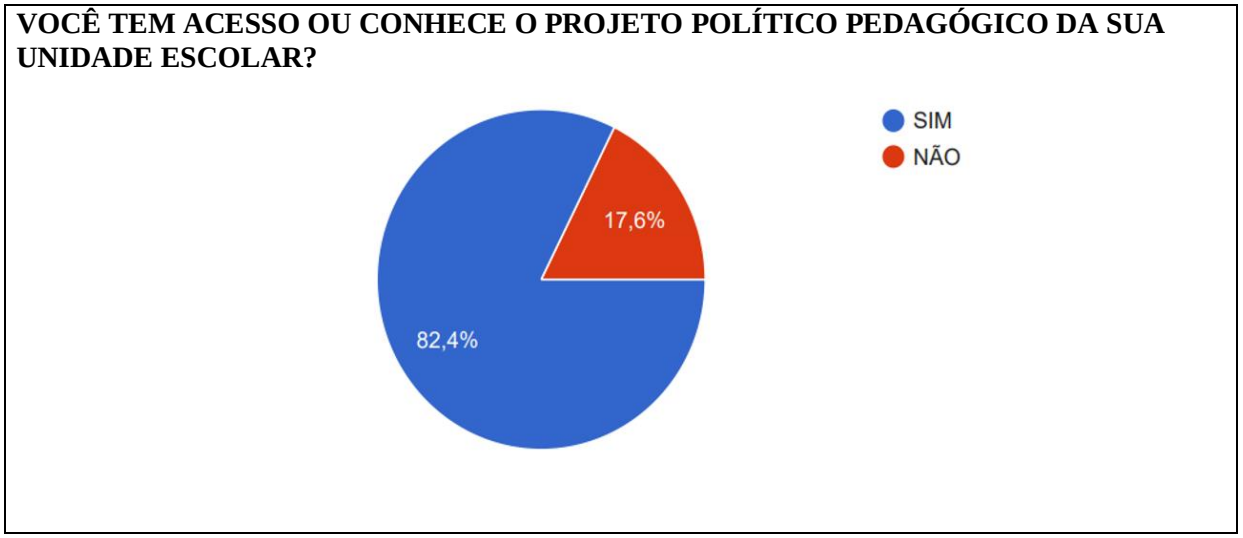
vozes e experiências, permitindo a constituição de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com os desafios coletivos. Para tanto,

> O Projeto Pedagógico deve ser elaborado dentro de uma ação política mobilizadora, colaborativa em que contemple a missão, visão, valores da escola, o perfil dos alunos, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e o plano de ação da escola. Assim, cabe à escola decidir o modo mais eficiente de incluir toda a comunidade escolar no processo de construção do documento em consonância com a rotina escolar e com as necessidades dos alunos e da comunidade local (Eça; Coelho, 2021, p. 3).

Considerando a questão quanto ao acesso do Projeto Político Pedagógico da unidade investigada, os números demonstram que essa instituição necessita incorporar a afirmativa de que "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]" (Brasil, 1988, art. 37), tais preceitos asseguram a todos a ciência das ações que acontecem ou pertencem às instituições estatais, incluindo as que estão inscritas em documentos oficiais.

Isso porque, conforme veremos a seguir, quando 17,6% informam que não acessam o Projeto Político Pedagógico, uma ferramenta relacionada a todas as crianças, discentes, equipe gestora, pais/responsáveis e demais sujeitos envolvidos no cotidiano do território educacional infantil, a instituição demonstra uma falha na publicização de seus atos de modo que não asseguram o que é posto na Carta Magna de 1988, conforme descrito anteriormente, negando a igualdade de oportunidades "[...] como forma degarantir a universalização dos direitos e consolidar uma nova concepção de educação baseada na construção coletiva para a melhoria da qualidade [...]" (Dutra; Griboski, 2005, p. 3).

Gráfico 4 - Acesso pelos participantes da pesquisa ao Projeto Político Pedagógico da unidade educacional investigada.



Fonte: A autora.

Sendo assim, a quantidade de pessoas expressa no gráfico que não acessam o Projeto Político Pedagógico, evidencia o que pode ser interpretado como uma lacuna no cumprimento do dever institucional de garantir que esse documento esteja disponível de forma acessível nos diferentes ambientes do prédio escolar e/ou meio virtual, visando que não haja barreiras para a compreensão dos textos contidos nele. Essa ausência de contato com o documento diretivo escolar compromete o ideal de construção coletiva, essencial para consolidar uma educação democrática e inclusiva. Uma vez que,

> [...] O projeto não é algo que é "construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (Veiga, 1995, pp. 12 – 13).

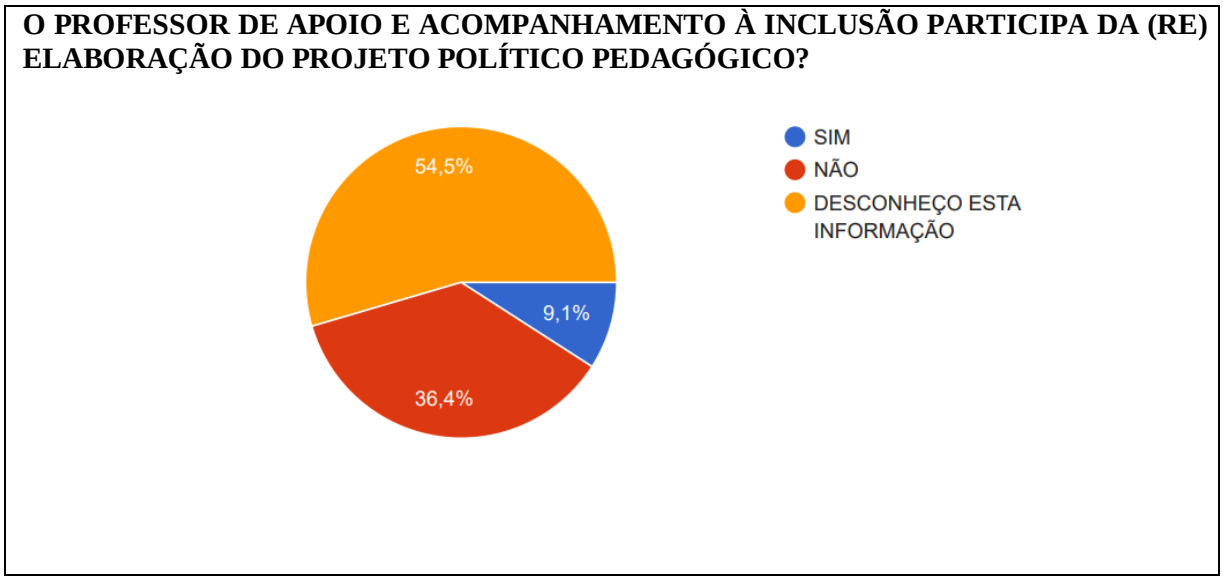
Por esse motivo, quando 82,4% das pessoas respondem ao questionário, dizendo que possuem contato com a versão física do Projeto Político Pedagógico desta unidade de Educação Infantil, não podemos inferir que, o acesso se traduz à leitura e ciência das concepções e ideologias que decidiram coletivamente expressas nesse documento, posto que não lhes foi indagado essa perspectiva no instrumento de coleta dos dados.

Entretanto, o número exposto anteriormente representa o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade existente entre a comunidade e a instituição escolar, tornando o Projeto Político Pedagógico representativo e efetivo no meio em que ele foi constituído. Sendo isso verdade, é preciso aproveitar o engajamento da comunidade e institucionalizar nesse

documento a Educação Infantil como um ato político voltado para a conscientização e o empoderamento das crianças, permitindo que assumam o protagonismo de suas histórias.

Ao continuar nossas ponderações, seguimos para a nossa terceira indagação: O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão participa da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico? Retiramos da coleta os seguintes dados:

Gráfico 5 - Conhecimento da existência do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e da participação desse professor na reelaboração do Projeto Político Pedagógico.



Fonte: A autora.

Nessa esteira, o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, é um professor da carreira do Magistério Municipal paulistano, designado, com lotação no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, que é composto, entre outros, por oito desses profissionais podendo essa quantia ser ampliada, desde que justificada sua necessidade, solicitando de forma fundamentada ao Diretor Regional de Educação e com anuência do Secretário Municipal de Educação (São Paulo, 2016).

A ele compete acompanhar todos os processos políticos e pedagógicos destinados ao Público da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado, a fim de que se assegure às crianças matriculadas nos Centros e Escolas Municipais de Educação Infantil, o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem significativa nesses espaços educativos (São Paulo, 2016).

