

Flávia Danieli de Souza Barbosa

Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em
um município paulista

Marília-SP
2025

Flávia Danieli de Souza Barbosa

Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Marília.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Marília-SP
2025

B238p	Barbosa, Flávia Danieli de Souza Política da Educação Especial na Educação Infantil : desafios e perspectivas em um município paulista / Flávia Danieli de Souza Barbosa. – Marília, 2025 216 p. : il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira 1. educação inclusiva. 2. educação especial. 3. políticas públicas. 4. educação infantil. 5. política pública municipal. I. Título.
-------	---

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

Flávia Danieli de Souza Barbosa

Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Unesp – Câmpus de Marília
Orientadora

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
Unesp – Câmpus de Araraquara

Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. Fernanda Oscar Dourado Valentim
UENP – Câmpus Jacarezinho

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Unesp – Câmpus de Marília

Marília, 18 de março de 2025.

Dedico este trabalho ao meu marido, meu companheiro
em todas as horas. Meu eterno amor e meu grande
incentivador.

Dedico também às minhas duas lindas e amadas filhas:
Mariana e Isabela, meus raios de luz e de amor.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial é dedicado a Deus, pois sem ele não teria conseguido vencer os obstáculos que impactaram e, em alguns momentos, dificultaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Sem a intervenção Dele nada seria possível!

Não posso deixar de mencionar e agradecer àqueles que durante todo este tempo estiveram ao meu lado e viveram comigo uma explosão de emoções que envolveram risos, lágrimas e, porque não dizer, conquistas vivenciadas nesse tempo de amadurecimento, construção e escrita da Tese. Refiro-me a todos os meus familiares, incluindo marido, filhas, irmãos, cunhadas e ao meu querido pai e a minha querida mãe.

A minha eterna gratidão ao meu marido Ricardo por compreender as minhas ausências, acreditar e me incentivar a continuar e a concluir essa nova etapa acadêmica e profissional. Agradeço as minhas queridas filhas, Mariana e Isabela, duas princesas que compreenderam, mesmo tão pequenas, a importância da finalização desse texto. Por vários dias e noites a ausência da mamãe era suprida por uma visita inusitada ao escritório com um beijinho, um lanchinho ou, até mesmo, um refresco ou uma água, manifestações de afeto e carinho que me davam ânimo e esperança para finalizar essa conquista tão esperada e tão importante para mim!

Aos meus irmãos Ricardo e Rubens e as minhas cunhadas, por me incentivarem a finalizar essa etapa. Aos meus queridos pais que acolheram as minhas filhas durante as férias escolares para que eu pudesse ter tempo e silêncio, elementos tão importantes para a organização das reflexões indicadas nesse texto.

À professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que, como orientadora dedicada, atenciosa e muito competente, acreditou em minha capacidade e apostou em meu projeto de pesquisa.

À professora Maria Candida Soares Del-Masso e à professora Relma Urel Carbone Carneiro pelas contribuições no Exame de Qualificação beneficiando-me com sugestões para a realização e a redação final desta Tese.

À professora Graziela Zambão Abdian e a professora Fernanda Oscar Dourado Valentim por aceitarem fazer parte da banca de defesa de Doutorado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (Gepis) por contribuir com as reflexões e aprofundamentos teóricos tão importantes na escrita desse texto.

Aos participantes da pesquisa pela autorização para a realização deste estudo.

A Prefeitura Municipal de Assis pela concessão do meu afastamento remunerado para a conclusão e finalização dessa tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

BARBOSA, F. D. S. **Política da Educação Especial na Educação Infantil**: desafios e perspectivas em um município paulista. Orientadora: Ana Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2025.

RESUMO

A Política de Educação Especial no contexto inclusivo assegura o ingresso da criança público-alvo da Educação Especial às classes comuns. No Brasil, para as crianças entre zero e cinco anos, esse direito é uma conquista recente, reconhecida a partir da Constituição. Considerando essas reflexões, realizamos a pesquisa em uma cidade paulista, com o objetivo geral de compreender a Política de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, voltada às crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Os objetivos específicos consistiram em: analisar como as Políticas de Educação Especial, orientadas pela perspectiva da Educação Inclusiva, foram formuladas no município; investigar e analisar como essas políticas foram implementadas nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade. Optamos pelo Materialismo Histórico-dialético como referencial teórico-metodológico. Para a coleta de dados examinamos documentos elaborados pelo município (Plano Municipal da Educação e Resoluções Municipais), dados oficiais da cidade disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Além de também realizar entrevistas com duas gestoras de escolas de Educação Infantil, com a Secretária da Educação e com os responsáveis pelos departamentos de Educação Especial e de Educação Infantil. Analisamos os dados documentais (legislações) e as entrevistas, buscando identificar evidências que revelassem, de maneira sutil ou explícita, os objetivos da Política Municipal de Educação Especial no contexto inclusivo do município pesquisado. Os resultados apontam que o poder local não apenas executa os determinantes das políticas nacionais e/ou estaduais, mas cria as suas próprias políticas. Isso fica evidente nos tipos de serviços especializados oferecidos para as crianças público-alvo da Educação Especial sendo: Sala de Recursos por deficiência, Sala de Recurso Multifuncional tipo I e II, atendimentos em Centros e Núcleos, Atendimento Educacional Individualizado, Atendimento Escolar Domiciliar, e Ensino Colaborativo. Entretanto, os textos legais municipais não apresentam diretrizes específicas para a criação de sistemas educacionais inclusivos que atendam as necessidades e as especificidades das crianças da Educação Infantil. A legislação municipal assegura a formação continuada para os professores da classe comum e para os professores especializados, além de permitir a ação intersetorial, realizada por instituições privadas. Os dados gerados pela pesquisa indicam que as escolas de Educação Infantil apresentam dificuldades no trato com a diversidade e a diferença presentes no ambiente escolar. As entrevistadas afirmam que os serviços especializados disponibilizados às crianças com deficiências são ofertados apenas no contraturno, porém determinantes legais municipais indicam a opção do ensino colaborativo oferecido no período em que a criança frequenta a classe comum. As participantes desse estudo indicam também que são ausentes iniciativas que priorizem a formação continuada dos professores das classes comuns, já que a ênfase é a formação dos professores especializados. Todavia, os documentos legais municipais garantem a formação continuada para ambos os professores. O

município inova ao criar um Projeto Intersectorial financiado pelo poder público, o que não está previsto nas diretrizes nacionais.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; políticas públicas; educação infantil; política pública municipal.

BARBOSA, F. D. S. **Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista**. Orientadora: Ana Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2025.

ABSTRACT

The Special Education Policy in the inclusive context ensures that children who are the target audience for Special Education can enter regular classes. In Brazil, for children between zero and five years of age, this right is a recent achievement, recognized by the Constitution. Considering these considerations, we conducted research in a city in São Paulo, with the general objective of understanding the Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, aimed at children with disabilities enrolled in Early Childhood Education schools in the Municipal Education Network. The specific objectives consisted of: analyzing how Special Education Policies, guided by the perspective of Inclusive Education, were formulated in the city; investigating and analyzing how these policies were implemented in the city's municipal Early Childhood Education schools. We chose Historical-dialectical Materialism as the theoretical-methodological framework. For data collection, we examined documents prepared by the city (Municipal Education Plan and Municipal Resolutions), and official city data available on the website of the National Institute of Education and Research. In addition to conducting interviews with two managers of Early Childhood Education schools, the Secretary of Education and those responsible for the Special Education and Early Childhood Education departments, we analyzed the documentary data (legislation) and the interviews, seeking to identify evidence that revealed, in a subtle or explicit way, the objectives of the Municipal Special Education Policy in the inclusive context of the municipality studied. The results indicate that the local government not only executes the determinants of national and/or state policies but also creates its own policies. This is evident in the types of specialized services offered to children who are the target audience of Special Education, such as: Resource Room for Disabilities, Multifunctional Resource Room types I and II, services in Centers and Centers, Individualized Educational Services, Home School Services, and Collaborative Teaching. However, the municipal legal texts do not present specific guidelines for the creation of inclusive educational systems that meet the needs and specificities of children in Early Childhood Education. Municipal legislation ensures ongoing training for regular classroom teachers and specialized teachers, in addition to allowing intersectoral action carried out by private institutions. The data generated by the survey indicate that early childhood education schools have difficulty dealing with the diversity and differences present in the school environment. The interviewees state that specialized services made available to children with disabilities are only offered after school hours, but municipal legal requirements indicate the option of collaborative teaching offered during the period in which the child attends regular classes. The participants in this study also indicate that there is a lack of initiatives that prioritize ongoing training for regular classroom teachers, since the emphasis is on the training of specialized teachers. However, municipal legal documents guarantee ongoing training for both teachers. The municipality innovates by creating an Intersectoral Project financed by the government, which is not provided for in national guidelines.

Keywords: inclusive education; special education; public policies; early childhood education; municipal public police.

BARBOSA, F. D. S. **Política da Educação Especial na Educação Infantil**: desafios e perspectivas em um município paulista. Orientadora: Ana Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2025.

RESUMEN

La Política de Educación Especial en el contexto inclusivo garantiza que los niños que son público objetivo de la Educación Especial ingresen a clases regulares. En Brasil, para los niños entre cero y cinco años, este derecho es una conquista reciente, reconocida por la Constitución. Considerando estas reflexiones, realizamos una investigación en una ciudad de São Paulo, con el objetivo general de comprender la Política de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, dirigida a niños con discapacidad, matriculados en escuelas de Educación Infantil de la Red Municipal de Educación. Los objetivos específicos consistieron en: analizar cómo se formularon las Políticas de Educación Especial, orientadas por la perspectiva de la Educación Inclusiva, en el municipio; Investigar y analizar cómo se implementaron estas políticas en las escuelas municipales de Educación Infantil de la ciudad. Elegimos el Materialismo Histórico-dialéctico como marco teórico-metodológico. Para recolectar datos se examinaron documentos elaborados por el municipio (Plan Educativo Municipal y Resoluciones Municipales), datos oficiales de la ciudad disponibles en el sitio web del Instituto Nacional de Educación e Investigación. Además de también realizar entrevistas con dos directivos de escuelas de Educación Infantil, con el Secretario de Educación y con los responsables de los departamentos de Educación Especial y Educación Infantil. Analizamos los datos documentales (legislación) y las entrevistas, buscando identificar evidencias que revelaran, sutil o explícitamente, los objetivos de la Política Municipal de Educación Especial en el contexto inclusivo del municipio investigado. Los resultados indican que las autoridades locales no sólo implementan los determinantes de las políticas nacionales y/o estatales, sino que también crean sus propias políticas. Esto se evidencia en los tipos de servicios especializados que se ofrecen a los niños que son público objetivo de la Educación Especial, a saber: Sala de Recursos para Discapacidad, Sala de Recursos Multifuncional tipos I y II, servicios en Centros y Núcleos, Servicios Educativos Individualizados, Servicios de Escuela en Casa y Enseñanza Colaborativa. Sin embargo, los textos legales municipales no presentan lineamientos específicos para la creación de sistemas educativos inclusivos que atiendan las necesidades y especificidades de los niños y niñas de la Educación Infantil. La legislación municipal garantiza la formación permanente de los docentes de clases regulares y de los docentes especializados, además de permitir la acción intersectorial realizada por instituciones privadas. Los datos generados por la investigación indican que los centros de Educación Infantil tienen dificultades para abordar la diversidad y las diferencias presentes en el entorno escolar. Los entrevistados manifiestan que los servicios especializados que se ofrecen a los niños con discapacidad sólo se ofrecen fuera del horario escolar, pero los requisitos legales municipales indican la opción de enseñanza colaborativa ofrecida durante el periodo en que el niño asiste al aula regular. Los participantes de este estudio también indican que faltan iniciativas que prioricen la formación continua de los docentes de aula regular, ya que el énfasis está en la formación de docentes especializados. Sin embargo, los documentos legales municipales garantizan la formación continua de ambos docentes. El municipio innova creando

un Proyecto Intersectorial financiado por los poderes públicos, algo que no está previsto en las directrices nacionales.

Palabras clave: educación inclusiva; educación especial; políticas públicas; educación de la primera infancia; política pública municipal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 4-5 anos no período de 2014 e de 2016.....	43
Tabela 2 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 4-5 anos no período de 2022.....	44
Tabela 3 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 0 a 3 anos no período de 2014 e 2019.....	46
Tabela 4 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 0 a 3 anos em 2022.....	47
Tabela 5 – Porcentagem de matrícula de alunos PAEE – Educação Infantil.....	98
Tabela 6 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do município pesquisado – ano 2023	100
Tabela 7 – Número de matrículas da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, do município pesquisado – ano 2023	100
Tabela 8 – Diferença entre o número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no município pesquisado – ano 2023	103
Tabela 9 – Porcentagem de alunos PAEE que recebem AEE no município	104
Tabela 10 – Total e percentual de matrículas na Educação Básica de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade que recebem AEE, no município pesquisado – 2014-2022	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche, considerando a renda domiciliar *per capita* no período de 2014-2019 (2022)49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa72

Quadro 2 – Unidades de Análise79

Quadro 3 – Resoluções analisadas na pesquisa.....88

Quadro 4 – Diferenças entre a Resolução Municipal n.º 19/2022 e a Resolução Municipal n.º 21/202389

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Ande	Associação Nacional de Equoterapia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREF	Conselho Regional de Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fapesp	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
G1	Gestora 1
G2	Gestora 2
Gepis	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
RDEE	Representante do Departamento da Educação Especial
RDEI	Representante do Departamento da Educação Infantil
SE	Secretária da Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS EM QUESTÃO: AS POLÍTICAS DE ESTADO E AS POLÍTICAS DE GOVERNO.....	28
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATADAS EM ALGUNS MARCOS REGULATÓRIOS	32
2.4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INCLUSIVO: DIRETRIZES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3 MÉTODO.....	66
3.1 LOCAL.....	72
3.2 PARTICIPANTES	72
3.3 FONTES DE DADOS	73
3.3.1 FONTE DOCUMENTAL	73
3.3.2 ENTREVISTAS	73
3.4 MATERIAIS	73
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	73
3.6 PROJETO PILOTO	77
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MATRICULADAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	82
4.1 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS	83
4.1.1 Legislação	83
4.1.1.1 PME – Educação Especial	84
4.1.1.2 PME – Educação Infantil	86
4.1.1.3 Resoluções Municipais.....	88
4.1.2 Acesso das crianças com deficiências às classes comuns e aos serviços da Educação Especial: dados de matrículas e aspectos legais	97

4.1.2.1 Quantitativo de matrículas de crianças PAEE em classes comuns, escolas exclusivas e classes especiais – Educação Infantil.....	98
4.1.2.2 Quantitativo de matrículas de crianças PAEE no Atendimento Educacional Especializado	104
4.1.3 O AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.....	110
4.1.4 Formação de Professores do AEE e das classes comuns	122
4.1.4.1 Formação para atuação como Professor de AEE	122
4.1.4.2 Formação de Professores das classes comuns	130
4.1.5 Ação Intersetorial	137
4.2 GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELOS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E POR GESTORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .	140
4.2.1 Legislação	141
4.2.2 O AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.....	148
4.2.3 Ações da Unidade Escolar para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.....	157
4.2.4 Formação de professores do AEE e de classes comuns	164
4.2.5 Ação Intersetorial	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS.....	190
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	211
APÊNDICE A – Ofício encaminhado à Secretária Municipal da Educação.....	212
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	213
APÊNDICE C – Perfil profissional	214
APÊNDICE D – Entrevista com a Secretária Municipal da Educação.....	215
APÊNDICE E – Entrevista com os gestores de escolas de educação infantil.....	217
APÊNDICE F – Entrevista com o representante da Educação Infantil.....	218
APÊNDICE G – Entrevista com o representante da educação especial	219

APRESENTAÇÃO

A razão pela qual escrevi este trabalho está intimamente relacionada à minha experiência profissional e acadêmica. Após concluir o curso de Pedagogia com habilitação em deficiência auditiva na Universidade Estadual Paulista – Unesp em 2003, passei cerca de seis meses à frente de uma sala de recursos para deficientes auditivos na cidade de Rancharia-SP. Nessa função, não era funcionária concursada, o que me levou a solicitar a minha demissão após ser aprovada em um concurso público e ser nomeada para o cargo de professora do Ensino Fundamental na cidade de Marília-SP.

Iniciei a minha carreira como professora de Ensino Fundamental na cidade de Marília-SP em 2004. Na escola onde atuava os gestores, os coordenadores e os próprios docentes ainda buscavam compreender e implementar conhecimentos que auxiliassem na estruturação de sistemas educacionais inclusivos. A presença de crianças com características como deficiências, no ambiente escolar, era algo novo, uma vez que, até aquele momento, muitas delas permaneciam em ambientes segregados e não tinham acesso à vida escolar em espaços comuns. Isso ainda ocorria, apesar de haver políticas inclusivas, propostas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996a) e da resolução que estabelecia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a).

Nesse contexto, era comum na Unidade Escolar, haver trocas de conversas e diálogos entre os professores e a equipe de gestão. Estes momentos eram necessários para atender a nova demanda que chegava às escolas. Em um destes momentos a equipe escolar soube da minha formação e experiência no campo da Educação Especial e, por este motivo, passaram a me procurar, com maior frequência, para compartilhar informações e práticas que auxiliassem a escola a atender adequadamente esse novo público que acessava as classes comuns.

A condição de trabalhar e residir na cidade de Marília-SP contribuiu para a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (Gepis). As reflexões e discussões que ocorriam durante minha participação no Gepis foram cruciais para a escolha do meu objeto de estudo. Em 2007, após elaborar um Projeto de Pesquisa, consegui uma vaga no programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, na Unesp, câmpus de Marília-SP.

Durante meu Mestrado, fui contemplada com uma Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e, por essa razão, solicitei afastamento sem remuneração da Prefeitura de Marília-SP. Ao final de 2009, retornei ao serviço público municipal, agora como Mestre em Educação, atuando nesta função até o final de 2014.

Após a conclusão do Mestrado, iniciei, em 2010, a minha tão sonhada carreira no Ensino Superior. Passo a lecionar no curso de Pedagogia em uma universidade privada da cidade de Assis-SP. Em 2011, assumi a coordenação deste mesmo curso na referida universidade, cargo que permaneço até o momento. No Ensino Superior acumulo a função de coordenação e de docente do curso de Pedagogia.

Em 2015, decidi me desligar da função de professora do Ensino Fundamental em Marília-SP para assumir a Direção de uma escola em Assis-SP, após ser aprovada em concurso público. Optei por dirigir uma instituição de Educação Infantil que atendia tanto a creche quanto a pré-escola.

Ao assumir a direção da escola de Educação Infantil que recebe crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), comecei a notar que ainda existem desafios e dificuldades na área da Educação Especial, especialmente no que diz respeito às particularidades dessas crianças. Isto porque, devido à sua tenra idade, elas apresentam necessidades distintas das crianças que estão no Ensino Fundamental. Foi nesse contexto que surgiu o desejo de investigar como as crianças PAEE na Educação Infantil são atendidas em classes comuns. Quais serviços especializados lhes são disponibilizados? Existem normativas legais ou documentos orientadores que ajudem os sistemas de ensino a estruturarem sistemas educacionais inclusivos? Essas questões começaram a emergir assim que assumi a direção da escola e, ao longo do tempo, foram se desenvolvendo, culminando na elaboração do meu projeto de pesquisa de doutorado.

Ingressar no Doutorado sempre foi um sonho que carreguei por muito tempo, desde a conclusão do meu Mestrado. No entanto, assim que finalizei essa etapa, diversas oportunidades surgiram, como a tão almejada vaga de emprego em uma universidade, o que me levou a postergar um pouco esse desejo. Precisava de mais tempo para me dedicar às experiências profissionais que estavam se apresentando. Além disso, na minha vida pessoal, muitas coisas aconteceram: casei-me e tive duas filhas lindas. Isso acabou fazendo com que a realização do Doutorado ficasse em segundo plano, porém o sonho e a vontade de concretizá-lo nunca desapareceram.

Durante a pandemia de Covid-19, em 2020, decidi retomar o projeto que havia iniciado anteriormente e comecei a desenvolvê-lo com a intenção de apresentá-lo no processo seletivo para o Doutorado. Para minha alegria, fui aprovada nesse processo. Minha orientadora é a querida professora doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, uma profissional extremamente capacitada e dedicada à educação, com quem tive o privilégio de trabalhar durante o Mestrado e agora no Doutorado. A ela devo muitos ensinamentos que contribuíram para meu crescimento acadêmico e intelectual. Ela tem estado ao meu lado em toda essa jornada desde o Mestrado. Às vezes, seu acompanhamento é mais próximo; em outras ocasiões, é mais distante, mas ela sempre se faz presente, especialmente nas reuniões do Gepis que continuei frequentando.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Política de Educação Especial no Contexto Inclusivo prioriza o compromisso pelo ingresso da criança PAEE às classes comuns. Essa realidade, no Brasil, está condicionada à determinantes legais que asseguram o acesso à educação para aqueles que, historicamente, foram privados do convívio social e da oportunidade de estudar em escolas comuns por conta de suas condições primárias.

No contexto inclusivo, a inserção das crianças PAEE não deverá ocorrer em ambientes separados. Pelo contrário, elas estarão juntas, convivendo e se desenvolvendo em um mesmo espaço. Dessa forma, a Educação Especial deixa de ser vista como um sistema paralelo, passando a atuar de maneira integrada ao ensino comum.

A adoção dos princípios de uma política educacional inclusiva, no Brasil, é recente, tendo-se iniciado na década de 1990, quando surgem, no país, as diretrizes das Declarações de Jomtiem (Unesco, 1990) e de Salamanca (Brasil, 1994). Essas defendem a universalização do ensino e uma educação inclusiva. Como signatário dessas declarações, o Brasil elabora legislações que se alinham a esses princípios.

Para garantir a educação inclusiva é essencial assegurar que todos tenham acesso as escolas comuns, implementar mudanças na rotina escolar e promover o engajamento, capacitação e a participação de toda a comunidade. Também é importante apoiar iniciativas pedagógicas que viabilizem um aprendizado voltado para a cidadania (Santos, 2021). Essas mudanças se concretizarão quando todas as crianças, incluindo aquelas da Educação Infantil com deficiências, puderem frequentar as escolas.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representa um marco porque estabelece a educação como um direito universal. Esse texto constitucional é elaborado em um contexto de reformas, focadas na promoção de garantias fundamentais, defendidas por um Estado que se autodenomina como promotor do bem-estar social.

Nesse universo, no contexto brasileiro, a Educação Infantil se concretiza como um direito relativamente recente nas políticas públicas, uma vez que a referência a essa garantia surge pela primeira vez na Constituição de 1988 (Brasil, 1988). A partir dela, outras legislações foram criadas com a finalidade de assegurar o acesso das crianças, de zero a cinco anos, ao ambiente escolar. Assim, as

crianças pequenas com deficiências poderiam, também, acessar as escolas comuns, o que segundo Tenório e Mercado (2023) representa o rompimento com a invisibilidade cívica, isto porque, estas passam a ser reconhecidas enquanto titulares de direitos.

Apesar dos direitos das crianças pequenas serem reconhecidos, sua aplicação é desigual. As legislações não dão a mesma ênfase à creche e à pré-escola. A creche é garantida como um direito na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na LDBEN (Brasil, 1996a), mas a obrigatoriedade de atendimento se limita apenas às crianças com quatro anos ou mais (Vitta *et al.*, 2018; Ávila; Sardagna, 2021). A obrigatoriedade da matrícula escolar apenas para crianças a partir de quatro anos gera um problema, pois muitas delas ficam sem acesso aos ambientes escolares, o que pode prejudicar seu desenvolvimento. A situação se agrava no caso das crianças PAEE, já que elas têm características específicas relacionadas às suas condições primárias. Essas necessidades podem ser atendidas de forma mais eficaz quando acessam, o mais cedo possível, os espaços educativos.

A Constituição de 1988, conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 determina que: “[...] os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (Brasil, 1996b, Art. 211, § 2º). Assim, segundo esse dispositivo constitucional, a responsabilidade pelo oferecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental recai sobre os municípios, incluindo o Ensino Fundamental das séries iniciais – Fundamental I e das séries finais – Fundamental II.

Considerando essas reflexões, decidimos realizar o estudo em um município paulista com a finalidade de abordar o seguinte problema de pesquisa: quais são as Políticas de Educação Especial no Contexto Inclusivo, implementadas pelo município, para crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil?

O município pesquisado se responsabiliza pelo ensino oferecido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – séries iniciais. Nesse contexto, buscamos entender como o poder local se organiza para cumprir as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal e pelas leis que tratam da Educação Especial em um contexto inclusivo, para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.

Embora a Política de Educação Especial no contexto inclusivo utilize a terminologia PAEE, nosso foco nesse estudo foi observar como essas políticas se

concretizam no município pesquisado para as crianças com deficiências da Educação Infantil. Por isso, optamos pelo uso da nomenclatura crianças com deficiências. No entanto, aos nos referirmos sobre os preceitos legais indicados na Política de Educação Especial utilizaremos a terminologia PAEE, já que esse é o termo utilizado nos documentos legais.

Assim, o objetivo geral da nossa pesquisa foi compreender a Política de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, voltada às crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino.

Estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar como as políticas de Educação Especial, orientadas pela perspectiva da Educação Inclusiva, são formuladas no município pesquisado; e investigar e analisar como essas políticas são implementadas nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade.

A nossa hipótese, a qual constitui nossa tese, é a de que o município pesquisado se movimenta no plano legal, na tentativa de compreender a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, definida em âmbito nacional e estadual para as crianças com deficiências da Educação Infantil, contudo, na organização dessas políticas há confusões e distorções.

Optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético como nosso referencial teórico-metodológico de análise. Esse referencial propõe princípios essenciais para a compreensão da realidade, partindo do entendimento de que nenhum fenômeno pode ser devidamente interpretado sem levar em conta os fatores econômicos, políticos, culturais e materiais de uma sociedade, em um processo dialético.

Nessa perspectiva, a Política de Educação Especial, em um contexto inclusivo, destinada às crianças da Educação Infantil, deve ser analisada, não em sua aparência, mas em sua essência, tentando desvendar de forma dialética as contradições e as complexidades que demarcam a sua concretude. É notório que as normativas legais que regulamentam esta política sofrem influência das condições econômicas, políticas, sociais e culturais de desigualdade que marcam a estrutura capitalista.

Paula (2022), ao parafrasear Marx, aponta que a totalidade das relações de produção constitui a própria sociedade com sua estrutura econômica. Esta estrutura é a base real pela qual se eleva a superestrutura jurídica e política, à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. A superestrutura se

desenvolve sobre a estrutura já existente. Ao argumentar que a base econômica da sociedade influencia a superestrutura política, jurídica e ideológica, Marx ressalta que o Estado também é moldado por essa relação, agindo em favor da estrutura econômica vigente.

Neste íterim, o Estado desempenha papel central na formulação de políticas sociais, buscando conciliar o inconciliável, ou seja, os interesses da classe trabalhadora com os do capital econômico, que domina a estrutura capitalista. Assim, os direitos sociais – incluindo o direito à educação – são conquistas resultantes de numerosas lutas e conflitos.

Neste contexto de forças opostas e interesses frequentemente divergentes, formaliza-se o direito à educação para todos. Segundo Galvão, Silveira e Barbosa (2020), esse direito é uma construção social, o que significa que não existe por si só e não são naturais, são construídos historicamente, em processos contraditórios e imanentes da condição humana. Esse direito se constitui nas relações entre os homens, em um momento específico e em um determinado contexto social e político.

Assim, como se concretiza o direito ao acesso à educação para crianças com deficiências no âmbito municipal? De que maneira a administração municipal estrutura sua política de educação especial voltada para a primeira infância¹?

Conforme mencionado anteriormente, a Constituição Federal estimulou a criação de iniciativas voltadas para garantir o direito à educação de crianças de zero a cinco anos. As orientações contidas nesse documento foram reafirmadas e complementadas por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (Brasil, 1990) e a LDBEN (Brasil, 1996a).

Os municípios possuem autonomia para estruturar as suas Políticas de Educação Especial em um ambiente inclusivo para todas as crianças, dentre elas, destacamos aquelas da Educação Infantil. No entanto, é fundamental que essas diretrizes estejam alinhadas com as diretrizes estabelecidas pelos entes federados, dentro do regime de corresponsabilidade da educação. Portanto, embora os municípios possuam autonomia para estruturar seus sistemas educacionais e suas

¹ O Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257/2016) traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças (Brasil, 2016a).

políticas, é essencial que sigam as determinações legais nacionais e/ou estaduais, mas, ao mesmo tempo, suas diretrizes devem atender às necessidades e os desafios do contexto local.

A consagração do direito à educação para crianças pequenas está atrelada a movimentos políticos, sociais e econômicos que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980. Desta forma, os princípios legais e normativos que emergiram a partir dessa mobilização social foram essenciais para que o Estado pudesse equacionar reivindicações populares em favor da educação da primeira infância, garantindo, através de legislações, o acesso à educação para todos, incluindo também crianças pequenas e com deficiências.

Neste contexto, buscamos compreender a Política de Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva voltada para crianças da Educação Infantil. Para tal, analisamos dados documentais (legislações) e realizamos entrevistas com a finalidade de identificar evidências que, de maneira implícita ou explícita, revelassem os objetivos da Política Municipal de Educação Especial no âmbito inclusivo. Para isso, estabelecemos um diálogo com a legislação nacional/estadual e com diversos autores da área. As entrevistas foram realizadas com duas gestoras de escolas de Educação Infantil e com profissionais da Secretaria Municipal da Educação, sendo a Secretária Municipal da Educação e as representantes do departamento da Educação Especial e da Educação Infantil.

É fundamental destacar que nosso compromisso com esta investigação nos distancia da ideia de que pesquisar a política de Educação Especial do município, na perspectiva inclusiva, implica necessariamente em avaliar se são boas ou ruins. Mas, ao invés disso, buscamos explorar as contradições e os conflitos que surgem na implementação dessas políticas por meio de análises explicativas e reflexivas, fundamentadas no Materialismo Histórico-dialético.

A tese está dividida em três seções. A primeira aborda a política de Educação Especial dentro de um panorama inclusivo. Assumimos que, para tratar dessas questões, é fundamental analisar as políticas que garantem o acesso das crianças com deficiência à Educação Infantil. Dessa forma, começamos essa seção explicando as distinções entre política pública, política de Estado e política de Governo. Depois, apresentamos alguns marcos regulatórios que garantem o ingresso das crianças nas escolas de Educação Infantil e, além disso, evidenciamos, por meio de dados do Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE), como

essas políticas públicas são efetivadas no Brasil. Na sequência, considerando que as crianças com deficiência também frequentam as classes comuns, buscamos investigar se a Política de Educação Especial dispõe de legislações específicas que levem em conta as particularidades da primeira infância.

A segunda seção desta tese é dedicada ao Método. Aqui, descrevemos o caminho seguido na investigação, detalhando as etapas de seleção dos participantes, bem como os processos de coleta e análise de dados. A escolha do método Materialista Histórico-dialético, para a interpretação dos dados, se deu pela nossa convicção de que ele permite analisar a realidade em sua concretude.

Na terceira e última seção desta tese examinamos como o município pesquisado organiza sua política de Educação Especial dentro de um contexto inclusivo, com um foco particular nas crianças com deficiências da Educação Infantil. O propósito deste segmento não é avaliar a qualidade da política municipal, mas, sim, investigar as contradições e os conflitos que surgem durante a sua implementação, por meio de análises explicativas e reflexivas, ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indeléveis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão [...] São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação (Evangelista; Shiroma, 2019).

Nesta seção o foco é analisar a política de Educação Especial, no contexto inclusivo, para as crianças da Educação Infantil. Para iniciar, ressaltamos que a educação se configura como uma política pública social, podendo ser considerada uma política de Estado ou uma política de Governo.

A partir dessa premissa, procuramos demonstrar algumas políticas públicas educacionais, estabelecidas para garantir o acesso às escolas de Educação Infantil. Nossa intenção não é apenas descrever a legislação, mas revelar o que está explícito e o que permanece oculto em seus enunciados. Para isso, tomamos como referência temporal a Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

Logo após, examinamos de que maneira as legislações, que asseguram o direito à educação, se traduzem em ações e práticas, destinadas a garantir o acesso das crianças às escolas de Educação Infantil. Para isso, utilizamos os dados quantitativos de matrículas, referentes a essa faixa etária, disponíveis no Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE).

E, para finalizar, avaliamos se as diretrizes da política de Educação Especial no contexto inclusivo, voltadas para as crianças com deficiências, asseguram preceitos que atendam as especificidades da primeira infância.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS EM QUESTÃO: AS POLÍTICAS DE ESTADO E AS POLÍTICAS DE GOVERNO

As políticas públicas são ações implementadas por um governo através de programas e projetos destinados a áreas específicas. Elas são diretrizes criadas para responder a uma demanda social, oferecendo soluções para situações, consideradas por uma coletividade, como significativas (Secchi, 2014; Machado;

Ganzeli, 2018). Nesse sentido, uma ação, um programa ou uma iniciativa do governo será reconhecida enquanto política pública, quando uma situação particular se tornar um problema para uma coletividade, fazendo-se presente na esfera social, como algo que precisa ser resolvido.

A elaboração das políticas públicas é de responsabilidade da autoridade legalmente constituída para promovê-la, que no caso seria o Estado. Todavia, este encargo é compartilhado com a sociedade civil através da participação desta, no processo decisório, por isso são permeadas por disputas e conflitos, travados na arena política (Amabile, 2012).

O Estado não é neutro, uma vez que é representado por indivíduos que ocupam cargos na gestão pública, por um período determinado, e precisam tomar decisões que, na prática, refletem intenções. Por este motivo, surgem conflitos neste campo de disputas envolvendo relações complexas entre o Estado, o Mercado e a Sociedade Civil (Di Giovanni, 2009; Secchi, 2014; Parente; Parente, 2021). Estes princípios ecoam nos argumentos apresentados por Kassir (2011) que destaca que as políticas, programas e ações refletem o sistema social de um país, sendo o resultado da interação entre diferentes forças sociais e econômicas.

A política educacional, compreendida enquanto uma política pública, se constitui neste movimento contraditório que sustenta a estrutura do capital. Diante de indicações de direitos, busca-se por um estado democrático. Contudo, estas normativas se concretizam em uma estrutura repleta de desigualdades. De acordo com Paula (2022), Marx, ao definir que a estrutura econômica da sociedade condiciona a superestrutura política, jurídica e ideológica, aponta também que o Estado é condicionado por esta relação e está a serviço da estrutura econômica estabelecida.

Para que uma política pública seja considerada uma política social, faz-se necessário que seus preceitos atendam as necessidades de grupos vulneráveis da sociedade civil. De acordo com Silva (2019), a concretização de determinada política, no setor social, demonstra a visão de sociedade que o Estado apresenta, bem como as efetivas intenções de mudanças, de rupturas e de permanências.

À vista disso, as políticas educacionais se apresentam em meio a garantias e a direitos fundamentais aos cidadãos, resultantes de pressões da sociedade em busca pelo acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Entretanto, de forma velada e não totalmente anunciada, os seus determinantes em geral buscam

equacionar os interesses da classe dominante, sem deixar também de indicar alguns direitos proclamados pela classe dominada.

Nesta trama, o Estado assume papel preponderante, se antecipa às pressões populares para evitar que tomem forma organizada e mobilizadora, fornecendo solução neutralizadora a estas mesmas pressões, por meio da criação de políticas públicas sociais. Estas buscam aprisionar as reivindicações populares da classe trabalhadora, em busca de melhores condições de vida, por meio da diminuição de desigualdades (Evangelista; Shiroma, 2019).

Para Evangelista e Shiroma (2019) a análise da política educacional requer a compreensão do papel que o Estado ocupa na relação entre trabalho e capital, uma vez que as contradições deste sistema farão com que haja ações concretas para a formulação de políticas públicas. Estas surgem para minimizar os efeitos da desigualdade imposta pelo capital e pela sociedade de classes.

Neste sentido, a política educacional, enquanto uma política pública é carregada de intencionalidade, porque reflete as vontades e as aspirações do Estado em um determinado governo, que são sempre negociadas com a classe popular. Estas intencionalidades evidenciam o tipo de sociedade que se busca.