Como podemos perceber o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão torna-se um mobilizador da comunidade escolar a fim de que ela compreenda o "[...] Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico – PPP

das unidades educacionais" (São Paulo, 2016, art. 1º), que atendem a primeira infância, devendo, esse serviço, estar institucionalizado nesse documento.

Destarte, se percebemos o Projeto Político Pedagógico como norteador das ações dos sujeitos que se relacionam educacionalmente com o Público da Educação Especial e, se nele não constar as informações do Atendimento Educacional Especializado e de outros contextos que movam esse instrumento e serviços educacionais em prol dessas crianças, arrisca-se invisibilizarem as diferenças humanas no cotidiano dos Centros e Escolas paulistanas que atendem a primeira infância.

Nos atentando as ideias desenvolvidas nos parágrafos anteriores quanto ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, e sua importância ao Público da Educação Especial aos que têm até cinco anos e observando os resultados da coleta dos dados, talvez nos explique o porquê ao explorarmos por meio da leitura o Projeto Político Pedagógico do lócus pesquisado, não haja registros do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças desse grupo.

Com as informações constatamos que, 36,4% dos entrevistados afirmaram que esse professor não comparece nos momentos destinados à (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, 54,4% revelaram que desconhecem a presença desse profissional no percurso da revisitação do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional infantil e somente 9,1%, externaram que o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão comparece às reuniões.

Em vista disso, constatamos que um pouco mais de 90% dos respondentes apontaram a inatividade nesse espaço da Educação Infantil, do professor especializado nas particularidades dos que apresentam deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação. A ausência desse profissional, notada nos números do gráfico, em momentos dialógicos nos quais a comunidade escolar está reunida pode colaborar para o silenciamento e exclusão do Público da Educação Especial, visto que a presença do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, influencia o direcionamento do Projeto Político Pedagógico às questões relacionadas ao atendimento das demandas educacionais dessas crianças.

Isso posto, pode-se depreender que o conhecimento quanto aos direitos educacionais dos sujeitos que estão na fase da primeira infância impacta a construção do texto do Projeto Político Pedagógico, de modo que todos os partícipes dos espaços que desenvolvem a Educação Infantil, podem "[...] acompanhar as propostas, fazer sugestões, problematizar e explicitar contradições entre o que está escrito e anunciado no PPP e o que de fato se vive no cotidiano da Unidade" (São Paulo, 2019, p.182).

Chama-nos atenção, e trazemos como uma provável argumentação para o não comparecimento do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na reelaboração do

Projeto Político Pedagógico, o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão ser composto por apenas oito desses profissionais, e mesmo que essa quantia possa ser ampliada, desde que justificada a necessidade (São Paulo, 2016), inicialmente o que se tem é apenas esse número para exercer o que manda o Decreto n.º 57.379 de 2016.

Voltando à Diretoria Regional de Ensino investigada, a qual possui 359 escolas, 1401 crianças Público da Educação Especial com matrículas distribuídas entre os Centros de Educação Infantil, as Escolas Municipais de Educação Infantil e os Centros Municipais de Educação Infantil, fazem parte dessa Diretoria Regional de Educação 12 Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, os quais atendem, cada um, o total de 11 unidades educacionais, não sendo somente as de Educação Infantil, mas junto a essas as que contemplam as demais etapas e modalidades da Educação Básica, com funcionamento em horários diversificados.

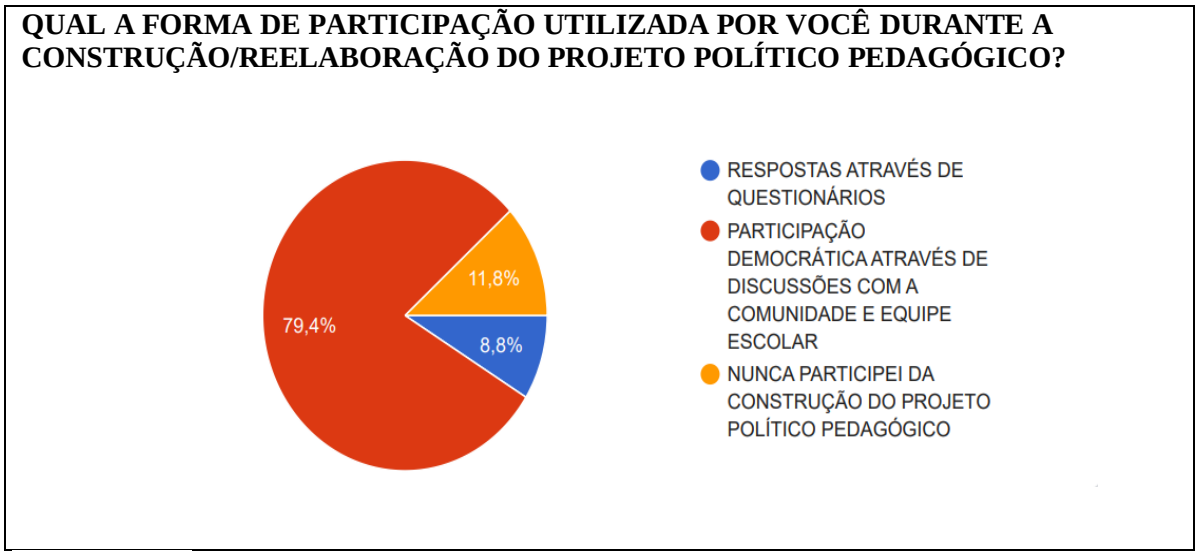
Logo, conciliar os encontros coletivos em todos os espaços de sua responsabilidade é uma tarefa complexa, que impacta as necessidades do Público da Educação Especial que os meninos e meninas até os cinco anos apresentam ao chegarem nos espaços educacionais que frequentam. Entretanto, não é nosso intuito justificar as falhas que os dados apontam, pois eles evidenciam que é preciso nos atentar que a falta do Professore de Apoio e Acompanhamento à Inclusão pode desencadear a fragilidade na seguridade de uma Educação Infantil equânime, inclusiva, igualitária e emancipatória ao público que ele atende.

Portanto, se o Projeto Político Pedagógico "[...] deve ser pensado, planejado, elaborado e executado pelo coletivo de uma escola comprometida com os setores populares, voltada para a promoção da cidadania emancipada" (Lima; Silva, 2017, p. 90), o Professor de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão necessita estar envolvido nesse todo, caso contrário, o processo torna-se fragmentado, apagando a representatividade que os grupos minoritários, tal como o da Educação Especial, precisa ter.

Finalizando, salientamos que esse instrumento normativo precisa contemplar o que se tem quanto às políticas inclusivas vigentes, de modo que elas atravessem todos os espaços educativos (Bergamin, et al., 2021). Então, cientes de que por vezes, isso será concretizado somente com as intervenções apropriadas que os profissionais formados a partir de conhecimentos específicos farão no lócus que atuam, torna-se imprescindível que o Professor de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão esteja disponível nas unidades educacionais infantis de sua responsabilidade atuando junto à comunidade escolar e agindo a favor do Público da Educação Especial da primeira infância, assegurando a ele a equidade e igualdade diante de todos os seus direitos educacionais.

Do grupo criado para sabermos quanto as formas de participação na construção e/ou (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, recebemos as informações que constam no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Meios de participação dos respondentes à pesquisa quanto à construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico.



Fonte: A autora.

Optamos por iniciar nossa análise, dizendo que as unidades de Educação Infantil são mais do que espaços nos quais as crianças elaboram seus conhecimentos por meio das diferentes mediações, elas são constituídas como territórios de formação integral em que a ética e a cidadania devem ser vivenciadas de forma prática e cotidiana (São Paulo, 2019).

Nesse sentido, o diálogo com a comunidade escolar "[...] Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade" (Saviani, 2001, p. 21), tornado o processo dialógico, essencial para a construção de um ambiente inclusivo e participativo.

Concebendo que o Projeto Político Pedagógico implica elaborar práticas pedagógicas democráticas, em que os sujeitos – especialmente os historicamente marginalizados – sejam protagonistas do processo educativo e possam contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Gandin,1995, p. 28), esse documento passa a ser uma ferramenta social para que os direitos, deveres e a busca pelo bem comum, possam ser exercitados de forma consciente e ativa.

Para tanto, o uso de múltiplas estratégias a fim de que a comunidade escolar exerça a comunicação de suas necessidades e reivindicações é uma prática ética, disponibilizada com

respeito mútuo, empatia e responsabilidade coletiva, promovendo um senso de pertencimento e cooperação entre todos os envolvidos.