[...] A política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber o tipo de gente que a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nele predomina (Martins, 1994, p. 10).

Neste contexto, a política educacional, manifesta em sua singularidade, deve ser compreendida e articulada em uma totalidade, impregnada de intenções. Estas intenções estão relacionadas a uma política social educacional, que supostamente se articula para promover o bem comum da sociedade. No entanto, seus preceitos acabam por esconder conflitos e contradições que só podem ser desvendadas por meio da análise material da política e de seus desdobramentos.

Sendo assim, ao avaliar uma política educacional, é necessário entender os seus objetivos, os seus valores implícitos e explícitos, o que está ou não silenciado na sua produção e no seu contexto de aplicação (Ó; Santos; Lorenzi, 2023).

De acordo com Silva (2019), no âmbito das políticas educacionais, há uma variedade de programas, planos e ações definidos pelos governos. A compreensão

mais aprofundada das políticas educacionais estará condicionada ao entendimento do significado destas ações governamentais.

Neste sentido, ao se pensar na formulação das políticas públicas educacionais, podemos observar distinção entre políticas de Governo e políticas de Estado. Para Oliveira (2011), é fundamental reconhecer as diferenças entre esses dois tipos de políticas, pois as ações do Estado poderão se concretizar sem interrupções (políticas de Estado) ou com interrupções (políticas de Governo).

As políticas públicas de Estado resultam de intensos debates e discussões sobre questões sociais, sempre envolvendo a harmonização de diferentes e, muitas vezes, contraditórias visões. Isso gera a necessidade de período mais extenso para o desenvolvimento de suas diretrizes. As decisões passam pela análise do parlamento. As legislações aprovadas são mantidas, mesmo com a troca de governantes (Oliveira, 2011).

Por sua vez, as políticas de governo são formuladas por aqueles que estão no poder político, no momento de sua implementação. Expressam as vontades e os anseios dos líderes atuais, direcionando-se para as demandas da agenda interna. Essas políticas estão intimamente ligadas às propostas dos atores que ocupam a administração, em um dado contexto histórico e, por essa razão, podem ser descontinuadas caso estes percam o poder (Secchi, 2014; Almeida, 2016; Oliveira, 2011).

As políticas públicas de governo, para a área educacional, vêm acompanhadas por programas e ações que objetivam veicular as suas propostas, ou seja, desejam imputar as suas ideologias. De acordo com Ó, Santos e Lorenzi (2023), o Estado usa de mecanismos e procedimentos técnicos para materializar o seu projeto governamental, promovendo desdobramentos e revisão de diretrizes e currículos.

Para Silva (2019), o Estado se apresenta como formulador de políticas para a educação, as quais devem ser vivenciadas por todos os sujeitos sociais que necessitam dos serviços ofertados. A efetivação de um programa educacional repercute na comunidade local, no trabalho dos profissionais, nas aprendizagens dos estudantes e nas relações entre escola e famílias.

A manutenção e o progresso das políticas educacionais dependem da sua caracterização enquanto uma política de Estado, porque as políticas de governo não ultrapassam os mandatos dos seus idealizadores, pois são vistas por seus

sucessores como incompletas e inadequadas. Essa interrupção nas políticas educacionais representa um significativo obstáculo para a melhoria da qualidade da política educacional.

Sendo assim, no próximo item buscamos não apenas descrever as políticas públicas que asseguraram o acesso às crianças de zero a cinco anos na escola, mas analisá-las em sua lógica interna, pois não é possível compreendê-las isoladas da materialidade que envolve o seu processo de criação. Este é determinado por correlação de forças que influencia a elaboração dos determinantes legais que marcam as políticas em um dado contexto histórico.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATADAS EM ALGUNS MARCOS REGULATÓRIOS

As políticas públicas para a primeira infância refletem os embates e as disputas que se materializam em ações, concepções e significados atribuídos às crianças e a sua educação. Elas emergem como necessidade da sociedade, influenciadas por mudanças econômicas e por alterações no sistema produtivo, que incorporam a mulher no mercado de trabalho (Alves, 2015; Menarini; Tavares, 2020).

Estes movimentos sociais ganham força, entre as décadas de 1970 e 1980, porque passam a ser a reivindicação de sindicatos, de partidos políticos, de entidades estudantis e de movimentos feministas. Estas solicitações penetram na agenda política e mobilizam o poder público na formulação de políticas educacionais que atendam à primeira infância (Monção; Godoy, 2021; Fullgraf, 2012).

De acordo com Arelaro (2017), a participação das mulheres no mercado de trabalho cresce sistematicamente, ano a ano, desde a década de 1980, agravando a situação das crianças cujas famílias não contam com a existência de oferta educacional. Além disso, com a modificação da organização familiar, é significativo o número de mulheres que são as provedoras das famílias, atingindo em algumas cidades brasileiras, mais industrializadas, o percentual de 30% delas.

É neste contexto, marcado pelos anos finais do Regime Militar, que se consolida nova fase na política educacional brasileira e envolve distintos grupos sociais e políticos na elaboração da Constituição Federal (Galvão; Silveira; Barbosa, 2020). Foi um tempo desafiador, repleto de divergências teóricas, avanços e

retrocessos, mas, em 1988, a nova Constituição é finalmente aprovada. Ela foi a resposta do Estado a estes movimentos sociais, porque garantiu o direito à educação para todos e, neste contexto, estariam também contempladas as crianças pequenas (Arelaro, 2017; Leite Filho; Nunes, 2013; Galvão; Silveira; Barbosa, 2020).

Apenas com os princípios estabelecidos pela Constituição é que a Educação Infantil deixa de ter como parâmetro as políticas de assistência, recreação e saúde, passando a ser entendida como questão educacional (Carvalho; Guizzo 2018). Nesse cenário, a criança é compreendida como um sujeito de direitos.

O ato de compreender a criança como indivíduo, com definições muito diferentes de adultos com direitos civis, é uma mudança na educação infantil que torna ainda mais preciso o atendimento às crianças de 0 a 5 anos [...] Com o advento da República houve uma preocupação maior com a educação da criança, mas foi no século XX, que há ações que demonstram atuações por parte da administração pública (Pereira *et al.*, 2022, p. 1370).

Com a promulgação da Constituição de 1988, novas políticas públicas de Estado começaram a ser instauradas. Todas elas estabeleceram a Educação Infantil como um direito da criança. Dentre estas políticas destacamos o ECA (Brasil, 1990) e a LDBEN (Brasil, 1996a).

O ECA é considerado inovador, pois garante a proteção integral de crianças e de adolescentes por meio de várias garantias legais que abrangem áreas como saúde, educação, lazer, transporte e cultura (Moreira; Lara, 2012).

Este mesmo Estatuto reforça o direito à educação para as crianças e assegura, no plano legal, condições equitativas para o acesso e a permanência nas escolas. Proporciona oportunidades que favoreçam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sempre em um ambiente que respeite a liberdade e a dignidade (Brasil, 1990).

Esses direitos devem se aplicar a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer forma de discriminação, seja com base em origem, família, idade, gênero, raça, etnia, religião, “deficiência, características pessoais de desenvolvimento”, situação econômica, contexto social, localidade de residência ou qualquer outra condição que distinga indivíduos, famílias ou comunidades (Brasil, 1990, grifos nossos).

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013), o ECA reafirmou o direito à educação já assegurado na Constituição, garantindo às crianças pequenas o acesso em creches e pré-escolas. Para Carvalho e Guizzo (2018), isso significa que o estatuto reconheceu as crianças como sujeitos em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu de forma potente para a construção da visão de criança como cidadã.

É imprescindível reconhecer os avanços proporcionados pela criação dessa normativa, que garantiu direitos às crianças e adolescentes, um grupo vulnerável e frequentemente negligenciado, que, segundo Menarini e Tavares (2020, p. 240), foi desrespeitado por muitos anos.

Mas será que todas as infâncias são iguais? Os princípios do ECA defendem a busca pela garantia de direitos a todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer discriminação. Todavia, isso seria possível sem considerar as condições materiais que envolvem a vida das crianças e dos adolescentes?

O ECA (Brasil, 1990) compreende a infância a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita de proteção e amparo. Contudo, seus preceitos, ao penetrarem na materialidade da vida, acabam por sofrer os impactos das contradições que afetam a sociedade de classes, o que, por sua vez, influencia as circunstâncias práticas de sua aplicação. As possibilidades de existência da infância estão condicionadas às transformações da vida cotidiana, da estrutura familiar e da própria família (Borba; Corsino 2020).

Nesse contexto, embora sejam múltiplos os tempos de infância e nele coexistam realidades diferentes, a sociedade globalizada tende a apresentar visão universal sobre ela, reflexo das políticas públicas e das ações dos organismos internacionais. Esse processo de globalização, ao propagar uma concepção universal de criança, desnuda as desigualdades que a envolvem, visto que existem diversos locais e contextos de convivência, que não se aplicam da mesma forma a todas as crianças (Borba; Corsino, 2020). Apesar disso, a criação do ECA representou marco significativo na luta pela garantia dos direitos desse grupo vulnerável.

Na LDBEN, a Educação Infantil se apresenta sob novos contornos, pois agora é considerada como primeira etapa da Educação Básica e se divide entre creche e pré-escola (Brasil, 1996a). De acordo com Leite Filho e Nunes (2013), nesse texto

legal, a única distinção entre creche e pré-escola reside na faixa etária das crianças que frequentam estes espaços. Além disso, terá como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família (Brasil, 1996a).

O ECA (Brasil, 1990) e a LDBEN (Brasil, 1996a), políticas de Estado, incorporam, ao mesmo tempo, concepções populares, mas também ideais com maior consonância aos princípios neoliberais, orquestrados por organismos internacionais, que já veiculavam seus preceitos no período de (1970-1980). Contudo, a partir dos anos de 1990, seus fundamentos adentram com maior força no contexto brasileiro (Rosemberg, 2002).

As políticas de matriz neoliberal, em países em desenvolvimento como o Brasil, foram empreendidas, de maneira mais incisiva no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), e estiveram focadas em ações gerenciais (Domiciano; Adrião 2020). Nas ações gerenciais, o Estado assume a postura de administrador dos recursos e das políticas, rompendo com a perspectiva de um Estado provedor, se constituindo enquanto um Estado regulador (Gomes; Diógenes, 2023).

No entanto, como políticas gerenciais e administrativas vinculadas ao universo empresarial, pautadas na racionalização de recursos, se concretizariam em um país que, após a Constituição de 1988, se caracteriza como um Estado de direitos? Como veremos a seguir, os princípios neoliberais adotados por líderes que ajustam as suas propostas a essas diretrizes, encontram nas próprias normativas legais, espaços que permitem a interpretação de seus fundamentos, da forma que lhe sejam mais convenientes, e foi isso que efetivamente ocorreu no cenário brasileiro.

De acordo com a Constituição de 1988, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios compõem a República Federativa, formada por sua união indissolúvel. Neste contexto, os municípios e os estados são entes federados e têm autonomia para regular sobre os seus próprios sistemas de ensino atuando em um sistema de corresponsabilidade (Brasil, 1988). Sendo assim, segundo Silva (2019), este tipo de organização viabilizaria alternativas para que os Estados, a União e o Distrito Federal se articulassem para efetivar as suas políticas, pois estariam respaldadas pelo federalismo cooperativo.

Contudo, não é desta forma que estes preceitos legais se concretizam. As ações de cunho neoliberal, apoiadas em leituras enviesadas destes determinantes legais, localizam brechas para não priorizar a cooperação entre os entes federados, mas, ao contrário, encontrar caminhos para a descentralização, que segundo Moura e Lara (2020) é promovida por meio da divisão de encargos e de responsabilidades, sem a contrapartida da divisão do poder e de decisões entre os envolvidos.

Desta forma, o Estado encontra meios para se eximir de sua responsabilidade, achando alternativas de interpretação de textos legais, que lhe possibilitem instaurar práticas minimalistas na seara social. A presença de um Estado que atua de forma minimalista, descentralizadora e, ao mesmo tempo, reguladora, é evidente nas políticas, programas e ações adotadas para mudar a realidade da educação no país (Gomes; Diógenes, 2023).

O processo de descentralização da educação é defendido por governantes como nova forma de desburocratizar o Estado e implementar novas formas de gestão (Moura; Lara, 2020), contudo, o que efetivamente se busca é encontrar caminhos para que o Estado, responsável direto pela garantia de educação de todos, possa se eximir de suas responsabilidades, deixando para outros entes federados esta incumbência.

É neste contexto, de um Estado que objetiva apenas administrar os recursos e as políticas educacionais, que se apresenta um terreno fértil para o processo de municipalização do ensino. Trata-se da adesão dos municípios a um fundo contábil que visa repassar verbas para que este ente federado se responsabilize pelo oferecimento da educação, direito de todos e “dever do Estado”. Entretanto, neste caso em especial, o dever com o oferecimento da educação passa a ser agora dos entes municipais, e em alguns casos, exclusivo dele.

Mais uma contradição se apresenta, uma vez que a disponibilização de recursos para os entes federados deve ser destinada, de forma exclusiva, para o Ensino Fundamental, não considerando outras etapas como: a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Desta maneira, embora haja avanços para a Educação Infantil, ao estabelecê-la como direito e dever do Estado, as políticas desta década de 1990 estavam focadas no Ensino Fundamental. Ainda assim, por que o foco seriam apenas crianças do Ensino Fundamental?

É crucial lembrar que, nesta década, as políticas educacionais são influenciadas por organismos internacionais que veem a educação como fundamental para o desenvolvimento econômico da nação. Assim, o desenvolvimento humano é interpretado de maneira restrita, focado apenas nas habilidades que permitem aos indivíduos colaborar para o crescimento econômico do país. Nesse cenário, o investimento em escolas de Ensino Fundamental acaba por se tornar ferramenta essencial para essas transformações (Libâneo, 2016; Campos, 2017). Essas considerações, por sua vez, impactam os determinantes legais, que agora priorizam essa educação como responsabilidade essencial.

A Constituição de 1988 assegurou o direito ao ensino público gratuito, sendo o “Ensino Fundamental obrigatório e prioritário” (Brasil, 1988, grifos nossos). Na mesma linha, a LDBEN reitera a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, “*reconhecendo o dever prioritário do Estado para com o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito*” (Brasil, 1996a, grifos nossos).

Neste sentido, como se pode observar, os determinantes legais indicam o Ensino Fundamental como obrigatório, gratuito e prioritário. Porém, de que forma as políticas de Estado da década de 1990 abordam a Educação Infantil? Que evidências se apresentam nas fontes documentais que nos permitem apreender os objetivos velados e/ou anunciados desta política?

A LDBEN registra importante contribuição ao reconhecer creches e pré-escolas como instituições educacionais, todavia, ao mesmo tempo, indica proposições que deixam espaços para que o oferecimento de vagas nas creches seja ofertado em outros locais e não apenas por instituições públicas. De acordo com a LDBEN, a Educação Infantil pode ser oferecida em: “Creches, ou *entidades equivalentes*, para crianças de até três anos de idade; II. pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade” (Brasil, 1996a, grifos nossos).

É possível notar que, para crianças de zero a três anos, a matrícula pode ser realizada em locais alternativos, condição garantida por normas legais. Isso evidencia as tensões e contradições presentes nos textos. Em um cenário que exige a disponibilização de vagas para cumprir as normas que garantem o direito à educação para todos desde a Educação Infantil, a afirmação do direito à matrícula em creches parece estar alinhada aos interesses da população. Todavia, de maneira contraditória, isso também se conecta aos preceitos neoliberais ao permitir que esse

serviço seja oferecido por outras instituições. Segundo Campos (2017), essas normas legais revelam que ainda existe, de forma sutil, dupla abordagem para essa fase.

Além disso, o fato de assegurar que o acesso à creches pode ser realizado por entidades equivalentes, pode desmascarar a continuidade do oferecimento de serviços de baixa qualidade para as crianças de zero a três anos, marca histórica no atendimento a esta faixa etária. Pesquisas (Fullgraf, 2012; Monção; Godoy, 2021; Rosenberg, 2002) indicam que a creche esteve atrelada ao oferecimento de educação assistencialista e de baixa qualidade, destinada quase que exclusivamente para as crianças menos favorecidas, enquanto as pré-escolas ou aos jardins de infância se atribuía uma função educativa.

Nesta mesma perspectiva, Flores e Peroni (2018) afirmam que, em se tratando da Educação Infantil, as concepções presentes nos dispositivos legais (Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996) não se traduziram em políticas públicas que efetivamente assegurassem os direitos das crianças. Isto porque a organização desta etapa de ensino foi pautada por políticas educacionais oriundas de parcerias entre municípios e instituições privadas, de cunho filantrópico. Estas parcerias conduziram a Educação Infantil a um retrocesso em suas conquistas legais, ao associar a educação e o cuidado das crianças como ato de caridade, diminuindo assim a responsabilidade do Estado.

Além disso, as instituições filantrópicas e confessionais são acessadas por crianças carentes. Estas quase sempre oferecem uma educação de baixa qualidade, cujo objetivo é compensatório e de alívio à pobreza. Sendo assim, atuam em prol da manutenção da exclusão (Farias, 2020).

Na atualidade, a distinção entre creches e pré-escolas não se dá pela falta de propósitos educativos, mas, sim, pelo público e a faixa etária a que se destinam. É a condição social da criança que determina o tipo de educação a ela oferecida e não os espaços que inspiram objetivos educacionais. As creches, por exemplo, podem ser frequentadas por crianças de famílias com melhores condições econômicas (Fullgraf, 2012; Borba; Corsino, 2020).

Dados do OPNE (Brasil, 2024a) apontam que o acesso às creches entre os 20% mais ricos no ano de 2022 foi de 53,6%. Em contrapartida, a taxa de matrículas dos 20% mais pobres no mesmo ano foi de 28,2%. Os dados do Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep (Brasil, 2024b) indicam que 33,6%

dos alunos de creche estão matriculados na rede privada (pertencentes a classes econômicas mais favorecidas), enquanto 50,7% desses alunos estão em instituições conveniadas com o poder público.

Em continuidade as diretrizes que regulamentam o acesso à Educação Infantil, criadas após a promulgação da LDBEN, destacamos a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011), uma política de Estado que buscava atender 50% das crianças de zero a três anos em creches e atingir o percentual de 80% de matrículas na pré-escola até o prazo final deste Plano (Brasil, 2001b).

O PNE (2001-2011) previa metas para o acesso e a ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Contudo, estas metas não avançam porque não há provisão de recursos e investimentos públicos que garantam, de forma efetiva, o seu cumprimento (Fullgraf, 2012; Flores; Lutz, 2022). As verbas do único fundo contábil para financiar a educação só poderiam ser utilizadas com o Ensino Fundamental. Aliado a isso, os organismos internacionais defendiam o investimento exclusivo nesta etapa de ensino.

No início do século XXI, o Brasil entra em nova etapa de sua administração ao eleger Luis Inácio Lula da Silva como presidente. Esperava-se que, com suas propostas governamentais, houvesse a implementação de um governo dedicado a efetivar políticas sociais que, em períodos anteriores, haviam sido deixadas de lado, devido a medidas de ajuste fiscal e econômico que impactaram diversas áreas, incluindo a educação. Neste cenário, segundo Fullgraf (2012), novo panorama político começa a se formar no país, trazendo consigo novas esperanças para o setor educacional.

No entanto, as políticas públicas instituídas por este governante dão continuidade às iniciativas que já haviam sido iniciadas em administrações anteriores, porém, devido às suas bases e propostas políticas, buscava equilibrar e integrar políticas sociais com as exigências do capital financeiro internacional. Lula adota medidas que, supostamente, beneficiariam grupos sociais marginalizados, porém não se desvincula do apoio dos organismos internacionais, que continuam por influenciar as políticas educacionais (Clementino; Oliveira, 2023).

O governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) procura promover coexistência entre o grande capital financeiro internacional e as políticas sociais compensatórias voltadas para o mercado interno, tendo, por objetivo, combater as mazelas socioeconômicas da população de baixo poder aquisitivo (Garcia, 2020;

Pletsch; Souza, 2021). Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), inclusive o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), conseguiram conflitar, em alguns aspectos, com os interesses do grande capital internacional. Contudo, foram insuficientes sob o ponto de vista da classe trabalhadora e das suas necessidades históricas de desenvolvimento social, humano e político (Garcia, 2020).

Neste cenário, como efetivar propostas governamentais que buscam harmonizar os interesses da classe popular com as diretrizes neoliberais? De que maneira essas proposições se transformariam em Políticas de Governo e em Políticas de Estado?

No início do mandato do presidente Lula ocorreram mudanças nas políticas de acesso à Educação Infantil, sendo uma delas a criação da Lei n.º 11.114/2005. Essa lei assegura a obrigatoriedade de matrículas no Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2005). De acordo com Carvalho e Guizzo (2018), essa legislação foi aprovada sem que o sistema educacional estivesse devidamente preparado. Como consequência, as escolas de Ensino Fundamental, tanto públicas quanto privadas, foram forçadas a aceitar crianças de seis anos, sem a adequada preparação dos professores, dos pais e das próprias crianças, para essa transição.

No ano seguinte, a Lei n.º 11.274/2006 (Brasil, 2006a) dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Além de assegurar, também, que o prazo para a adequação dos sistemas será o ano de 2010 (Brasil, 2006a). De acordo com Campos (2017), os criadores dessa política acreditavam que aumentar o tempo de escolarização no Ensino Fundamental resultaria em melhora no desempenho das crianças. Mas, na prática, segundo a referida pesquisadora, a antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental não trouxe avanços significativos em seu aproveitamento escolar.

De acordo com Arelaro (2017), a justificativa para a implementação dessas duas leis se baseou na constatação de que muitos municípios ainda careciam de sistema estruturado de Educação Infantil. Com a municipalização do Ensino Fundamental promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a inclusão de crianças de seis anos, nessa etapa educacional, garantiria, de fato, o acesso ao ambiente escolar, condição tão difícil de se concretizar no contexto brasileiro. Com a institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, não haveria mais motivo para tal antecipação, visto que este novo fundo também proporcionou recursos para as escolas de Educação Infantil.

Pesquisadores como Costa (2017), Arelaro (2017) e Campos (2017) denunciam que a integração da Educação Infantil no Fundeb, formalizada pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007a), foi o resultado de disputas e esforços coletivos. O governo não tinha a intenção de garantir recursos a esta etapa de ensino, acreditando que seria demasiadamente oneroso aos cofres públicos. A incorporação de crianças de seis anos no Ensino Fundamental pela Lei n.º 11.274/2006 (Brasil, 2006a) ocorreu antes do Fundeb, o que talvez explique a defesa desta proposta.

Anos depois, a Educação Infantil é novamente impactada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009a), que estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos em escolas de Educação Infantil. A imposição da pré-escola, direcionada a crianças de quatro e cinco anos, resultou na priorização do financiamento para esse nível de ensino, o que acabou por descuidar da oferta de vagas em creches (Carvalho; Guizzo, 2018; Silva; Lima, 2019). Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), segundo Silva e Lima (2019), constataam o crescimento do número de crianças atendidas nas creches, entretanto, o aumento quantitativo de frequência a este nível de ensino é ainda pequeno e descompassado, em relação à demanda.

Diante destas reflexões é possível afirmar que tivemos avanços em políticas de Estado que asseguraram o direito à educação de crianças a creches e a pré-escolas. Contudo, estes avanços foram acompanhados por limites e contradições, demarcados nos próprios textos legais. Isto porque, segundo Evangelista e Shiroma (2019), as contradições do sistema capitalista afetam a criação de políticas educacionais que sempre se efetivarão em uma correlação de forças. Sendo assim, os documentos de determinada política apresentam objetivos velados ou anunciados e oferecem pistas para que possamos apreendê-los em suas determinações e interesses.

Estas contradições não apenas se fazem presentes no texto legal, como tentamos demonstrar, mas, também, se materializam na concretização destes preceitos, em sua realidade material. Desta forma, no próximo item buscamos, por meio dos dados do OPNE (Brasil, 2024a), avaliar como tem sido o acesso de

crianças a creches e a pré-escolas. O propósito é analisar de forma reflexiva e crítica os avanços, os limites e as contradições que permeiam as ações concretas para a garantia do direito à educação para as crianças de zero a cinco anos de idade, em escolas de Educação Infantil.

2.3 O acesso à Educação Infantil: a materialidade de uma política pública educacional

De acordo com Arelaro (2017) é consenso avaliar as políticas públicas para a área educacional a partir dos seguintes critérios: 1) democratização do acesso, enquanto condição de realização do direito à educação de todas as crianças; 2) qualidade no atendimento, o que implica na existência de um projeto pedagógico consistente e em adequadas condições de trabalho dos profissionais do magistério; 3) gestão democrática, como princípio educacional e condição de participação dos usuários na elaboração das propostas de políticas públicas, seu acompanhamento e avaliação.

Nesta Subseção temos o propósito de investigar as políticas públicas educacionais para a Educação infantil, tendo por referência o acesso à educação, pois compreendemos que as iniciativas e as ações se concretizam a partir da matrícula das crianças no espaço escolar.

Diante dessas questões, apresentamos os dados do OPNE (Brasil, 2024a) com a finalidade de demonstrar como as políticas públicas educacionais, que têm como foco o acesso às escolas de Educação Infantil, se materializam na realidade brasileira. Para tanto, apresentamos os dados de matrículas de crianças da pré-escola, no contexto nacional e por regiões brasileiras.

No ano de 2014, cria-se o PNE – Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a). Essa normativa é composta por 20 metas com as suas respectivas estratégias. A Meta 1 deste Plano pretendia: “[...] universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014a).

Nas Tabelas 1 e 2 indicamos o quantitativo de matrículas de crianças de 4 e 5 anos, no ano de 2014 (momento da criação do PNE), no ano de 2016 (período limite para a universalização de matrículas de crianças de 4 e 5 anos, conforme meta

estabelecida pelo PNE) e, na sequência, no ano de 2022 (dado mais recente, disponível no OPNE).

Tabela 1 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 4-5 anos no período de 2014 e de 2016

Ano	2014			2016		
Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Norte	624.806	501.872	80,3%	634.826	549.479	86,6%
Nordeste	1.688.412	1.559.457	92,4%	1.759.077	1.667.599	94,8%
Sudeste	2.061.921	1.891.868	91,8%	2.168.025	1.982.821	91,5%
Sul	739.948	632.116	85,4%	762.921	685.294	89,8%
Centro-Oeste	440.523	365.849	83,0%	470.110	407.796	86,7%
Brasil	5.555.610	4.951.162	89,1%	5.794.958	5.292.990	91,3%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

Conforme os dados da Tabela 1, no ano de 2014, a região Norte apresenta a menor taxa de matrículas entre crianças de 4 e 5 anos, contabilizando 80,3%. Na sequência, estão as regiões Centro-Oeste com 83%, Sul com 85,4%, Sudeste com 91,8% e, por fim, o Nordeste, que registra o maior percentual, 92,4%.

No período de 2016, de acordo com a Tabela 1, a região Norte alcançou a marca de 86,6%, seguida da região Centro-Oeste com 86,7%, região Sul com 89,8%, Sudeste com 91,5% e Nordeste, mais uma vez liderando o quantitativo de matrículas, com 94,8%.

Excetuando-se a região Sudeste, que apresentou decréscimo no número de matrículas, como pode ser observado na Tabela 1, caindo de 91,8% em 2014 para 91,5% em 2016, todas as outras regiões observaram crescimento na porcentagem de matrículas de crianças entre 4 e 5 anos no período de 2014 a 2016. Em termos nacionais também houve aumento, visto que o percentual de crianças na escola passou de 89,1% em 2014 para 91,3% aumentando em 2,2 pontos percentuais.

Nota-se, por meio dos dados da Tabela 1, que a meta de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi cumprida. As informações indicam que 91,3% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas nas escolas no ano de 2016, totalizando 5.292.990 em um universo total de 5.794.958 que deveriam ter tido acesso a essa etapa educacional. Em números absolutos temos um déficit quantitativo de 501.968 crianças fora da pré-escola.

Neste contexto, conseguiríamos atingir em momentos posteriores a meta de universalização da educação para crianças de 4 e 5 anos, estipulada para o ano de 2016? Na tentativa de responder a esse questionamento, apresentamos os dados do ano de 2022, disponível no OPNE.

Tabela 2 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 4-5 anos no período de 2022

Ano	2022		
Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Norte	608.082	517.805	85,2%
Nordeste	1.697.561	1.606.606	94,6%
Sudeste	2.390.696	2.254.772	94,3%
Sul	844.801	787.422	93,2%
Centro-Oeste	510.171	459.616	90,1%
Brasil	6.051.311	5.626.221	93,0%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

De acordo com a Tabela 2, em 2022, a região Norte registrou a menor proporção de matrículas entre crianças de 4 e 5 anos, com 85,2%. Logo depois, está a região Centro-Oeste, com 90,1%, seguida por Sul e Sudeste, com 93,2% e 94,3%, respectivamente, enquanto a região Nordeste apresentou o maior índice, atingindo 94,6%.

Analisando as Tabelas 1 e 2, entre os períodos de 2014 a 2022, as regiões Sul e Centro-Oeste se destacaram pelo maior crescimento no número de matrículas de crianças de 4 e 5 anos. A região Centro-Oeste passou de 83% em 2014 para

90,1% em 2022, resultando em incremento de 7,1 pontos percentuais. Por outro lado, a região Sul avançou de 85,4% em 2014 para 93,2% em 2022, com aumento de 7,8 pontos percentuais.

Ainda, segundo os dados das Tabelas 1 e 2, a região Norte teve crescimento de 4,9 pontos percentuais, subindo de 80,3% de matrículas em 2014 para 85,2% em 2022. A região Sudeste, por sua vez, passou de 91,8% em 2014 para 94,3% em 2022, apresentando avanço de 2,5 pontos percentuais no mesmo período.

A região Nordeste, embora registre a maior quantidade de matrículas de crianças de 4 e 5 anos, de acordo com as Tabelas 1 e 2, apresenta o menor crescimento entre 2014 e 2022, alcançando apenas 2,2 pontos percentuais. O índice saltou de 92,4% em 2014 para 94,6% em 2022.

Ao analisarmos o crescimento percentual por região, no intervalo de 2014 a 2022, observa-se que a região Sul foi a que obteve o maior avanço, enquanto a Nordeste ficou em último lugar nesse aspecto, embora ainda se destaque como a líder em número de matrículas nessa faixa etária.

Em termos nacionais, de acordo com informações das Tabelas 1 e 2, em 2014, a taxa de matrículas de crianças de 4 e 5 anos era de 89,1%, em 2016 era de 91,3% e em 2022, alcançamos 93%, resultando em incremento acumulado de 3,9 pontos percentuais. No entanto, é importante lembrar que a meta de universalização das matrículas para crianças de 4 e 5 anos ainda não foi alcançada até o ano de 2022. Entretanto, o PNE estabeleceu como objetivo a universalização dessas matrículas até 2016.

Em 2022, conforme indicado na Tabela 2, o Brasil alcançou a marca de 93% de crianças de 4 e 5 anos matriculadas na escola. Com esse percentual, seria necessário um avanço de 7% nos anos de 2023 a 2024, o que representa quase o dobro do progresso obtido em nível nacional ao longo de oito anos (de 2014 a 2022). Diante disso, considerando estas evidências, podemos concluir que ainda estamos por universalizar o acesso às pré-escolas para as crianças de 4-5 anos.

Em seguida, examinamos, com base em informações do OPNE (Brasil, 2024a), o número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos nas creches. Para isso, apresentamos os dados de matrículas em nível nacional e por regiões do Brasil referentes aos seguintes períodos: 2014 (ano de criação do PNE), 2019 (ano que marca a metade da validade do PNE) e 2022 (últimos dados disponíveis na plataforma).

Tabela 3 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 0 a 3 anos no período de 2014 e 2019

Ano	2014			2019		
Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Norte	1.285.793	171.585	13,3%	1.239.657	229.960	18,6%
Nordeste	3.544.530	933.865	26,3%	3.424.721	1.124.975	32,8%
Sudeste	4.582.107	1.640.939	35,8%	4.715.886	2.067.322	43,8%
Sul	1.534.484	558.406	36,4%	1.675.458	734.710	43,9%
Centro-Oeste	916.241	208.369	22,7%	948.207	279.210	29,4%
Brasil	11.863.155	3.513.164	29,6%	12.003.929	4.436.178	37,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

Conforme os dados da Tabela 3, no ano de 2014, a região Norte apresenta a menor taxa de matrículas entre crianças de 0 a 3 anos, contabilizando 13,3%. Na sequência, estão as regiões Centro-Oeste com 22,7%, Nordeste com 26,3%, Sudeste com 35,8% e, por fim, o Sul, que registra o maior percentual, 36,4%.

No período de 2019, de acordo com a Tabela 1, a região Norte alcançou a marca de 18,6%, seguida da região Centro-Oeste com 29,4%, região Nordeste com 32,8%, Sudeste com 43,8% e Sul com 43,9%.

Observa-se, pelos dados da Tabela 3, que há em todas as regiões brasileiras crescimento na porcentagem de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em creches no período de 2014 a 2019. Em termos nacionais também houve aumento, visto que o percentual de crianças na creche passou de 29,6% em 2014 para 37% aumentando em 7,4 pontos percentuais. Contudo, os dados mais recentes, disponíveis no OPNE, demonstrariam evoluções mais próximas da meta estabelecida pelo PNE para esta faixa etária?

A seguir, apresentaremos os dados recentes do OPNE (Brasil, 2024a) que indicam o acesso das crianças de 0 a 3 anos nas creches, em nível nacional e por regiões brasileiras.

Tabela 4 – Total de crianças, número e percentual de atendidos na faixa etária de 0 a 3 anos em 2022

Ano		2022	
Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Norte	1.285.109	262.201	20,4%
Nordeste	3.409.034	1.148.891	33,7%
Sudeste	4.427.164	1.962.286	44,3%
Sul	1.596.622	678.716	42,5%
Centro-Oeste	1.026.557	323.320	31,5%
Brasil	11.744.486	4.375.413	37,3%

Fonte: Elaborada a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

De acordo com a Tabela 4, em 2022, a região Norte registrou a menor proporção de matrículas entre crianças de 0 a 3 anos, com 20,4%. Logo depois, está a região Centro-Oeste, com 31,5%, seguida por Nordeste e Sul, com 33,7% e 42,5%, respectivamente, enquanto a região Sudeste apresentou o maior índice, atingindo 44,3%.

Analisando as Tabelas 3 e 4, entre os períodos de 2014 a 2022, as regiões Centro-Oeste e Sudeste se destacaram pelo maior crescimento no número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos. A região Centro-Oeste passou de 22,7% em 2014 para 31,5% em 2022, resultando em incremento de 8,8 pontos percentuais. Por outro lado, a região Sudeste teve avanço de 35,8% em 2014 para 44,3% em 2022, com aumento de 8,5 pontos percentuais.

Ainda, segundo os dados das Tabelas 3 e 4, a região Nordeste teve crescimento de 7,4 pontos percentuais, subindo de 26,3% de matrículas em 2014 para 33,7% em 2022. A região Norte, por sua vez, passou de 13,3% em 2014 para 20,4% em 2022, apresentando avanço de 7,1 pontos percentuais no mesmo período.

A região Sul, de acordo com as Tabelas 3 e 4, apresenta o menor crescimento percentual entre 2014 e 2022, alcançando 6,1 pontos percentuais. O índice saltou de 36,4% em 2014 para 42,5% em 2022.

Assim, ao analisarmos o crescimento percentual por região, no intervalo de 2014 a 2022, observa-se que a região Centro-Oeste foi a que obteve o maior avanço, enquanto a região Sul foi a que menos matriculou crianças de 0 a 3 anos em escolas de Educação Infantil.

No cenário nacional, conforme os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4, a taxa de matrícula de crianças de 0 a 3 anos era de 29,6% em 2014, subiu para 37% em 2019 e chegou a 37,3% em 2022, resultando em aumento acumulado de 7,7 pontos percentuais. Apesar do quase incremento de 8% nas matrículas de creches, entre 2014 e 2022, o período de 2019 a 2022, teve elevação reduzida a apenas 0,3%, indicando assim que a meta de matricular 50% das crianças de 0 a 3 anos até o prazo final de vigência deste plano também não será atingida.