Tais formas, providenciadas para a participação coletiva, devem coadunar com a perspectiva democrática, desse modo

> A equipe gestora, como responsável por mobilizar os sujeitos para essas discussões e coordenar o trabalho escolar, em conjunto com o conselho, não pode perder de vista, em todas as fases do PPP, o compromisso com a diversidade de opiniões. Pois é na construção de consensos, levando os sujeitos a refletirem, posicionarem-se e definirem ações, que estes são capazes de incorporar as concepções de DH[22] e cidadania na cultura da organização escolar (Garcia; Guedes, Silva, 2017, p. 589).

Então, quando nossa pesquisa revela que 79,4% dos segmentos da unidade de Educação Infantil investigada, tiveram a oportunidade de colaborar com sugestões e ideias, a partir de um processo participativo e consistente, entendemos que a gestão dessa instituição viabilizou o envolvimento significativo da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, indicando que essa quantia envolvida teve a oportunidade de fortalecer habilidades críticas e éticas.

Nesse contexto, a participação ativa da comunidade reforça a ideia de que as instituições educacionais são lugares de construção coletiva, com relações cotidianas permeadas por reflexões teórico-filosóficas e pela elaboração conjunta de ações para o presente e o futuro, pois é na vivência coletiva que se constrói uma consciência comum, orientada por objetivos maiores, como a busca por uma educação inclusiva, plural e acolhedora às diferenças (Oliveira, 2014).

Ao "[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...]" (Brasil, 1996, art. 12), inferimos que outras formas de participação e que não somente a presencial, sejam ofertadas pela unidade educacional a fim de que ninguém se sinta excluído quanto a audição de suas declarações, a fim de que evitemos que ocorra o que foi constatado com 8,8% dos respondentes os quais informaram que suas vozes não foram proferidas e inseridas ao debate dialógico e coletivo.

Por não indagarmos na coleta dos dados, aos que participaram da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, quanto as suas percepções em relação às ideias por eles externadas estarem impressas nesse documento, não podemos afirmar se suas convicções impactaram as decisões em relação à convivência e o aprendizado das crianças.

---

[22] Conforme os autores, DH se refere ao termo Direitos Humanos, conforme o artigo por eles publicado e disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt

Mesmo assim, compreendemos que quando usado outros instrumentos para a exposição de opiniões de forma presencial ou não, reforça-se a importância de avançar no aprimoramento da validação dessa participação, a fim de consolidar o espaço escolar como inclusivo, colaborativo e transformador, oportunizando aos que encontram barreiras para o comparecimento nos momentos que a unidade estabelece para a discussão coletiva das questões que envolvem esse espaço, outras possibilidades de cooperação, pois

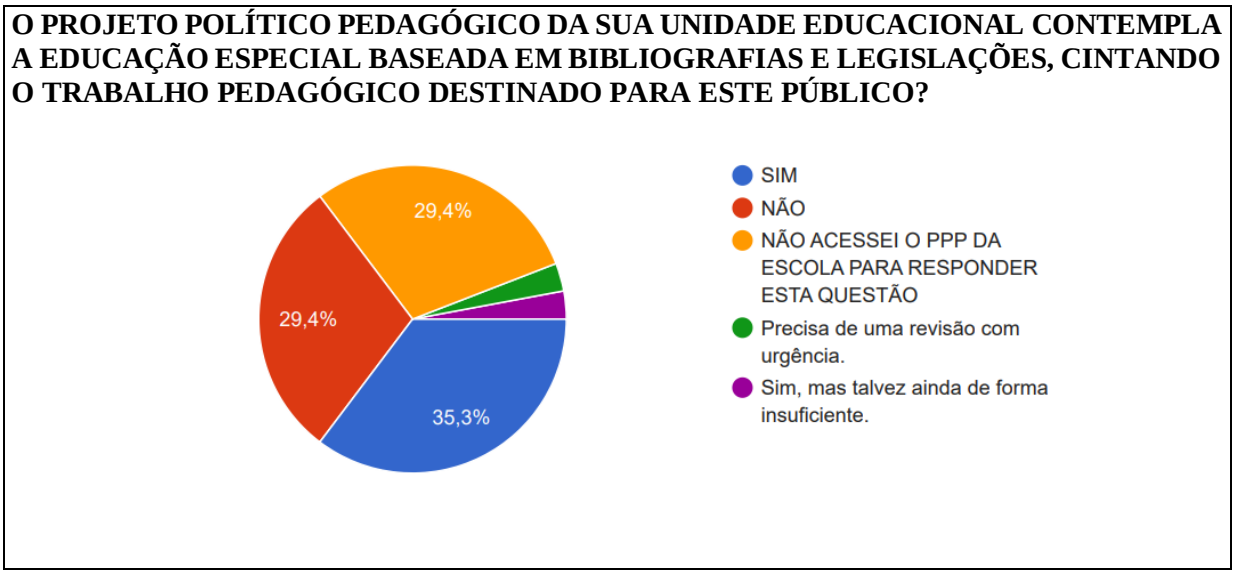
> [...] Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas (São Paulo, 2019, p. 217).

Por isso, diante de um cenário em que o debate pode ser estruturado utilizando outros recursos, como o questionário e espaços virtuais, ocorre a propagação da gestão democrática que validam os participantes que não vivenciaram o momento de encontro coletivo, oportunizando aos 11,8% que anunciaram nunca ter participado da construção do Projeto Político Pedagógico experienciarem a prática da decisão conjunta acerca dos assuntos educacionais.

Essas reflexões, procuram fomentar questões que discorram em prol daqueles que ficam fora da construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico, uma vez que a educação é direito de todos (Brasil, 1988) e "[...] ao desconsiderar sua clientela a escola amplia seu discurso formal, distancia-se da dimensão política do projeto e configura-se numa superficialização de conceitos como gestão democrática, participação coletiva e princípios de cidadania" (Padilha, 2009, p. 120).

Nossa última observação aos dados coletados objetivou averiguar as respostas em relação à pergunta: O Projeto Político Pedagógico da sua unidade educacional contempla a Educação Especial baseada em bibliografias e legislações, cintando o trabalho pedagógico destinado para este público? O resultado é o que segue no próximo gráfico:

Gráfico 7 - Resultado quanto a relação da Educação Especial e o Projeto Político Pedagógico.



Fonte: A autora.

> O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2010a, art. 20).

Considerando o trecho supracitado, o exercício de autonomia da unidade educacional permite que ela coloque suas práticas pedagógicas em prol das necessidades de sua comunidade, contemplando as características, as realidades socioculturais, especificidades educativas, potencialidades e desafios, bem como os recursos humanos e materiais disponíveis nesse lócus, a fim de que a educação seja de qualidade para todos.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico, quando colocado no viés de um instrumento de escuta e acolhimento, não excluindo nenhum grupo pertencente à instituição, torna-se um importante instrumento para proporcionar a inclusão, sobretudo dos grupos minoritários e marginalizados em nossa sociedade tal como o Público da Educação Especial.

Então, ao detectarmos que 35,3% dos respondentes percebem que nesse documento está institucionalizado os fazeres pedagógicos e nele há embasamentos legais e teóricos destinados às crianças que têm condições sensoriais, físicas, neurológicas, emocionais e biopsicossociais que demandam uma atenção as suas especificidades, eles ratificam a existência desses meninos e meninas como sujeitos, partícipes integrantes do espaço da Educação Infantil que agem e modificam esse lócus de modo potente e capaz.

Como resultado de um Projeto Político Pedagógico que percebe a todos e a cada um, a Educação Infantil não se limita a um modelo homogêneo de ser humano, mas abarca as

diferenças daqueles que estão nessa etapa. Consequentemente, respeita os saberes, as características e as vivências de cada criança, a partir da pluralidade de seus corpos e suas constituições humanas (Agra et al., 2022).

Sendo assim, é essencial a construção de uma educação para a primeira infância inclusiva e democrática, que transforme o Projeto Político Pedagógico em um espaço dialógico e de reconhecimento, no qual as singularidades dos que são Público Educação Especial, não sejam empecilhos para uma formação integral, que valoriza as individualidades, compreendendo as interações coletivas que acontecem nos ambientes dos Centros e Escolas infantis.

Quando um Projeto Político Pedagógico, abarca "[...] a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança, trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo [...]" (São Paulo, 2019, p. 51), ele reconhece que esses sujeitos são diversos quanto aos seus corpos, modos de ser e perceber o mundo.

Por isso, que ao institucionalizar nesse instrumento diretivo o trabalho e legal, que siga um viés inclusivo, há a contribuição para a criação de um espaço educacional desenvolvido na unidade com o Público da Educação Especial e dar suporte a ele, a partir de uma base teórica para todos, sem discriminação, com igualdade de oportunidades e respeito aos seus direitos.

Entretanto, os 29,4% que descrevem o Projeto Político Pedagógico da sua unidade educacional como aquele que não contempla a Educação Especial com bibliografias e legislações, tampouco cita o trabalho pedagógico destinado para este público, é um dado preocupante à seguridade de uma educação para todos, contrariando o que a Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo preconiza quando afirma que:

> Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 2016, art. 1º).

Logo, se os processos educacionais que ocorrem nos diversos meios sociais, dentro e fora do contexto familiar, as práticas pedagógicas, experiências e os ambientes contextualizados, como meios para ampliação das capacidades (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) do Público da Educação Especial não forem consideradas no Projeto Político Pedagógico, corre-se o risco de que essas crianças fiquem marginalizados, mesmo frequentando uma etapa permeada pela coletividade e interações como é a Educação Infantil.

Destacamos a importância do compromisso e atenção a essas crianças promovendo para elas um ambiente inclusivo e equitativo, com a elaboração e implementação de ações educativas, registradas no Projeto Político Pedagógico da unidade, fundamentadas na humanidade e responsabilidade para lidar com as diferenças, realizando o rompimento com as discriminações (São Paulo, 2019).

Outra preocupação refere-se aos que informaram não terem acessado o Projeto Político Pedagógico e, consequentemente, não souberam responder se este documento contemplava o trabalho e referências que fundamentam as práticas pedagógicas disponíveis ao Público da Educação Especial. Esse dado nos levam à reflexão quanto a concepção inclusiva que embasa nossa pesquisa, uma vez que, se parte da comunidade escolar não realiza contato com esse instrumento teórico-metodológico, que auxilia nos desafios diários das instituições, de forma crítica, organizada, reflexiva e participativa (Vasconcelos, 2005, 1995), o desenvolvimento integral das crianças da unidade pesquisada, está comprometido.

Isso ocorre porque esse documento necessita da participação de toda a comunidade, que deve discutir de forma democrática e dialógica, para garantir ao Público da Educação Especial vivências significativas e apropriadas à elaboração dos seus conhecimentos. É preciso atenção a essa questão, porque, embora a gestão democrática tenha como incumbência reforçar a participação de todos, junto a isso é de sua responsabilidade, avançar no aprimoramento dos mecanismos que conectem a comunidade escolar com o Projeto Político Pedagógico (Capellini; Feitosa; Fonseca, 2019).

Por meio de ações que incentivem a leitura e conhecimento dos textos desse documento normativo, permite-se que professores, pais ou responsáveis, as próprias crianças matriculadas na instituição, assim como os demais funcionários e colaboradores, avaliem se os anseios, desejos, ideias e as concepções definidos coletivamente (Activesoft, 2024) quanto ao Público da Educação Especial, estejam consolidados no Projeto Político Pedagógico. Simultaneamente a essas ações, ele deve garantir que os espaços da unidade educacional estejam permeados por práticas inclusivas, colaborativas e transformadoras voltadas para essas crianças.

No mesmo sentido, seguimos com as ponderações relacionadas aos grupos, os quais informam que o Projeto Político Pedagógico, da unidade de Educação Infantil, necessita de uma revisitação urgente, devido à ausência dos elementos mencionados anteriormente, bem como daqueles que consideram que as informações inseridas nele quanto ao Público da Educação Especial, ainda são insuficientes.

Essas opiniões, apontam que o documento diretivo da instituição infantil analisada precisa ser revisitado com urgência, pois apresenta lacunas significativas no que diz respeito à

ausência ou escassez dos elementos inclusivos destinados às crianças acarretando prejuízos de várias ordens a esse grupo. Nessa perspectiva,

> [...] A garantia do acesso e permanência de alunos com deficiência na escola requer, conforme inscrito na LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 59, entre outros aspectos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização que sejam específicos para atender às suas necessidades (Capellini; Feitosa; Fonseca, 2019, p. 3).

Então, sem um registro estruturado em prol da inclusão, impresso no Projeto Político Pedagógico, as crianças Público da Educação Especial correm o risco de enfrentar barreiras para acessar serviços, recursos e práticas pedagógicas equânimes, resultando em um atendimento desigual ou até excludente. Assim sendo, faz-se necessário articular, nesse documento, aos corpos infantis marcados pelas diferenças humanas, os quais possuem características singulares para perceber e sentir o mundo no qual se encontram.

Portanto, a fim de que "[...] as culturas infantis e as culturas da infância como produção e criação [...]" (Santos, 2024, p. 426), do Público da Educação Especial, impactem o olhar e a escrita no Projeto Político Pedagógico, todos da comunidade escolar, precisam se manifestar e apoiar a institucionalização das práticas e experiências que essas crianças podem vivenciar, potencializando-as na interferência da sociedade, de modo que reinventem e transformem o meio em que convivem.

7. RECURSO EDUCACIONAL

7.1 O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO

O processo de construção do Recurso Educacional *Padlet* e o *Drive*, que são partes desta pesquisa, foram pensados considerando a indagação apresentada como o problema do estudo, buscando entre os diversos caminhos que coadunam com as demandas sociais e educacionais desta atualidade, uma trajetória que nos apoiasse na tentativa de responder à problematização e alcançar os objetivos traçados.

Diante dessa compreensão, pensamos em recursos tecnológicos e dinâmicos. "[...] Essa escolha se deu pelo grande interesse, hoje em dia, de grande parte da população, em tecnologias da informação [...]" (Decacche-Maia; Goulart, 2015, p. 85). Por meio da procura em websites, descobrimos a definição do que seria um *Padlet* e o *Drive* sendo, respectivamente:

O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. "O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino [...] (Doms, 2020, p. 1).

Quanto ao segundo recurso, temos que "Em geral, qualquer unidade de armazenamento ligada a um computador é um *drive* [...]" (Gogoni, 2025), e cientes de ambas as definições citadas anteriormente, o processo de construção desses dois recursos, sendo o *Padlet* iniciado a partir do registro em sua plataforma[23] e o *Drive*[24], fazendo uso de um *email* pessoal.

Em seguida, houve a organização com a escolha dos nomes, *designer* e materiais a serem disponibilizados nesses recursos, ocorrendo essas seleções pelo caráter produtivo, participativo e a amplitude que os textos para leitura (*Pdfs*, artigos, *e-books*), as publicações multimídias para audição (*audiobooks*, *podcasts*) e os meios visuais (imagens, gráficos, vídeos), alcançam em interação com os recursos educacionais a serem utilizados.

O *Padlet* e o *Drive* foram nomeados como: "Juntos pela Educação Infantil: sua participação faz a diferença!" Essa nomeação ocorreu devido à referência ao Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil que deve ser construído coletivamente, a fim de que sejam acolhidas as diferenças humanas que constituem todas as crianças matriculadas nessa etapa da

---

[23] https://padlet.com/auth/logged_out
SÉRVIO, Gabriel Padlet. O Passo a Passo de Como Usar. **olhardigital.** 2022. https://olhardigital.com.br/2022/01/14/tira-duvidas/padlet-o-que-e-como-funciona-e-como-usar/#:~:text=Passo%2001%3A%20ao%20acessar%20a,e%20clique%20em%20'Selecionar'.&text=Passo%2003%3A%20crie%20um%20t%C3%ADtulo,para%20o%20seu%20novo%20mural.

[24] SUPPORT. Primeiros Passos nos Drives Compartilhados - Criar um Drive Compartilhado. **Support.** Disponível em: https://support.google.com/a/users/answer/9310249?hl=pt-BR Acesso em: 21 jan. 2025.

Educação Básica, entre elas àquelas que possuem "[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]" (Brasil, 1996, art. 4º).

Salienta-se que as plataformas utilizadas são as da versão gratuita, disponíveis para uso em computadores, *tablets* e celulares ou em aparelhos similares, proporcionando o acesso aos materiais de modo mais democrático, visto que pensamos em cada recurso como "[...] um espaço virtual, que estivesse disponível aos alunos, seus familiares e também a qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo que se interessasse pelo tema [...]" (Decacche-Maia; Goulart, 2015, p. 85).

O próximo passo foi o levantamento dos materiais procurando pela diversidade existente, entre eles, aqueles com acessibilidade que ao serem inseridos nos ambientes *online* pudessem atender as especificidades físicas, neurológicas, táteis, sensoriais, visuais, auditivas, entre outras, dos sujeitos que fossem explorar ambos os recursos.