Há aumento no número de matrículas de crianças na creche e na pré-escola, contudo, ainda não atingimos as metas estabelecidas pelo PNE. No ano de 2022 a maior cobertura de matrículas se encontra na pré-escola (93%), enquanto na creche o número de matrículas é menos expressivo, chegando a 37,3%. Todavia, estes avanços no número de matrículas, na creche e na pré-escola, podem indicar a busca pela concretude dos preceitos de políticas públicas, que garantam o acesso à educação infantil.

As evidências apresentadas no OPNE (Brasil, 2024a) confirmam o que foi relatado na pesquisa de López (2010). Esta pesquisadora analisou os dados de matrículas da Educação Infantil do ano de 2008, disponíveis no Inep e comparou com os dados do Censo Escolar da Educação Infantil do ano 2000. Com base nessas informações, conclui que a Educação Infantil estava em expansão. Além de apontar também que o acesso a esta etapa de ensino estava se transferindo para a esfera municipal, o que, para ela, é fruto das políticas públicas direcionadas a este nível.

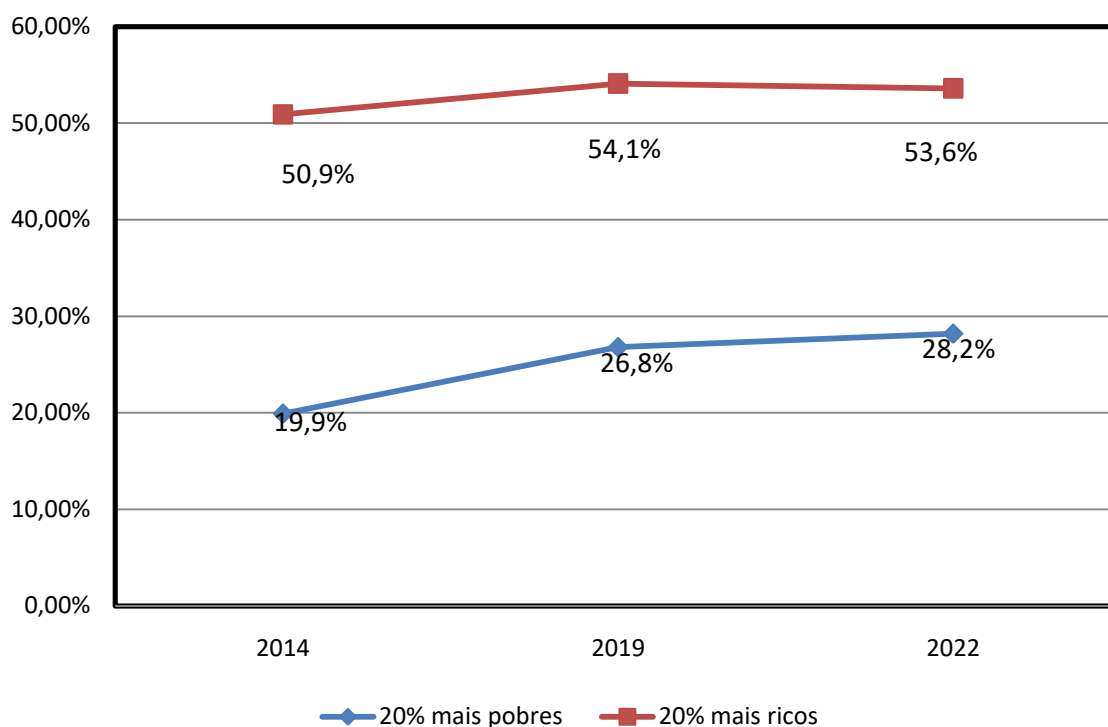
Arelaro (2017) mostra em sua pesquisa que houve progressos nas matrículas da Educação Infantil, mas, a maior parte delas se concentra na pré-escola. Em 2015, mais de 80% das crianças dessa faixa etária estavam matriculadas em escolas de Educação Infantil. No entanto, a mesma pesquisadora destaca que a situação é diferente nas creches. Em 2001, aproximadamente um milhão de crianças dessa

faixa etária frequentavam a escola. Em 2015, esse número aumentou para três milhões; apesar do crescimento expressivo, esse total representa pouco mais de 25% de matrículas em um universo de cerca de onze milhões de crianças de 0 a 3 anos.

Silva e Lima (2019) analisam informações do IBGE (2017) e observam aumento nas demandas atendidas pelas creches. No entanto, segundo as autoras, o número de crianças matriculadas nestas instituições não acompanha a demanda. Elas destacam que a cada ano as grandes cidades se expandem, resultando em maior procura por oportunidades de trabalho pela população, especialmente por parte das mulheres, o que intensifica a necessidade de creches para cuidar das crianças pequenas.

De acordo com os dados do OPNE (Brasil, 2024a), a manutenção das desigualdades sociais considerando as variáveis: regiões brasileiras, localização da moradia (se rural ou urbana), diferenças étnico-raciais e renda *per capita*, contribuem, ainda mais, para agravar a falta de acesso às escolas de Educação Infantil, principalmente as creches, etapa de ensino mais atingida. A seguir, apresentamos os dados do acesso às creches, considerando a variável renda *per capita* domiciliar (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche, considerando a renda domiciliar *per capita* no período de 2014-2019 (2022)



Fonte: Elaborado a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

O Gráfico 1 apresenta a porcentagem de crianças inscritas em creches, categorizadas por quintis de renda domiciliar *per capita*, ao longo dos anos de 2014, 2019 e 2022. Pode-se notar que, em 2014, a disparidade no acesso às creches entre os 20% com maior renda e os 20% com menor renda era de 31 pontos percentuais. Essa diferença foi reduzida para 27,3 pontos percentuais em 2019 e, posteriormente, para 25,4 pontos percentuais em 2022.

A porcentagem de acesso às creches entre os 20% mais ricos nos anos de 2014-2019-2022, permaneceu em torno de 50%, alcançando 53,6% em 2022. Em contrapartida, a taxa de matrículas dos 20% mais pobres não chegou a 30% em 2022, sendo que, em 2014, esteve próxima de 20%.

No entanto, é consenso no Brasil, e matéria de lei, que as crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, independente das condições socioeconômicas tenham o direito à educação de qualidade que promova o seu desenvolvimento, o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade e a sua autoestima (Nunes; Kramer, 2013).

A Constituição de 1988, a LDBEN (1996) e o PNE (2014-2024) já preconizavam que era responsabilidade do Estado e, prioritariamente, dos municípios, proverem as garantias para a efetivação do direito à educação infantil,

incluindo a oferta com qualidade e com equidade, de maneira a permitir o acesso das crianças a um atendimento digno e adequado às suas necessidades (Flores; Lutz, 2022).

Assim, o Brasil ainda precisa garantir direitos estabelecidos em políticas de Estado, as quais se caracterizam por serem duradouras e não se alterarem com mudanças da administração. Isso sugere que as diretrizes dessas políticas são impactadas por outros fatores, dentre eles o suporte financeiro, pois, sem investimentos não é possível oferecer educação de qualidade.

Em relação à Educação Infantil, o financiamento foi assegurado através da Emenda Constitucional n.º 53/2006 (Brasil, 2006c), que superou as restrições do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996, a qual limitava o financiamento apenas ao Ensino Fundamental.

O novo Fundo, criado pela Emenda Constitucional n.º 53 (Brasil, 2006c), incorpora todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o que significa que a educação infantil também passaria a ser financiada por ele. A incorporação da Educação Infantil no Fundeb demandou diversas mobilizações, uma vez que a inclusão deste nível de ensino, especialmente as creches, não era vantajosa. Isto porque, devido às particularidades desta faixa etária, os investimentos teriam que ser significativamente maiores.

Em um modelo de política baseada em princípios neoliberais, que busca reduzir ao máximo os gastos com políticas sociais, a inclusão das creches e das pré-escolas no fundo não se alinhavam a proposta de um Estado que promovesse investimentos mínimos em políticas públicas voltadas ao benefício da população.

Não obstante, a mobilização de diversos movimentos sociais, redes e entidades, entre elas o Movimento Interfóruns da Educação Infantil (MIEB) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, resultou a custos de muitas lutas, a sensibilização do Congresso Nacional e do Governo Federal, para a incorporação das crianças pequenas nesse financiamento. Estas lutas deflagraram na criação do movimento conhecido como “Fraldas Pintadas” (Arelaro, 2017; Costa, 2017; Campos, 2017).

Estas medidas culminaram com a aprovação da Lei n.º 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Nesta, havia a previsão de

recursos para a Educação Infantil. Tal como previsto em seu dispositivo de criação, o prazo de vigência deste determinante legal foi definido para 14 anos, até 31 de dezembro de 2020 (Brasil, 2007a).

Embora haja conquista relevante com a aprovação do Fundeb, de forma contraditória, o financiamento para as escolas de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio não atingiriam 100% das unidades no primeiro ano de vigência do fundo, visto que os recursos para estes níveis de ensino seriam escalonados. Em contrapartida, para as matrículas no Ensino Fundamental, o financiamento seria total já no primeiro ano de vigência do Fundeb. Para efeito e distribuição de recursos levar-se-ia em conta:

I. Para o ensino fundamental regular e especial: a totalidade das matrículas mediante a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo; II. Para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos: a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1º (primeiro) ano de vigência do Fundo; b) 2/3 (dois terços) das matrículas no 2º (segundo) ano de vigência do Fundo; c) a totalidade das matrículas a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Fundo (Brasil, 2007a).

Segundo Flores e Lutz (2022), o Fundeb é reconhecido como um fundo redistributivo de recursos para a Educação Básica, bem como para as modalidades de ensino, articuladas as suas três etapas. Este fundo ressalva o compromisso dos entes federados com o financiamento da educação nacional, no âmbito do qual compete a União, o gasto de, no mínimo, 18%. Aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios o gasto, de pelo menos, 25% da receita de impostos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Ainda, segundo Flores e Lutz (2022), para a distribuição dos recursos do Fundo, leva-se em consideração o número de matrículas do ano anterior, informado pelos entes federados no Censo Escolar. Ao longo da vigência do Fundeb foram estabelecidos, anualmente, fatores de ponderação para o cálculo do valor/aluno/ano, considerando-se as etapas, modalidades e localização das matrículas.

Embora tenha sido criado um fundo de caráter permanente, regulamentado pela Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), e havendo a obrigatoriedade de acesso à Educação Básica para crianças de 4 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009 (Brasil, 2009a), ainda não

conseguimos garantir a universalização da pré-escola e não atingimos as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

Conforme já mencionado, a meta do PNE (2014-2024) tinha como foco a universalização da pré-escola e a ampliação das vagas em creches, visando atender pelo menos 50% das crianças com até três anos. O déficit de vagas na Educação Infantil não é um problema novo, já que o PNE (2001-2011) já havia estipulado alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos, as quais também não foram atingidas até 2011. Nesse contexto, qual seria o obstáculo para o cumprimento das metas que garantiriam o acesso à Educação Infantil?

Nos anos 1980, o Brasil vivia um cenário com poucas expectativas para a educação da maior parte da população, mesmo estando no plano legal sob os princípios da Constituição de 1988, cujos preceitos são mais democráticos. A retenção de alunos, a evasão escolar e a escassez de vagas eram questões persistentes. A desigualdade era o foco nas discussões acerca do insucesso educacional, que atingia de forma mais intensa as camadas mais pobres, a população negra, além dos habitantes de áreas rurais e das periferias urbanas. Esse quadro gerou movimentos sociais liderados por gestores, educadores e pesquisadores que denunciavam a precariedade no acesso à educação e destacavam a necessidade urgente de revisar os indicadores educacionais, um reflexo de um sistema injusto e excludente (Nunes; Kramer, 2013).

Nesse cenário, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Os principais resultados e consensos dessa conferência foram sintetizados na Declaração Mundial de Educação para Todos. Os compromissos assumidos pelo Brasil resultaram em diversas iniciativas, como: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a LDBEN nº 9.394/1996 – que firmou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a criação do Fundef, em 1997 (Nunes; Kramer, 2013).

Dessa forma, mesmo com os progressos legais voltados para a Educação Infantil, a ênfase continua sendo no Ensino Fundamental, visto que este é considerado prioritário, especialmente em relação aos investimentos e financiamentos para garantir a universalização dessa fase de ensino. Em virtude disso, a Educação Infantil, que historicamente enfrentou descasos em sua oferta e qualidade, é impactada pela carência de recursos financeiros, sendo que o

financiamento começou a ser implementado apenas em 2007, mas de forma gradual nos primeiros anos do Fundeb.

A própria LDBEN deixa brechas para que a creche e a pré-escola sejam negligenciadas em detrimento de outros níveis de ensino, pois, segundo esta política de Estado, os municípios devem atuar de forma “prioritária” no Ensino Fundamental. A LDB, em seu título IV - Da organização da Educação Nacional – define que os municípios devem:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996a, Título IV).

Compreender estas contradições exige analisar que os determinantes desta Lei resultaram em um longo debate entre a sociedade civil e o poder executivo e legislativo, que defendiam posições que se divergiam. De um lado havia a sociedade civil engajada na luta pela consolidação da democracia e pela construção de um estado de direitos. Do outro, o executivo com adesão ao projeto neoliberal, que entre várias intervenções, propunha a redução do Estado nas políticas sociais (Campos, 2017).

Como mais uma medida do executivo, pautada no projeto neoliberal, destacamos a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016a), que congela por vinte anos os investimentos com as políticas sociais, sendo assim, a educação enquanto uma política pública social seria também atingida (Arelaro, 2017, Flores; Lutz, 2022; Silva; Lima, 2019).

De acordo com Arelaro (2017), estudos realizados por entidades científicas e movimentos sociais (Fineduca e Campanha Nacional de Direito à Educação) mostram que em vinte anos, os 18% de recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino terão se transformado em, no máximo, 10%. Para a pesquisadora, isto significará que nenhuma das metas previstas no PNE (2014-2024), para a expansão da educação básica e superior, bem como as de valorização do magistério ou de qualidade de ensino terão condições de ser implementadas.

Essas circunstâncias nos permitem avaliar a complexidade e os múltiplos desafios que se impõem para a efetivação das políticas de acesso às escolas de

Educação Infantil. Seus fundamentos legais emergem em meio a disputas que refletem as vozes de diversos atores, apresentando narrativas variadas. Dessa forma, é possível observar uma dinâmica repleta de lutas, confrontos, avanços e retrocessos que marcam a legislação e as práticas voltadas para as crianças pequenas.

Os dados indicam que ainda temos um caminho a percorrer, haja vista que a matrícula de crianças em creches e pré-escolas não foi plenamente alcançada. Por outro lado, há progressos, porque o número de crianças atendidas na Educação Infantil está aumentando. O avanço das matrículas é mais expressivo na pré-escola, embora ainda não seja universalizado, mesmo que seja um direito da criança e uma obrigatoriedade do Estado.

A busca pela universalização da Educação Infantil se concretiza em meio à sustentação de preceitos inclusivos que buscam atender a todas as crianças, independente de classe social, raças, etnias, deficiências, dentre tantas outras diferenças que fazem parte da nossa constituição enquanto gênero humano. Sendo assim, é possível compreender os fundamentos de uma educação inclusiva como uma resposta social que assegura o direito à educação a grupos marginalizados.

Ao nos referirmos à educação inclusiva, estamos nos reportando a muitos marcadores de desigualdade, e o PAEE é um destes marcadores. Desta forma a nossa discussão estará centrada neste grupo, mais especificamente naqueles com deficiências, matriculados em escolas de Educação Infantil, que em virtude de suas condições primárias podem necessitar de serviços e suportes da área da Educação Especial.

No contexto da Educação Inclusiva, a Educação Especial é convocada a ter nova postura e novas práticas, frente às demandas que se apresentam, remodelando-se sob novas perspectivas e ressignificando o seu papel, uma vez que ela não pode mais ser considerada como um sistema paralelo, e, sim, ao contrário, suas propostas e intervenções devem se desenvolver de forma articulada ao ensino comum. “A Educação Especial, antes substitutiva ao ensino [comum], assumiu caráter de suporte e transversal a todas as modalidades de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior” (Marques; Giroto, 2016, p. 897).

Neste contexto, busca-se na subseção seguinte investigar quais são as proposições indicadas na política de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, para as crianças com deficiências da Educação Infantil.

2.4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INCLUSIVO: DIRETRIZES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já indicado, a valorização da infância como uma etapa essencial do desenvolvimento infantil e a garantia de acesso a todas as crianças à creche e à pré-escola são avanços recentes no Brasil, estabelecidos legal e inicialmente pela Constituição de 1988. Este importante documento também assegura o acesso ao Atendimento Educacional Especializado², como um serviço da Educação Especial destinado a todas as crianças que dele possam necessitar (Brasil, 1988). Mas como esse serviço é implementado no cenário brasileiro? Há legislações que regulamentam esse atendimento educacional especializado para as crianças da Educação Infantil? Temos diretrizes técnicas, pareceres ou documentos que orientem as escolas de Educação Infantil, na criação de sistemas educacionais inclusivos?

Em relação à Educação Infantil, a Política de 1994 garante a estimulação essencial³ de crianças com necessidades educacionais especiais⁴ na Educação Infantil. Em seus objetivos específicos assegura: “[...] estimulação essencial, de forma a prevenir o agravamento das condições de crianças de 0 a 3 anos e a estimular o desenvolvimento de suas potencialidades” (Brasil, 1994b, p. 51) e, ainda como uma de suas diretrizes gerais busca: “[...] implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância de 0 a 3 anos, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global (Brasil, 1994b, p. 59).

Em relação à educação pré-escolar, não há menções específicas. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial indica que os serviços da Educação Especial visam promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças com

² É importante mencionar que o Atendimento Educacional Especializado indicado na Constituição de 1988 se refere à oferta de recursos e apoio necessários para a inclusão educacional. No entanto, não se pode compreender este atendimento como um serviço específico da Educação Especial, uma vez que essas políticas ainda não haviam sido criadas. Apenas em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o conceito de Atendimento Educacional Especializado foi reformulado e passou a ter definição mais específica. Nesse contexto, o AEE se consolida como um serviço complementar ou suplementar ao ensino regular.

³ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), estimulação essencial é o conjunto de estímulos e treinamentos adequados, oferecidos nos primeiros anos de vida a crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível.

⁴ Termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial para designar pessoas com deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e com altas habilidades/superdotação.

deficiências, condutas típicas ou com altas habilidades, em diferentes níveis e graus dos sistemas de ensino. Isso se estende desde a estimulação essencial até os níveis mais elevados de escolarização (Brasil, 1994b), o que sugere que os serviços da Educação Especial devem ser oferecidos desde a Educação Infantil, para as crianças de zero a cinco anos de idade. No entanto, será que essa política apresenta indícios de serviços especializados que considerem as especificidades e as particularidades da primeira infância?

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 não indica propostas específicas a serem desenvolvidas com a primeira infância, mas disponibiliza uma gama variada de serviços especializados, sendo eles: atendimento domiciliar, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos.

De acordo com os pesquisadores Meletti e Ribeiro (2014) e Kassir e Rebelo (2018), a Política Nacional de Educação Especial, instaurada em 1994, sofre influências dos determinantes presentes na Declaração de Jomtien, de 1990 (Unesco, 1990) e na Declaração de Salamanca, de 1994 (Brasil, 1994a). As Declarações visavam promover a universalização do ensino e a defesa de uma educação inclusiva. No entanto, de forma contraditória, no contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994b), conforme aponta Garcia (2017), se fundamenta na integração e não em uma educação inclusiva. Ela está sustentada no princípio da normalização, que representa a base filosófica e ideológica da integração. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial:

[...] não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994b, p. 22).

Esta Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994b) oferece os serviços especializados em caráter substitutivo à escola comum e ainda mantém o protagonismo das instituições segregadas, filantrópicas e privadas na oferta educacional aos alunos da Educação Especial (Pletsch; Souza, 2021). De acordo com Kassir (2022), esta política tem caráter orientador e pode ser considerada uma

política de governo, revelando, assim, as escolhas dos governantes que ocupavam o poder naquele momento histórico.

A LDBEN, uma política de Estado, é também influenciada pela Declaração de Jomtien, de 1990 (Unesco, 1990) e pela Declaração de Salamanca, de 1994 (Brasil, 1994a). Ela é a primeira a indicar um capítulo com três artigos para a área da Educação Especial. Para Michels (2002), essa condição pode demonstrar, em princípio, maior preocupação com a área. Isso porque, segundo esta pesquisadora, legislações anteriores como: a Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961) e a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971) dedicavam apenas um artigo à Educação Especial.

Além disso, a LDBEN faz uso da terminologia “necessidades educacionais especiais” para se referir ao público-alvo da Educação Especial, conceito que segundo Prieto (2013) já era utilizado na Política Nacional de Educação Especial de 1994 (Brasil, 1994b).

Criada em 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001a) que, de acordo com Kassir (2022), é uma Política de Estado, estabelece as diretrizes para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais⁵ na Educação Básica. Segundo Garcia e Michels (2011) e Pletsch e Souza (2021), esta Resolução ganhou importância por normatizar, no Brasil, as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou como a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Esta Resolução defende que a matrícula dos alunos, naquele momento considerados como com necessidades educacionais especiais, deve ser realizada em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica com início na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial, sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001a).

Para Bruno e Nozu (2019), em relação à Educação Infantil, esta normativa não aborda em profundidade as questões de âmbito político, que poderiam auxiliar na organização do sistema e na elaboração de projetos pedagógicos inclusivos para

⁵ Embora haja a opção pela nomenclatura Público-alvo da Educação Especial (PAEE), utilizamos neste parágrafo o termo “necessidades educacionais especiais” (NEEs) porque mantivemos a terminologia utilizada no texto legal.

crianças da Educação Infantil. Entretanto, é importante questionar: essa seria a função de uma Resolução? Compreendemos que uma diretriz legal não deve conter essa indicação, isto porque isso ficaria a cargo de pareceres, documentos orientadores ou notas técnicas. Contudo, as crianças de zero a cinco anos, com deficiências, poderiam ser beneficiadas caso houvesse nesta Resolução princípios gerais que ajudassem os sistemas de ensino a se organizarem conforme os preceitos inclusivos.

Na mesma Resolução a Educação Especial está definida como uma proposta pedagógica que organiza os serviços e os recursos educacionais, visando apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Brasil, 2001a). Assim, enquanto orienta a matrícula de educandos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, também garante a oferta de serviços especializados, que podem funcionar como alternativos às classes comuns. Isso gera opções para que as crianças da Educação Infantil não acessem as classes comuns e sejam encaminhadas a instituições especializadas, o que contraria os princípios de uma educação inclusiva.

Sendo assim, como pode se observar, o acesso das crianças a ambientes separados é legitimado pelos próprios determinantes dessa Resolução, já que seus dispositivos legais permitem a oferta de serviços especializados de forma substitutiva, ao mesmo tempo em que garantem a inclusão em turmas comuns. Essa situação evidencia contradições, no texto legal, que se refletem na materialidade e na concretude da realidade brasileira.

Bruno (2008), ao analisar a realidade a partir de dados de pesquisa, observa que os programas de intervenção precoce (voltados para crianças de zero a três anos) frequentemente ocorrem em instituições especializadas, as quais não incorporam as propostas de uma educação inclusiva, uma vez que seus serviços são realizados em espaços separados. Para Garcia e Michels (2014), a tendência de que crianças de zero a três anos recebam serviços especializados separados, ao invés de serem inseridas em turmas comuns reflete uma dinâmica já consolidada no Brasil, que é inclusive reafirmada pela Resolução n.º 02, de 2001, haja vista que esta ainda permite a matrícula de crianças em espaços substitutivos às classes comuns.

Ainda, em relação à Resolução CNE/CEB n.º 2 (Brasil, 2001a), é importante considerar que, mesmo com a possibilidade do oferecimento dos serviços da

Educação Especial em caráter substitutivo à escola comum, ela introduz o conceito de educação inclusiva, apontando caminhos, pelo menos em nível teórico, de ações pautadas em princípios inclusivos. Todavia, estes caminhos se apresentam conflitantes e contraditórios, como evidenciamos nos parágrafos anteriores.

Em 2008, foi lançada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual, de acordo com Kassir (2022), é uma política de governo. Ela está alicerçada sob novas bases, pois retira a possibilidade de oferecer os serviços da Educação Especial em caráter substitutivo à classe comum. Assim, a matrícula de todas as crianças em classes comuns se torna uma exigência, garantindo também o acesso ao AEE. Estas indicações influenciam a organização das classes comuns e os serviços da Educação Especial. Mas, quais seriam os desdobramentos desta política?

De acordo com esta Política, o AEE identifica, elabora e organiza recursos que visam eliminar as barreiras para a participação e para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Este serviço pode ser disponibilizado de maneira complementar ou suplementar à classe comum, mas nunca de forma substitutiva (Brasil, 2008; 2009b). Isso sinaliza progressos, pelo menos do ponto de vista legal, traçando as bases para uma educação inclusiva que visa atender à diversidade e às diferenças.

Se antes, de acordo com legislações anteriores, as instituições assistenciais e filantrópicas podiam oferecer os seus serviços substitutivos às classes comuns, agora, estas instituições podem oferecer o AEE para aquelas crianças que frequentam as escolas comuns. De acordo com esta Política, o AEE pode ser ofertado em escolas públicas ou em centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados (Brasil, 2008). Esta condição evidencia a significativa presença de entidades filantrópicas na oferta de serviços de Educação Especial, uma marca histórica nesse campo (Garcia, 2016).

Especificamente em relação à Educação Infantil, este texto legal enfatiza que a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, espaço onde se constroem as bases fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Nessa etapa, o uso de atividades lúdicas, o acesso a formas variadas de comunicação, a diversidade de estímulos nos âmbitos físico, emocional, cognitivo, psicomotor, social, assim como a convivência com as diferenças, favorecem as

relações interpessoais, promovendo o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008).

Ela assegura também, do nascimento aos três anos de idade, que o atendimento educacional especializado, oferecido a esta faixa etária, deve expressar-se por meio de intervenção precoce que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças em interface com os serviços da saúde e da assistência social (Brasil, 2008).

Esta Política indica algumas diretrizes para a organização dos serviços de AEE, que atendam às peculiaridades da primeira infância, inclusive disponibilizando serviços de intervenção precoce para crianças de zero a três anos (Tenório; Mercado, 2023). No entanto, seus princípios são apresentados de maneira genérica, já que se trata de um dispositivo legal, que não deve ter caráter prescritivo, função a ser atribuída a pareceres e a notas técnicas.

Do ponto de vista legal, destacamos a Resolução n.2/2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como dois documentos que sinalizam a importância de um atendimento desde a Educação Infantil (Bridi; Meireles, 2014, p. 751).

Ações prescritivas e detalhadas da Educação Especial para a área da Educação Infantil surgem em 2015 com a Nota Técnica Conjunta n.º 02, de 04 de agosto de 2015 (Brasil, 2015a). Esta Nota trouxe orientações mais específicas para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil. Nesta diretriz o currículo da Educação Infantil é concebido como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2015a).

Esta Nota Técnica também considera que as práticas pedagógicas desta etapa de ensino devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças. Neste contexto, como deveria ocorrer o AEE para as crianças da Educação Infantil? Em salas de recursos multifuncionais, uma vez que, de acordo com a Resolução n.º

4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b), o AEE é realizado prioritariamente nestes espaços?

A Nota Técnica é inovadora ao afirmar que, considerando as especificidades desta faixa etária, o AEE deve ser realizado no contexto da classe comum. Isto requer a atuação do professor do AEE em diferentes ambientes: no berçário, no solário, no parquinho, na sala de recreação, no refeitório e em outros tantos espaços, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às necessidades e às especificidades das crianças PAEE (Brasil, 2015a).

Sendo assim, o AEE não substitui as atividades curriculares da Educação Infantil, mas propicia a participação da criança PAEE em todos os espaços e tempos desta etapa de ensino e deve ser realizado no contexto da classe comum. Para tanto, dependerá da articulação entre o professor regente de classe e o professor do AEE, que devem observar e discutir as necessidades e as habilidades das crianças, tendo por referências as dificuldades e as possibilidades vivenciadas no contexto educacional. Mas, no cenário brasileiro há condições concretas para que esta articulação possa ocorrer? Os professores da classe comum e especializados teriam tempo para discutirem e pensarem, de maneira colaborativa, propostas que atendessem as necessidades das crianças com deficiências?

Valentim (2022) aponta que uma das dificuldades para a organização e o funcionamento do AEE é justamente a falta de articulação entre o profissional do serviço especializado e o professor da classe comum. Ela declara que esta dificuldade está relacionada à operacionalização do ensino colaborativo. Dessa forma, observamos que há avanços em textos legais que asseguram iniciativas que garantam a articulação entre o professor da classe comum e o professor especializado. Contudo, se observa que as condições concretas para que estas propostas sejam efetivamente praticadas no contexto escolar, ainda estão para serem concretizadas. Notamos uma carência de políticas, tanto de Estado quanto de Governo, que regulem as práticas e diretrizes dos serviços de Educação Especial, relacionadas às peculiaridades das crianças da Educação Infantil. Também são raros os documentos de caráter orientador que sirvam como referência para auxiliar os municípios na formação de sistemas educacionais inclusivos.

A ausência de normativas legais e de orientações técnicas que apoiem as instituições de ensino na criação de sistemas inclusivos voltados às crianças da Educação Infantil pode estar relacionada à importância atribuída a esta etapa de

ensino no contexto brasileiro, uma vez que, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a Educação Infantil possui trajetória marcada pelo assistencialismo e pela filantropia.

É recente nas políticas públicas educacionais iniciativas que garantem o acesso de crianças de zero a cinco anos em classes comuns, incluindo aquelas PAEE. Essas garantias foram estabelecidas pela primeira vez na Constituição de 1988 e, segundo Tenório e Mercado (2023), representam um avanço, pois essas crianças começam a ser reconhecidas como titulares de direitos, ao menos no plano legal e teórico. Tais iniciativas têm um impacto significativo nos processos de educação inclusiva e, por consequência, no AEE.

É importante lembrar que os direitos reconhecidos para as crianças na Educação Infantil não são aplicados de maneira uniforme e não recebem a mesma atenção nas legislações. A creche é consagrada como um direito na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na LDBEN (Brasil, 1996a), porém, a obrigatoriedade de atendimento se restringe apenas às crianças a partir de quatro anos (Vitta *et al.*, 2018; Ávila; Sardagna, 2021). Ademais, essas duas normativas legais garantem que o acesso às instituições educacionais deve ser prioritária para o Ensino Fundamental (Brasil, 1988; 1996a). Considerando estes determinantes, quais seriam as implicações dessas políticas para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil? De que forma estas políticas influenciariam o AEE oferecido para as crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica?

Não existe legislação específica que garanta prioridade no AEE para crianças com deficiência matriculadas no Ensino Fundamental. No entanto, a demanda por acesso prioritário nesse nível de ensino estimula o aprimoramento dos serviços especializados voltados para aqueles que frequentam esta etapa. Esses serviços e recursos especializados são disponibilizados de maneira complementar ou suplementar para crianças das classes comuns. Dessa forma, se não estiverem matriculadas em escolas regulares, elas não terão acesso aos serviços de AEE.

Neste sentido, a não universalização do acesso a uma educação que integre crianças da Educação Infantil às turmas comuns compromete a formulação de políticas públicas e a disponibilização de serviços de qualidade para bebês e crianças pequenas. Isso é ainda mais evidente no que tange ao acesso, que permanece restrito, especialmente na faixa etária de zero a três anos em classes comuns e, em consequência, nos serviços especializados (Veríssimo; Gobbato, 2023; Alvarenga; Marangoni; Munari, 2023).

Essas prerrogativas são respaldadas pela LDBEN que garante a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos e pelo PNE (2014). Este último tem como objetivo assegurar a universalização do acesso à educação apenas para crianças de quatro e cinco anos, deixando em segundo plano a questão da universalização para os pequenos de zero a três anos. “Apesar de estar prevista a oferta da Educação Infantil no âmbito legal, a responsabilidade prioritária dos municípios com o Ensino Fundamental faz com que se justifique a inexistência de ações que garantam o acesso e a permanência na escola das crianças pequenas” (Bridi; Meirelles, 2014, p. 748).

No entanto, é fundamental que as crianças PAEE tenham acesso garantido às turmas comuns de Educação Infantil. Este nível de ensino merece maior atenção por representar etapa fundamental ao desenvolvimento e a apropriação de aprendizagens imprescindíveis às crianças desta faixa etária. Neste contexto, é crucial que as crianças PAEE tenham suas vagas asseguradas nas turmas comuns da Educação Infantil (Vitta; Silva; Zaniolo, 2016).

O acesso às classes comuns deve ser também universalizado para as creches, especialmente para aquelas crianças PAEE. Esta fase representa etapa fundamental ao desenvolvimento, pois, de acordo com Costa *et al.* (2022), é o primeiro ambiente de caráter pedagógico que a criança frequenta depois da família. Este deve ser enriquecido com recursos e estruturas que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil, tendo em vista que neste período a criança constrói a sua identidade, conquista a sua autonomia e fortalece as interações sociais.

Conforme destacam Fachinetti, Nascimento e Girotto (2016), é essencial que as práticas inclusivas sejam adotadas o mais cedo possível, através da matrícula de crianças PAEE em creches e pré-escolas, uma vez que os primeiros anos de vida são decisivos para o crescimento e o desenvolvimento infantil.

A dificuldade do acesso a creches e pré-escolas prejudica o desenvolvimento infantil, principalmente daqueles PAEE, isto porque essas crianças necessitam de suporte educacional adequado desde cedo, com práticas que respeitem suas particularidades e necessidades. A ausência destas crianças no espaço escolar não apenas prejudica o seu desenvolvimento infantil, mas, também, atrasa a identificação de suas necessidades e um possível diagnóstico, que muitas vezes só ocorre quando elas finalmente conseguem ingressar nos espaços educacionais.

Na realidade, o acesso às pré-escolas e, em especial, às creches para todas as crianças e mais especificamente para as PAEE está diretamente afetado pelas condições materiais do sistema econômico, de cunho capitalista. Nesse contexto, estas condições estruturais impactam as decisões políticas e, conseqüentemente, a capacidade das crianças acessarem as escolas de Educação Infantil.

Os municípios que já enfrentavam dificuldades em atender à demanda de crianças de quatro e cinco anos tendem a focar nesse nível de ensino, deixando em segundo plano o atendimento nas creches. Isso ocorre porque buscam cumprir os preceitos da Constituição, considerando que sua responsabilidade é com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como a obrigatoriedade se aplica apenas para crianças a partir de quatro anos, esses entes federados acabam por priorizar o acesso à pré-escola. No entanto, conforme já foi mencionado nesta pesquisa, o Brasil ainda não conseguiu universalizar essa etapa de ensino.

Além disso, estudos como os de Vita, Silva e Zaniolo (2016) e de Flores e Peroni (2018) indicam que muitos municípios, na tentativa de efetivar as matrículas na Educação Infantil, optam por terceirizar esse serviço para instituições filantrópicas que recebem recursos públicos para suas atividades.

De acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2022, 33,6% dos alunos de creche estão matriculados na rede privada, e 50,7% dessas crianças estão em instituições conveniadas com o poder público. Em relação à pré-escola, 21,2% destas frequentam a rede privada, onde mais de 166 mil crianças da pré-escola frequentam instituições conveniadas com o poder público.

Para Flores e Peroni (2018) a expansão de convênios entre municípios e instituições privadas filantrópicas ou comunitárias pode colocar em risco a qualidade da educação oferecida. Isto porque essas instituições costumam operar em ambientes inadequados e adaptados, com professores pouco qualificados, resultando na precarização do atendimento oferecido às crianças que frequentam esses locais. Essa situação agrava ainda mais o caráter deficitário desse ensino, especialmente para as crianças PAEE nas creches.

Na sequência, abordaremos como foi desenvolvido o referencial teórico metodológico para a coleta de dados.