Houve o momento para se pensar naqueles que não possuem internet ou os artefatos para acessar o *Padlet* e o *Drive*, então, como sugestão, propusemos a ideia de que as unidades educacionais disponibilizem em seu horário de funcionamento, os aparelhos tecnológicos e a conexão *online* aos integrantes da comunidade escolar que necessitarem desse apoio, visto que em muitos territórios educativos da prefeitura de São Paulo, há esses instrumentos, espaços para uso e realização dos estudos daquilo que foi viabilizado nas plataformas construídas.

Por fim, ressaltamos que os recursos educacionais não têm a intenção de substituir os encontros coletivos e democráticos que devem ocorrer na elaboração e revisitação do Projeto Político Pedagógico, pois os percebemos como uma complementação a esse processo, uma vez que eles podem "[...] permitir o acompanhamento de mudanças necessárias [...]" (Decacche-Maia; Goulart, 2015, p. 85), sendo mais eficientes no propósito inclusivo que temos para o Projeto Político Pedagógico.

7.2 O Recurso Educacional

A proposta para o recurso educacional desta dissertação foi a construção de duas tecnologias virtuais e dinâmicas, sendo eles: o *Padlet* elaborado para ouvir a comunidade escolar do lócus investigado, e um *Drive* colaborativo, alimentado pelos participantes da comunidade escolar.

O *Padlet* conta com materiais de textos, imagens, vídeos, *QR code* e *links*, quanto ao *Drive*, tem inserido em seu espaço, além dos elementos citados anteriormente, os suportes que contemplam multimídias contendo apenas áudios relacionados as temáticas do Projeto Político

Pedagógico, Educação Infantil, Educação Especial, Inclusão e outros assuntos relevantes a discussões que abarquem as crianças Público da Educação Especial.

O Recurso Educacional pode ser acessado e utilizado por: professores, Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, diretor de escola, assistente de direção, coordenação pedagógica, supervisão, pais/responsáveis, colaboradores terceirizados, demais funcionários e pessoas do meio no qual a instituição educacional infantil paulistana encontra-se inserida.

Ambos, *Padlet* e *Drive*, têm a finalidade em subsidiar o Projeto Político Pedagógico da unidade selecionada, contribuindo com a fase dialógica e coletiva que ampara a criação e/ou revisitação desse documento, de modo que o Público da Educação Especial até os cinco anos, matriculados neste território, esteja contemplado neste documento como meio de assegurar uma educação para todos, com qualidade e emancipatória.

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece as diferenças e a diversidade humana, tendo seu princípio pautado na busca da educação que atenda as especificidades das crianças, independentemente de suas características, sendo que a construção dessa perspectiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas (Nascimento; Pimentel, 2015).

O Recurso Educacional, de base tecnológica, desenvolvido no contexto desta pesquisa, visa estar disponível para todos da instituição educacional, relacionando-se diretamente aos objetivos e problematização desta dissertação. Portanto, essas tecnologias virtuais, cumpre um papel fundamental, pois elas não só disponibilizam materiais para subsidiar a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma que ele beneficie o Público da Educação Especial, como deixam esse documento dinâmico e atualizado, podendo acompanhar as mudanças cotidianas, atuais e necessárias para a inclusão dessas crianças.

Nossa escolha atende às demandas contemporâneas de acesso e interatividade, características cada vez mais valorizadas na educação. Além disso, "[...] as tecnologias da informação são os instrumentos que mais atraem a atenção de todos [...]" (Decacche-Maia; Goulart, p. 84). Assim, a natureza virtual dos recursos educacionais permite que ele alcance a comunidade escolar de imediato, favorecendo a acessibilidade e a conscientização acerca da educação inclusiva.

O *Padlet* e o *Drive* contribuem com suportes bibliográficos e legais, retirados dos meios midiáticos e virtuais, anunciando o Projeto Político Pedagógico como pertencente a toda comunidade escolar, de modo que ele seja percebido como:

> "[...] um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade [...]" (São Paulo, 2015).

Descrevemos o Recurso Educacional como uma ferramenta digital colaborativa que funciona como suporte para as discussões em grupo, a fim de que as ideias sejam organizadas, promovendo a interatividade e criatividade no aprendizado. Eles são serviços de armazenamento que facilitam o compartilhamento e a edição colaborativa de arquivos, como documentos, apresentações, planilhas e vídeos, ideais para trabalhos em equipe e organização de materiais, possibilitando o acesso a qualquer momento, por meio de dispositivos eletrônicos, e a depender da característica do que se deseja conhecer a conexão com a internet pode ser dispensada.

O *Padlet* e o *Drive* têm a pretensão de atenderem ao questionamento central desta dissertação e de auxiliar o encontro de prováveis soluções às lacunas observadas nos resultados da análise do Projeto Político Pedagógico investigado e dos dados coletados, os quais apontaram, entre outras falhas, a ausência de referenciais bibliográficos e legais com um viés inclusivo no documento diretivo da unidade e a falta de parte da comunidade escolar nos momentos dialógicos e coletivo que sustentam o processo de construção e revisitação desse instrumento.

As questões consideradas como prejudiciais à efetivação da inclusão escolar, podem ser superadas com a oferta de suportes tecnológicos, visto que eles tendem a ser "[...] uma construção da experiência em outros lugares do saber, entendidos como espaço aberto, plural, interativo e relacional que implica pensar o devir de outras práticas formativas" (Fantin, 2012, p. 304).

Logo, o Recurso Educacional escolhido relaciona-se com esta pesquisa porque se alinha diretamente com as ferramentas que tendem a responder às demandas de acessibilidade, colaboração e diálogo para a construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo que beneficie o Público da Educação Especial na Educação Infantil.

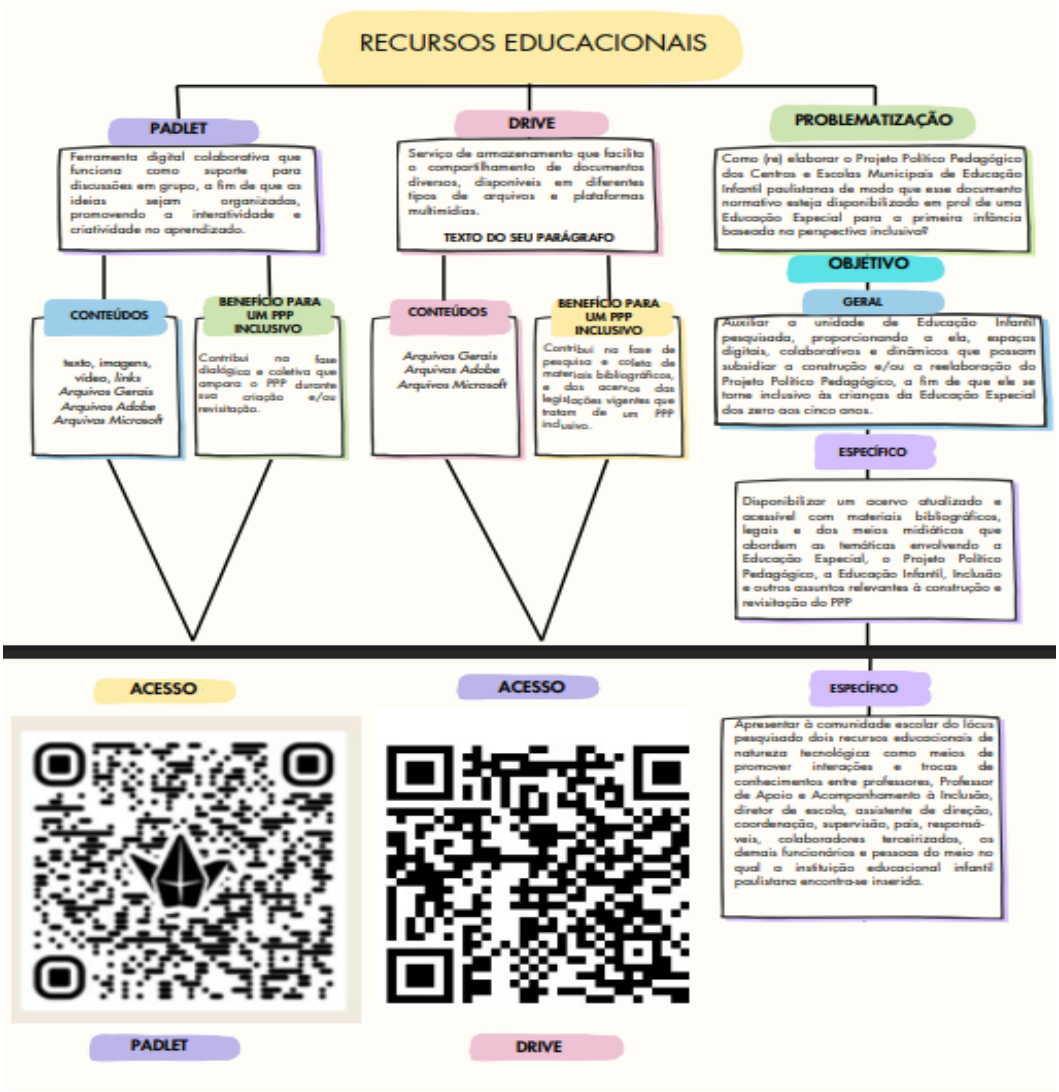
Por fim, a construção do *Padlet* e do *Drive* objetiva que esta dissertação possa contribuir com a materialização e a oferta dos meios concretos para subsidiar o fortalecimento da participação coletiva, a acessibilidade e interatividade entre a comunidade escolar, garantindo o atendimento às demandas da unidade educacional infantil, transformando-a em um espaço equânime, acolhedor e potencializador de todos os corpos constituídos pelas diferenças humanas.