3 MÉTODO

A atualidade de Marx não reside nas obras que escreveu, mas no apelo para estudar e reinterpretar o concreto como totalidade histórica e descobrir nele a natureza da revolução. Atualidade significa 'ir além', seguindo os mesmos princípios e métodos interpretativos. Se sobrevivem as crises de longa duração e se persiste o clamor rancoroso dos que sofrem dilemas sociais, a ordem está condenada (Fernandes, 1995, p. 145).

A opção por um método de pesquisa talvez seja a atividade mais importante e a mais complexa para o pesquisador, isto porque exige escolhas que, com certeza, estarão pautadas em opções metodológicas que lhe permitirão compreender e analisar os dados e os fenômenos sob determinado prisma, ou seja, a partir de um dado campo teórico. Neste sentido, os dados coletados serão observados, analisados, avaliados e sustentados por uma fundamentação epistemológica. Logo, é possível compreender que o conhecimento científico se manifesta como ruptura com o conhecimento do senso comum.

Neste sentido, faz-se necessário esclarecer que o método não pode ser entendido como procedimento de pesquisa, isto porque, se assim o considerarmos, estaremos tratando-o não como método, mas, sim, como metodologia. O método exige a opção por uma teoria que sustentará todas as reflexões desenvolvidas na pesquisa, que como dito anteriormente, denota escolhas, e que, portanto, não é neutra.

O método está diretamente relacionado à teoria e a metodologia ao procedimento, não podendo se confundir uma coisa com a outra. Diferentes metodologias podem sustentar diferentes investigações empíricas ou filosóficas, mas é o *método* o catalizador do fenômeno em sua totalidade, pois é por meio da teoria que a interpretação dos dados da realidade se configura, se reveste de sentido (Oliveira, 2015, p. 144, grifo nosso).

A busca pela materialidade dos fenômenos implica enveredar-se por caminhos que permitem ao pesquisador reconhecer que os fins de uma pesquisa não podem ser dissociados dos meios para atingi-los. Desta forma, não podemos ser ingênuos na escolha dos caminhos para a análise do concreto. Sendo assim, precisamos buscar estratégias para o conhecimento da realidade que sejam exequíveis.

Além disso, com a pesquisa temos condições de, iluminados pelos componentes teóricos, engrossar a concepção crítica da realidade concreta, tentando compreendê-la por meio da materialidade dos fatos, das suas relações e das suas contradições.

[...] Defender algo inatingível, que não encontra meios para se realizar, pode ser irresponsável com quem está tomado pelo desejo de concretizá-lo e tende a dirigir sua ação para tal. Torna-se mais consequente concebermos finalidades exequíveis, mesmo que de modo parcial, gradativo e 'imperfeito' frente à meta maior (Delari Jr. 2019, p. 37-38).

O conhecimento científico exigirá do pesquisador lidar com uma realidade concreta que não é estática e nem imutável. Neste sentido, a investigação sustentada pela materialidade dos fatos não pode se justificar pela busca de dogmas (onde os conhecimentos nunca poderão ser modificados) e tampouco pela conquista da relatividade (onde todo ou nenhum conhecimento pode ser verdadeiro).

A materialidade dos fatos deve manifestar-se por meio da objetividade do conhecimento como critério de crítica, que convida o pesquisador a tomar uma posição dialógica e reflexiva em busca de categorias explicativas da realidade.

Desta maneira, não se pode afirmar que um bom pesquisador seja aquele que em nome da neutralidade científica busque analisar os fenômenos desconectados do contexto em que se manifestam, mas aquele que procura interpretar a realidade através da materialidade histórica da humanidade. Trata-se de compreender, pelo movimento do pensamento, as leis gerais que sustentam a forma organizativa dos homens em sociedade.

Neste sentido, a compreensão da realidade não deve ser realizada retirando deste contexto todos os elementos históricos e sociais, mas, ao contrário, compreendê-los na trilha complexa das relações sociais buscando com isso certificar a objetividade científica (Meira, 2007).

Isto requer captar a realidade e analisá-la de forma não linear e estática, uma vez que o real se apresenta de forma contraditória e conflituosa. Compreender a totalidade de um fenômeno implica justamente apreendê-lo em movimento, pois, assim, será possível desvendar a realidade, não de forma subjetiva, mas, mais próxima do entendimento de como as coisas são e como podem ser.

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática, nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente 'progressivo', mas constituído de avanços, de retrocessos, de saltos qualitativos e mesmo de paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como 'progresso' ordenado, harmonioso, isento de conflito. Neste sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir (Delari Jr., 2019, p. 43).

Nesta pesquisa, elegemos como recurso metodológico o Materialismo Histórico-dialético, incorporado por pesquisadores brasileiros da área. Para esta corrente, os fenômenos são analisados por meio do movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida. Essa corrente teórico-metodológica extrai a reprodução do movimento do real no pensamento, o que permite compreender o conhecimento como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. “Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível [...]” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

[...] Isso porque este método, muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade. E, se pensarmos também que esse Método foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o modo capitalista de produção, é instrumental teórico/prático de transformação dessas relações (Reis, 2020, p.67-68).

Dessa forma, este recurso metodológico nos permitirá apreender o fato em sua processualidade, uma vez que deve ser compreendido como um acontecimento resultante de processos variados, criados no percurso histórico da sociedade, que apresenta contradições e conflitos tecidos nas relações entre o homem e a natureza.

Para o Materialismo Histórico-dialético a realidade investigada, ou seja, o fenômeno observado é concebido, ao mesmo tempo, como ponto de partida, mas também, no plano do pensamento, como ponto de chegada, isto porque, ao analisarmos os fenômenos buscamos identificar, por meio de elaborações teóricas,

as relações e as tramas que sustentam tal acontecimento. “Para Marx o todo é resultado do pensamento apenas no sentido de que só o pensamento teórico pode dar conta de compreender o concreto” (Meira, 2007, p. 35).

De acordo com Lukács (1967 *apud* Pasqualini; Martins, 2015), a compreensão da realidade, em sua totalidade, exige a explicação dialética entre as categorias singular, particular e universal. Na tentativa de sermos didáticos na explicação de tais fenômenos, optamos por esclarecer estas concepções separadamente. No entanto, como já informado, elas não se concretizam desse modo, mas, ao contrário, refletem os conflitos e as contradições, apresentando-se de forma dialética.

Os fenômenos com os quais entramos em contato em uma atividade científica se manifestam em sua singularidade, que será um evento único e atrelado a análise fenomênica dos fatos. “Assim, a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva [...]” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Ocorre que a análise do fato em sua singularidade não é capaz de revelar a sua essencialidade concreta, ou seja, não consegue apreender o fato como síntese de múltiplas determinações históricas que se formam e se transformam no bojo das contradições engendradas entre o homem e a natureza.

Como definido por vários autores, a singularidade científica manifesta-se pela análise do fenômeno em sua aparência, pois limita-se apenas a descrição de um fato (Meira, 2007; Pasqualini; Martins, 2015). Esta forma de lidar com o evento científico é ingênua e superficial. Analisar um fenômeno, nesta perspectiva teórica, requer descobrir o que está por trás da representação aparente do fenômeno, encontrando seus conflitos e contradições tecidas na relação entre o homem e a natureza, demonstrando assim a essência do evento pesquisado que será ancorado na historicidade e processualidade dos episódios, em busca da explicação fenomênica em sua totalidade.

Esta condição busca promover a unidade e a articulação de dois momentos da atividade humana, sendo eles: o movimento da aparência (trazidos pelos dados) e o movimento da essência (construído através do pensamento teórico).

Pelo método materialista histórico-dialético, entende-se pseudoconcreticidade como a manifestação aparente do fenômeno,

ou seja, como a representação caótica do todo, heterogênea e articulada por contingências imediatas (de tempo e espaço, por exemplo). Partindo dessa apreensão empírica inicial da realidade, faz-se necessário superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e o constituem, o que demanda uma análise explicada (e não meramente descritiva) do objeto. Como resultado dessa análise guiada por, e expressa em abstrações teóricas, é que se pode alcançar a verdadeira concretude do fenômeno sob análise. No ponto de chegada, portanto, o fenômeno passa a ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, isto é, como concreto pensado. A compreensão das determinações e das mediações que explicam o fenômeno orienta a elaboração e a implementação de ações transformadoras (Pasqualini, 2019, p. 133-134).

Entender o conceito de universalidade requer compreender que todo o evento deve ser captado por meio das leis gerais que fundamentam, determinam e regulam a sua existência no mundo objetivo. Estas leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos, presentes no conceito da universalidade, não se apresentam imediatamente acessível a nossa percepção, mas, ao contrário, revelam as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem (Pasqualini; Martins, 2015).

A vinculação entre singular e universal remete a relação entre todo e partes. O singular é a parte de um todo, enquanto o todo (universal) se cria e se realiza na interação com as partes singulares. As partes não podem ser compreendidas descoladas do todo e o todo se representa pela junção de várias partes. É importante considerar que a ideia não é decompor o todo em partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam o todo.

O particular é a expressão da categoria mediação, uma vez que se manifesta entre o específico (singular) e o geral (universal). Neste contexto, a análise de um determinado fato fundamenta-se na compreensão de suas leis gerais. No entanto, o fato manifestará as suas particularidades que estará atrelada às tensões, conflitos e contradições presentes em um determinado local e em um determinado momento histórico. Observando, como o evento se pratica em uma dada realidade, desvendando os seus conflitos, estaremos efetivamente descobrindo a essência do fenômeno, que vai além da descrição de fatos ou de análises apenas pautadas no estudo empírico.

Existe intervinculação e interdependência da forma singular do fenômeno e sua forma universal. Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre singular e universal uma tensão dialética [...] a contínua tensão entre singular-universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

Nesta perspectiva teórica, esclarecemos que a nossa pesquisa busca analisar a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destinada às crianças com deficiências, matriculadas em Escolas de Educação Infantil de um município paulista, considerando-a como um fato científico a ser analisado, buscando compreender por meio da particularidade de um fenômeno a sua essência que é permeada por contradições e conflitos, que sofre influências da organização social e econômica, marcada pela materialidade histórica.

De acordo com Miura (2018), pesquisar sobre políticas educacionais demanda análise pautada nos referenciais históricos, uma vez que, por meio deste, buscará desvelar os conflitos, as contradições, os interesses e as ideologias que se colocam por trás de tais políticas. Sendo assim, é necessário reconhecer o campo das políticas educacionais como um campo de investigação histórica, superando a investigação narrativa e descritiva dos fatos.

Neste sentido, este estudo busca observar de que forma um município do interior do estado de São Paulo coloca em prática a política de Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil. A intenção é compreender de forma analítica os conflitos e as contradições no processo de implantação destas políticas, observando os seus avanços e os seus retrocessos por meio da materialidade histórica dos fatos que leva em consideração os fenômenos.

Assim sendo, a análise da política de Educação Especial é um evento singular, uma vez que é um recorte de uma realidade que ganha sentido e significação na particularidade do momento histórico vivenciado em um determinado contexto social.

Este percurso metodológico, conforme indicado por Moraes (2021), permitirá captar o movimento contraditório da realidade e de suas múltiplas determinações,

uma vez que na sociedade forças contraditórias e interesses distintos se fazem presentes.

3.1 LOCAL

1. Duas escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com creches e pré-escolas.
2. Secretaria Municipal da Educação da cidade pesquisada.

3.2 PARTICIPANTES

1. Secretária Municipal da Educação do município pesquisado.
2. Um Responsável pelo Departamento de Educação Especial no município.
3. Um Responsável pelo Departamento de Educação Infantil no município.
4. Dois Gestores de Escolas de Educação Infantil com creche e pré-escola do município pesquisado.

No Quadro 1 apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Data de Nascimento	Tempo no cargo/Função	Formação
SE	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
RDEE	F	08/12/1970	12 anos	Pedagogia com habilitação em Deficiência Auditiva e Psicopedagogia
RDEI	F	19/03/1976	9 anos	Graduação em Ciências com habilitação em Matemática; Graduação em Pedagogia e Mestre em Educação
G1	F	19/11/1985	8 anos e 10 meses	Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Gestão Escolar
G2	F	06/10/1969	34 anos	Pedagogia e Pós-graduação em Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: (SE) Secretária da Educação; (RDEE) Representante do Departamento da Educação Especial; (RDEI), Representante do Departamento da Educação Infantil; (G1) Gestor 1; (G2) Gestor 2.

3.3 FONTES DE DADOS

3.3.1 Fonte Documental

Os dados foram coletados através de:

- a) documentos criados e publicados pelo próprio município que regulamentam as ações desenvolvidas para o público-alvo da Educação Especial, sendo eles: Plano Municipal da Educação (PME) e Resoluções Municipais.
- b) dados oficiais do município disponibilizados no site do Inep.

3.3.2 Entrevistas

Os dados foram coletados através de entrevista realizadas com:

- a) a Secretária Municipal da Educação do município pesquisado;
- b) a responsável pelo Departamento de Educação Especial no município;
- c) a responsável pelo Departamento de Educação Infantil no município;
- d) dois Gestores de Escolas de Educação Infantil com creche e pré-escola.

3.4 MATERIAIS

- 1. Celular com dispositivo para gravação;
- 2. Software Atlas *Ti 24* (para organização de dados);
- 3. Planilha eletrônica para organização de fonte documental.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A proposta foi apresentada à Secretária Municipal da Educação do município pesquisado com a intenção de solicitar a autorização para desenvolver esta

pesquisa com profissionais da Secretaria Municipal da Educação e gestores de Escolas Municipais de Educação Infantil com creche e pré-escola. Em seguida, a pesquisadora fez breve explanação sobre os objetivos do estudo e apresentou o ofício que detalha os propósitos da pesquisa, além de solicitar a autorização necessária (Apêndice A).

Na sequência, a Secretária Municipal da Educação emitiu parecer favorável à condução da pesquisa, que incluiu diretores de escolas de Educação Infantil e alguns colaboradores da Secretaria, entre os quais um representante da Educação Infantil, um da Educação Especial e a própria Secretária Municipal de Educação. Com isso, avançamos para a próxima etapa: o registro da pesquisa no Comitê de Ética, que aprovou o projeto em 22 de julho de 2022, sob o Parecer nº 5.541.255.

Decidimos não revelar o nome do município pesquisado para respeitar os procedimentos éticos da pesquisa que garantem a proteção da identidade dos participantes. Se mencionássemos o nome da cidade não conseguiríamos assegurar essa proteção. Além disso, os serviços oferecidos às crianças da Educação Infantil com deficiência foram identificados por nomes fictícios também em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa.

Buscamos por escolas de Educação Infantil com maior número de matrículas de crianças com deficiências⁶ e, as quais eram administradas por diretores de escola efetivos no cargo. A seleção dos gestores de escola se fundamentou na técnica de amostra por conveniência. Conforme Leitão (2021), este tipo de amostra é definida pela escolha consciente de um conjunto pré-definido que norteia a escolha dos participantes, no caso desta pesquisa, gestores de escola de Educação Infantil que atendiam crianças de creche e pré-escola.

Em seguida, realizamos um mapeamento das Unidades Escolares que atendiam aos nossos critérios de seleção e constatamos que apenas três delas se enquadravam nos requisitos estabelecidos para participar da pesquisa, ou seja: a) ser uma Escola de Educação Infantil que atendesse crianças de creche (0 a 3 anos) e de Pré-escola (4 a 5 anos); b) serem administradas por gestores escolares efetivos.

Feito isso, estabelecemos o primeiro contato com os gestores destas Escolas Municipais requerendo a permissão para a coleta de dados e informando sobre o

⁶ Sendo deficiência auditiva/surdez, deficiência física, deficiência visual e deficiência intelectual.

desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, encaminhamos a cada gestor escolar os seguintes documentos: 1) o projeto de pesquisa; 2) Termo de autorização para a realização da pesquisa, assinado pela Secretária Municipal da Educação; 3) Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Dois participantes fizeram a opção por colaborar com a pesquisa, excetuando-se apenas uma gestora que, por motivos pessoais, se negou a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente, agendamos uma reunião com o Representante do Departamento da Educação Especial e com o Representante do Departamento da Educação Infantil, com a finalidade de explicar para cada um destes servidores os objetivos deste estudo. Ao findar, deixamos três documentos com cada um dos respondentes sendo: 1) o projeto de pesquisa; 2) Termo de autorização para a realização da pesquisa, assinado pela Secretária Municipal da Educação; 3) Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

No que se refere ao perfil dos participantes, é importante notar que nesta pesquisa adotou-se a chamada amostra de alta variação. Isto porque eles apresentam características heterogêneas, mas são unidos por um mesmo fio condutor (Leitão, 2021). Todos os profissionais entrevistados desenvolvem as suas atividades na área educacional. No entanto, o campo de atuação é diversificado, sendo gestores escolares, representantes de departamentos e, ainda, Secretária Municipal da Educação. Apesar das diferentes atividades desempenhadas, todos estão inseridos no contexto educacional.

Optamos por utilizar a entrevista como fonte de dados, pois, de acordo com Duarte (2004), este método é essencial quando se busca mapear as práticas, as crenças e os valores de grupos sociais específicos. Ainda em relação a esta técnica:

Se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos de como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Realizamos a investigação a partir de quatro roteiros de entrevistas, sendo um a ser aplicado com a Secretária Municipal da Educação, outro a ser desenvolvido

com o representante do Departamento da Educação Especial, outro para o representante do Departamento da Educação Infantil e, o último, para os gestores de escolas de Educação Infantil. Todos os roteiros de entrevistas foram divididos em duas partes sendo: a) Perfil Profissional; b) Conhecimento sobre a Política de Educação Especial e ações que permitam o acesso à Educação Infantil. No item “a”, as questões são iguais para todos os participantes, já no item “b” as questões se diferenciam, a depender do roteiro de coleta de dados, entretanto, há perguntas que se repetem em mais de um instrumento.

Com a intenção de melhor conduzir este trabalho, optou-se por submeter o roteiro de entrevista para a apreciação por pares. As contribuições vieram de pós-graduandos de mestrado e doutorado integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (Gepis).

Estes apontaram a necessidade de diminuição do número de perguntas, uma vez que a entrevista inicial contava, em média, com 35 questões em cada roteiro. Desta maneira, conforme observação dos pares, seria inviável e muito complexo realizar cinco entrevistas com este formato. Indicaram também que há questões que exploravam a mesma temática e, sendo assim, poderiam ser agrupadas, sem prejuízos dos dados a serem explorados.

Este grupo ainda sugeriu melhorar o vocabulário de algumas perguntas, pois davam margem para dupla interpretação. Mencionou-se também que a primeira parte deste documento intitulado Parte a) Perfil Profissional, poderia ser disponibilizado aos participantes por meio de questionário do tipo *Google Forms*.

A partir destas ponderações, o roteiro original de entrevista foi modificado e submetido à apreciação de uma pesquisadora da Educação Especial com reconhecimento nacional e internacional na área. Essa sugeriu modificações que visavam melhorar a linguagem, alterações na ordem das questões e, ainda, remodelar algumas perguntas, pois se mostravam incoerentes com o objeto de pesquisa. O roteiro foi mais uma vez modificado e submetido ao Projeto Piloto.

O único roteiro que não passou pelo Projeto Piloto foi o desenvolvido para a Secretária Municipal da Educação. Isso se deve ao fato de que os gestores das cidades localizadas a cerca de 60 quilômetros do município estudado não aceitaram participar dessa etapa da pesquisa.

As etapas de análise dos instrumentos tinham por finalidade validar as questões ali estabelecidas buscando adequá-lo e melhorá-lo, minimizando possíveis

equivocos ou questões com dupla interpretação. Isto porque, “[...] na fase que antecede a investigação propriamente dita, [...] ainda é possível alterar e melhorar o protocolo” (Canhota, 2008, p. 69).

As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas com o suporte do celular. Ocorreram nas dependências da Secretaria Municipal da Educação e nas escolas de Educação Infantil. Os participantes da pesquisa foram solícitos, pois, a partir do contato da pesquisadora, agendaram de forma ágil as datas e os horários das entrevistas. A duração das entrevistas foi de 60 a 90 minutos.

Os dados obtidos com as entrevistas e com a análise documental foram organizados no *Software Atlas Ti 24*, recurso que auxilia na estruturação e na análise de grande quantidade de dados, contudo, esta plataforma não substitui o papel analítico e reflexivo do pesquisador, que deve interpretar e discutir os dados de sua pesquisa.

3.6 PROJETO PILOTO

Silva e Oliveira (2015) apontam que o Projeto Piloto é utilizado para analisar se a opção por determinado recurso metodológico, como, por exemplo: questionário, entrevista, dentre outros, se apresenta como o mais adequado para a resposta ao problema de pesquisa. Além disso, serve para avaliar se os critérios estipulados para a escolha dos participantes da pesquisa são apropriados e, ainda, se o instrumento está organizado e coerente para conduzir a coleta de dados.

Canhota (2008) afirma que o Projeto Piloto permite avaliar a exequibilidade de um instrumento de coleta de dados. Além de indicar que, a escolha dos participantes do Projeto Piloto, não deve ocorrer de forma aleatória, mas, ao contrário, a escolha dos respondentes deve ter as mesmas características definidas no estudo final. Sendo assim, mediante a adoção de todos os procedimentos éticos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participaram desta pesquisa duas profissionais da área educacional.

A primeira era uma gestora de escola que respondeu ao roteiro de entrevista direcionado aos gestores de escola de Educação Infantil e, a segunda, era uma supervisora de ensino, que respondeu a dois roteiros, sendo eles: o roteiro para o representante da Educação Especial e o roteiro para o Representante da Educação Infantil. Optamos pela participação de uma supervisora porque as respondentes do

estudo final dos referidos roteiros eram supervisoras de ensino em seus cargos de origem.

A primeira participante do Projeto Piloto é gestora em uma escola que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – ciclo I na cidade pesquisada. No que se refere a sua formação, possui graduação em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, atua na função há aproximadamente sete anos. A segunda participante do Projeto Piloto é uma supervisora de ensino do município onde realizamos o estudo. Ela atua na função há aproximadamente nove anos. Em relação a sua formação, tem magistério, graduação em Letras e Mestrado em Comunicação.

Com esse procedimento, buscou-se aprimorar o roteiro de entrevista, visando garantir que as perguntas estivessem claras e relacionadas ao problema de pesquisa. Após analisar minuciosamente as informações do Projeto Piloto, identificamos inconsistências nas entrevistas, o que levou a alterações para criar um roteiro definitivo, mais alinhado aos objetivos do estudo. Foram feitos ajustes na redação, remoção de algumas perguntas e adição de outras que melhor se adequassem ao problema de pesquisa.

Os roteiros definitivos foram assim nomeados: A) Perfil Profissional – Questionário disponibilizado no *Google Forms* para os cinco respondentes (Apêndice C) e B) Conhecimento sobre a Política de Educação Especial e ações que permitam o acesso à Educação Infantil. Neste roteiro há perguntas específicas para cada um dos entrevistados, sendo que em alguns há questões que se repetem. Eles foram assim nomeados: Entrevista com a Secretária Municipal da Educação (Apêndice D); Entrevista com os gestores de escolas de Educação Infantil (Apêndice E); Entrevista com o Representante da Educação Infantil (Apêndice F); Entrevista com o Representante da Educação Especial (Apêndice G).

3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização dos dados da tese utilizamos o *Software Atlas Ti. 24*. Escolhemos esta ferramenta pelo fato de com ela ser possível empregar estratégias de análises sistemáticas e complexas e por permitir trabalhar com grandes quantidades de dados textuais.

O referido *software* facilita o gerenciamento e a análise de diversos tipos de documentos, que no caso desta pesquisa, foi o registro das respostas das entrevistas e dos dados obtidos por meio da análise do PME e das resoluções municipais.

O uso do Software Atlas Ti é indicado para a análise longitudinal em que se usam instrumentos diversos e complementares, e tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo (Queiroz; Cavalcante, 2011, p. 11177).

É importante mencionar que nenhum programa substitui a ação do pesquisador, principalmente, no que se refere à reflexão sobre os dados. Sendo assim, é fundamental que este conheça sobre as possibilidades do *software* e possa adequá-lo à sua sustentação teórica.

Analizamos os dados da pesquisa utilizando como referencial teórico o Materialismo Histórico-dialético, uma vez que com ele se torna possível compreender o movimento contraditório e conflituoso das ações de sujeitos imersos em uma sociedade de classes alicerçada no capital.

Desta forma, esta pesquisa não busca compreender e relatar apenas a evolução dos preceitos legais da Educação Infantil e da Educação Especial, mas analisar como o município pesquisado organiza a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com foco nas crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil, tendo como referência a legislação nacional e pesquisadores da área.

Buscamos apreender por meio da singularidade de uma situação as suas particularidades, analisando os fenômenos não pela sua aparência, mas considerando a sua essência. Esta é permeada por contradições e conflitos que refletem o movimento da história, influenciada pelo capital.

Neste universo, a organização de postulados legais (disponíveis no acervo do município) e as ações práticas (desenvolvidas pelos participantes da pesquisa), foram avaliadas por meio das unidades de análise e das subunidades de análise, conforme Quadro 1.

Quadro 2 – Unidades de Análise

UNIDADES DE ANÁLISE	SUBUNIDADES DE ANÁLISE
1. Política Municipal de Educação Especial e Educação Inclusiva: aspectos legais	1.1 Legislação
	1.2 Acesso das crianças com deficiências às classes comuns e aos serviços da Educação Especial: dados de matrícula e aspectos legais
	1.3 AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil
	1.4 Formação de professores de classes comuns e do AEE
	1.5 Ação Intersetorial
2. Gestão da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelos profissionais da Secretaria Municipal da Educação e por gestores de escolas de Educação Infantil	2.1 Legislação
	2.2 Ações do AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil
	2.3 Ações da Unidade Escolar para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil
	2.4 Formação de professores do AEE e de classes comuns
	2.5 Ação Intersetorial

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados documentais e as transcrições das entrevistas foram importados para o *Software Atlas.ti*. 24. Eles se transformaram em dois projetos. Um trazia os documentos do PME e das Resoluções. O outro incluía as cinco entrevistas, sendo elas: Entrevista com a Secretária Municipal da Educação, com a Representante da Educação Especial, com a Representante da Educação Infantil e com dois gestores de escolas de Educação Infantil.

No *software Atlas.ti*. 24, para cada uma das subunidades de análise utilizamos códigos, ou seja, termos/palavras coerentes com o tema de estudo. A etapa seguinte a criação dos códigos foi o processo de autocodificação. Este é realizado de forma automática pelo *Atlas ti*. 24, uma vez que o próprio sistema pesquisa, localiza e destaca os códigos previamente demarcados.

Neste processo, o pesquisador tem autonomia para ignorar algum termo caso este não tenha relação com o seu objeto de pesquisa. Além do processo de codificação e autocodificação automáticos realizado pelo *software*, procedemos

também a codificação manual, não automática, uma vez que o sistema não identificou um código importante para nosso estudo: o termo legislação. Após as codificações e autocodificações, selecionamos os excertos para comporem o *corpus* da análise de dados.

Buscamos verificar e compreender por meio do pensamento teórico a trama e a contradição presentes na implementação de políticas de Educação Especial, para crianças matriculadas em escolas de Educação Infantil, na busca por uma Educação Inclusiva. A nossa intenção foi desvendar o movimento desta política em sua essência. E, desta forma, fugir da aparência dos dados que nos levam tão somente à compreensão elementar, abreviada e rasa dos fatos e dos fenômenos em estudo.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MATRICULADAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] qualquer análise que pretenda superar a artificialidade presente nos ideários inclusivos não pode preterir a análise das bases econômicas que engendram a alienação, abordando os indivíduos do seu pleno processo de humanização. Não podemos perder de vista que é no processo ativo e objetivo que vincula o homem à realidade social que ele supera seus limites e desenvolve suas potencialidades e capacidades, apropriando-se das conquistas humano-genéricas para, de fato, alçar a condição 'de' e 'para' ser humano (Carvalho; Martins, 2012, p. 25).

Nesta seção, abordamos a maneira como o município pesquisado estruturou a sua Política de Educação Especial, em um cenário inclusivo, focando especialmente nas crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil.

Os dados da pesquisa foram separados em partes, para posterior análise. Separamos o todo (caótico e aparente) em partes, não apenas para descrevê-los, mas, também, para, através do Método Materialista Histórico-Dialético, compreender a política educacional em sua concretude, ou seja, em sua essência.

Com os dados documentais (legislações) e com as entrevistas buscamos identificar evidências que, de forma velada ou anunciada, mostrassem a política municipal de Educação Especial no contexto inclusivo, voltadas às crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.

É importante ressaltar que o nosso compromisso com este estudo nos afasta da ideia de que pesquisar a política de Educação Especial do município, no contexto inclusivo, corresponda, necessariamente, a avaliá-las.

Em vez disso, o nosso compromisso é explorar as contradições e os conflitos que surgem na implementação dessas políticas, por meio de análises explicativas e reflexivas, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. Partimos do pressuposto de que não é possível compreender essas políticas sem considerar a materialidade e a correlação de forças que as produziu.

Diante dessas explicações, organizamos os dados desse estudo da seguinte forma:

1. “Política Municipal de Educação Especial e de Educação Inclusiva: aspectos legais”: neste item, apresentamos os dados documentais da pesquisa, tendo por base o Plano Municipal da Educação (PME), as Resoluções Municipais e dados oficiais do município disponibilizados no site do Inep. Estes foram organizados em cinco subunidades de análise, conforme apresentado na descrição metodológica, Quadro 2.
2. “Gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelos profissionais da Secretaria Municipal da Educação e por gestores de escolas de Educação Infantil”: neste item apresentamos as informações coletadas nas entrevistas. Elas foram dispostas em cinco subunidades de análise, demonstradas na descrição metodológica, Quadro 2.

Em ambas as categorias, realizamos a análise dos dados levando em conta as legislações nacionais e/ou estaduais, além de estudos desenvolvidos por pesquisadores reconhecidos no campo da Educação Especial. Adicionalmente, nesta última categoria, empreendemos diálogo reflexivo-analítico entre algumas diretrizes dispostas em documentos legais municipais e informações obtidas com as entrevistas.

4.1 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS

Nesta subseção, apresentamos os dados com base no PME das áreas (Educação Especial e de Educação Infantil) e das Resoluções Municipais. Estes foram divididos nas seguintes subunidades de análise: a) Legislação; b) Acesso das crianças com deficiências às classes comuns e aos serviços da Educação Especial: dados de matrícula e aspectos legais; c) AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil; d) Formação de professores do AEE e das classes comuns; e) Ação Intersetorial.

4.1.1 Legislação

4.1.1.1 PME – Educação Especial

O PME foi criado para cumprir o estabelecido na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências (Brasil, 2014a). De acordo com as informações obtidas no *site* da Secretaria Municipal da Educação, o Plano foi aprovado por unanimidade pelos vereadores da Câmara Municipal em junho de 2015.

De acordo com o PNE (2014-2024), os municípios devem criar os seus próprios planos, desde que em conformidade com as diretrizes, as metas e as estratégias previstas nesta Lei Federal (Brasil, 2014a). Essa normativa aponta que o poder local tem o prazo de um ano para a elaboração de seus planos, ação efetivada pelo município.

No PME há 20 metas. Antes da indicação de cada uma dessas metas, o documento apresenta um diagnóstico da condição particular da cidade. A avaliação da situação do município em cada área educacional serviu como base para o poder local elaborar metas e estratégias coerentes com as condições e com as possibilidades do município.

No PME o diagnóstico da Educação Especial está apresentado em quadros e tabelas. Nos quadros estão descritos os serviços disponibilizados pela Educação Especial. Nas tabelas o quantitativo de atendimentos em classes comuns, classes especiais e escolas especiais na rede pública e na rede privada (escolas conveniadas ou filantrópicas). É informado também a porcentagem de matrícula de alunos PAEE em escolas de Educação Infantil, em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, em escolas de Ensino Fundamental anos finais e em escolas do Ensino Médio. Além de expor o percentual de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso, exibir o quantitativo de alunos PAEE que recebem AEE e divulgar o número de tradutores e intérpretes de Libras. Todas estas informações são do período de 2007 a 2013.

O PME estabelece como meta para a Educação Especial:

Garantir o acesso ao ensino comum, à participação, à aprendizagem e à continuidade nos níveis mais elevados de ensino; à transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores para o atendimento educacional

especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão (Legislação Municipal, 2015).

O excerto anterior indica a transversalidade da Educação Especial, serviço oferecido desde a Educação Infantil, garantindo o acesso ao ensino comum, a participação e à aprendizagem. Além de assegurar também a oferta de AEE, a formação de professores para este serviço e para os demais profissionais da educação.

A meta do PNE para a área da Educação Especial busca universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para estudantes de quatro a dezessete anos de idade, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados (Brasil, 2014a).

A meta do PME indica que os serviços da Educação Especial serão oferecidos desde a Educação Infantil, sem especificar a faixa etária. O documento municipal diferencia-se do indicado na meta do PNE, visto que este aponta que os serviços da área são destinados às crianças a partir de quatro anos, o que revela particularidade da política local, pois não menciona a faixa etária inicial.

Além disso, o município não aponta na meta do PME quais seriam os tipos de AEE oferecidos e não deixa claro quem será o responsável por sua organização, diferenciando-se do que se estabelece na meta 4 do PNE. Este indica que os serviços da Educação Especial poderão ser oferecidos por instituições públicas ou conveniadas, portanto, particulares, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (Brasil, 2014a).

No que se refere às estratégias, o PME visa: “[...] articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação [...] em parceria com organizações governamentais e não governamentais [...]” (Legislação Municipal, 2015, Estratégia 9); e “[...] buscar parcerias públicas e privadas para a criação de um Centro Educacional.” (Legislação Municipal, 2015, Estratégia 11). Somente com essas estratégias é que fica claro a possibilidade de vincular recursos públicos a instâncias não governamentais, como já assegurado na meta 4 do PNE.

A relação entre os setores público e privado na Educação Especial é histórica (Jannuzzi, 2004). Antigamente ela se fazia por meio de instituições exclusivas que ofereciam serviços em escolas e/ou classes especiais. Na atualidade, mesmo com

as prerrogativas de uma educação inclusiva que prioriza o acesso das crianças PAEE as escolas comuns e aos serviços de AEE, as iniciativas de instituições privadas continuam a existir, são respaldadas por preceitos legais criados a partir da década de 1990. Mas por que isso acontece?

No contexto brasileiro, a influência do setor privado encontra um terreno fértil para a formulação de políticas educacionais direcionadas para as crianças PAEE. Isto porque, a partir da década de 1990, a influência de organismos internacionais sobre a criação de políticas públicas educacionais é intensificada. Essas agências internacionais buscavam por suposta qualidade no ensino, utilizando para isso uma gestão mais racional dos recursos financeiros.

De acordo com Kassir (2022), essas propostas refletiram em reformas que levaram a uma retração do Estado como o principal responsável pelo oferecimento de políticas sociais, incluindo a educação. Sendo assim, o Estado não teria mais a responsabilidade exclusiva com o oferecimento da educação. Esta poderia ser dividida com outras instâncias. É neste contexto que as instituições privadas se consolidam, uma vez que o Estado encontra caminhos para se eximir de suas responsabilidades.

Esta situação revela que há disputas em torno da orientação e dos recursos destinados à Educação Especial municipal, pois se mantém a iniciativa privada como provedora e organizadora de ações para a área (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Contudo, estas ficam evidentes apenas em algumas estratégias do PME.

Além disso, as escolhas e as opções da política municipal ao assegurar no PME serviços da Educação Especial desde a tenra idade estão em acordo com o estabelecido pela LDBEN (Brasil, 1996a). A referida lei assegura que o AEE terá início na faixa etária de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1996a). Entretanto, tal determinação, como já indicado, não está presente no PNE.

4.1.1.2 PME – Educação Infantil

Em relação à Educação Infantil, o PME apresenta uma análise da área por meio de tabelas que indicam: a taxa de atendimento de crianças de 0 a 3 anos e de crianças de 4 a 5 anos no período de 2010, o quantitativo de docentes da Educação Infantil por formação no período de 2007 a 2013, o percentual de matrículas de

crianças surdas com educação bilíngue entre os anos de 2007 a 2013 e o percentual de matrículas em tempo integral na Educação Infantil em 2011, 2012 e 2013.

O município estabelece como meta:

Considerando a defasagem entre o número real de vagas oferecidas e a demanda existente no nível de ensino de 0 a 3 anos e, também, o crescimento demográfico do nosso município, a nossa meta principal é a universalização, ou seja, o atendimento de 100% das nossas crianças (Legislação Municipal, 2015, meta 1).

O PME objetiva universalizar o acesso a todas as crianças em escolas de Educação Infantil. Esta meta é ousada se comparada a estudos da área (Oliveira; Martins, 2021; Flores, Peroni, 2018) que revelam que, apesar dos avanços e esforços no campo da legislação, a universalização da Educação Infantil ainda não foi atingida.

O PNE estabelece como meta universalizar o acesso a escolas de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade e ainda atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches (Brasil, 2014a).

O PME busca universalizar o acesso à Educação Infantil, atendendo 100% das crianças de creche e pré-escola. Esta meta está muito além do indicado no PNE, revelando que, ao menos no plano legal, há preocupação do poder local com o oferecimento de educação para crianças da Educação Infantil.

O município garante ainda como estratégia para a área: “[...] assegurar a continuidade do AEE na Educação Infantil; fomentar a oferta de AEE complementar e suplementar ao PAEE, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas” (Legislação Municipal, 2015, p. 27).

O fato do PME indicar como estratégia a manutenção do oferecimento de AEE para as crianças da Educação Infantil, nos leva a inferir que este tipo de atendimento já era oferecido para as crianças desta etapa de ensino. Além disso, fomentar o AEE, complementar e suplementar às crianças PAEE, inclusive assegurando a eles educação bilíngue, está em conformidade ao estabelecido na estratégia 1.11 do PNE (2014-2024). Esta determina que visa:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando

a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (Brasil, 2014a, estratégia 1.11).

Observa-se que os serviços da Educação Especial são disponibilizados no PME da Educação Infantil e da Educação Especial. Estes abrangem tanto creche quanto pré-escola. No entanto, não há indicações específicas sobre a forma como esses serviços devem ser oferecidos às crianças de 0 a 3 anos e às crianças de 4 e 5 anos.

A seguir, apresentaremos as Resoluções Municipais analisadas neste estudo.

4.1.1.3 Resoluções Municipais

As Resoluções são elaboradas pelo próprio município e estão disponíveis no portal *on-line* da Secretaria Municipal da Educação da cidade. Todas as Resoluções apontam os documentos legais de ordem federal e estadual que sustentaram os preceitos indicados na Política de Educação Especial local. Contudo, a maior parte das legislações que serviram de base para a criação das Resoluções Municipais foi a de ordem federal.

A Resolução Municipal n.º 19/2022, datada de 09 de dezembro de 2022, trata do Atendimento Educacional Especializado em unidades educacionais, salas de recursos, núcleos e centros de atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino e outras medidas (Legislação Municipal, 2022). Ela foi revogada pela Resolução Municipal n.º 21/2023. Por esse motivo, optamos por analisar esta última, mesmo que durante as entrevistas realizadas entre outubro e novembro de 2023, a legislação em vigor fosse ainda a Resolução Municipal n.º 19/2022.

Nessa pesquisa, analisamos as leis em vigência que indicavam as diretrizes para o atendimento das crianças com deficiências da Educação Infantil dispostas nas Resoluções organizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Resoluções analisadas na pesquisa

Documento Legal Municipal	Data	Tema
Resolução n.º 21/2023	27/12/2023	Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais,

Documento Legal Municipal	Data	Tema
		Salas de Recursos, Núcleos e Centros de Atendimento Educacional Especializado pertencente da Rede Municipal de ensino e dá outras providências (Legislação Municipal, 2023a)
Resolução n.º 08/2023	17/05/2023	Dispõe sobre atendimento escolar domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas (Legislação Municipal, 2023b)
Resolução n.º 06/2024	29/01/2024	Dispõe sobre o Atendimento aos estudantes com deficiência por intermédio do ensino colaborativo (Legislação Municipal, 2024a)
Resolução n.º 07/2024	Sd.	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Individualizado na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências (Legislação Municipal, 2024b)

Fonte: Elaborado pela autora.

A Resolução Municipal n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) mantém a maior parte dos artigos presentes na Resolução n.º 19/2022 (Legislação Municipal, 2022). No Quadro 4 é possível verificar as modificações indicadas na Resolução em vigência.

Quadro 4 – Diferenças entre a Resolução Municipal n.º 19/2022 e a Resolução Municipal n.º 21/2023

Resolução n.º 19/2022	Resolução n.º 21/2023	Diferença
Os profissionais para atuar no Centro Cavalgar ⁷ deverão ter as seguintes formações: 1. Professor de Educação	Os profissionais para atuar no Centro Cavalgar, deverão ter as seguintes formações: 1. Professor de Educação	A Resolução n.º 21/2023 retira a possibilidade do professor de Ensino Fundamental, habilitado

⁷ Nome fictício para não identificação do município.

Física, com CREF⁸ com formação pela ANDE⁹; 2. Professor com Pedagogia, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial com formação pela ANDE; 3. Professor de Ensino Fundamental, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial com formação pela ANDE	Física, com CREF com formação reconhecida pela ANDE; 2. Professor com Pedagogia, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial com formação reconhecida pela ANDE	e/ou especializado em Educação Especial, com formação reconhecida pela ANDE, atuar no Centro Cavalgar
Os profissionais para atuar no Núcleo de AEE - Projeto Águas¹⁰ deverão ter as seguintes formações: 1. Professor com Educação Física, com CREF; 2. Professor com Pedagogia, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial; 3. Professor de Ensino Fundamental, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial	Os profissionais para atuar no Núcleo de AEE - Projeto Águas deverão ter as seguintes formações: 1. Professor com Educação Física, com CREF; 2. Professor com Pedagogia, habilitação e/ou Especialização em Educação Especial	A Resolução n.º 21/2023 suprime a possibilidade do professor de Ensino Fundamental – habilitado e/ou Especializado na área da Educação Especial, atuar no Núcleo de AEE – Projeto Águas

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos pelo Quadro 4 que a Resolução em vigência suprime a possibilidade do professor do Ensino Fundamental habilitado e/ou Especializado na área da Educação Especial atuar no Centro Cavalgar e no Núcleo de AEE – Projeto Águas.

Além disso, a Resolução nº 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) apresenta novos artigos que não constavam na Resolução n.º 19/2022 (Legislação Municipal,

⁸ Conselho Regional de Educação Física.

⁹ Associação Nacional de Equoterapia.

¹⁰ Nome fictício para não identificação do município.

2022). A nova Resolução assegura que caberá à Secretaria Municipal da Educação a designação de professor responsável para atuar nos Centros e Núcleos de AEE. Prescreve também quais seriam as atribuições do professor responsável pelos centros ou núcleos, bem como a carga horária de trabalho e os motivos que podem acarretar a cessação da designação.

Ao findar esta breve descrição que demarca as diferenças entre a Resolução n.º 19/2022 (Legislação Municipal, 2022) e a Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a), daremos continuidade à análise das legislações municipais tentando apreender as suas múltiplas determinações, por meio de decomposição da fonte, que terá por objetivo a separação entre a aparência e a essência.

A Resolução Municipal n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) indica grande parte das diretrizes organizacionais dos serviços oferecidos pela Política de Educação Especial do município. Todavia, outras legislações foram criadas, pelo poder local, para apontar com mais detalhes como deveriam ser organizados alguns serviços que foram apenas mencionados pela Resolução Municipal n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a).

Estas novas determinações legais regulamentaram o Atendimento Educacional Individualizado mediante a Resolução n.º 07/2024 (Legislação Municipal, 2024b), o Atendimento Escolar Domiciliar pela Resolução n.º 08/2023 (Legislação Municipal, 2023b) e o Ensino Colaborativo mediante a Resolução n.º 06/2024 (Legislação Municipal, 2024a).

A Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) aponta que o AEE será organizado em salas de recursos por deficiência, salas de recursos multifuncional tipo I e tipo II, Centros e Núcleos de Atendimento Educacional Especializado.

Na cidade há três Centros de Atendimento Educacional Especializado e dois Núcleos financiados pelo poder local. Contudo, apenas o Centro Cavalgar, o Núcleo de AEE – Projeto Águas se direcionam às necessidades das crianças com deficiências.

O Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas são serviços educacionais financiados pelo poder local. No Centro Cavalgar, o cavalo atua como instrumento pedagógico. No Núcleo de AEE – Projeto Águas, a piscina é um recurso utilizado para estimular o desenvolvimento das crianças.

O Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas são ofertados às crianças da Educação Infantil, contudo, a Resolução Municipal não informa a partir de qual idade este serviço pode ser disponibilizado.

De acordo com a Resolução Municipal n.º 21/2023:

O Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas são ofertados na forma educacional aos alunos com deficiência, TEA, crianças com *TDAH e dificuldades de aprendizagem acentuada* [...] (Legislação Municipal, 2023a, Art. 4, grifos nossos).

Nota-se que, conforme a legislação nacional, o AEE, que inclui os serviços prestados em Centros e Núcleos de Atendimento Educacional Especializado, é destinado exclusivamente às crianças PAEE (Brasil, 2009b). Diante disso, como justificar a oferta desse atendimento a crianças que não se enquadram nos critérios da Educação Especial? Quais foram as razões e/ou interesses das autoridades locais, ao garantir esse serviço a crianças com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com dificuldades acentuadas de aprendizagem, um público que não integra a esfera da Educação Especial?

Estaria o poder local alicerçado em preceitos da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001? Essa legislação utiliza a terminologia Necessidade Educacional Especial (NEE). Para esta normativa, alunos com NEE seriam aqueles que teriam: dificuldades acentuadas de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica, dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências. Também faria parte desse público aqueles com dificuldades de limitação e sinalização que demandariam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e, ainda, aqueles com altas habilidades/superdotação.

No que se refere ao Núcleo de Atendimento de Estimulação Pedagógica, a Resolução n.º 21/2023 registra que:

É destinado ao atendimento dos estudantes matriculados na rede municipal na modalidade de Ensino Fundamental I, que apresentam *dificuldades acentuadas de aprendizagem e não pertençam ao público alvo da Educação Especial* (Legislação Municipal, 2023a, Art. 5, grifos nossos).

Embora o foco de nosso estudo sejam crianças com deficiências da Educação Infantil, não podemos deixar de mencionar que nos causa certa

estranheza encontrar um artigo que assegure Atendimento de Estimulação Pedagógica para crianças do Ensino Fundamental I com dificuldades de aprendizagem, em uma Resolução da área da Educação Especial, mesmo estando claro na legislação municipal que este grupo não faça parte do PAEE. Por que assegurar o oferecimento deste serviço a um grupo não elegível da Educação Especial, em uma legislação específica da área?

O município garante que os serviços do Centro Cavalgar e do Núcleo de AEE – Projeto Águas sejam também oferecidos a crianças com dificuldades de aprendizagem e com TDAH, grupos estes não classificados como PAEE. O que também ocorre com a Estimulação Pedagógica, ao oferecê-lo a crianças com dificuldade de aprendizagem. Porém, especificamente neste texto de lei, o legislador deixa claro que este não seria um grupo elegível da Educação Especial. De qualquer modo, o município, ao oferecer serviços da área de Educação Especial a crianças não identificadas como PAEE, contraria o estabelecido em legislações nacionais e ainda ultrapassa as linhas de atuação dos profissionais da Educação Especial.

Portanto, compreendemos a importância de se oferecer serviços que atendam crianças com dificuldades de aprendizagem, desde que estas formas alternativas de trabalho pedagógico não se confundam com o AEE, uma vez que esse serviço, como mencionamos anteriormente, é voltado exclusivamente a um público específico.

Essas contradições demonstram a forma como o município compreende as políticas nacionais, imprimindo as particularidades do contexto local e as escolhas no atendimento às necessidades das crianças com deficiências, colocando em evidência as leituras e as interpretações da localidade sobre o tema, tendo por referência a Política Nacional (Souza; Oliveira; Paiva, 2022).

A Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a), assegura que, para o oferecimento do AEE, a Secretaria Municipal da Educação poderá “[...] celebrar/readequar convênios com instituições especializadas, a fim de oferecer atendimento pedagógico especializado àqueles que não podem se beneficiar dos programas públicos existentes” (Legislação Municipal, 2023a, Art. 2).

Compreendemos por este artigo que as crianças que não se beneficiarem dos atendimentos oferecidos pelo poder local, poderão ser atendidas em instituições especializadas, desde que sejam estabelecidos convênios com o poder público.

Este excerto mostra que o município dá prioridade ao oferecimento dos serviços de Educação Especial, mas não deixa de considerar a possibilidade de transferir esta responsabilidade à iniciativa privada. Isso evidencia a decisão pela colaboração entre o setor público e o privado na disponibilização do AEE. É notória a influência das instituições filantrópicas e assistenciais na oferta de serviços educacionais para o PAEE, inclusive respaldadas por dispositivos nacionais que apoiam e defendem a atuação da iniciativa privada na oferta de Educação Especial (Brasil, 1996a, 2009b).

A Resolução Municipal n.º 07/2024, dispõe sobre o Atendimento Educacional Individualizado e assegura que: “Ao estudante elegível da Educação Especial será garantido o Atendimento Educacional Individualizado não exclusivo” (Legislação Municipal, 2024b, Art. 1).

Além disso, garante também que: “O professor de atendimento educacional individualizado ou estagiário bolsista exerçam atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência/transtorno e atuam em todas as atividades escolares nos quais se fizerem necessárias” (Legislação Municipal, 2024b, Art. 9).

A Resolução Municipal n.º 07/2024 não define o que se entende por Atendimento Educacional Individualizado não exclusivo. A expressão atendimento não exclusivo sugere que o profissional pode trabalhar de forma simultânea com mais de uma criança, o que pode ser exequível em atividades como alimentação, higiene e locomoção. No entanto, se a sua função incluir atividades pedagógicas, é possível que este atendimento não exclusivo prejudique o desenvolvimento da criança, já que ela não contaria com o suporte constante deste profissional.

A falta de clareza no texto legal municipal, que não esclarece o que é o atendimento não exclusivo, impede a realização de análise precisa sobre este tipo de proposta. A isso se acrescenta o fato deste atendimento poder ser oferecido por um estagiário, colocando em questão a qualidade do serviço prestado, uma vez que esse, está em processo de formação.

Posto isto, se observa que o município busca oferecer um serviço individualizado, mas a concretude desta prática se apresenta de forma contraditória e às vezes conflitante. Reflexões mais aprofundadas sobre estas questões serão realizadas na categoria de análise que avalia a formação de professores de classes comuns e do AEE.

A Resolução Municipal n.º 08/2023, de 17 de maio de 2023, dispõe sobre atendimento escolar domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas. Ela indica que o:

Atendimento escolar domiciliar de que trata a presente resolução, destina-se a alunos matriculados em escolas da Rede Municipal da Educação, que se encontrem em tratamento médico, por problema de saúde cuja gravidade exija seu afastamento das aulas regulares no âmbito da unidade escolar (Legislação Municipal, 2023b, Art. 1).

A Constituição de 1988 assegura que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família. O poder local está em conformidade ao estabelecido por esta legislação, uma vez que assegura o atendimento escolar domiciliar a todas as crianças, inclusive as da Educação Infantil, independente de suas condições de saúde.

Esta legislação municipal menciona que seus preceitos se fundamentam nas seguintes determinações: Resolução CNE/CEB 4 (Brasil, 2009b), de 2 de outubro de 2009, Deliberações CEE 59/06 (São Paulo, 2006a) e CEE 68/07 (São Paulo, 2007a) e Indicações CEE 60/06 (São Paulo, 2006b) e 70/2007 (São Paulo, 2007b).

A Deliberação CEE 59/06 (São Paulo, 2006a) e a Indicação 60/06 (São Paulo, 2006b) são fundamentadas em ações que buscam proporcionar condições especiais para o desenvolvimento de atividades escolares e de avaliação para crianças impossibilitadas de frequentarem a escola por condições de saúde. Essas atividades devem ser realizadas no ambiente domiciliar. Assim, é priorizada a implementação de práticas pedagógicas que se alinham aos conteúdos curriculares, mas serão desenvolvidas no ambiente domiciliar, pelo tempo que a criança estiver impossibilitada de frequentar o estabelecimento escolar.

No entanto, essa legislação municipal menciona que se sustenta, também, na Resolução CNE/CEB 4 (Brasil, 2009b), datada de 2 de outubro de 2009, a qual define o atendimento domiciliar e hospitalar como um serviço complementar e suplementar da Educação Especial e na Deliberação 68/07 (São Paulo, 2007a) e na Indicação 70/07 (São Paulo, 2007b) que fixam normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino, diferenciando-se, assim, das abordagens focadas em propostas de cunho

escolar, regulamentadas e fundamentadas na Deliberação CEE 59/06 (São Paulo, 2006a) e na Indicação 60/06 (São Paulo, 2006b).

No que se refere ao Ensino Colaborativo, é necessário mencionar que as indicações sobre este serviço já constavam na Resolução n.º 19/2022 (Legislação Municipal, 2002) e foram mantidas na Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a). Todavia, o município cria uma normativa específica para apontar as diretrizes organizacionais para este serviço. Elas estão dispostas na Resolução n.º 06/2024 (Legislação Municipal, 2024a).

A Resolução n.º 06/2024 (Legislação Municipal, 2024a) não apenas menciona as diretrizes organizacionais para este serviço, ela institui um Programa de Ensino Colaborativo implementado inicialmente em duas escolas municipais, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, ambas funcionando em período integral.

Por que a escolha de apenas duas escolas? Seria uma implantação piloto? E as crianças não matriculadas nestas escolas que necessitem de um ensino colaborativo, não teriam direito a este serviço?

De acordo com esta legislação municipal:

O Programa de Ensino Colaborativo se desenvolverá como forma de AEE expandido e terá sua organização e execução efetivadas por meio da atuação dos seguintes profissionais: I- Trio gestor da Unidade Escolar formado pelo Diretor de Escola, pelo Vice-Diretor, pelo Coordenador pedagógico que deverá: a) realizar a gestão do Programa Ensino Colaborativo na unidade escolar; b) proporcionar a articulação entre o Professor de Ensino Colaborativo e Professor Especializado da Educação Especial e os Professores Regentes das classes comuns do ensino regular [...] (Legislação Municipal, 2024a, Art. 9).

Conforme a política nacional, o AEE deve ser disponibilizado pelos profissionais da Educação Especial em articulação com os professores do ensino comum, com as famílias e com os órgãos ligados à saúde e assistência social. Nesse sentido, a organização desses serviços deve ser coordenada pela Educação Especial, por meio da atuação dos profissionais especializados (Brasil, 2008, 2009b).

A maneira como o município estrutura o Programa de Ensino Colaborativo pode revelar mecanismos que busquem transferir a diretores, vice-diretores e coordenadores a responsabilidade pela gestão e pela organização de um serviço

que, de acordo com a Política Nacional é do Departamento de Educação Especial, já que caberia a ele cuidar dessa coordenação. Entretanto, a forma adotada pelo sistema municipal para disponibilizar o Ensino Colaborativo, se aproxima dos determinantes indicados na política do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023). Assim, é possível inferir que a política estadual se contrapõe à política nacional, indicando diferenças entre os dois documentos.

A seguir, na próxima subunidade, analisamos o acesso das crianças PAEE às classes comuns e aos serviços da Educação Especial.

4.1.2 Acesso das crianças com deficiências às classes comuns e aos serviços da Educação Especial: dados de matrículas e aspectos legais

O propósito desta unidade de análise é avaliar o acesso das crianças PAEE às escolas de Educação Infantil e aos serviços da Educação Especial. Para tanto, observa-se o quantitativo de matrículas de crianças PAEE em classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, busca-se observar, de que forma os documentos legais, oficiais do município, asseguram o direito de acesso ao AEE às crianças com deficiência matriculadas em escolas de Educação Infantil.

Embora este trabalho tenha por objetivo compreender a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil, os dados apresentados referem-se ao PAEE, isto porque, são os que se encontram disponíveis nas plataformas digitais do Inep.

Antes de iniciarmos esta análise, é importante informar que estão disponíveis neste item tabelas que indicam o número de atendidos em classes comuns, classes especiais, escolas exclusivas e o quantitativo de crianças que frequentam o AEE, conforme os dados do PME no período de 2007 a 2013. Esse documento municipal apresenta um diagnóstico da situação local, referente à Educação Especial, servindo como base para a proposição de metas e estratégias para a área.

Os dados recentes foram coletados da Sinopse Estatística da Educação Básica – 2023 (Brasil, 2024b) e do OPNE (Brasil 2024a), e tinha por objetivo verificar o número de matrículas de crianças PAEE nas escolas de Educação Infantil e nos serviços da Educação Especial.

Para facilitar a compreensão, dividimos essas informações em duas partes, sendo: a) Quantitativo de matrículas de crianças PAEE em classes comuns, escolas exclusivas e classes especiais – Educação Infantil; b) Quantitativo de matrículas de crianças PAEE no Atendimento Educacional Especializado. Junto a este dado, apresentamos também preceitos legais municipais relacionados ao acesso das crianças com deficiências ao AEE.

4.1.2.1 Quantitativo de matrículas de crianças PAEE em classes comuns, escolas exclusivas e classes especiais – Educação Infantil

No que se refere especificamente às crianças PAEE atendidas em escolas de Educação Infantil, o PME traz as seguintes informações (Tabela 5).

Tabela 5 – Porcentagem de matrícula de alunos PAEE – Educação Infantil

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
	Quantitativ	Percentual	Quantitativ	Percentual	Quantitativ	Percentual
	o		o		o	
2007	18	100%	0	0%	0	0%
2008	9	27,3%	5	15,2%	19	57,6 %
2009	8	16,7%	0	0%	20	83,3%
2010	8	36,4%	0	0%	14	63,6%
2011	15	55,6	0	0%	12	44,4%
2012	20	80%	0	0%	5	20%
2013	22	84,6%	0	0%	4	15,4%

Fonte: Base no PME do município pesquisado – com adaptações realizadas pela autora.

No ano de 2007, todas as crianças PAEE estavam matriculadas em classes comuns. Contudo, esta situação não se manteve nos anos seguintes. Em 2008, o percentual de atendidos em classes comuns vai para 27,3%. No ano seguinte, em 2009, esse número diminuiu para 16,7%.

Somente a partir de 2010 é que se observa aumento constante no percentual de crianças frequentando as classes comuns. Em 2010 foi registrado o percentual de 36,4%, subindo para 55,6% em 2011. No ano de 2012, alcançamos 80% e, em

2013, atingimos a marca de 84,6%, o que mostra que o município vem conseguindo ampliar o número de matrículas de crianças PAEE em escolas de Educação Infantil. Além disso, desde 2009 não há matrículas em classes especiais, mas há nas escolas exclusivas.

No que se refere aos atendidos em escolas exclusivas, observa-se que em 2007 não há nenhuma criança matriculada nesse serviço, situação que não se mantém nos anos posteriores. Em 2008 havia 57,6% dos matriculados nestes espaços. Em 2009 passamos para 83,3%. No ano de 2010, baixamos para 63,6%. No período de 2011 caímos para 44,4%. Já em 2012 chegamos a 20% e, em 2013, a marca atinge 15,4%.

Esses dados demonstram que o município aumentou a porcentagem de crianças atendidas em classes comuns, mas manteve, mesmo com diminuição do número de atendidos, matrículas em escolas exclusivas. Em 2008 o quantitativo de matrículas em escolas exclusivas representava 57,6% e em 2013 verificamos o indicador de 15,4%, o que aponta relação importante entre o aumento em situações mais comuns e a diminuição de espaços mais exclusivos.

A manutenção de matrículas de crianças em escolas exclusivas contraria os princípios da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual assegura o direito de alunos PAEE frequentarem as classes comuns. Por outro lado, a manutenção de matrículas em escolas exclusivas no município pode estar em conformidade ao defendido na LDBEN e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A LDBEN assegura que: “O atendimento educacional será feito em *classes, escolas ou serviços especializados*, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996a, Art. 58, grifos nossos). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica indicam que a Educação Especial estará organizada para apoiar, complementar, suplementar, “e em alguns casos substituir” os serviços educacionais comuns (Brasil, 2001a, grifos nossos).

Por isso, esses preceitos legais sugerem que, em determinadas situações, a Educação Especial pode ser oferecida em classes/escolas especializadas como uma alternativa às classes comuns. Nesse contexto, concordamos com Mantoan (2003) ao afirmar que a LDBEN indica como algo possível a substituição do ensino comum pelo ensino especial. Além disso, acrescentamos que essa situação é inclusive

regulamentada, por dispositivos legais, que asseguram que, em algumas condições, o atendimento ao PAEE pode ocorrer fora do ambiente escolar. Isso pode indicar que talvez, o município leve em consideração esses fatores na criação de suas políticas.

O PME indica como meta “Garantir o acesso ao ensino comum [...]” (Legislação Municipal, 2015, Meta 4). Diante deste objetivo, cabe-nos a seguinte reflexão: onde as crianças da Educação Infantil, identificadas como PAEE estão matriculadas? Atualmente, todas estão tendo acesso às classes comuns?

A plataforma digital do Inep disponibiliza a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024b), na qual é possível verificar o número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A Tabela 6 indica a diferença quantitativa de matrículas de alunos PAEE matriculados em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (anos iniciais) no município pesquisado.

Tabela 6 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do município pesquisado – ano 2023

Etapa de Ensino				
Educação Infantil			Ensino Fundamental	
Total Educação Infantil	Creche	Pré-Escola	Total do Ensino Fundamental	Anos Iniciais
135	52	83	409	173

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Inep (Brasil, 2024b).

De acordo com a Tabela 6, o total de matriculados PAEE em classes comuns na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é de 544 crianças. Destas, 135 estão nas escolas de Educação Infantil e 409 estão no Ensino Fundamental.

Os dados do Inep – disponível na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023, indicam que são atendidas no município pesquisado 2.614 crianças na Creche e 2.219 crianças na Pré-Escola (Brasil, 2024b), conforme o registrado na Tabela 7:

Tabela 7 – Número de matrículas da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, do município pesquisado – ano 2023

Número de Matrículas da Educação Infantil									
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa									
Creche					Pré-Escola				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2.614	0	7	1.739	868	2.219	0	0	1.582	637

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Inep (Brasil, 2024b).

Das 2.614 crianças matriculadas na creche, 1.739 estudam em escolas municipais, 868 estão na rede privada e 7 são atendidas pela instância estadual. Do total de matriculados na creche, 66,5% estão concentradas em escolas municipais.

A Pré-Escola atende 2.219 crianças. Desse quantitativo, 1.582 estudam em escolas municipais e 637 estão na rede privada. Do total de matriculados na pré-escola 71,3% estão em escolas municipais.

Se somarmos o quantitativo de creche e pré-escola, o município é responsável por 68,71% das matrículas na Educação Infantil, o que corresponde a 3.321 crianças.

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN indicam que os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo assim, esses preceitos são concretizados no plano local (Brasil, 1988, 1996a).

Conforme Tabela 7, no ano de 2023, das 4.833 matrículas nas escolas de Educação Infantil, 135 eram de crianças PAEE, de acordo com dados da Tabela 6. Isso representa cerca de 2,8% do total.

Especificamente na creche, de acordo com a Tabela 7, das 2.614 matrículas, 52 são de crianças PAEE, o que equivale a aproximadamente 2% do total de matriculados na creche. Na Pré-Escola, das 2.219 matrículas realizadas, 83 são de crianças PAEE, representando cerca de 3,74% do total de matrículas neste nível de ensino.

Nota-se que a quantidade de crianças PAEE na creche e na pré-escola é reduzida, com a menor proporção de matriculados concentrada nas creches. Embora seja facultativo frequentar a creche, crianças nessa faixa etária têm o direito de participar de ambientes educativos. Quando crianças de zero a três anos não

frequentam esses espaços escolares, seu desenvolvimento pode ser prejudicado, principalmente quando tenham algum tipo de deficiência.

O estudo realizado por Rondon (2016) teve como objetivo analisar os indicadores educacionais referentes à matrícula de crianças com deficiência com idades entre 0 a 5 anos na Educação Infantil nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, sob a ótica das políticas de inclusão, adotadas pelo governo federal entre 2011 e 2013.

De acordo com essa pesquisa, foi constatado baixo índice de crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil, em sua modalidade comum, no estado de Mato Grosso do Sul. Destaca também que o número de matrículas na pré-escola é maior do que na creche. Para o pesquisador, isto confirma segmentação pela idade (que passa a ser obrigatória a partir de 2016). Além disso, esses dados evidenciam a falta de integração entre os diferentes níveis da Educação Infantil (creche e pré-escola), revelando negligência em relação às necessidades essenciais das crianças pequenas em seu desenvolvimento.

Ao considerarmos os dados da Tabela 6, observamos que, do total de 544 crianças PAAE matriculadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 24,8% estão na Educação Infantil e 75,2% estão no Ensino Fundamental.

Essa situação vai ao encontro de algumas evidências apresentadas na pesquisa de Meletti e Ribeiro (2014). Estes tinham por objetivo analisar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais¹¹, por meio dos dados oficiais do poder público. Este estudo concluiu que é baixo o número de matrícula desses alunos na Educação Básica, e ainda, que a concentração de suas matrículas ocorre nas primeiras séries do Ensino Fundamental. No município pesquisado, a maior concentração de matrículas está nesta mesma etapa de ensino.

A seguir, indicamos a diferença numérica entre o quantitativo de matrículas da Educação Especial em classes exclusivas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Tabela 8).

¹¹ Termo utilizado pelos pesquisadores para designar crianças com deficiências, com TEA e altas habilidades/superdotação.

Tabela 8 – Diferença entre o número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no município pesquisado – ano 2023

Etapa de Ensino				
Educação Infantil			Ensino Fundamental	
Total da Educação Infantil	Creche	Pré-Escola	Total do Ensino Fundamental	Anos iniciais
0	0	0	79	78

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Inep (Brasil, 2024b).

As informações da Tabela 8 demonstram que não há nenhuma criança em idade de frequentar escolas de Educação Infantil em classes exclusivas, o mesmo não ocorre no Ensino Fundamental, uma vez que, dos 79 alunos, 78 estão nas escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais, o que corresponde a 98,7% do total de matrículas.

Os dados da Tabela 5 indicam que até o ano de 2013, no município pesquisado, tínhamos 15,4% de crianças de Educação Infantil matriculadas em escolas exclusivas, situação que não se observa no ano de 2023, visto que, neste período, conforme Tabela 8, todas as crianças estavam em classes comuns.

Freitas e Kassar (2023) ao realizarem estudo com o objetivo de apresentar e discutir os índices de matrículas dos alunos PAEE na Educação Infantil no município de Corumbá/MS, no período de 2013 a 2022, indicam que, até o ano de 2017, aproximadamente metade do total de matrículas de PAEE da Educação Infantil estava em instituição exclusiva. Estas pesquisadoras relataram, também que, a partir do ano de 2020, modifica-se este cenário, pois neste mesmo ano, observa-se nesta cidade, diminuição no número de matriculados nas classes exclusivas, ao mesmo tempo em que se amplia o número de crianças em escolas de Educação Infantil, de tal forma que em 2022 todas as matrículas de PAEE na Educação Infantil estão em classes comuns.

No município pesquisado, diferentemente de Corumbá, em 2013, tínhamos poucas crianças de Educação Infantil em escolas exclusivas (15,4%). Todavia, em 2023, não tínhamos também matrículas destas crianças em escolas exclusivas, como ocorreu no município de Mato Grosso do Sul.

O fato de não termos crianças PAEE, da Educação Infantil em escolas exclusivas, na cidade, pode indicar que o município está garantindo o acesso desses alunos às escolas comuns. Isso está coerente com o que se estabelece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois assegura que: “A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global [...]” (Brasil, 2008).

No entanto, concordamos com Rebelo (2016) que o indicador de matrículas no ensino comum não deve ser tomado como avanço dessa política, sem que sejam considerados outros indicadores que permitam avaliar a permanência desses alunos na escola, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas que demonstrem como tem ocorrido o processo de escolarização desses grupos.

Dessa maneira, embora haja de forma aparente a expansão de matrículas de crianças PAEE em escolas comuns, se permite que os serviços especializados sejam oferecidos pelo setor privado assistencial, uma vez que estes são oferecidos em classes exclusivas no Ensino Fundamental.

Esta condição é inclusive assegurada por documentos legais, isto porque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva continua a prever parceria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especialmente como centros de AEE (Brasil, 2008).

A seguir, apresentamos os dados referentes à matrículas de crianças PAEE no AEE.

4.1.2.2 Quantitativo de matrículas de crianças PAEE no Atendimento Educacional Especializado

O PME apresenta o quantitativo dos alunos PAEE da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que recebem o AEE, não constando neste documento o quantitativo separado por níveis/etapas de ensino.

Tabela 9 – Porcentagem de alunos PAEE que recebem AEE no município

Ano	Quantitativo	Percentual
2009	56	20,5%
2010	59	19,5%
2011	73	22,4%

2012	63	16,8%
2013	77	17,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base no PME do município pesquisado.

Os dados da Tabela 9 estão presentes no PME para contextualizar o atendimento oferecido pela Educação Especial no período de 2009 a 2013. Ao observar os dados, é possível notar que não há constância em relação ao número de alunos que participam do AEE. Em 2009, 20,5% recebiam esse suporte. Em 2010, houve redução nesse percentual, caindo para 19,5%. Já em 2011, houve aumento para 22,4%, porém, em 2012, o índice voltou a diminuir, chegando a 16,8%. No ano seguinte, houve acréscimo de 1%, totalizando 17,8% dos atendidos.

A Constituição de 1988 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de AEE ao PAEE, preferencialmente na rede comum de ensino (Brasil, 1988). A Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o ECA, assegura também em seu artigo 54, inciso III, o dever do Estado em prover o AEE à pessoa com deficiência preferencialmente na rede comum de ensino. A LDBEN (Brasil, 1996a) garante serviços de apoio especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e considera a Educação Especial modalidade de ensino, que atende a todos os níveis, etapas e modalidades, afirmando que os seus serviços devem ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com Valentim (2022), embora essas regulamentações indicassem a possibilidade de oferecer os serviços de AEE à pessoa com deficiência, não havia a obrigatoriedade de serem oferecidos em escolas comuns. Isto porque esta opção é mencionada como alternativa preferencial, dando espaços para que a Educação Especial ainda viesse a substituir o ensino comum, situação que pode ter ocorrido no município, uma vez que ainda no ano de 2013, conforme dados da Tabela 5, tínhamos 15,4% de crianças da Educação Infantil frequentando escolas exclusivas e 17,8%, conforme os dados da Tabela 9, no Atendimento Educacional Especializado, percentual consideravelmente baixo.

Somente no ano de 2000, influenciadas pela interferência de organismos internacionais, as políticas brasileiras passaram a defender a Educação Especial como modalidade de ensino de apoio e suporte aos alunos PAEE, com foco na sala

comum. Todavia, segundo Mendes e Malheiro (2012), tal fato aconteceu apenas no nível da retórica.

A Resolução n.º 02/2001 (Brasil, 2001a, grifos nossos) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com caráter de lei, suprimiu a palavra “preferencialmente”, indicando que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais se realizaria na escola comum e que apenas “extraordinariamente”, estes alunos poderiam ser atendidos em classes ou escolas especiais, mantendo assim, possibilidades de oferecer os serviços da Educação Especial fora dos espaços escolares inclusivos.

Essa situação é modificada, ao menos no plano teórico, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse documento se afirma que a Educação Especial abrange todos os níveis, etapas e modalidades, oferece “Atendimento Educacional Especializado”, fornece recursos e serviços e orienta sobre a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem “nas salas de aula comuns”. Em relação ao AEE, assegura que este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, grifos nossos).

A prática destas políticas manifestou-se de forma contraditória no município, pois até o ano de 2013 ainda tínhamos alunos PAEE atendidos em escolas exclusivas, contrariando assim os preceitos da política de Educação Especial (2008), embora dentro da legitimidade dos preceitos defendidos pela LDBEN. Isso porque, de acordo com Mantoan (2003), esse texto legal indica como algo possível a substituição do ensino regular pelo ensino comum.