Figura 2 - QR Code do fluxograma explicativo dos Recursos Educacionais.

https://www.canva.com/design/DAGc3N_-A4E/CLQnA4Pv-Ur4jr2FBTih-A/edit

Fonte: A autora fazendo uso do app https://br.qr-code-generator.com/

Figura 3 - Fluxograma explicativo dos Recursos Educacionais.



- ✓ Link de acesso aos materiais do Recurso Educacional – Padlet: https://padlet.com/eulaliaflores/juntos-pela-escola-sua-participa-o-faz-a-diferen-a-efvwij04gs2o7jol
- ✓ Link de acesso aos materiais do Recurso Educacional – Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1ouIEob3x7DFfGrWScLvW0avU35UYUUoW?usp=sharing
- ✓ Acesso ao fluxograma: https://www.canva.com/design/DAGc3N_-A4E/CLQnA4Pv-Ur4jr2FBTih-A/edit

Fonte: A autora fazendo uso do app Canva: https://www.canva.com/design/DAGc3N_-A4E/CLQnA4Pv-Ur4jr2FBTih-A/edit

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais desta pesquisa é trazer à revisitação muitas das reflexões realizadas ao longo da nossa escrita, é olhar para o passado e pensar acerca dos acontecimentos, o que permaneceu e o que modificou como resultado de nossas ações. O que podemos anunciar é que nada é permanente e que nossas proposições podem ser alteradas conforme a modificação do tempo, história e cultura dos envolvidos nesta investigação.

Então, iniciamos nossa análise do local de partida desta pesquisa: a Educação Infantil paulistana e seu Público da Educação Especial, sem negar os avanços que o município de São Paulo realizou para essa etapa e modalidade da Educação Básica não podemos deixar de revelar as lacunas significativas que ainda comprometem a efetivação do direito à educação com qualidade referenciada em toda a Rede de Ensino dessa localidade.

O município apresenta dados importantes que demonstram o crescimento da presença do Público da Educação Especial nas unidades infantis, mas há uma constatação que merece aprofundamento: a ausência de um alicerce teórico-pedagógico consistente que oriente de forma crítica, consciente e transformadora os fazeres educativos nesses territórios.

Essa invisibilidade tem consequências sérias, pois sem ela há uma probabilidade de que o espontaneísmo, o assistencialismo e o tecnicismo estejam permeando as práticas pedagógicas cotidianas, correndo o risco de que a educação para a primeira infância se torne fragmentada e excludente. No caso do Público da Educação Especial, isso se materializa em diversas propostas apresentadas que tendem a ficar entre o cuidado e o controle, sem a intencionalidade pedagógica necessária para sua emancipação.

Seguindo na linha do incômodo que nos move para investigar academicamente, com tais averiguações, ainda não há a percepção nessa rede de que a convivência entre as diferenças humanas, tão celebrada nos discursos inclusivos, seja insuficiente por si só, sendo necessário, mediação pedagógica competente, pautada por uma concepção de educação que reconheça o sujeito em sua totalidade e potencialidade.

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma base teórica potente e urgente para a Educação Infantil – especialmente para aquela que deseja se comprometer com a formação plena de sujeitos historicamente constituídos. Essa teoria parte do princípio de que o acesso aos conhecimentos sistematizados da cultura humana é direito de todos e condição para a superação da desigualdade social, não considerando as crianças como sujeitos passivos do processo educativo, tampouco como simples reprodutores de habilidades instrumentais. Ao contrário, reconhece nelas a capacidade de refletir acerca do mundo, de se apropriar criticamente do saber produzido pelo homem e de transformá-lo.

Portanto, a efetivação de uma Educação Infantil paulistana inclusiva e de qualidade para o Público da Educação Especial não pode prescindir de uma teoria tal como a Pedagogia Histórico-Crítica reconhecida por nós como sendo capaz de articular e ratificar o conhecimento científico, os direitos sociais e educacionais. Assim, a educação dessas crianças poderá deixar de ser um apêndice da política pública para se constituir, de fato, como eixo central da construção de uma sociedade equânime, crítica e igualitária.

Cientes de que não é somente a teoria pedagógica que assegura direitos à educação para todos, mas junto a ela outros elementos, como as legislações, que por terem força jurídica garantem a acessibilidade a esse bem social, nos voltamos ao Decreto n.º 57.379/2016 e à Portaria n.º 8.764/201 por serem pertencentes ao rol de textos legais paulistanos que representam importantes avanços na consolidação de uma política educacional inclusiva no município.

No que tange à Educação Infantil, ambas as normativas reconhecem a heterogeneidade humana como um valor a ser promovido e protegido, e apontam caminhos legais e pedagógicos para a superação de práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar. No entanto, embora estabeleçam diretrizes e contemplem princípios fundamentais como o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade para o Público da Educação Especial, a realidade vivida nas unidades educacionais nem sempre acompanha as intenções expressas nos documentos legais.

A efetivação entre o que é proposto nas normativas e o que se concretiza nas práticas escolares revela os desafios persistentes no campo da inclusão, especialmente no que se refere à formação docente, aos recursos disponíveis e à escuta ativa da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão.

Logo, cabe ressaltar que a efetivação de uma Educação Especial infantil na perspectiva inclusiva, na prefeitura de São Paulo não será possível apenas pela existência de legislações, mas pela construção coletiva de uma cultura escolar que reconheça, respeite e valorize as singularidades dos sujeitos a partir de uma ação educativa ética e comprometida com os seres humanos com tenra idade, em processo formativo quanto ao conhecimento de si e do mundo no qual se encontra.

Outro tema considerado quando tratamos da Educação Infantil e Educação Especial sendo incorporadas pela concepção inclusiva foi o Projeto Político Pedagógico, que pode ser reconhecido como uma ferramenta que abarca a pluralidade das experiências e necessidades de toda a comunidade escolar. E no contexto da Educação Infantil paulistana o cenário que nos foi revelado quanto a essa temática é que esse documento carece de uma aplicação efetiva e

abrangente das diretrizes inclusivas, visto que descobrimos falhas significativas no atendimento das crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e/ou superdotação.

A ausência de um olhar atento e competente em relação a essas crianças reflete um problema que é o como a escola lida com as diferenças humanas, enfraquecendo a perspectiva inclusiva e perpetuando práticas pedagógicas segregadoras, exigindo uma reconfiguração do Projeto Político Pedagógico, de modo que ele não contemple uma inclusão simbólica, mas que traduza o processo coletivo e dialógico no qual ele foi (re) elaborado.

Nossa percepção quanto ao que analisamos é uma sensação de que falta ao Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil um posicionamento no qual ele assuma seu compromisso social, educacional e político com o Público da Educação Especial que está matriculado em seus espaços, cumprindo a sua função formativa numa perspectiva inclusiva. Para tanto, é preciso que ele seja um instrumento dinâmico e integrador, alinhado aos princípios que defendem a não exclusão e isso implica um esforço conjunto de transformação de mentalidades e práticas, tanto no âmbito educacional quanto na sociedade em sua totalidade.

Constatamos que a comunidade escolar do lócus investigado compactua do mesmo sentimento das pesquisadoras, uma vez que ao observarmos os resultados dos dados coletados ela nos informa que cerca de 11,8% dos participantes não fizeram parte do processo democrático de escuta e exposição das ideias de todos nos momentos de (re) construção do Projeto Político Pedagógico e, além disso, 17,6% afirmaram desconhecer esse documento ou ainda, embora tenham ciência de sua existência, não acessam esse instrumento educacional.

Tal cenário, desconsidera o princípio da democracia sustentado pela participação coletiva, expressa por meio das vozes e olhares diversos, os quais contemplam todas as etapas do debate até a chegada da tomada de decisões que estejam em prol do Público da Educação Especial infantil, o qual não tem sido beneficiado, pois conforme as informações obtidas o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão é ausente nos momentos de organização pedagógica e decisões estabelecidas no Projeto Político Pedagógico desta unidade de Educação Infantil.

Os contextos apresentados comprometem a efetivação desse documento entrelaçado a uma característica dinâmica, autêntica, reconhecida pela comunidade escolar quanto às suas intenções, concepções, anseios e ideias, sendo ela parte da sua construção. Nos posicionamos convocando à reflexão acerca da função que o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão exerce nos Centros e Escolas infantis municipais, posto com um profissional articulador dos conhecimentos em relação ao Público da Educação Especial e seu direito à

inclusão, equidade e igualdade educacional, cabendo a ele atuar junto à instituição tomando posse da função que deve exercer neste lócus.

Em vista disso, é inegociável que sua presença não seja constante nesses territórios e momentos de (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, colaborando com a construção das propostas de natureza inclusiva e auxiliando na articulação entre escola, famílias e comunidade.

Salientamos que com as falhas apontadas até o momento, esse documento não conjuga com a afirmativa de que ele é base para que a unidade de Educação Infantil imprima sua identidade como inclusiva, precisando urgentemente de revisão, buscando meios para incorporar em sua centralidade os elementos que possibilite o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo que embasa o Projeto Político Pedagógico.

Destarte, trouxemos a ideia do uso de instrumentos associados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação a fim de ofertar suporte à (re) construção do Projeto Político Pedagógico, ampliando conhecimentos acerca da inclusão do Público da Educação Especial, a partir do uso desses meios. Logo, o Recurso Tecnológico proposto nesta pesquisa, *Padlet* e *Drive*, podem ser úteis para a audição da comunidade escolar, seja para aqueles que não compareceram presencialmente às discussões coletivas acerca do Projeto Político Pedagógico, mas que têm o direito de serem validados quanto as suas opiniões, desejos e anseios ou para a ampliação das ideias expostas nos momentos de diálogo coletivo presenciais

Com eles, espera-se que haja o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico dessa unidade de Educação Infantil, concebendo-o como um instrumento pedagógico que esteja à frente da educação inclusiva, ofertando suporte ao Público da Educação Especial a fim de que ele efetive suas aprendizagens de modo eficiente e significativo.

Nos motivamos, diante dos achados nesta pesquisa a procurar um posicionamento que finalize, ao menos por algum período desta escrita que exige conclusão, ideias que reflitam o que consideramos acerca das informações que acessamos, por isso anunciamos que esta dissertação tem a intenção de não findar nestas páginas e que possa instigar e ser suporte a outras construções científicas.

Tomamos uma postura de quem denuncia ao município de São Paulo o atendimento que realiza ao Público da Educação Especial matriculado na Educação Infantil o qual não tem sido potencializado e nem vivenciado um desenvolvimento integral devido a falhas políticas, pedagógicas, éticas e estruturais dessa localidade.

Reafirmamos a necessidade da revisão do modo como se concebe o Projeto Político Pedagógico, posto que ele embasa o fazer educacional emancipatório e igualitário aos sujeitos

com até os cinco anos que são plurais e necessitam de uma teoria pedagógica que os olhem como humanos em construção, que são sociais, seres brincantes, aprendizes capazes, com vozes ativas ecoando nos Centros e Escolas municipais paulistanas e tomando como base as proposições discutidas nesta pesquisa, oferecemos a Pedagogia Histórico-Crítica por acreditarmos que ela contempla as especificidades atuais que todas as crianças apresentam.

Em tempo, anunciamos que este trabalho representa um passo entre muitos que ainda precisam ser dados rumo à construção de uma Educação Infantil inclusiva, comprometida com a equidade e com a formação integral de todas as crianças. Ao reconhecer as fragilidades e junto a elas as potencialidades que o município de São Paulo possui quanto à Educação Especial, nossa intenção é provocar reflexões, mobilizar debates e inspirar ações concretas que transformem a realidade vivida por tantas crianças e suas famílias. Que este estudo sirva como ponto de partida para novos olhares, pesquisas, políticas e práticas que garantam o direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente desde os primeiros anos de vida, respeitando as diferenças e reconhecendo a potência de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ACTIVESOFT. **Projeto Político Pedagógico: O Que é e Como Fazer o PPP na Sua Escola Particular.** 2024. Disponível em: https://activesoft.com.br/projeto-politico-pedagogico-ppp-escolar/#:~:text=O%20projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico%20precisa,e%20como%20pretende%20fazer%20isso Acesso em: 11 jan. 2024.

AGRA, Claudete Almeida; AGRA, Edileuza Almeida; MACEDO, Cícera Estefane Gomes de; PEREIRA, Edilson Raniere Gonçalves; SANTOS, Ana Grete Alves dos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Processo de Inclusão na Educação Infantil: Uma Revisão Integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.08. ago. 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/6693/2585/9760 Acesso em: 27 dez. 2023.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A Periodização Histórico – Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. 2016. In: **Periodização Histórico – Cultural do Desenvolvimento Psíquico: Do Nascimento à Velhice.** MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FECCI, Marilda Gonçalves Dias. Campinas: Autores Associados, 2016.

BERGAMIN, Aletéia Cristina; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CUNHA, Angélica Maria Teodoro; CUNHA, Victor Alexandre Barreto da; SILVA, Raissa Viviani; ZANATA, Eliana Marques. Importância do Projeto Político Pedagógico para a Inclusão Escolar. **Educação em Foco.** 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921 Acesso em: 11 jan.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -** Lei Federal n. 8069. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, DF. 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.** 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018. Dispõe sobre o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/MatematicaAplicadaeComputacional/capes-portaria206.pdf Acesso em: 14 jul. 2025

COMITÊ GESTOR DA INTERNET. CGI.br – **Pesquisa TIC Domicílios**. 2019 - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros -TIC Domicílios 2019. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf Acesso em: 30 jun. 2024.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, p. e0244250, jan. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 abr. 2025.

CAMPOY, Aranda Tomás. **Metodología de la Investigación Científica***:* Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Asunción: Marben. 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; CÔRREA, Fernanda Aparecida de Souza; ZANATA, Eliana Marques. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, *[S. l.]*, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592. Acesso em: 31 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FEITOSA, Osvalda de Castro; FONSECA, Katia de Abreu. Onde Fica a Inclusão Escolar no PPP da Escola Pública? In: **Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**. Florianópolis, Galoá, 2019. Disponível em: https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/onde-fica-a-inclusao-escolar-no-ppp-da-escola-publica?lang=pt-br Acesso em:12 jan. 2025.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MARQUES, Patrícia Batista. O que é a Escola a Partir do Sentido Construído por Alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 23–33, jan. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 fev. 2024.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **A Relação entre Teoria e Prática na Pedagogia Histórico-Crítica:** Análise de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Tese (Doutorado). Araraquara: UNESP. 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6d51198a-4ad0-47c8-9ce7-bf2de24a0717/content Acesso em: 04 nov. 2024.

COELHO, Lívia Andrade. EÇA, Antoniclebio Cavalcante. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–14, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311 Acesso em: 25 ago. 2024.

CORTE, Samuel; ROBAERT, Marilene Gabriel Dalla. O Projeto Político-Pedagógico em sua Construção e Implantação Compartilhada: O Estudo de Caso de uma Comunidade Escolar.. **Regae**: Revista Gestão Avaliação Educacional. Santa Maria, v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 63-82. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/download/13757/pdf_1/64302 Acesso em: 02 jan. 2025.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; GUSTIN, Mila Batista Leite Corrêa da; LARA, Mariana Alves. Pesquisa Quantitativa na Produção de Conhecimento Jurídico. **Revista da Faculdade Direito**. Belo Horizonte: UFMG n. 60, p. 291 a 316, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/download/P.0304-2340.2012v60p291/169/0 Acesso em: 07 mar. 2024.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf Acesso em: 27 set. 2023.

DECACCHE-MAIA, Eline; GOULART, Andrea Oliveira da Fraga. Construção de um Site como Produto Educacional: Relações Entre a Pesquisa na Sala de Aula e a Mídia Digital. **Revista Polyphonía**. Goiânia. 2015. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37980 Acesso em: 19 jan. 2025.