O número reduzido de crianças PAEE atendidas no AEE (Brasil, 1996b) no contexto local, no ano de 2013, conforme Tabela 9, pode explicar o fato do PME estabelecer como meta para a área da Educação Especial “[...] a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino médio e a oferta de atendimento educacional especializado [...]” (Legislação Municipal, 2015, meta 4, p. 49). A essa meta acrescenta-se a estratégia de: “[...] ampliar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos conforme a necessidade [...]” (Legislação Municipal, 2015, p. 50). Inclui-se também nesse documento municipal, a estratégia referente à meta para a área da Educação Infantil: “Assegurar a continuidade do

AEE na Educação Infantil durante a vigência deste plano [...]” (Legislação Municipal, 2015, p. 27).

A pesquisa de Rebelo (2016) aponta que, em nível nacional, amplia-se o quantitativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais¹² matriculados no ensino comum e no AEE no período de 2007 a 2014. Expressa também que os estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul apresentam o maior número de matrículas no AEE neste período.

Entretanto, os dados apresentados no PME indicam que, de forma contraditória ao panorama nacional, o município pesquisado apresenta pequena variação no percentual de atendidos no AEE, de acordo com a Tabela 9.

Dessa forma, de que maneira o município está assegurando que todas as crianças PAEE tenham acesso ao AEE? Estaria buscando se adequar à política nacional que coloca ênfase no atendimento desse grupo de alunos em salas de aula comuns e no acesso ao AEE? Para averiguar essas questões consultamos os dados disponíveis no OPNE. Essa plataforma contém apenas informações sobre o número de matrículas de alunos PAEE, com idades entre 4 e 17 anos, com acesso ao AEE. Portanto, não são apresentados os dados referentes às crianças da creche (Tabela 10).

Tabela 10 – Total e percentual de matrículas na Educação Básica de alunos PAEE de 4 a 17 anos de idade que recebem AEE, no município pesquisado – 2014-2022

Ano	PAEE	Quantitativo de alunos no AEE	Percentual de alunos no AEE %
2014	307	89	29,0%
2015	316	93	29,4%
2016	371	105	28,3%
2017	489	151	30,9%
2018	554	190	34,3%
2019	602	225	37,4%
2020	593	286	48,2%
2021	671	532	79,3%

¹² A autora do texto utiliza esta terminologia para designar o PAEE, por isso, mantivemos esta nomenclatura nesta parte do texto.

2022	727	533	73,3%
-------------	------------	------------	--------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do OPNE (Brasil, 2024a).

A análise da Tabela 10 mostra que a proporção de estudantes que participam do AEE permaneceu estável no período de 2014 a 2017, variando de cerca de 29% a aproximadamente 31% dos alunos PAEE atendidos.

A partir de 2018, conforme a Tabela 10, observa-se tendência de aumento gradual no percentual de atendidos no AEE. Em 2018, 34,3% dos PAEE foram contemplados. Em 2019, esse número subiu para 37,4%; em 2020, alcançou 48,2%; em 2021, chegou a 79,3%; e em 2022, houve diminuição, indo para 73,3%.

Dessa forma, o município está garantindo a ampliação do acesso a este tipo de serviço, atendendo assim a estratégia indicada em seu PME que prioriza “[...] ampliar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos conforme a necessidade [...]” (Legislação Municipal, 2015, p. 50).

Ao analisarmos exclusivamente o número total de alunos PAEE atendidos pelo AEE, conforme Tabela 10, é possível concluir que, aparentemente, houve significativo aumento no atendimento, uma vez que em 2014, 29% desse grupo participava do AEE, enquanto que em 2022 esse número subiu para 73,3%. Indubitavelmente, houve aumento no atendimento nesse tipo de serviço.

Quando consideramos que o AEE deve ser oferecido apenas para crianças PAEE que estão em classes comuns, percebemos que o aumento desse serviço ocorre de forma sutil, já que a quantidade de crianças PAEE matriculadas na Educação Infantil é baixa. Segundo os dados da Sinopse Estatística de 2023 do município pesquisado (Brasil, 2024b), dentre as 2.614 matrículas nas creches, apenas 52 pertencem a crianças PAEE, representando aproximadamente 2% do total. No caso da Pré-Escola, entre as 2.219 matrículas, somente 83 são de crianças PAEE, o que equivale a cerca de 3,74% do total neste nível de ensino (Brasil, 2024b).

A Nota Técnica Conjunta n.º 02, de 2015, considera que a educação é um direito incondicional e inalienável. Sendo assim, é crucial garantir que as crianças com deficiências tenham acesso à Educação Infantil (Brasil, 2015a). Contudo, a adoção de uma perspectiva inclusiva em escolas de Educação Infantil na cidade onde se realizou a pesquisa está sendo comprometida. Em 2023, 2% das crianças

PAEE da creche estavam recebendo AEE e 3,74%, de crianças PAEE da pré-escola estavam no AEE. Esses dados indicam que o município não está conseguindo assegurar o acesso aos serviços especializados.

Além disso, os dados disponíveis no OPNE mostram o número de matrículas no AEE para alunos de 4 a 17 anos. Essa informação é geral e não especifica quantas crianças da creche estão matriculadas no AEE. Isso não significa que o poder local não possa oferecer esse tipo de atendimento para essa faixa etária. Ademais, o OPNE não faz distinção das matrículas no AEE por nível ou etapa de ensino e, também, não detalha os tipos de AEE oferecidos. Todavia, de acordo com as resoluções municipais, o município oferece salas de recurso por deficiência, sala de recurso multifuncional, atendimentos em centros e núcleos de AEE, ensino colaborativo, atendimento escolar domiciliar e atendimento educacional individualizado.

É fundamental destacar que a categorização de uma criança como PAEE não significa, de forma alguma, que ela deve obrigatoriamente ter acesso ao AEE. Conforme a Política Nacional de Educação Especial sob a ótica inclusiva, a finalidade desse serviço é eliminar os obstáculos à participação e ao desenvolvimento. Portanto, não é coerente afirmar que todas as crianças pequenas com deficiências precisam do AEE, já que a necessidade de acesso a esse serviço depende mais das condições e das necessidades específicas de cada criança do que da sua idade.

A estratégia 10, proposta para a meta 4 do PME – Educação Especial, tem por intenção: “[...] organizar programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para crianças com deficiência, em Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal” (Legislação Municipal, 2015, p. 50).

De acordo com o excerto, o município não apenas visa garantir o acesso ao AEE para as crianças PAEE, mas, também, destaca a importância de oferecer atendimento que atenda às suas necessidades específicas desde a primeira infância. É fundamental que esse serviço seja estruturado de forma a promover o desenvolvimento integral dessas crianças nessa faixa etária.

Segundo Amorim (2015), são muitas e variadas as possibilidades de colocar em prática o AEE, em uma perspectiva colaborativa, ou até mesmo em outros ambientes escolares, com o oferecimento de atendimento individual na hora do lanche, no parque ou em qualquer espaço disponível na escola.

Então, diante da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas, as escolas, os docentes e os gestores devem oferecer serviços que assegurem as crianças com deficiências condições para o seu desenvolvimento. Para tanto, é necessário olhar para as necessidades, as possibilidades e as especificidades de cada uma das crianças, considerando a sua faixa etária, os seus interesses e as suas motivações para a proposição de serviços da Educação Especial e de propostas educativas que venham ao encontro das necessidades de cada uma das crianças. Somente assim trilharemos o caminho de uma escola que efetivamente seja inclusiva.

A seguir, passamos à próxima unidade de análise, que tratará sobre o AEE para as crianças com deficiências da Educação Infantil.

4.1.3 O AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil

O AEE é um serviço proposto pela Política de Educação Especial, em conformidade aos preceitos inclusivos, com vistas a eliminar as barreiras de aprendizagem e a plena participação na sociedade. Tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, por meio da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade (Brasil, 2008, 2009b, 2011).

Há diversas questões a considerar ao analisar a organização dos serviços de Educação Especial para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil. Nesse contexto, esta subunidade de análise procura identificar quais são os serviços da Educação Especial oferecidos pelo poder local, a quem se destina e, ainda, apontar de que forma são organizados para o público da educação infantil.

A legislação local vai ao encontro do estabelecido em determinantes de ordem federal (Brasil, 2008, 2009b, 2011) porque assegura as crianças PAEE a matrícula em classes comuns e no AEE complementar ou suplementar. Conforme a Resolução Municipal n.º 21/2023a:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é atendimento complementar e suplementar que envolverá os estudantes com

deficiência (Física, Intelectual, Auditiva, Visual e Múltipla), Transtorno do Espectro de Autismo – TEA e os estudantes com dotação e Talento (Altas Habilidades ou Superdotação), matriculados na rede municipal de ensino (Legislação Municipal, 2023a, Art. 2º).

O PME para a Educação Infantil estabelece como estratégia:

Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da Educação Básica (Legislação Municipal, 2015, p. 29).

O município é responsável pelo atendimento de crianças matriculadas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, sendo assim, como indicado nos artigos destas documentações municipais, compreendemos que as crianças com deficiências matriculadas em escolas municipais de Educação Infantil terão direito ao acesso ao AEE, caso precisem, a depender do tipo da sua necessidade.

A Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a, Art. 3) assegura que:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE será entendido como o serviço organizado institucionalmente e prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares aos estudantes que dele necessitem, organizado na SME em salas de recursos por deficiência, salas de recursos multifuncional tipo I e tipo II, em Centros de Atendimento Educacional Especializado e em Núcleos de Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) não define a faixa etária para a participação em salas de recursos por deficiência e em salas de recurso multifuncional. Contudo, considerando que os serviços de Educação Especial são oferecidos aos estudantes da rede municipal, entendemos que as crianças com deficiências, matriculadas nas escolas de Educação Infantil, também devem ter acesso a esses espaços.

A Resolução em questão não esclarece o que compreende por sala de recursos por deficiência e sala de recurso multifuncional. Ela não especifica quais critérios seriam adotados pelo sistema municipal, para encaminhamentos a um ou outro tipo de serviço. Sendo assim, a sala de recurso para deficiência e as salas de

recurso multifuncional tipo I e II possuem propostas distintas ou são serviços semelhantes, que apenas recebem denominações diferentes? Será que o município já contava com a sala de recurso por deficiência antes de aderir ao programa nacional de disponibilização de sala de recurso multifuncional, implicando, talvez, na manutenção dos dois modelos?

Para aumentar a oferta de AEE em salas de recursos multifuncionais, o governo instituiu a Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b). Esse documento trata da criação do Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais, cujo propósito foi auxiliar os sistemas de ensino públicos na organização e na oferta do AEE, disponibilizando equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atender às necessidades educativas deste público (Brasil, 2007b). De acordo com Mendes e Malheiro (2012), até o ano de 2009, 82% do total dos municípios brasileiros já tinham aderido ao programa.

O Centro Cavalgar, mantido pelo poder municipal, está organizado para receber crianças da Educação Infantil. De acordo com as informações do *site* da Secretaria Municipal da Educação, o trabalho do Centro Cavalgar,

É realizado através de método educacional, visa atender no programa de Educação/Reeducação, voltado para um atendimento que o cavalo atua como instrumento pedagógico que serve para estimular e complementar os trabalhos dos alunos observando a faixa etária ou a fase escolar, buscando atender de maneira global os compromettimentos do processo educacional. (Secretaria Municipal da Educação, 2024).

O Núcleo de AEE – Projeto Águas, mantido com recursos públicos municipais, também é disponibilizado para as crianças da Educação Infantil. Conforme informações obtidas no *site* da Secretaria Municipal da Educação da cidade, este núcleo tem por objetivo:

Atender as potencialidades de cada criança, utilizando a piscina para estimular a aprendizagem, visando o desenvolvimento da autonomia. As atividades pedagógicas desenvolvidas na água promoverão e estimularão a interação social, a comunicação, a linguagem, a imaginação, a independência, a autonomia, além da sobrevivência e da locomoção na água através do nado (Secretaria Municipal da Educação, 2024).

Como descrito até o momento, as crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil têm acesso ao AEE, oferecido no município, por meio de salas de recursos por deficiências, salas de recursos multifuncionais, atendimento no Núcleo de AEE – Projeto Águas e no Centro Cavalgar. Mas como esses serviços devem ser organizados?

Conforme Resolução Municipal n.º 21/2023, os serviços do AEE podem ser organizados da seguinte maneira:

I – Colaborativo: dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando, expressas no Plano Educacional Individualizado, por meio de acompanhamento sistemático do professor da sala regular e do professor especialista;

II – Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com o professor da turma, a Equipe Gestora, o professor especialista e demais profissionais ligados à Educação Especial, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano Educacional Individualizado e no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

III – Contraturno: atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano Educacional Individualizado, realizados no contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral, na própria Unidade Educacional, em Unidade Educacional do entorno, em Centro de Atendimento Educacional Especializado ou em Instituição de Educação Especial conveniada a Secretaria Municipal da Educação (Legislação Municipal, 2023a, Art. 8).

A Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) estabelece que o AEE pode ser organizado de forma colaborativa, itinerante ou no contraturno. O oferecimento do AEE no contraturno se alinha aos determinantes indicados nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b).

Todavia, o fato do município indicar que poderá oferecer o AEE de forma colaborativa e itinerante demonstra que o poder local não apenas executa a política nacional de Educação Especial como também se inspira nas novas publicações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021; 2023). Dessa forma, elabora a sua própria política, retratando assim as percepções, leituras e compreensões do estabelecido nos contextos nacional ou estadual, indicando propostas que sejam, em tese, mais coerentes às necessidades de crianças pequenas, matriculadas em escolas de Educação Infantil.

Mas como deveria ser organizado o AEE para as crianças da Educação Infantil? Há determinações legais que auxiliem os municípios na organização de políticas de educação especial, que considerem as especificidades da primeira infância?

A Nota Técnica Conjunta n.º 02/2015 (Brasil, 2015a), de 4 de agosto de 2015, indica que o AEE para as crianças da Educação Infantil deve ser realizado no contexto da classe comum. Isto vai requerer a atuação do professor de AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Para aqueles que frequentam os serviços especializados, a Resolução n.º 21/2023 ainda garante que:

Para cada educando atendido deverá ser elaborado um Plano Educacional Individualizado que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada e de acordo com as necessidades específicas de cada educando.

§ 1º - O Plano referido no caput deste artigo deverá ser precedido de avaliação pedagógica contemplando:

I – a identificação das habilidades educacionais específicas dos alunos;

II – a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos;

IV – o cronograma do atendimento;

V – a carga horária;

§ 2º O Plano de AEE será elaborado e executado pelos profissionais da Unidade Escolar em conjunto com o professor da sala regular e o professor especialista (Legislação Municipal, 2023a, Art. 10).

Conforme estipulado pela Resolução Municipal, todas as crianças atendidas pelo AEE terão o direito a um Plano Educacional Individualizado. Este plano será precedido por uma avaliação pedagógica que identificará as habilidades do PAEE e definirá as estratégias, os serviços e os recursos de acessibilidade necessários para cada criança. Adicionalmente, o Plano contemplará um cronograma de atendimentos, bem como a carga horária dos serviços oferecidos. A sua elaboração e execução ficarão a cargo dos profissionais da escola, que o farão em colaboração com o professor da classe comum e com o professor especializado.

Observamos que em um mesmo artigo o legislador utiliza o termo Plano Educacional Individualizado e Plano de AEE. O que isso poderia sugerir? Há equivalência entre os dois termos? Além disso, a legislação municipal indica como incumbência dos profissionais da escola a elaboração deste Plano em conjunto com o professor da classe comum e o professor especializado. Contudo, a Resolução municipal está se referindo a quais profissionais da Unidade Escolar? Gestores e coordenadores? Orientadores educacionais? Demais funcionários da escola?

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009b), a criação e a implementação do plano de AEE são atribuições dos educadores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE, em colaboração com os demais professores da classe comum, contando também com a participação das famílias e a interação com serviços setoriais da Saúde e da Assistência Social. De acordo com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015b), estaria sob a incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a elaboração de plano de AEE que visa o rompimento das barreiras de aprendizagem.

A legislação municipal esclarece que a elaboração do Plano de AEE/Plano Educacional Individualizado é uma atribuição dos profissionais da escola comum, em colaboração com o professor da classe comum e o docente especializado. No entanto, de acordo com as diretrizes nacionais, essa incumbência deveria ser assegurada ao professor especializado em conjunto com o professor da classe comum.

Além disso, a norma municipal é ambígua em suas terminologias. Faz referência tanto ao Plano Educacional Individualizado quanto ao Plano de AEE, sugerindo que esses termos são equivalentes. Por outro lado, como foi possível observar em parágrafos anteriores, a legislação nacional utiliza exclusivamente a expressão “Plano de AEE”. Mas, por que o município utiliza o termo Plano Educacional Individualizado, terminologia diversa a utilizada em preceitos legais de ordem nacional? Estaria talvez se fundamentando em preceitos legais de ordem estadual?

A Resolução n.º 61, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino estabelece que: “O professor especializado, que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou classe regida pelo professor

especializado – CRPE, responsabilizar-se-á por elaborar e desenvolver o *Plano de Atendimento Individualizado*” (São Paulo, 2014, Art. 9, grifo nosso).

Considerando este determinante legal de ordem estadual, é possível prever que a escolha do município em utilizar o termo Plano Educacional Individualizado pode indicar aproximação com as terminologias que aparecem em legislações estaduais. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), no Brasil, existem leis estaduais e municipais que adotam diversas nomenclaturas, como Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Atendimento Individualizado (PAI).

Assim, podemos inferir que o município utiliza tanto as terminologias reconhecidas em âmbito nacional quanto às empregadas ao nível estadual, o que pode justificar o uso em seus determinantes legais das expressões Plano de AEE e Plano Educacional Individualizado.

Além da Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) que estabelece as diretrizes para a organização do AEE, o município conta com outras determinações legais. Elas regulamentam, sobre outros tipos de AEE sendo eles: Atendimento Educacional Individualizado, Atendimento Domiciliar e Programa de Ensino Colaborativo¹³ (Legislação Municipal, 2023b; 2024a; 2024b). A organização desses serviços pode indicar que o município estudado adota como fundamento de suas políticas o estabelecido por diretrizes de ordem estadual (São Paulo, 2021; 2023).

A Resolução n.º 07/2024, dispõe sobre o Atendimento Educacional Individualizado na rede municipal de ensino da cidade pesquisada e dá outras providências. Esta normativa assegura que:

Ao estudante elegível da Educação Especial [...] será garantido o Atendimento Educacional Individualizado não exclusivo, na seguinte conformidade: I. ao aluno surdo o direito ao Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); II. Ao aluno surdo/cego a guia-interprete; III – Ao aluno com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito a um profissional de apoio/professor (Legislação Municipal, 2024b, Art. 1º).

¹³ O Ensino Colaborativo é mencionado na Resolução Municipal n.º 21/2023. Todavia fizemos a opção por mencioná-lo novamente, porque a administração cria Resoluções para organizar outros tipos de de AEE. Dentre estas Resoluções, consta a Resolução Municipal n.º 6/2024 – que regulamenta o Programa de Ensino Colaborativo.

No que se refere à disponibilização de Intérprete de Libras, o PME da cidade já assegurava a oferta deste profissional para as crianças com surdez, nas unidades escolares em que estes alunos fossem atendidos (Legislação Municipal, 2015). Embora no PME não seja mencionado, de forma explícita, que este serviço seria oferecido às crianças da Educação Infantil, consideramos que estas sejam contempladas, pois este profissional atuaria com crianças com deficiências atendidas em escolas municipais.

A Resolução Municipal n.º 08/2023 dispõe sobre o atendimento escolar domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas. Segundo esta normativa:

O público-alvo do atendimento escolar domiciliar são os alunos regularmente matriculados na Rede Municipal da Educação que: I- fazem uso constante de respiração mecânica; II – comprovem ter doenças degenerativas em fase avançada; III – se encontrem acamados impossibilitados de se deslocarem até a unidade escolar. [...] O atendimento escolar domiciliar será efetuado: I – na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Legislação Municipal, 2023b, Art. 2 e 7).

A Resolução Municipal n.º 06/2024 dispõe sobre a regulamentação do Atendimento aos estudantes com deficiência por intermédio do Ensino Colaborativo. Esta legislação prevê:

Instituir o Programa de Ensino Colaborativo na rede municipal de Ensino, inicialmente em duas unidades escolares da rede municipal de ensino, uma de Ensino Fundamental tempo integral e outra de Educação Infantil tempo integral. (Legislação Municipal, 2024, Art. 1) [...] O Programa de Ensino Colaborativo visa a proporcionar suporte e acompanhamento pedagógico, sendo desenvolvido como estratégia pedagógica voltada à inclusão do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, *nas classes comuns do ensino regular*, ao fomento da cultura inclusiva e à adoção de práticas inclusivas nas escolas da rede municipal de ensino (Legislação Municipal, 2024a, Art. 3, grifos nossos).

Para o fomento da cultura inclusiva nos espaços escolares, o Professor do Programa de Ensino Colaborativo deverá apoiar os professores das classes regulares, bem como a equipe gestora e funcionários da unidade escolar, no atendimento ao estudante elegível da Educação Básica e na criação de ambientes cada vez mais inclusivos e equânimes (Legislação Municipal, 2024a, Art. 4).

A Resolução n.º 06/2024 (Legislação Municipal, 2024a) define as diretrizes para a organização de um Programa de Ensino Colaborativo, organizado inicialmente em duas escolas municipais, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, ambas em tempo integral. O docente responsável por esse programa deverá auxiliar os professores da escola comum, a equipe de gestão e os funcionários da Unidade Escolar, além de acompanhar as aulas que ocorrem nas classes comuns.

O sistema municipal, ao assegurar a implementação de um Programa de ensino colaborativo, demonstra compreender que a proposta do apoio especializado não deve ser estruturada de maneira a priorizar a retirada das crianças PAEE do contexto da classe comum. Pelo contrário, ela se expande para abordagens educativas, que possibilitem que o suporte especializado seja oferecido também no contexto escolar, o que corresponde ao indicado na legislação do estado de São Paulo (São Paulo, 2023).

Dessa forma, o poder local não fica restrito a determinantes legais nacionais que estabelecem que o AEE deve ser realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, em período oposto ao da escolarização (Brasil, 2008; 2009b), mas assegura outras formas de serviços especializados.

De acordo com Mendes e Malheiro (2012), o trabalho colaborativo tem se mostrado estratégia eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. A matrícula de crianças com e sem deficiências na mesma sala tem promovido significativo incentivo à colaboração entre educação geral e educação especial, com profissionais de ambas as áreas, unindo seus saberes para enfrentar os desafios do ensino em turmas heterogêneas. Nesse contexto, docentes da Educação Especial e professores do ensino comum precisam aprender a trabalhar em conjunto para assegurar que todas as crianças alcancem os melhores desempenhos.

De acordo com os determinantes legais anteriormente mencionados, o município oferece o AEE em salas de recursos por deficiências, sala de recursos multifuncional, centros e núcleos de AEE, atendimento escolar domiciliar, atendimento educacional individualizado e ensino colaborativo. Isso evidencia as iniciativas do poder local em assegurar serviços diversos que atendam as necessidades das crianças com deficiências.

De acordo com Oliveira (2014, p. 143):

Há outras formas de apoiar o processo inclusivo, como, por exemplo, o ensino colaborativo ou outras ações de educação especial que historicamente ocorreram nos sistemas de ensino, como o apoio domiciliar e o atendimento hospitalar.

Esta pesquisadora afirma que, ainda que a Resolução n.º 4/2009 (Brasil, 2009b) disponha sobre a possibilidade de AEE em ambiente domiciliar e hospitalar, o que se acompanha é a ênfase na sala de recursos multifuncionais, e são raros os municípios que possuem organização para outros serviços como o atendimento domiciliar e hospitalar.

O município garante, em seus dispositivos legais, outras formas de organização dos serviços de Educação Especial. Entretanto, não delimita estratégias específicas para atender às demandas das crianças da Educação Infantil. Por outro lado, a legislação ressalta explicitamente que os serviços disponibilizados no Projeto Águas, no Centro Cavalgar, no Programa de Ensino Colaborativo e no Atendimento Escolar Domiciliar são direcionados às crianças da Educação Infantil.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva indica que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008).

A política de Educação Especial nacional indica algumas diretrizes para a organização de serviços do AEE, no contexto escolar, que atendam às peculiaridades de crianças da Educação Infantil, contudo são genéricas.

Obviamente o texto legal não tem caráter prescritivo, essa função caberia a pareceres e notas técnicas. No entanto, este tipo de regulamentação, para este público específico, em âmbito nacional é bastante limitado. Foi somente em 2015

que a Nota Técnica Conjunta n.º 02, de 04 de agosto de 2015 (Brasil, 2015a), trouxe orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil. Essa diretriz enfatiza que garantir o acesso, a permanência e a participação de crianças com deficiências, tanto de 0 a 3 anos nas creches, quanto de 4 a 5 anos na pré-escola, é essencial para a efetivação de um sistema educacional inclusivo.

Este mesmo dispositivo assegura que o AEE na Educação Infantil é primordial para que as crianças tenham acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, às comunicações e informações. Este deve realizar-se no contexto da Educação Infantil, “[...] o que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (Brasil, 2015a, p. 5).

Essa Nota Técnica, como orientação aos sistemas, concebe o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras.

O AEE, de acordo com esta Nota Técnica, não substitui as atividades curriculares próprias da Educação Infantil. A organização deste serviço depende da articulação entre o professor da turma e o professor do AEE. Esse último observa e discute as necessidades e as habilidades das crianças com base no contexto educacional. A função do professor do AEE na Educação Infantil é “[...] identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar” (Brasil, 2015a, p. 5).

Consequentemente, o AEE para a Educação Infantil deve ser realizado prioritariamente nas escolas em que as crianças frequentam, nos tempos e espaços comuns da escola de Educação Infantil. De acordo com Avila e Sardagna (2021), a escola é o lugar em que as crianças poderão ampliar o seu processo de desenvolvimento por meio de propostas lúdicas que possibilitem a exploração dos espaços, as vivências corporais, o contato com a natureza, as brincadeiras, dentre outras experiências.

Veríssimo e Gobbato (2023) enfatizam a importância do AEE ser ofertado dentro do espaço escolar, para que haja a possibilidade de participação mais efetiva das crianças no cotidiano e nas experiências da escola, especialmente para as crianças pequenas que aprendem explorando e agindo no mundo que as cerca.

A Resolução n.º 21/2023 assegura que, para a oferta de AEE, a Secretaria Municipal da Educação poderá: “Atender alunos que necessitam desenvolver habilidades, observando a etapa/ano do nível de ensino que estiver matriculado, que a Secretaria Municipal da Educação oferta, abrangendo alunos de unidades Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais” (Legislação Municipal, 2023a, Art. 2).

O município indica em seus preceitos legais os serviços que podem ser disponibilizados, conforme a etapa ou nível de ensino, tanto em ambientes escolares quanto fora deles. No entanto, não especifica, nem mesmo em documentos de orientação, como essa oferta poderia ser estruturada para a primeira infância. É fundamental reiterar que esses documentos normativos são também escassos em âmbito nacional. De acordo com Santos (2017), os serviços de apoio especializado destinados às crianças da primeira infância devem ocorrer na classe comum, nos diversos espaços frequentados pela criança no contexto escolar. Essa intervenção pode ocorrer na sala de aula, no refeitório, no parque, entre outros locais.

Os obstáculos relacionados à organização do AEE que atenda às necessidades das crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil não se limitam ao município pesquisado, se manifestam em diversas localidades.

Esses desafios envolvem a garantia de legislações que considerem as especificidades desse público e a efetivação do serviço por meio de uma colaboração entre o professor titular da sala de aula e o professor do AEE, em espaços escolares como solários, parquinhos e tanques de areia. (Avila, Sardagna, 2021; Veríssimo, Gobatto, 2023). Esta condição revela que uma política inclusiva não se faz apenas por decretos e leis. Se assim considerássemos, teríamos uma visão ingênua da realidade, acreditando que apenas conceder direitos a grupos que historicamente foram excluídos poderia promover mudanças significativas.

Para Oliveira (2014, p. 138)

O problema está mal colocado. Fala-se de educação inclusiva, AEE, público alvo da educação especial [...] como se ao impor um novo adjetivo à educação [...] o sistema fosse capaz de resolver os problemas circundantes da escola contemporânea. Novamente reafirmamos a importância de se introduzir novas terminologias e novos sentidos às palavras que definem determinadas condições, mas apenas isto não provocará as mudanças esperadas, afinal, as tão anunciadas medidas inclusivas presentes em documentos nacionais e/ou internacionais parecem nunca chegar ao seu destino.

Isto porque a defesa de políticas focais, que buscam assegurar direitos e garantias em legislações, não são capazes de se praticarem em um sistema político e econômico repleto de desigualdade. Estas medidas não são eficazes sem políticas públicas que busquem igualar as condições de vida material e o acesso aos direitos fundamentais para o desenvolvimento humano. Deste modo, não se trata de negar os avanços que estas leis trouxeram para as políticas sociais que evidenciam as contradições de toda ordem, mas compreendê-las de forma dialética, pois abrem espaços de resistência e alteração de alguns aspectos da micropolítica.

O município assegura o AEE para as crianças da Educação Infantil, mas não apresenta documentos orientadores que apontem diretrizes para a organização de sistemas inclusivos atentos as peculiaridades da primeira infância. Todavia, ao estabelecer a garantia de AEE de forma colaborativa, abre caminhos e possibilidades concretas de oferecer serviços que considerem às necessidades das crianças da Educação Infantil.

A seguir, analisaremos a próxima subunidade de análise: formação de professores do AEE e das classes comuns.

4.1.4 Formação de Professores do AEE e das classes comuns

Esta subunidade de análise será dividida em dois tópicos. Em uma discutiremos a formação de professores para atuar no AEE e na outra abordaremos a formação de professores da classe comum.

4.1.4.1 Formação para atuação como Professor de AEE

A Resolução Municipal n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a) não aponta qual seria a formação exigida para atuar em sala de recurso multifuncional e em sala

de recurso por deficiência. O que não ocorre com a formação exigida para atuar no Centro e no Núcleo.

De acordo com a Resolução n.º 21/2023,

Licenciados em Educação Física com CREF¹⁴ e licenciados em Pedagogia são admitidos para trabalhar no Centro Cavalgar, desde que possuam a certificação da ANDE¹⁵

Para atuar no Núcleo de AEE – Projeto Águas, exigir-se-á a seguinte formação: professor de Educação Física com CREF; professor com Pedagogia, habilitação e/ou especialização em Educação Especial. (Legislação Municipal, 2023a, Art. 4).

No Núcleo de AEE – Projeto Águas e no Centro Cavalgar, o município permite a participação de um professor com formação inicial em Pedagogia qualificado na área da Educação Especial, indo ao encontro das normas nacionais que exigem formação específica em Educação Especial, para atuar nos serviços ofertados. Por outro lado, um professor de Educação Física com registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF) pode participar do programa, desviando, nesse caso particular, das normas estabelecidas pela legislação federal, uma vez que a formação específica na área da Educação Especial é deixada de lado.

A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevê que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009b, Art. 12).

A Resolução n.º 06/2024 dispõe sobre a regulamentação do Atendimento aos estudantes com deficiência, por intermédio do Ensino Colaborativo. Esta legislação determina que:

O professor do Programa Ensino Colaborativo deverá apresentar as habilitações/qualificações constantes da Indicação do Conselho Estadual de Educação – CEE Nº 213/2021: Licenciatura em Educação Especial (Parecer CEE 65/2015); Licenciatura em Educação Especial Inclusiva; Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da deficiência (ou da necessidade especial); Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de especialização realizado nos termos das Deliberações CEE 112/2012 e 197/2021; Licenciatura em Pedagogia com Pós-

¹⁴ Conselho Regional de Educação Física

¹⁵ Associação Nacional de Equoterapia

Graduação lato sensu em educação especial, educação inclusiva, áreas das deficiências (auditiva, visual, intelectual, física, transtorno do espectro autista); Licenciatura nos componentes curriculares com Pós-Graduação lato sensu em educação especial, educação inclusiva, áreas das deficiências (auditiva, visual, intelectual, física, transtorno do espectro autista); (Legislação Municipal, 2024a, Art. 14).

Como se pode observar, a legislação municipal é ampla ao mencionar a competência devida para atuar nos serviços da Educação Especial. Na maior parte das vezes, a qualificação exigida, volta-se para a área da Educação Especial e, por isso, nos causa estranheza a admissão de professores de Educação Física para o exercício em serviço de Educação Especial.

Conforme Baptista (2011), em relação à competência do professor responsável para atuar no AEE, as indicações da Resolução n.º 4, de 2009, são genéricas, o que faz suspeitar que essa formação específica seja diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

As observações do referido autor são percebidas na legislação municipal. A lei local é abrangente ao indicar a qualificação necessária para trabalhar na Educação Especial, uma vez que é variado o tipo de formação aceita para desempenhar os serviços de Educação Especial.

No que se refere ao Atendimento Educacional Individualizado, a Resolução n.º 07/2024, dispõe que:

Ao estudante elegível da Educação Especial que comprovar necessidade de acompanhamento individualizado, mediante relatório da Equipe Multidisciplinar, será garantido o Atendimento Educacional Individualizado, não exclusivo, na seguinte conformidade: I. Ao aluno surdo o direito ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais (libras); II. Ao aluno surdo/cego a guia intérprete; III. Ao aluno com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito a um profissional de apoio/professor (Legislação Municipal, 2024b, Art. 1).

Mesmo que explicitamente não seja mencionada a formação para atuar neste tipo de serviço, implicitamente, de acordo com esta legislação municipal, o profissional para atuar nesta área deve ter formação em Educação Especial, uma vez que este ficará responsável por desempenhar o papel de intérprete de Libras para os alunos surdos e o de guia-intérprete para aluno surdo/cego.

Na Resolução n.º 21/2023 é destacado que a Secretaria Municipal da Educação, visando à redução e a eliminação de barreiras no ambiente escolar e o favorecimento do acompanhamento da aprendizagem, disponibilizará: “[...] serviços de acompanhamento e de apoio escolar, quando necessário, por meio de Bolsistas Estagiários” (Legislação Municipal, 2023a).

A Resolução n.º 07/2024 indica que:

O professor de atendimento educacional individualizado ou estagiário bolsista exercem atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência/transtorno e atuam em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias (Legislação Municipal, 2024b, Art. 9).

Conforme estas diretrizes municipais, o Atendimento Educacional Individualizado pode ser desenvolvido por um estagiário bolsista. O estagiário, como alguém em processo de formação, estaria preparado para atuar com crianças com deficiências? Além disso, a lei municipal não especifica de qual área/curso seria este estagiário, sendo assim, abre-se a possibilidade para este serviço ser realizado por alunos matriculados em cursos superiores de áreas distintas ao da educação. O município, ao indicar a possibilidade deste serviço ser realizado por estagiário, proporia formações para que estes pudessem atuar com crianças com deficiência da Educação Infantil?

Ainda, de acordo com a lei municipal, o atendimento educacional individualizado para crianças com deficiências pode também ser desenvolvido por um professor. Entretanto, a resolução não indica qual seria a formação deste profissional, possibilitando a hipótese de que este atendimento não seja realizado por um docente especializado. O fato é que, atribuir a responsabilidade do Atendimento Educacional Individualizado a um professor, que pode não ter a formação na área da educação especial ou a um estagiário bolsista em processo de formação, não está coerente ao que se determina as legislações nacionais. A própria LDBEN já estabelecia em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotações, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996a).

Essas prerrogativas evidenciam adaptações realizadas pelo poder local para colocar em prática o que se define no plano nacional, revelando as contradições e os conflitos que se manifestam na realidade concreta. Sendo assim, o que estaria subjacente a essas determinações? Seria a falta de investimento público neste setor, já que a remuneração de estagiários poderia gerar menos custos aos cofres públicos?

Esses ajustes não se limitam ao município. O estudo realizado por Bohrer, Petter, Gräff (2019) teve como objetivo investigar a atuação das estagiárias da Educação Infantil com crianças PAEE. Os resultados mostram que o trabalho dessas profissionais se deu em um ambiente educacional carente de formação, o que resultou em uma perspectiva assistencialista na Educação Infantil. Isso porque, de acordo com o relato das estagiárias, as capacitações eram breves e muitas vezes realizadas após o início das aulas. Consequentemente, no primeiro contato com as crianças, essas profissionais se sentiam totalmente despreparadas para desempenharem suas funções.

Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com a legislação local, a prestação do Atendimento Educacional Individualizado não é “exclusivo”, o que sugere que o profissional pode estar responsável por mais de uma criança, o que pode ser exequível em atividades como alimentação, higiene e locomoção. No entanto, caso suas atribuições incluam atividades de ensino, é possível que este tipo de suporte, não exclusivo, não seja o mais indicado. Isso porque pode haver momentos em que a criança com deficiência não receba a atenção necessária, o que pode prejudicar tanto a prática educativa em sala de aula quanto o desenvolvimento da criança.

Isso evidencia a iniciativa da municipalidade em expandir a oferta de serviços para esse grupo. Ao ser classificado como não exclusivo, revela a maneira como é executado, destacando as limitações e os problemas práticos que surgem, incluindo uma descrição clara, no texto legal, do que o município considera como Atendimento Individualizado não exclusivo, levantando dúvidas acerca da sua efetividade.

O Atendimento Escolar Domiciliar, conforme Resolução Municipal n.º 08/2023, será realizado: “Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por (01) um docente, com licenciatura plena em Pedagogia” (Legislação Municipal, 2023b, Art. 7).

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente (Brasil, 1988). A LDBEN (Brasil, 1996a) declara que, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos variados níveis de ensino, podendo organizar-se de diferentes formas, para garantir a aprendizagem. E quando, por motivos de saúde, a criança for impossibilitada de frequentar o espaço educacional, ficaria esta sem acesso aos conhecimentos escolares?

Dentre as circunstâncias que exigem formas alternativas de acesso e organização do ensino, estão aquelas que caracterizam a produção no campo da educação especial, isto porque conforme a LDBEN (Brasil, 1996a), para os educandos PAEE, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Assim, o município vai ao encontro do que se defendem os dispositivos nacionais, isto porque institui uma Resolução que regulamenta o acesso à práticas pedagógicas, em ambientes não escolares, para aqueles que, por motivos de saúde, não puderem frequentar a escola.

Mas, qual deveria ser a formação para atender as crianças beneficiadas pelo atendimento domiciliar? Licenciado em Pedagogia? Licenciado em Pedagogia com formação em Educação Especial? Licenciado em outras áreas? Licenciado em outras áreas com formação em Educação Especial?

No ano de 2002, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou o documento: “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”. Este referencial tem por objetivo estruturar as ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições não escolares (Brasil, 2002).

Em conformidade ao estabelecido nessa publicação, o professor do atendimento pedagógico domiciliar deve estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana. Esse profissional deve identificar as necessidades educacionais especiais daqueles impedidos de frequentar a escola, definindo e implementando estratégias de flexibilização e adaptação curricular (Brasil, 2002). Segundo essa orientação: “O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas [...]” (Brasil, 2002, p. 22).

Percebe-se que o município não está em desacordo, ao apontar que a formação deve ser em Pedagogia. Isso se deve ao fato de que, embora a diretriz nacional sugira preferencialmente um professor especializado, neste contexto é aceitável que os docentes tenham formação em Pedagogia ou em outras Licenciaturas.

A LDBEN já apontava que o profissional mais capacitado para lidar com esta diversidade seria aquele com formação em Educação Especial. Essa diretriz é reafirmada pelo documento: Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações (Brasil, 2002).

De acordo com Lucon (2022), a formação em cursos de graduação em licenciatura é falha em relação aos saberes necessários para a atuação em ambientes não escolares. Neste sentido, é necessário que o docente deste serviço busque por uma formação continuada. Entretanto, os docentes que buscam esta formação esbarram em outra lacuna, a falta de aportes teóricos que deem suporte a esta capacitação.

Como já indicado anteriormente, o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicado em 2002, tinha por objetivo orientar os sistemas de ensino no acompanhamento pedagógico-educacional daqueles que se encontram impossibilitados de frequentar a escola. Mas há legislações, portarias ou declarações da área da Educação Especial que assegurem o atendimento educacional domiciliar?

A LDBEN menciona o compromisso da efetivação de uma educação para todos. Contudo, não afirma de maneira explícita o oferecimento de serviços em classe hospitalar e em atendimento pedagógico domiciliar (Brasil, 1996a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) asseguram que os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde. Essas práticas ocorrerão em classes hospitalares ou em ambiente domiciliar e devem contribuir para o desenvolvimento daqueles impossibilitados de frequentarem os espaços educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) recomenda que, para trabalhar na Educação Especial, o professor deve ter uma formação inicial que o possibilite atuar no exercício da

docência, além de conhecimentos específicos da área da Educação Especial. Prescreve também que esta formação é a suficiente para atuar no AEE a ser realizado nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares.

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b), que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prescreve em seu artigo 6º que o AEE pode ser realizado em ambiente hospitalar ou domiciliar e será ofertado pelo respectivo sistema de ensino.

Assim, existem bases legais que asseguram o direito à educação fora do ambiente escolar para todas as crianças com problemas de saúde, incluindo aquelas com deficiências, evidenciando que, pelo menos no aspecto legal, há um compromisso com a implementação de uma educação inclusiva. Além disso, se assegura também que o AEE pode ser realizado no contexto domiciliar.

Entretanto, não existem documentos adicionais como diretrizes orientadoras ou pareceres que fundamentem os sistemas de ensino na organização das atividades realizadas fora da escola. O único recurso encontrado foi o documento publicado pelo MEC chamado: “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”.

Com a escassez de documentos orientadores que ajudem os sistemas de ensino na organização do Atendimento Escolar Domiciliar tudo pode ser permitido, não apenas no que diz respeito à formação dos profissionais envolvidos quanto à organização curricular e às formas de avaliação. Isso ocorre porque não há diretrizes específicas que regulamentem essa prática.

Na ausência de normatização, os sistemas têm liberdade para oferecer esses serviços de maneiras diferentes, o que pode levar a situações em que faltam organização pedagógica e recursos humanos ou materiais adequados. Será que isso acontece de maneira intencional?

A educação brasileira é um sistema, faz-se mister que a incorporação das modalidades na LDB resulte em pareceres normativos do Conselho Nacional de Educação para estas modalidades, e a definição de estratégias e diretrizes para implantação, monitoramento por meio do INEP, alocação de rubricas orçamentárias específicas e formação continuada (Fernandes; Medeiros; Orrico, 2022).

Dessa forma, a sustentabilidade e a efetividade do atendimento educacional domiciliar são comprometidas, uma vez que, como já mencionado, não há políticas públicas educacionais complementares que indiquem uma diretriz, que orientem os sistemas de ensino na organização deste serviço. Essas dificuldades são acrescidas por uma formação incipiente, tanto em cursos de licenciatura quanto em cursos de aperfeiçoamento profissional.

Frente a isso, cada sistema de educação, seja ele municipal ou estadual, estrutura-se de acordo com o que julga ser mais apropriado, desde que respeite minimamente os preceitos indicados na legislação nacional. Mas, o que é mais adequado? E para quem? Para as crianças que demandam profissionais altamente qualificados?

Uma vez mais, nos deparamos com um cenário em que políticas são colocadas em prática, em uma sociedade regida pelo capital, repleta de desigualdades. Esta estrutura frequentemente apresenta lacunas, abrindo brechas para que o serviço seja prestado de acordo com a conveniência de quem o oferece, contribuindo para a manutenção de situações de exclusão.

4.1.4.2 Formação de Professores das classes comuns

No que se refere à formação dos professores para atuar em classes comuns, o PME – área de Educação Infantil estabelece como uma de suas estratégias:

Incentivar o prosseguimento da formação em nível superior dos docentes que hoje atuam na Educação Infantil habilitados em nível médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) por meio de parcerias com programas de formação de professores.

A LDBEN (Brasil, 1996a), conforme redação dada pela Lei n.º 13.417 determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017, Art. 62).

No PME nota-se a preocupação com a formação continuada docente, uma vez que há a recomendação para que os professores da Educação Infantil, com formação em nível médio, concluam o Ensino Superior. Tal propositura evidencia a compreensão de que atuar na Educação Infantil requer conhecimentos específicos, uma vez que esta faixa etária apresenta suas particularidades. Dessa maneira, quanto mais sólida for à formação docente, maiores as chances de a prática pedagógica atender as necessidades das crianças da primeira etapa da Educação Básica.

Desta forma, o município, mesmo permitindo a atuação nesta etapa de ensino por docentes qualificados no ensino médio, incentiva-os a concluírem o ensino superior.

No contexto brasileiro, a formação em nível superior para atuar no espaço da Educação Infantil, se faz em cursos de Pedagogia. A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esta normativa estabelece que o curso destina-se:

A formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006b, Art. 4).

Os currículos dos cursos de Pedagogia habilitam seus estudantes para atuarem em espaços escolares na função de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores, gestores de escola e supervisores de ensino. E, ainda, qualifica-os para atuação em espaços não escolares.

Com uma formação tão ampla, os cursos de Pedagogia estariam organizados a instrumentalizarem os estudantes para lidarem com todas as especificidades da primeira etapa de ensino? Seus currículos seriam construídos para atender a diversidade e a diferença presentes na escola?

Souza, Rios e Oliveira (2020) desenvolvem uma pesquisa que discute as relações entre as políticas públicas de expansão da oferta da Educação Infantil e as condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem, incluindo a formação de professores. Estes indicam que é necessário que universidades que ofereçam o curso de Pedagogia, revejam com frequência os seus Projetos Político-Pedagógicos, para identificarem se estes documentos apresentam conteúdos curriculares de formação, que instrumentalizem os futuros professores, a atuarem nesta etapa de ensino.

O trabalho de Costa *et al.* (2024) tem por objetivo analisar a capacitação dos professores para atender as necessidades impostas pela presença da criança com deficiência na Educação Infantil. Estes pesquisadores defendem que a formação dos professores de Educação Infantil para atuar em classes comuns requer conhecimentos sobre as necessidades específicas das crianças com deficiências, estratégias de ensino adaptadas, recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, trabalho em equipe, sensibilização para a diversidade e a promoção de uma cultura inclusiva em toda a comunidade escolar.

Diante disso, estariam os cursos de formação de professores em nível superior e/ou em nível médio preparando os estudantes a desenvolver esse conjunto de habilidades? O professor da Educação Infantil, com formação inicial em nível superior, estaria apto a atuar com a diversidade, singularidade e diferença presentes no contexto educacional? O curso superior seria responsável por formação que priorizasse recursos e técnicas de ensino adaptados? Ou estas competências seriam adquiridas em cursos de formação continuada?

A política de Educação Inclusiva, amparada por legislações específicas, estabelece que todas as crianças não só devem frequentar as escolas, mas também têm o direito à participação e ao desenvolvimento pleno no ambiente escolar. Proporcionar o desenvolvimento e a participação de todas as crianças no ambiente escolar pode exigir adaptações de materiais, recursos, estratégias de ensino e formas de avaliação. Sendo assim, espera-se que os cursos de formação inicial e continuada estejam atentos ao desenvolvimento de estratégias de ensino que preparem os futuros professores a lidarem com a diversidade e a diferença no âmbito escolar.

Neste sentido, se o docente não teve sólida formação inicial e continuada, a sua prática pedagógica poderá ser comprometida, uma vez que lidar com a diversidade exigirá a resignificação do fazer docente que não mais excluirá aquele que apresenta variabilidade no seu desenvolvimento, mas, ao contrário, o acolherá

com estratégias que valorizem as diferenças. Assim, o foco do professor estará nos alunos e em suas necessidades individuais e não em suas condições primárias.

Dessa maneira, os professores deveriam ser preparados em cursos de ensino superior para atender a todas as crianças, levando em consideração que as diferenças entre elas não se limitam apenas às questões decorrentes de deficiências, mas, também, envolvem aspectos econômicos, culturais, regionais, raciais, étnicos entre outros, que historicamente as excluíram do sistema educacional.

As crianças excluídas do sistema escolar por condições econômicas, sociais, culturais regionais, étnicas e raciais não necessitam dos serviços de AEE para atender as suas necessidades no campo educacional, como ocorre com aqueles PAEE. Todavia, conforme Santos *et al.* (2024), o processo de inclusão requer conhecimentos e habilidades por parte dos pedagogos, a fim de adaptar suas práticas de ensino, desenvolver estratégias diferenciadas e criar um ambiente onde o aluno se sinta acolhido, independente de ter ou não deficiência.

É sabido que crianças PAEE apresentam singularidades que precisam ser observadas e respeitadas. Diante disso, a Resolução n.º 2/2001, assegura que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001a, Art. 18).

Diante dos determinantes legais, os professores da Educação Infantil deveriam ser capacitados para atuar com crianças com deficiências matriculados em classes comuns da Educação Infantil. Qual seria a capacitação? E a periodicidade? Quem seria o responsável por estas capacitações? Esta ocorreria em cursos do ensino médio e/ou superior? Seria uma formação em serviço ou uma formação inicial? Seriam financiadas pelo próprio sistema de ensino ou pelo professor?

Observa-se que a Resolução n.º 2/2001 indica que são considerados professores capacitados aqueles que tiveram em seus currículos de formação de professores em nível médio ou superior, disciplinas da área de Educação Especial ou Inclusiva. Sendo assim, estariam aptos a atuarem com crianças com deficiências matriculadas em classes comuns (Brasil, 2001a).

No entanto, algumas pesquisas (Souza, 2020; Brostolin; Souza, 2023; Simões; Vieira; Silva, 2022) têm denunciado as dificuldades dos professores de classes comuns em lidar com crianças com deficiências matriculadas em escolas regulares. Mesmo que estes tenham tido em seus cursos de formação disciplinas vinculadas às áreas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, eles relatam sentir-se inseguros e incapazes de desenvolverem um trabalho pedagógico que atenda às necessidades de crianças com deficiências. Muitos destes docentes compartilham a ideia de que a sua responsabilidade seria o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem as necessidades das crianças sem deficiências, enquanto as com deficiências ficariam a cargo dos professores especializados.

Esta postura profissional indica compreensão equivocada do que seria uma escola verdadeiramente inclusiva, uma vez que, para estes docentes, mesmo que estas crianças estivessem matriculadas nas classes comuns, o desenvolvimento delas ficaria sob a responsabilidade dos profissionais dos serviços da Educação Especial.

Nesta conjectura, uma das possibilidades de modificar tais práticas no contexto escolar é a busca pela formação continuada que desmistifique estas concepções. Em relação a este tipo de formação, o município indica na estratégia de número 6 do PME, disposta para a meta de Educação Especial, que se deve:

Garantir a formação continuada e espaços de discussão permanente a todos os funcionários e professores da escola para o tema Educação Inclusiva, abrangendo a pessoa com deficiência, diversidade sexual e outros da realidade da escola que se fizerem necessárias (Legislação Municipal, 2015, p. 49).

A Resolução n.º 8/2023 indica que:

Para a efetividade da Política Municipal de Educação Especial, aos profissionais da rede serão disponibilizadas ações de formação

continuada e formação em serviço nas temáticas da Educação Especial, desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial, pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação (Legislação Municipal, 2023b, Art. 15).

A Resolução n.º 21/2023 aponta que:

Caberá ao Departamento da Educação Especial: Oferecer formação continuada aos professores que atuam no AEE e à Equipe Gestora das Unidades Escolares; Propiciar formação continuada aos educadores das Unidades Educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva (Legislação Municipal, 2023a, Art. 23).

Analisando os excertos, observamos que a formação continuada deve focar em temáticas da área de Educação Especial e de Educação Inclusiva. Esta capacitação deve ser promovida pelos profissionais do Departamento da Educação Especial, pela Unidade Escolar e pela Secretaria Municipal da Educação. Os profissionais do Departamento da Educação Especial oferecerão a formação em serviço para professores do AEE, para a equipe gestora e para os professores da classe comum.

O fato de o município indicar que a formação continuada deva ser conduzida pelo departamento de Educação Especial, apresenta-se em conformidade às diretrizes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política reconhece que a Educação Especial deve guiar a formação de redes de apoio, a capacitação continuada, a identificação de recursos, serviços e a promoção de práticas colaborativas (Brasil, 2008).

Compreendemos que um dos caminhos para a busca da qualidade educacional seria de fato a formação profissional. Mas quais seriam os propósitos de uma formação continuada? Como deveria ser realizada? O que as legislações indicam? Quem as financiaria?

A LDBEN estabelece que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996a, Art. 62).

O PNE (2014-2024) estabeleceu como meta: “[...] garantir a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014a, Meta 16).

De acordo com estes preceitos legais, o professor é visto como personagem principal para a melhoria da qualidade da educação. Isto porque há a sustentação de que a formação inicial e continuada garantiria a melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, estas considerações não vêm acompanhadas de reflexões sobre as condições de trabalho, as melhorias salariais, a valorização da profissão, os recursos tecnológicos, pedagógicos e materiais, a infraestrutura das escolas, dentre tantas outras condições de trabalho docente que afetam a prática pedagógica.

Assim sendo, de acordo com Pereira e Camargo (2020), se observa um falso protagonismo docente, porque embora a formação e a atuação do professor sejam considerados estratégicos no alcance da qualidade do ensino, na prática, o professor é cooptado por políticas educacionais de formação docente que o tornam mero executor de programas educacionais. Desta forma, ele não se constitui como um protagonista no processo de elaboração e de efetivação do trabalho docente.

Segundo Souza (2020), a formação docente não deve se limitar a frequência em cursos eventuais e generalistas, mas em programas de formação que estimulem o professor a refletir sobre a sua prática, possibilitando-lhe condições mais favoráveis à promoção de mudanças efetivas em seu fazer educativo. De acordo com a referida autora, a formação tem o propósito de desenvolver, transformar e consolidar nos docentes conhecimentos específicos para ampliar sua atuação profissional.

Neste contexto, a formação profissional será constante. E os conhecimentos nela veiculados devem refletir-se em práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Isto posto, pode-se considerar que: “A constituição docente liga-se a ideia de inacabamento, tem um início, mas nunca um fim, ou seja, a formação é inconclusa” (Veiga, 2009, p. 26).

Indo na mesma direção, os estudos de Simões, Vieira e Silva (2022) e Lago e Tartuci (2020), demonstram que a formação de professores deve ser organizada não com cursos ou palestras em que o educador é um mero receptor passivo, mas, ao contrário, devem priorizar a participação ativa dos profissionais da educação. Isto porque as demandas de uma educação inclusiva requerem que estes profissionais adquiram novas capacidades, o que exigirá um movimento de reconstrução da formação inicial e continuada. Isto só será possível quando os processos formativos forem capazes de fazer com que os docentes reflitam sobre a própria prática, e, em

consequência, como resultado deste processo, modifiquem o seu fazer pedagógico. Além disso, estes pesquisadores defendem que a formação docente deve ser realizada a partir de situações cotidianas, vividas na escola.

Talvez este seja um caminho para se garantir que a formação continuada cumpra com o papel de melhorar a qualidade de ensino, uma vez que esta ocorrerá ancorada aos problemas e as dificuldades da escola, sendo assim, os docentes terão espaços para refletir sobre a sua prática pedagógica e, também, sobre a disponibilização de recursos tecnológicos, materiais, infraestrutura escolar, plano de carreira entre outros que impactam as suas condições de trabalho.

Embora as legislações municipais priorizem as formações continuada e em serviço, os dados do OPNE (Brasil, 2024a) indicam que até o ano de 2022, 40,9% dos professores da Educação Básica foram contemplados com a formação continuada, demonstrando que estamos distantes do cumprimento da meta do PNE (2014-2024) de garantir formação continuada a 100% dos professores da Educação Básica.

A seguir, passaremos à próxima subunidade de análise: Ação intersetorial.

4.1.5 Ação Intersectorial

Efetivar uma educação inclusiva exigirá a mobilização não apenas do setor educacional, mas, também, de outros departamentos, que trabalharão em conjunto para que as necessidades das crianças PAEE sejam atendidas.

É neste contexto que emergem ações pautadas na intersectorialidade. Esta será o caminho para o encaminhamento de problemas complexos, que exigirão ação articulada entre as diversas secretarias, organizadas para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados mais efetivos do que se poderia alcançar pela ação de um único setor.

Assim seremos mais assertivos na resolução de um problema quando houver parcerias entre os diferentes segmentos sociais como: a educação, a saúde, a cultura, o esporte, o lazer, dentre outros (Pletsch, Sá, Mendes, 2021; Quintanilha, Wandekoken, 2022).

No que se refere às ações intersectoriais, o município assegura que:

Caberá ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação do município [...] a construção de uma rede de apoio com serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança (Legislação Municipal, 2023a, Art. 6).

Notamos que o poder local, através das ações da Secretaria Municipal da Educação e do Departamento da Educação Especial, enfatiza a criação de uma rede de apoio que engloba serviços de saúde, assistência social e outros, necessários ao desenvolvimento infantil, demonstrando esforços, ao menos no plano teórico e na esfera legal, para melhorar as condições ao desenvolvimento das crianças.

As ações intersetoriais aparecem como um caminho para assegurar que crianças com deficiências tenham acesso a todos os serviços necessários à promoção do seu desenvolvimento de maneira integral. Segundo Pletsch, Sá e Mendes (2021), a ação intersetorial para pessoas com deficiência ganha maior visibilidade quando se passa a conceber a deficiência sob a perspectiva social e de direitos e não como um problema individual. Sendo assim, neste modelo há o deslocamento da atenção no impedimento da criança (advindo da condição de deficiência) para centrar o debate em suas possibilidades. Nesse cenário, a questão não reside na deficiência em si, mas, sim, em ambientes que não são acessíveis, os quais impõem barreiras a sua plena participação.

Dessa forma, ao apontar determinantes legais que promovam a criação de redes de apoio, o município abre possibilidades para que propostas conjuntas e colaborativas com outras instâncias garantam condições mais favoráveis ao desenvolvimento de crianças com deficiências. Isto porque atuam de maneira integrada, buscando formas de superar todas as barreiras que afetam seu processo de desenvolvimento.

Ademais, ao sugerir ações intersetoriais, o poder local demonstra estar alinhado aos princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que enfatiza a importância da intersectorialidade na implementação de políticas públicas através de parcerias entre diversas áreas, com o intuito de promover acessibilidade arquitetônica, cuidados de saúde, assistência social, oportunidades de emprego e justiça.

Concordamos que o discurso original de uma política, por exemplo, a de ordem nacional, passa por uma transformação no contexto local (municipal),

resultando em propostas que são únicas e adaptadas à realidade específica em que são elaborados. Esse processo abrange novas leituras e interpretações (Souza; Oliveira; Paiva, 2022).

Desta forma, cada estado ou município pode, ancorado em políticas nacionais, organizar ações intersetoriais da forma que considera conveniente. No caso específico da cidade pesquisada, as proposições intersetoriais, previstas em seus preceitos legais, asseguram ações em rede, com os serviços da saúde e da assistência social e de instituições filantrópicas.

As desigualdades que impactam grupos vulneráveis (como pessoas com deficiências e crianças) podem ser vistas, de acordo com Bichir e Canato (2019), como questões complexas, pois são fenômenos que possuem múltiplas dimensões e causas, gerando efeitos duradouros e difíceis de resolver. Assim, a busca por soluções para esses problemas ocorre por meio de programas ou propostas intersetoriais. Estas promovem a colaboração entre setores governamentais e não governamentais. No contexto municipal, isso acontece através de parcerias com instituições conveniadas, sendo essas entidades no Brasil, majoritariamente, assistencialistas e filantrópicas, as quais recebem recursos públicos para implementar suas atividades.

O PME, uma das fontes documentais analisadas nesta pesquisa, estabelece as seguintes estratégias para a Educação Especial: “Buscar parcerias públicas e privadas para a criação de um Centro Educacional Especializado para atendimento ao público-alvo da educação especial” (Legislação Municipal, 2015, Estratégia. 11).

Observa-se que o município busca articulações público/privadas no atendimento especializado destinado ao PAEE, o que está em conformidade com o estabelecido na LDBEN. Este texto legal prescreve que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (Brasil, 1996a, Art. 61).

As instituições não governamentais são instituições privadas, sem fins lucrativos, que prestam assistência a grupos marginalizados da sociedade. A elas cabe prestar assistência àqueles que deveriam ser assistidos pelo poder público, mas não o são. Esta situação pode revelar a histórica influência que estas

instituições privadas/filantrópicas/assistenciais tiveram sobre as ações desenvolvidas com o PAEE.

A interação entre o setor público e privado na área da educação não é algo novo e não se restringe apenas ao município pesquisado, pois a própria LDBEN (Brasil, 1996a), como já indicado anteriormente, já assegurava a parceria com organizações não governamentais. A relação entre o setor público e privado, esta última realizada por meio de entidades de assistência e filantropia, sempre esteve presente no atendimento ao PAEE. É possível que seja por isso que o município tenha incluído essa articulação em seus princípios legais.

A Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que estabelece o Plano Nacional de Educação, coloca como uma de suas estratégias a promoção intersetorial de diferentes áreas governamentais, como saúde, assistência social e direitos humanos, em colaboração com as famílias. O objetivo é criar serviços que garantam a continuidade da educação para jovens e adultos PAEE, que ultrapassam a idade escolar obrigatória, visando garantir assistência ao longo de suas vidas. No entanto, não prevê ações específicas para crianças pequenas PAEE.

Na sequência, daremos início à apresentação e a análise das entrevistas realizadas com as profissionais da Secretária Municipal da Educação e com as Gestoras escolares de escolas de Educação Infantil.

4.2 GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELOS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E POR GESTORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item apresentamos os dados das entrevistas, realizadas com duas gestoras de escolas de Educação Infantil (G1 e G2) e com as profissionais da Secretaria Municipal da Educação, sendo elas: a Secretária da Educação (SE), a Representante do Departamento da Educação Especial (RDEE) e a Representante do Departamento da Educação Infantil (RDEI). Estas informações foram divididas nas seguintes subunidades de análise: a) Legislação; b) AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil; c) Ações da Unidade Escolar para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil; d) Formação de professores de AEE e classes comuns; e) Ação Intersetorial.

A seguir, apresentaremos os dados da subunidade de análise: Legislação.

4.2.1 Legislação

Todas as participantes responderam de forma afirmativa quando perguntamos se havia no município uma política de Educação Especial. Para as entrevistadas, essa política está relacionada, de forma direta, às ações dos profissionais da área da Educação Especial para as crianças PAEE.

Nós temos o Centro para Autistas, que é um centro de desenvolvimento das crianças autistas. Nós temos o Projeto Águas, que é um projeto de natação adaptada com foco pedagógico para o desenvolvimento dessa criança também. Temos o Centro Cavalgar, que aí já é a terapia com cavalo, mas ela não é a terapia ocupacional, ela é a terapia educacional (RDEI) (informação verbal)¹⁶.

Nós fazemos a junção dos dois movimentos. [...] Então nós fazemos os dois movimentos, porque o governo federal ele pega as salas multifuncionais. O governo estadual opta por salas de recursos. Então nós temos os dois modelos de políticas no nosso município. Nós temos um atendimento que nós chamamos de atendimento plus. Além das nossas salas multifuncionais... e dos nossos professores também darem um apoio para a sala regular. Nós temos mais dois atendimentos que são da educação especial, que é da nossa política municipal, que é o atendimento no Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas também que são políticas dentro do nosso município. (RDEE) (informação verbal).

Observa-se que a RDEE e a RDEI afirmam que a política da Educação Especial estaria focada no oferecimento de serviços dos profissionais especializados da área.

A RDEE declara que o sistema de ensino realiza os serviços assegurados por determinações nacionais (salas de recurso multifuncional) e por determinações estaduais (salas de recurso) e que ainda oferecem outros tipos de serviços, o que é chamado por ela de “atendimento plus” sendo o Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas.

A RDEI diz que os serviços da Educação Especial têm caráter pedagógico. A RDEE indica que os profissionais da Educação Especial também auxiliam e apoiam

¹⁶ Trata-se de citação de excertos da transcrição das entrevistas com as participantes desta pesquisa, a saber: duas gestoras de escolas de Educação Infantil e profissionais da Secretaria Municipal da Educação: a Secretária da Educação, a Representante do Departamento da Educação Especial e a Representante do Departamento da Educação Infantil.

os professores da sala comum, o que está coerente com a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Esta assegura o acesso, a participação e o desenvolvimento das crianças PAEE, orientando os sistemas de ensino na promoção de respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Neste contexto, nota-se que a RDEE e a RDEI compreendem que os serviços garantidos às crianças com deficiências não devem ser oferecidos em espaços separados do contexto comum, mas, ao contrário, suas proposições estão ancoradas em um modelo social e de direitos humanos, que conjugam igualdade e diferença no contexto escolar.

Segundo Pletsch (2020), as transformações nas concepções que permearam a trajetória da Educação Especial geraram uma crise de identidade atual, referente ao papel desempenhado por esta área. Há profissionais e pesquisadores que ainda a veem como sinônimo de serviços segregados, como escolas ou classes especiais, mas, há também aqueles que a veem como parte integrante da Educação Inclusiva. De acordo com os relatos verbais, o município estaria concentrado no oferecimento de serviços não segregados, e, portanto, pautados em princípios inclusivos.

As gestoras escolares, ao serem indagadas se há no município uma Política de Educação Especial, afirmam:

Tem o Centro para Altas Habilidades. Tem o Centro para Autistas, tem o Núcleo de EE - Projeto Águas, tem o Centro Cavalgar, tem as coisa, mas aí quando você formaliza num documento, coloca um número lá, nossa...eu acho que isso dá um tom de? um aporte teórico quanto legislativo... pra validar mesmo. Por exemplo, você chega aqui e ia ser imediato. Não, tem sim. A resolução número tal, de tal dia, é... Tipo, como se fosse a nossa Bíblia que a gente sempre tem ali pra consultar, né? Então eu acho que está caminhando para isso aqui. (entrevista da G1) (informação verbal).

Eu acredito que sim. Que sim, porque sempre a gente tem esse respaldo para essas crianças que necessitam desse atendimento mais individualizado, assim como acompanhamentos tanto quanto o professor auxiliar na sala como também os projetos que é oferecido, então creio que sim. Mas não há uma normativa legal. (G2) (informação verbal).

As gestoras escolares afirmam que a Política de Educação Especial é praticada pelo Departamento de Educação Especial. Contudo, declaram que o município não apresenta nenhum documento legal, resolução ou lei sobre esta

política, mencionando ainda que, se tivessem estas resoluções, às ações no âmbito escolar seriam facilitadas.

O fato das gestoras desconhecerem a existência de legislação municipal para o campo da Educação Especial apresenta-se como uma contradição, podendo revelar que elas não participam e não se objetivam no processo de elaboração destas leis municipais. Por isso, a desconhecem. Essa situação pode sugerir que os documentos em questão foram criados sem se considerar as necessidades e a realidade dos indivíduos que lidam diariamente com crianças com deficiências nas escolas.

A SE ao ser perguntada se havia no município uma Política de Educação Especial Municipal sob a perspectiva inclusiva, declara que:

Nós seguimos essa perspectiva inclusiva da própria legislação maior, né? Nós temos o nosso sistema de ensino que define todas as ações, de todas as modalidades. Então, ali está contemplado. Só que isso, até nossos sistemas, precisa ser reescrito. Nós já temos estudos sobre isso. Mas nós seguimos efetivamente as deliberações de âmbito federal e estadual. E isso legalmente nós temos no sistema. Então existe, mas ainda... a gente segue a lei maior, mas quando você fala de ter um documento maior é o nosso sistema que define isso (informação verbal).

A SE não indica quais seriam os serviços da Educação Especial oferecidos pelo município. Todavia, afirma que as ações são desenvolvidas pelo sistema de ensino, que precisa “ser reescrito”, afirmando inclusive que já havia um movimento dentro da Secretaria para rever tais práticas, o que nos faz compreender que ela estaria se referindo a ações do Departamento para a elaboração de novas determinações para a área, o que de fato ocorreu.

Foram criadas determinações: a Resolução n.º 06/2024 (Legislação Municipal, 2024a), de 29 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a regulamentação do Atendimento aos estudantes com deficiência por intermédio do ensino colaborativo. A Resolução n.º 07/2024 (Legislação Municipal, 2024b) – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Individualizado na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. E a Resolução n.º 21/2023 (Legislação Municipal, 2023a), de 27 de dezembro de 2023, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais, Salas de Recursos, Núcleos e Centros de Atendimento Educacional Especializado pertencente à Rede Municipal de ensino e dá outras

providências. Esta, inclusive revoga a Resolução n.º 19/2022 (Legislação Municipal, 2022).

As gestoras escolares afirmam a ausência de resoluções municipais acerca da Política da Educação Especial, apesar de, conforme análise de dados documentais, no momento da entrevista, estar em vigor uma resolução datada do ano de 2022.

O fato das gestoras afirmarem a inexistência de legislação para o campo da Educação Especial, indica que as estruturas sociais influenciam as relações de trabalho e de poder, presentes no sistema educacional. As políticas sociais e as políticas educacionais constituem campos de tensões. Em suas formulações há embates de projetos, concepções e objetivos que se materializarão em decretos, leis e portarias (Evangelista, Shiroma 2019). Estes determinantes legais carregam de forma implícita ou explícita a vontade do grupo vencedor, que no contexto escolar, será daqueles que detém cargos de chefia no sistema municipal da educação.

Sendo assim, o gestor escolar (“trabalhador do chão da escola”) não participa e não se objetiva no processo de elaboração destas leis municipais. Por isso, desconhece legislações que assegurem políticas de educação especial no contexto local.

De acordo com Bezerra (2016, grifos nossos), as relações sociais de produção vivenciadas a partir da base material e de suas forças produtivas, refletir-se-iam na esfera superestrutural da sociedade, determinando as ideologias, as concepções, os valores, as “instituições” e as formas de regulação jurídico-políticas dessa mesma sociedade.

Essa situação pode sugestionar que os documentos em questão (Resoluções analisadas) foram criados sem se considerar as necessidades e a realidade dos indivíduos que lidam diariamente com crianças com deficiências nas escolas. Conforme Carvalho e Martins (2012, p. 21) destacam, “[...] a sociedade tem demonstrado historicamente a sua incapacidade para efetivar a igualdade [...] A supremacia de uma classe sobre a outra pressupõe que haja a desigualdade como combustível para o desenvolvimento do tecido social”. Nesse sentido, a estrutura do sistema capitalista que vigora também pode se refletir no sistema educacional.

Concordamos com Paula (2022) que a desigualdade não pode ser compreendida como fatalidade e, sim, como contradição estrutural da sociedade capitalista. Sendo assim, mesmo que a partir da década de 1980 tenhamos

presenciado mudanças significativas que alteraram a estrutura política do país, estas se praticam em meio a uma condição econômica que não se modifica, e que é condicionada por uma superestrutura política, jurídica e ideológica. As determinações desta superestrutura são criadas para a manutenção da estrutura, em um movimento dialético e de retroalimentação da constituição da realidade. Isto porque, a estrutura da sociedade condiciona a superestrutura e está condiciona à estrutura da sociedade capitalista.

Diante disso, questiona-se se seria possível garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, étnicas, raciais ou culturais? Estaria a escola cumprindo o papel de proporcionar a todos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade?

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) se apresenta como um marco para a política nacional, uma vez que inaugura o processo de redemocratização do país assegurando a todos os cidadãos um conjunto de direitos sociais e políticos. Dentre os direitos sociais se destaca a educação, a saúde, o lazer, a moradia, o esporte, dentre outros. Esta Carta Magna serve como direcionamento para Leis, Declarações, Decretos e Portarias que surgem em momentos posteriores e carregam suas aspirações e seus anseios.

No âmbito municipal, podemos afirmar, com base nos dados documentais, que existem esforços para criar Resoluções que estejam alinhadas às normas legais de nível nacional e estadual que garantam o direito à educação e ao AEE. Ademais, as diretrizes municipais, segundo os documentos consultados, sugerem serviços distintos daqueles previstos por leis maiores, indicando que o poder local realiza ajustes na sua política para se adequar as suas necessidades e as suas possibilidades. Neste sentido, quais concepções e projetos de sociedade se traduzem nas legislações municipais?