DOMS, Caroline. O que é Padlet? Veja Como Usar Ferramenta Para Criar Quadro Virtual, Software de Produtividade Pode Ser Utilizado Para Organização Pessoal, de Escolas ou de Empresas. **Techtudo.** Disponível em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml Acesso em: 21 jan. 2025.

DRAGO, Rogerio. Projeto Político Pedagógico e Inclusão Escolar: Um diálogo possível. **ANPAE.** 2010. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0459.pdf Acesso em: 05 abr. 2025.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a Inclusão. **Revista do Centro de Educação.** Cadernos: edição: 2005 – nº 26. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566 Acesso em: 07 ago. 2023.

FANTIN, Monica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 291–306, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4864. Acesso em: 04 mai. 2024.

FREITAS, Wansley Ferreira de; NUNES, Klívia de Cássia Silva. A Educação Infantil e a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos para um Currículo Escolar no Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, 2023**.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374425583_A_educacao_infantil_e_a_pedagogia_historico-critica_elementos_para_um_curriculo_escolar_no_campo/download Acesso em: 20 jan. 2025.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/ebook%20metodologia%20do%20trabalho%20cientifico.pdf Acesso em: 14 dez. 2023.

GANDIN, Danilo. **A prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da. Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: Um Ensaio Teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/ Acesso em: 27 dez. 2023.

GASPARIN, Joao Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/abstract/?lang=pt Acesso em: 05 jan. 2024.

GEEPI. Gestão e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Universidade Federal de São Carlos** (UFSCar). 2025. Disponível em: https://geepi.faiufscar.com/pagina/7837-sobre#/ Acesso em: 14 abr. 2025.

GOGONI, Ronaldo. Drive ou Driver? [para não confundir mais]. Aprenda a Diferença Entre o Que é Drive e o Que é Driver, Entenda Para o Que Serve Cada Um e Não Faça Mais Confusão Com Isso. **Tecnoblog.** Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/drive-ou-driver-paranao-confundir-mais/#:~:text=Em%20Tecnologia%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%2C%20o,%2C%20D%3A%2C%20etc Acesso em: 21 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** 2012. Disponível em: http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc Acesso em: 20 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Hortência de Abreu; MENEZES, Maria Balbina de Carvalho; NASCIMENTO, Maria de Fátima; RODRIGUES. **Metodologia Científica** – Aracaju : UNIT, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando. História Social da Criança Proletária: Contribuições da Obra de Friedrich Engels para a Compreensão do Tema. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020058, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660883 Acesso em: 25 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2005.** Brasília. 2005: Disponível em: www.inep.gov.br/basic/censo Acesso em: 24 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024 Acesso em: 12 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica Resumo Técnico 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 12 jul. 2024.

ITAÚ SOCIAL. Envolvimento das Famílias com a Escola é Maior nos Primeiros Anos da Educação Básica. Pesquisa de Opinião com Estudantes e Seus Familiares Revela a Participação dos Pais na Rotina Escolar. **Itaú Social,** 15 de maio de 2024. Notícias. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/noticias/envolvimento-das-familias-com-a-escola-e-maior-nos-primeiros-anos-da-educacao-basica/ Acesso em: 25 jul. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e Disputas na Política Nacional de Educação Especial Brasileira. **Educ. Pesqui.,** São Paulo. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 abr. 2025.

KNOENER, Darlene Ferraz. **A Promoção da Convivência Ética no Contexto Escolar:** Formação Continuada e Teorias Subjetivas de Docentes em Tempos de Escolas sem Paredes. Tese (Doutorado). Araraquara: UNESP, 2023. 475p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: Teorias e Práticas.** Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC. 2017.

LORD, Lucio Jose Dutra. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 294–308, 2017.Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6978 Acesso: 09 set. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico – Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. 2016. In: **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: Do Nascimento à Velhice.** MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Campinas: Autores Associados, 2020 (Coleção educação contemporânea)

MATIAS, Félix. A Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Teoria Pedagógica Fundamental para a Formação de Professores. Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande – MS. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17167 Acesso em: 25 jul. 2024.

MCLNTIRE, Jr. Charles Curtis. Fundamentalismo. In: **Enciclopédia histórico-teológica da igreja cristã.** Elwell, Walter Alexander. (ed.). São Paulo: Edições Vida Nova, 1990.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt Acesso em: 06 set. 2024.

NASCIMENTO, Lucinéia Jesus; PIMENTEL, Susana Couto. 2015. **A Construção da Cultura Inclusiva na Escola Regular**: Uma Ação Articulada pela Equipe Gestora. EccoS - Revista Científica, São Paulo.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Gestão Democrática e Participativa:** Em Busca da Ação Coletiva. São Paulo: Acervo Digital da UNESP/Redefor UU/EaD/UNESP, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf Acesso em: 18 abr. 2024.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Julia O. (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância**: Pertencer e Participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de (Org.) **Metologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios**. Uberlândia: FUCAMP, 2021. 124p. Disponível em: https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2021/12/LIVRO-16-Met-Tec-e-Estrat-de-Pesquisa-est-introd-2.pdf Acesso em: 03 abr. 2024

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Guilherme. **Pesquisa Quantitativa em Educação:** Algumas Considerações. Rio de Janeiro: UERJ, Periferia. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5521/552157170005/html/#:~:text=O%20survey%20enquanto%20m%C3%A9todo%20de,a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20%C3%A9%20invi%C3%A1vel Acesso em: 03 jan. 2024.

PADILHA, Adriana Cunha. **Projeto Político-Pedagógico e a Educação Especial: Ações, Contradições e Desafios à Inclusão.** Educacional na Rede Municipal de Campinas/SP.

Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar das Pessoas com Deficiência. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente/SP, v. 31. 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf Acesso em: 15 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 190, 1999. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1889m Acesso em: 29 abr. 2025.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2011.

SANTOS, Rosineia Oliveira dos. Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas Implicações em uma Comunidade Escolar. **Revista Humanidades e Inovação** – Palmas, 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9679 Acesso em: 10 jan. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Orientação Normativa nº 01**. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares. 2013. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7635&friurl=_-Orientacao-Normativo-no-01-doc-de-03122013-paginas-103-a-105-_ Acesso em: 15 nov. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-nfanciapaulistana/ Acesso em: 15 fev. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Orientação Normativa nº 01- Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** 2015. SME /DOT Educação Infantil e SME/ATP. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-no-01-avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares/ Acesso em: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** – SME / DOT, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf Acesso em: 20 dez. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Decreto nº 57.379.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/375-organizacao-escolar/organizacao-da-unidade-educacional/3928-decreto-n-57-379-de-13-10-2016-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-edu-cacao-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva Acesso em: 17 dez. 2023.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras Quadro Analítico.** 2018. Disponível em: https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-PJ.pdf Acesso em: 04 jan. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade.** Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/ Acesso em: 01 nov. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Recomendação Secretaria Municipal de Educação - n.º 1. 2023**. SME/CME, 2023. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-1-de-6-de-julho-de-2023/consolidado Acesso em: 18 jan. 2024.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. **Relatório de Dados Gerenciais para Divulgação.** Dados Gerenciais. Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME). 2024. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/group/educacao Acesso em: 20 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana B. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Ética, Educação e Cidadania. **PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia de 1° Grau.** Florianópolis. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.), **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 10, p. 245-277. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Y_SxXOIEL_uX568ywoW3EScNNHQJHqQN/view Acesso: 10 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da. **O Projeto Político-pedagógico – PPP nas escolas públicas da zona sul do município de Manaus**. Dissertação (Mestrado) Manaus: UFAM, 2014. 98 f. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4092/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ronilda%20Rodrigues%20Couto%20da%20Silva.pdf Acesso em: 29 dez. 2024.

SOARES, Mikaella de Cerqueira. Projeto Político Pedagógico (PPP) Escolar em Tempos de Pandemia de Covid – 19. In Anais **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió: Editora

Realize, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA102_ID8156_29072021005030.pdf Acesso em: 06 abr. 2025.

SOBRINHO, Jorge Mardini; NONNENMACHER, Patrícia; PEIXOTO, Jefferson Freire. Projeto político-pedagógico da escola pública brasileira: possibilidades abertas ou fechadas?. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 2, 19 de janeiro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/projeto-politico-pedagogico-da-escola-publica-brasileira-um-leque-de-possibilidades-abertas-ou-fechadas. Acesso em: 06 abr. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à **Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: **Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma et al. **Projeto Político – Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 17ª ed. Campinas, S.P: Papirus. 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo I**: Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicologia. Em Lev Semionovitch Vygotski. Madri: Visor, 1997.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. Santa Catarina: UFSC, 2ª ed. 2013.