Observamos que os participantes da pesquisa mencionam serviços de AEE não substitutivos a escola comum, como o Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas, que podem inclusive ser oferecidos para as crianças da Educação Infantil em período oposto ao que frequentam as classes comuns. Mas, por que há a disponibilização destes serviços para a primeira infância? Consideramos que as crianças com deficiências apresentam necessidades específicas e talvez necessitem de serviços oferecidos fora do contexto da sala de aula, mas estes seriam as únicas, e as formas mais indicadas, para atender as necessidades das crianças pequenas?

Os profissionais da educação especial não poderiam atuar no contexto da sala de aula, junto ao professor regente da sala?

A legislação nacional, estadual e até mesmo a municipal não é neutra, mas revela aspirações, conceitos e desejos. Estes documentos legais (leis) não só refletem interesses do Estado, mas, também, são influenciados por organizações internacionais que buscam transmitir à sociedade a ideia de que suas intervenções são benevolentes e despretensiosas. No entanto, na realidade, o objetivo é preservar a ordem e evitar conflitos liderados por grupos historicamente marginalizados e excluídos.

Estes grupos, dentre eles, as crianças com deficiências, ficaram à margem da sociedade. Inicialmente os serviços destinados a estes eram desenvolvidos em um sistema paralelo, mas com o processo de democratização e a defesa de princípios inclusivos estes são incluídos em um sistema que não se modifica e, justamente por isso, deve encontrar caminhos para incluir aqueles que tiveram uma história marcada por exclusões. Busca-se incluir os excluídos!

Este processo se realiza por meio de políticas focalizadas, onde há prescrições e garantias específicas para grupos também específicos, inclusive dando a eles a oportunidade de frequentarem as escolas. Estas políticas focalizadas são suficientes para incluí-los? Ou com elas cancelamos ainda mais os processos de exclusão? Incluem-se os excluídos em um sistema que não se modifica.

A Política de Educação Especial no contexto inclusivo está fundamentada na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008). Neste sentido, a deficiência deve ser compreendida como um processo de desigualdade que é compartilhado por outros grupos sociais discriminados e oprimidos pela cultura da normalidade.

Sendo assim, não deve ser analisada isolada do conjunto das relações sociais, mas compreendida a partir de conceitos como o de gênero, classe, raça, dentre outros. Compreendemos que crianças com deficiências podem necessitar de serviços específicos e que, poderão, talvez, ser oferecido por profissionais fora das salas de aula. Contudo, se a escola está aberta à diversidade, deveria atendê-los dentro das classes comuns, com o suporte dos profissionais da área da Educação Especial, apenas quando estritamente necessário, oferecê-los fora do contexto escolar, principalmente quando se pensa em crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.

Essas concepções ficam mais claras quando, na primeira unidade de análise, mencionamos que somente no ano de 2024, o município estabelece uma legislação específica para regular o ensino colaborativo. No entanto, tal iniciativa se restringe apenas a duas escolas municipais, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, refletindo as incoerências e dilemas presentes nas políticas voltadas para crianças com deficiência no município.

No entanto, os embates de interesses e as incongruências também se evidenciam em diretrizes nacionais. Enquanto a Política de Educação Especial preconiza o direito de todas as crianças estudarem juntas e terem acesso à escola, ao mesmo tempo, reverencia o AEE, na modalidade de sala de recursos multifuncionais, como serviço prioritário para atender às demandas do PAEE. Tal abordagem singular de atendimento é tida como capaz de suprir as necessidades de todas as crianças categorizadas como PAEE.

Dessarte, não apenas os documentos carregam influências deste sistema capitalista, esta condição estrutural influencia as concepções, ideias e valores defendidos por profissionais da área, pois estes fazem parte deste mesmo sistema e podem ser cooptados por suas tramas, conflitos e percepções. Mas, como acreditar que os princípios e os fundamentos de uma educação inclusiva referenciados por uma concepção de direitos humanos possa se praticar em uma sociedade que nega estes mesmos direitos em detrimento de uma cultura de acúmulo de riquezas?

Defendemos os preceitos de uma educação inclusiva fundamentados na convivência e na aceitação das diferenças. Estas objetivam eliminar o preconceito, a discriminação e a exclusão, em uma sociedade de classes e com estrutura pautada no capital. Seria possível o sistema escolar romper com a estrutura de classes e com os seus desdobramentos nas políticas sociais, dentre elas a educacional?

De forma ingênua e utópica se atribui à escola uma função que extrapola as suas possibilidades, pois se acredita que ela sozinha poderia promover a equalização de oportunidades, sem se alterar ou romper com a situação estrutural de desigualdade do país. Ela surge no contexto do capital para desviar o foco dos problemas estruturais e das contradições iminentes à dinâmica capitalista. De acordo com Saviani (2011), a defesa de uma educação inclusiva se faz como se desaparecessem as questões do capital que marcam esta sociedade.

Não negamos a validade de uma educação aberta às diferenças e ao reconhecimento do direito de todos acessarem, participarem e se desenvolverem na

escola regular, nem defendemos práticas excludentes. Contudo, buscamos compreender seus fundamentos de forma crítica, em vista de sua concretude e de sua essência. Neste contexto, tudo estaria perdido, haja vista que até o momento não ocorreu o desmonte da estrutura do capital?

Acreditamos que as brechas e as aberturas oferecidas pela própria política de Educação Especial no contexto inclusivo ao garantir serviços que atendam às necessidades das crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil podem ser o caminho de uma mudança, mesmo que tímida. Compreendemos que, por meio da educação escolar, a criança teria acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, o que a levaria a um processo de humanização.

Contudo, tais mudanças só se efetivarão a partir do momento que os profissionais da educação compreenderem os fenômenos educativos como o reflexo das condições materiais, sociais e históricas. Somente assim, os docentes, amparados pela crítica e pela reflexão, poderão desenvolver práticas pedagógicas que rompam com os processos de dominação. Sabemos dos limites da educação, mas ela se apresenta como a única forma de rompermos com os mecanismos de coerção.

A seguir, apresentamos os dados da próxima subunidade de análise, o AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil.

4.2.2 O AEE para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil

Os excertos a seguir mostram as respostas dos participantes da pesquisa quando questionados sobre os critérios utilizados pelo município para que as crianças com deficiências da Educação Infantil acessassem os serviços de AEE.

Para a G1 é necessário:

Ter o laudo. Eles têm que ter o laudo. Mas assim, alguns alunos que, por exemplo, o XXX (criança da escola) ele não tem diagnóstico fechado. Só que são casos que já praticamente... É, a gente vê que tem, mas só que não tá fechado. Crianças que a gente tem quase... A gente só não pode falar que tem certeza porque nós não estudamos pra isso. Mas que como a gente trabalha na educação a gente já sabe... podem frequentar. Mas geralmente pra conseguir

mais fácil é a... Porque às vezes tem a criança que tem o leve, né? Então aí ela não consegue assim, né? E aí ela tem que ter o laudo, né? E por conta da demanda, né? A demanda tá muito grande, né? Então elas estão dando prioridade para quem tem laudo (informação verbal).

A G2 afirma que: “É o laudo, o encaminhamento médico.” (informação verbal).

A RDEI responde que:

A partir de quando há uma investigação. Porque, por exemplo, o Centro para Autistas que trabalha com criança autista... quando ele tem uma investigação, automaticamente ele já vai pro centro, porque lá ele vai tendo todos os estímulos neuro-motor que ele precisa pra que ele não fique muito aquém da fase do desenvolvimento neuro-cognitivo dessa criança (informação verbal).

O RDEE diz:

Ele precisa ser público-alvo da educação especial. Quem que é o público-alvo? A criança com deficiência intelectual, criança com deficiência auditiva, visual, múltipla. Ele chegando com esse diagnóstico, nós obrigatoriamente, nós temos que estar ofertando o atendimento no contraturno para essa criança (informação verbal).

A partir das falas das entrevistadas, é possível observar que tanto as gestoras quanto a RDEE, quando questionadas sobre a matrícula de crianças com deficiências da Educação Infantil no AEE, afirmam que a entrada neste serviço depende da apresentação de um diagnóstico. As gestoras (G1 e G2) enfatizam de forma clara e explícita que o acesso aos serviços especializados exige a apresentação de um laudo. Enquanto a RDEE, apesar de não mencionar de maneira tão direta e explícita a exigência do laudo, sugere que apenas as crianças com diagnóstico poderiam acessar esses espaços, o que nos leva a concluir que a apresentação do laudo é imprescindível.

Apesar de a G1 afirmar que o acesso ao AEE depende da apresentação de um laudo, ela indica que, casos que estão ainda em fase de investigação podem, em algumas circunstâncias, ser atendidos em serviços especializados. No entanto, isso se aplica a situações em que o diagnóstico está quase concluído. A garantia da oferta de serviços especializados às crianças em processo de investigação foi temática abordada também pela RDEI. A SE nada menciona a este respeito.

De acordo com a Constituição, a educação é definida como: “[...] direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988, Art. 205). Em relação ao AEE, garante também: “[...] o direito ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência [...]”. A adoção destes preceitos fez com que as Políticas Públicas da área da Educação Especial indicassem o público-alvo a quem seria destinado os seus serviços.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b), determinam que somente as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, referidas como PAEE, teriam acesso ao AEE. Isso sugere que a apresentação de um laudo seria condição necessária para acessar os serviços de Educação Especial, uma vez que apenas por meio de um diagnóstico clínico seria possível classificar as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades.

Assim, as gestoras e a RDEE demonstram estarem alinhadas aos preceitos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009) no que se refere aos critérios para a eleição do público-alvo que poderia acessar os serviços especializados.

A definição do público-alvo que poderia acessar os serviços especializados é essencial para prevenir a sobrecarga dos profissionais de Educação Especial (Flores, 2011). Isso se deve ao fato de que, sem uma identificação clara dos beneficiários, existe o risco de incluir crianças que, ao longo de sua trajetória escolar, possam ser classificadas como PAEE apenas por enfrentarem dificuldades de aprendizado. Estas podem não ser originárias de uma condição primária, mas, sim, de fatores econômicos, sociais, educacionais, culturais, como a fome e a violência, que, de alguma forma, impactam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua experiência educativa. Tal situação pode levar à oferta de serviços especializados para atender a grupos que não são público-alvo da Educação Especial.

Notamos que a adoção de laudos para o acesso aos serviços especializados é apresentada de maneira ambígua. A G1, a G2 e a RDEE afirmam que esse

documento é considerado no sistema de ensino como uma via de entrada para os serviços especializados.

A G1, ao mesmo tempo que indica que o acesso aos serviços especializados deve ter como respaldo a apresentação de laudo clínico, relativiza o uso deste como pré-requisito para o acesso ao AEE. Essa gestora, juntamente com a RDEI mencionam que crianças sob investigação já teriam acesso a serviços especializados. Essa situação evidencia as contradições e os conflitos que surgem quando os sistemas de ensino executam as suas políticas de Educação Especial.

Estes conflitos não se apresentam apenas em nível prático, quando os sistemas de ensino colocam em ação suas políticas de Educação Especial, mas estas contradições podem também se apresentar em documentos oficiais. A Nota Técnica n.º 04, de 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014b) desobriga a apresentação de laudo médico como condição de acesso ao AEE.

De acordo com a Nota Técnica n.º 04/2014 (Brasil, 2014b), a matrícula no AEE não deve ser condicionada à apresentação do laudo, uma vez que este serviço se caracteriza como atendimento pedagógico. O professor de AEE, a partir de um estudo de caso, deve elaborar um plano de AEE. Sendo assim, em âmbito escolar, o laudo, quando concluído, poderia até ser anexado ao plano de AEE e teria, neste contexto, caráter complementar. Para esta Nota Técnica “[...] o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (Brasil, 2014b).

Segundo Santiago, Santos e Melo (2017), mesmo com a emissão de uma Nota Técnica pelo Ministério da Educação que esclarece que o laudo ou diagnóstico clínico não devem ser requisitos para o acesso das crianças às classes comuns e ao AEE, ainda persiste uma atitude entre os profissionais da educação que exige a apresentação de um laudo clínico, emitido por um profissional de saúde, como condição para incluir essa criança no censo escolar e, em consequência, garantir o acesso aos serviços especializados.

Embora a Nota Técnica não solicite um laudo para a matrícula na classe comum e no AEE, surgem algumas questões: será que o professor especializado ou a própria família têm o conhecimento e as informações necessárias para decidir se a criança apresenta uma condição clínica que a qualificaria para os serviços de AEE? Com essa abordagem, não estaríamos correndo o risco de incluir crianças que não são público-alvo no acesso aos serviços especializados?

As crianças pequenas estão em fase de desenvolvimento e esse processo varia entre elas, mesmo dentro da mesma faixa etária, uma vez que fatores culturais impactam esse desenvolvimento. Assim, existe o perigo de classificar crianças como aptas à Educação Especial apenas porque têm trajetórias de desenvolvimento diferentes, que não são necessariamente causadas por condições primárias, mas, sim, influenciadas por contextos econômicos, culturais e sociais. Além disso, é fundamental observar que muitas crianças atendidas pelo AEE enfrentam estigmas sociais. Portanto, a seleção de crianças sem uma evidência clínica clara sobre suas condições poderia resultar em processos de exclusão.

As inconsistências encontradas no município estudado em relação aos critérios para o acesso aos serviços especializados podem ser compreendidas, possivelmente, pelas contradições que existem nos próprios textos legais em nível nacional que lhe servem de orientação. Em algumas normativas, o laudo clínico é visto como um instrumento político e legal para a obtenção desses serviços, enquanto em outras ele se configura como um documento adicional.

Embora não haja consenso entre os entrevistados sobre os critérios para o acesso aos serviços especializados, situação exatamente diversa se apresenta quando analisamos as Resoluções do Município em estudo. Para este,

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é atendimento complementar e suplementar que envolverá os estudantes com deficiência (Física, Intelectual, Auditiva, Visual e Múltipla), Transtorno do Espectro de Autismo – TEA e os estudantes com dotação e Talento (Altas Habilidades ou Superdotação), matriculados na rede municipal de ensino (Legislação Municipal, 2023a, Art. 2º).

Os dados documentais desta pesquisa demonstram que apenas as crianças PAEE têm acesso aos serviços da Educação Especial. Desta forma, quais poderiam ser os efeitos da exigência de um laudo clínico para o ingresso das crianças com deficiências nos serviços da Educação Especial?

Permitir que apenas crianças laudadas acessem os serviços especializados oferecidos pelo município pode causar atrasos, tanto no oferecimento desses atendimentos quanto no desenvolvimento das crianças. Isto porque em algumas situações o diagnóstico pode demorar a ser concluído ou nem mesmo ser realizado, haja vista que estamos falando de crianças pequenas. Assim, condicionar o acesso

ao AEE às crianças que estejam previamente identificadas como PAEE pode gerar obstáculos ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Todavia, a disponibilização de serviços da Educação Especial, sem definição clara daqueles que poderiam acessá-los, pode abrir a possibilidade para que serviços especializados sejam oferecidos a crianças que dele não necessitam e nem têm direito. Sendo assim, é possível concluir que esta situação se apresenta como um desafio para a área da Educação Especial.

Pupo e Bezerra (2018) conduziram um estudo com o objetivo de entender como se dá a inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil em um município no sul do Mato Grosso do Sul. Os autores chegaram à conclusão de que as instituições educacionais analisadas tendem a postergar ou até recusar o apoio pedagógico, porque aguardam o laudo clínico. Os dados da pesquisa revelam que os participantes do estudo acreditam que o diagnóstico seria essencial para direcionar as estratégias pedagógicas a serem adotadas com as crianças.

Os desafios relacionados à adoção de laudos na Educação Especial não são exclusividade do município em questão. Souza e Flores (2017) conduziram uma pesquisa com a finalidade de entender a dinâmica dos laudos clínicos e pedagógicos como instrumentos para acesso ao PAEE nas salas de recurso multifuncional, na região sudeste de Goiás. Os resultados revelaram que, para os educadores, o diagnóstico clínico serve como um guia na elaboração do Plano de Atendimento Especializado Individual do aluno no contexto da sala de recurso multifuncional. Para os gestores, esse instrumento é visto como uma ferramenta para gerenciar a alocação de recursos humanos, tecnológicos e materiais didático-pedagógicos.

Em relação à forma que procedem para encaminhar as crianças para os serviços especializados, os respondentes da pesquisa enfatizam que:

Antigamente a gente encaminhava as crianças e eu notava que os professores ficavam, na hora de escrever lá o motivo do encaminhamento, eles sempre ficavam em cima do CID da criança. Então o motivo do encaminhamento, que a criança não socializa, a criança não faz isso, não faz aquilo. Aí até agora a gente estava sentindo bastante dificuldade de se desvincular disso e fazer um encaminhamento pedagógico, mandando não porque ele é Asperger, por exemplo. Eu estou encaminhando ele por conta que aqui na BNCC ele está com dificuldade nesse direito de aprendizagem, entendeu? (G1) (informação verbal).

Ele precisa ter uma dificuldade de aprendizagem. Porque se tiver uma dificuldade de fala, a gente vai encaminhar para a fono. Se tiver uma dificuldade de comportamento, a gente vai querer um acompanhamento psicológico. Então assim... nos projetos, a gente está encaminhando quem está com dificuldades de aprendizagem mesmo. E aquilo que te disse... interesse da mãe... Acontece muito de ser ofertado o AEE e algumas mães recusarem. O Centro para Autistas até que elas não recusam muito porque o ônibus passa aqui para pegar. Mas aquilo que depende delas. O AEE, por exemplo, que é mais complicado o transporte (G2) (informação verbal).

Em relação aos critérios para eleição aos serviços do AEE, as gestoras das escolas afirmam que as crianças encaminhadas a estes espaços são as que apresentam dificuldades que impeçam o acesso ao currículo da classe comum. Isso porque este serviço não é da saúde, mas, sim, da educação e tem caráter pedagógico.

O AEE é um serviço disponibilizado pela Educação Especial que complementa ou suplementa o ensino regular (Brasil, 2008; 2009b). Seu objetivo é assegurar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visem eliminar as barreiras à participação e ao desenvolvimento de crianças PAEE (Brasil, 2009b). Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram o acesso ao currículo para crianças com deficiência ou mobilidade reduzida, facilitando a interação com materiais pedagógicos e didáticos, a utilização adequada de espaços, móveis e equipamentos, além dos sistemas de comunicação e informação, transportes e outros serviços (Brasil, 2009b).

À vista disso, o professor de AEE tem a incumbência de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras para a participação e para o desenvolvimento. Neste contexto, como deveria se organizar o AEE para as crianças da Educação Infantil?

A Nota Técnica n.º 02/2015 estabelece que a principal função do AEE é eliminar as barreiras que impedem o desenvolvimento infantil, mediante a adoção de práticas e recursos que promovam a participação das crianças PAEE em todos os espaços e atividades do contexto escolar (Brasil, 2015a).

Para Veríssimo e Gobatto (2023), o AEE na Educação Infantil deve assegurar às crianças de zero a cinco anos a acessibilidade física e pedagógica a brinquedos, mobiliários, comunicações e informações. Além de garantir que a escola seja um espaço acolhedor a todas as crianças, de tal forma que as suas singularidades sejam respeitadas e as suas potencialidades desenvolvidas.

Neste sentido, as gestoras escolares demonstram conhecer os determinantes legais da Política de Educação Especial no contexto inclusivo (Brasil, 2008). Isso porque encaminham aos serviços especializados crianças que necessitam de suporte para a superação de barreiras que dificultem o seu desenvolvimento no ambiente escolar.

No que se refere aos serviços especializados disponibilizados pelo sistema municipal, às crianças da Educação Infantil, os entrevistados afirmam que: “Seria esse dos Sentidos¹⁷... o projeto Cavalgar, Centro para Autistas, o Núcleo de AEE – Projeto Águas e a gente tem também os atendimentos do AEE. Em alguns casos ele vai no contraturno e em outros casos ele vai dentro do horário dele” (SE).

É, nós nas salas de recurso, nós temos a sala de recurso na escola (xxx). Ele é para atendimento da criança especial e do público infantil. Nós dividimos o fundamental e o infantil porque são propostas diferenciadas. Muitas vezes nós precisamos fazer treinamento sensorial com os pequenos. Então eu preciso ter um ambiente adequado para estar trabalhando com essas crianças né? (RDEE) (informação verbal).

Uma vez ela (a criança) estando matriculada em qualquer uma de nossas unidades escolares, normalmente a coordenadora, a diretora da escola solicita para essa família uma entrevista. E nessa entrevista verifica se há um laudo. E a partir desse laudo nós temos os serviços que são ofertados no contraturno. E aí no contraturno nós temos o Centro para Autistas, que é um centro de desenvolvimento das crianças autistas. Nós temos o Projeto Águas, que é um projeto de nataação adaptada com foco pedagógico para o desenvolvimento dessa criança também. Temos o Centro Cavalgar, que aí já é a terapia com cavalo, mas ela não é a terapia ocupacional, ela é a terapia educacional (RDEI) (informação verbal).

A SE, a RDEI e a RDEE¹⁸ ao relatarem como seria o acesso das crianças com deficiências, da Educação Infantil, aos serviços especializados afirmam que estes são disponibilizados em período inverso a frequência da criança à classe comum. Isso contraria as diretrizes indicadas na Nota Técnica n.º 02/2015 (Brasil, 2015a), que determina que o AEE deve ser realizado dentro do ambiente da classe comum.

¹⁷ Este é um projeto da Saúde em articulação com a Educação. A nomenclatura utilizada para a sua identificação é fictícia.

¹⁸ A RDEE indica na passagem inicial desta subunidade de análise que: “[...]Ele chegando com esse diagnóstico, nós obrigatoriamente, nós temos que estar ofertando o atendimento no contraturno para essa criança”.

A indicação para que os serviços especializados da Educação Infantil ocorram no contraturno da frequência na classe comum está em consonância com os determinantes defendidos na Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b). Este documento prevê que o AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncional em período contrário ao da escolarização.

Apesar da RDEE afirmar que o AEE para as crianças da Educação Infantil é realizado no período oposto ao da classe comum, suas observações demonstram preocupação em assegurar práticas pedagógicas que estejam em conformidade com a faixa etária para qual o serviço é oferecido. Ela afirma que o serviço prestado para as crianças da Educação Infantil é diferente daquele oferecido para os alunos do Ensino Fundamental. Isto pode indicar que o município se preocupa em assegurar que o serviço especializado esteja em consonância com as necessidades das crianças atendidas.

As Resoluções do município preveem o oferecimento de diversos serviços especializados para as crianças da Educação Infantil matriculadas nas escolas municipais. Esse fato pode demonstrar que o município, ao desenvolver sua Política de Educação Especial, organiza o AEE não somente nas salas de recurso multifuncionais, mas, também, em outros espaços como: Salas de Recursos por deficiência, Núcleo de AEE – Projeto Águas, Centro Cavalgar, Atendimento Individualizado, Atendimento Domiciliar e Ensino Colaborativo. Em contrapartida, os entrevistados afirmam que as crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil, teriam acesso apenas a serviços especializados oferecidos no contraturno.

Notamos que há distorções entre as propostas legais, que oferecem serviços que ocorrem de forma colaborativa e no contraturno e as falas dos entrevistados, que indicam apenas serviços que funcionam no contraturno. Todavia, o município se preocupa em oferecer serviços especializados às crianças da Educação Infantil, demonstrando que suas atitudes não se resumem ao plano teórico (legislações), mas se materializam e se concretizam no cotidiano escolar.

Os dados apresentados na primeira categoria de análise indicam que a Resolução que estabelece as diretrizes para o Ensino Colaborativo é datada de 2024. Ela garante a oferta desse serviço em apenas duas instituições do sistema municipal, uma voltada para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental, ambas operando em tempo integral. A criação recente de uma Resolução que

regulamenta o Ensino Colaborativo e a decisão de implementar esse serviço somente em uma escola de Educação Infantil podem justificar a ausência de menção sobre esse atendimento por parte dos entrevistados, indicando possivelmente que ele ainda está em fase de implementação. Essas contradições revelam as limitações e os conflitos que emergem no contexto local durante a implementação dessas diretrizes legais.

A seguir abordaremos as ações realizadas pela Unidade Escolar para as crianças com deficiências.

4.2.3 Ações da Unidade Escolar para crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil

Neste item, examinaremos as ações e/ou os desafios dos representantes da Secretaria Municipal da Educação (SME) e das gestoras das escolas de Educação Infantil para garantir a implementação de medidas que promovam o desenvolvimento das crianças com deficiências matriculadas em escolas comuns.

A Política de Educação Inclusiva é tema presente nas discussões acadêmicas desde os anos 1990, quando o Brasil adotou os princípios da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Essas diretrizes internacionais visavam assegurar que crianças excluídas do ambiente escolar pudessem usufruir o direito à educação nas classes comuns.

No Brasil, a organização desses princípios seguiu suas próprias normas, pois a adesão a tais diretrizes não foi suficiente para garantir que crianças PAEE, independentemente de suas limitações primárias, conseguissem acessar as turmas comuns. A proposta de uma verdadeira universalização, pelo menos do ponto de vista teórico e legal, só se consolidou com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa legislação promovia a criação de um sistema educacional inclusivo.

A partir da legislação vigente, a escola que agora passa a ser inclusiva, teria um grande desafio, amparar-se no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades das crianças. A imposição de práticas e recursos pedagógicos pré-estabelecidos não teriam mais espaço, pois fortaleceriam o modelo homogeneizador e negariam as desigualdades sociais e a diversidade (Marques; Giroto; 2016).

Mascaro (2018), Tannús-Valadão e Mendes (2018) argumentam que a educação inclusiva demanda que as abordagens pedagógicas sejam focadas nos alunos, portanto, individualizadas. Assim, é essencial que a escola ajuste suas estratégias de ensino para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Uma educação inclusiva requer o atendimento das necessidades educacionais especiais de todas as crianças, considerando a heterogeneidade, os estilos e os ritmos de aprendizagem. Isso exige nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes. Neste sentido, concordamos com Carneiro (2012) que a proposta de uma Educação Inclusiva, referendada em políticas educacionais brasileiras deve começar pela Educação Infantil, haja vista esta ser a primeira etapa da Educação Básica. Mas no município pesquisado, como estas modificações se concretizariam? O sistema municipal enfrentaria dificuldades? Se sim, quais seriam elas?

A RDEI e a RDEE enfatizam que encontram resistências na implementação de políticas educacionais inclusivas, segundo elas:

O que eu vejo, às vezes da escola, algumas resistências. Porque na escola... Como aqui na secretaria também nós trabalhamos com pessoas. Então, por mais que a gente tenha toda essa concepção de educação inclusiva, que a gente traga para os nossos professores toda essa ideia de acolhimento dessa criança, a gente ainda se depara com algumas pessoas, alguns profissionais que são resistentes, que acham que a criança não aprende, que tem alguns preconceitos com a criança (RDEI) (informação verbal).

Nós temos batido bastante dentro do nosso município para que ele (o professor) olhe uma perspectiva individual, uma adaptação de material, de currículo para esse aluno. Mas ainda nós vemos que existe ainda bastante resistência, bastante dificuldade, mas que vem crescendo... vem crescendo... as pessoas estão tendo consciência que para poder realmente fazer com que a criança seja incluída, eu preciso ter um olhar diferenciado para o material e para um plano para essa criança (RDEE) (informação verbal).

De acordo com excertos das entrevistas, notamos que as escolas enfrentam dificuldades em lidar com as diferenças, cada vez mais presentes no contexto escolar. Para os professores da classe comum essa não é uma tarefa fácil, pois exigirá que abandonem práticas homogêneas e padronizadas para dedicar-se a

estratégias que consideram que as crianças têm ritmos e tempos diferentes para aprender.

Para que o direito à educação seja assegurado é necessário que as crianças de zero a cinco anos tenham acesso ao espaço escolar, situação ainda ausente em todo o território brasileiro, principalmente em relação às crianças com deficiências. Desta forma, é imprescindível que as barreiras materiais de exclusão econômica, social, cultural e biológica, sejam transpostas em direção a uma educação inclusiva.

Um modelo educacional inclusivo demandará que os currículos da classe comum sejam estruturados levando em conta as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, as crianças PAEE passam a ter a garantia de uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de reconhecer e atender às suas particularidades, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizado (Poker *et al.*, 2013).

A pesquisa realizada por Carneiro (2012) já alertava, na década anterior, que as escolas comuns não estavam adequadamente preparadas para essa função, pois não eram inclusivas e não sabiam como ser. Para essa pesquisadora, a efetivação da educação inclusiva, conforme preconizado pelos documentos legais, exigiria nova organização dos espaços, tempos e recursos pedagógicos que garantissem o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento das crianças com deficiências.

Assim, é possível concluir que as questões apontadas na década passada por Carneiro (2012) continuam a existir no município em análise. A RDEI e a RDEE destacam as resistências e as dificuldades encontradas ao se tentar implementar uma escola inclusiva, capaz de atender às necessidades de todas as crianças, o que requer o reconhecimento da singularidade de cada uma delas. Compreendemos que as intervenções da escola, em um contexto inclusivo, devem se direcionar à criança e não à sua deficiência, pois, antes de ser categorizada como deficiente, ela é, acima de tudo, uma criança.

Apesar das dificuldades indicadas pela RDEI e pela RDEE na organização de um sistema educacional inclusivo, podemos observar, pelos relatos a seguir, que o município tem buscado alternativas, tem se movimentado para garantir um ensino que atenda às necessidades de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiências.

Em relação a maneira que as escolas de Educação Infantil se organizam, para atender as crianças com deficiências, as gestoras escolares afirmam:

Mas esse ano então... foi pedido para todos os professores, tanto da sala regular quanto os professores que estão aí nesses centros e nas salas de AEE... Eles estão fazendo o PEI, que é um plano individualizado desse aluno. Para a gente ali conseguir observar os avanços dessa criança e tudo que está sendo oferecido de diferente para ela. Então as professoras estão fazendo esse planinho. Por que têm que ser oferecido recursos diferentes para ele se desenvolver.... a gente está fazendo o PEI (G2) (informação verbal).

Então, uma outra coisa que eu acho que melhorou esse ano foi a questão do plano individual. Porque antes falavam assim que era pra fazer, só que parece que ficava meio que ao vento, assim, sabe? Agora esse ano não. E elas (Departamento da Educação Especial) estão dando suporte, né, então... É, isso acabou tudo dando mais segurança pra ambas as partes, porque, por exemplo, o dia que a gente foi lá no Centro para Autistas, cada professor nosso pôde sentar junto com a professora que atende o aluno dela no centro. E aí elas tiveram essa troca. Então assim, estão dando suporte, elas ajudaram as meninas a fazer o plano, né? Como que elas tinham que preencher, né? Porque é totalmente diferente, né? (G1) (informação verbal).

As gestoras afirmam que o sistema municipal implementou o Plano Educacional Individualizado (PEI), um recurso que, segundo elas, permite acompanhar o progresso de cada uma das crianças PAEE. A G2 afirma que este recurso tem sido utilizado pelos professores da classe comum e pelo professor especializado. A G1 destaca que os professores especializados têm prestado apoio aos educadores da classe comum na organização e no direcionamento, tanto para a criação do PEI quanto para a sua execução. Aliás, o PEI parece estar sendo de grande importância, relevância e efetividade na organização de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, uma vez que a menção a ele aparece também nas entrevistas realizadas com as profissionais da SME, excetuando-se apenas a SE, que nada menciona sobre este recurso.

A RDEI e RDEE quando indagadas sobre quais medidas os docentes da classe comum devem adotar para promover o desenvolvimento das crianças com deficiência na Educação Infantil, respondem:

Eu penso que elas têm que estar inclusas, realizando as mesmas atividades com as demais, partindo das adaptações que são necessárias para elas. Por isso que a gente tem um plano educacional individualizado, que é para as crianças que tem essas necessidades especiais. Então eu vejo que não tem outra forma. E

cada criança vai ter o seu PEI. Por isso que ele é individualizado (RDEI) (informação verbal).

Dentro do PEI, o PEI é o plano educacional individual. Então todas as questões pedagógicas para o aluno tem que estar contida no PEI. Ele é bimestral. Cada bimestre eu reorganizo, não perdendo o contexto do ano e série da criança, porque não dá pra gente montar um PEI pra criança, mas não visualizando o ano e série... eu colocando a criança num ano antes do que é o ideal para ela né? Cada professor da sala de recurso, ele também tem o seu plano, tem seu PEI, que é diferente da escola regular né? O PEI da escola regular, ele trabalha dentro das questões pedagógicas de leitura e escrita. O professor da sala de recursos, ele trabalha dentro da proposta da língua escrita, porém, ele tem as especificidades de cada deficiência e ele tem que estar trabalhando (RDEE) (informação verbal).

A RDEI defende que as crianças devem ser inseridas na classe comum, aprendendo e se desenvolvendo ao lado de seus colegas, por meio de atividades e propostas que estejam adaptadas às suas necessidades específicas, respeitando assim, as suas características e as suas individualidades. Ela, juntamente com a RDEE, destaca a relevância da elaboração do PEI como uma estratégia pedagógica destinada a assegurar condições ao desenvolvimento de todas as crianças.

A RDEE destaca que, no município, o professor da classe comum deverá elaborar um PEI para as crianças PAEE, enquanto outro PEI será criado para o trabalho com o AEE, sendo esta responsabilidade do professor especializado. Assim, para RDEE, haverá necessidade de desenvolver dois planos distintos para a criança com deficiência. Um alinhado à etapa de ensino e, o outro, à modalidade de atendimento especializado. Mas o que é um PEI? Como ele deve ser organizado? Quem deve participar deste processo? O que a legislação registra sobre este instrumento?

O PEI é um recurso norteador da inclusão de crianças com deficiências utilizado em diversos países. Trata-se de uma proposta pedagógica de ações compartilhadas entre gestores, profissionais especializados, professores da classe comum e pais, cujo objetivo é a promoção da aprendizagem das crianças (Costa; Schmidt, 2019). Ao contrário do que ocorre no Brasil, o PEI é amplamente adotado em países como os Estados Unidos, a França, a Itália e Portugal, onde existem legislações que asseguram a criação e a implementação desse documento para todas as crianças PAEE (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Pesquisadores como Tannús-Valadão e Mendes (2018) e Mascaro (2024) defendem que o PEI pode ser uma abordagem eficaz para assegurar que as necessidades sejam reconhecidas e que as oportunidades das crianças PAEE sejam devidamente respeitadas. Assim, são propostas intervenções pedagógicas que se ajustam às particularidades de cada criança, assegurando condições concretas para o seu desenvolvimento. Seu objetivo é promover, como um compromisso, a aprendizagem de crianças PAEE através da colaboração dos profissionais que trabalharão com elas no ambiente educacional.

Silva e Camargo (2021) consideram que o PEI é pouco utilizado e estudado no Brasil. Para estes pesquisadores, esse instrumento pode ser considerado uma metodologia de trabalho colaborativa focada no aluno com deficiência e elaborado a partir da série, da idade, do grau de desenvolvimento, das habilidades e dos conhecimentos prévios. Esses itens serão considerados para elaborar os objetivos de aprendizagem a curto, médio e longo prazo, assim como para avaliar o progresso do estudante.

Oliveira, Silva e Zilly (2022) afirmam que um PEI elaborado desde a Educação Infantil pode oferecer uma diretriz para a trajetória escolar de cada indivíduo, favorecendo a continuidade do aprendizado nas etapas posteriores da educação. Isso ocorre porque os progressos obtidos em fases anteriores podem ser levados em conta na elaboração de estratégias e objetivos para os próximos anos escolares.

A atenção direcionada e personalizada às demandas e características das crianças que estão em classes comuns não é uma novidade nas políticas educacionais brasileiras. A LDBEN estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996a, Art. 59).

Como se pode observar, de forma implícita, a LDBEN já previa a implementação de um ensino individualizado. Todavia, não mencionava como esta perspectiva seria praticada, se por meio de um PEI, de um Plano de Desenvolvimento Individualizado ou, até mesmo, por meio de um Plano de Atendimento Individualizado. O mesmo não ocorre com as Políticas de Educação Especial de ordem nacional (Brasil, 2009b; 2015b), isso porque asseguram a criação

do Plano de AEE. Esse deve conter propostas e práticas focadas nas particularidades e nas necessidades das crianças que frequentam o AEE.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009b), cabe aos docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos centros de AEE elaborar e executar o plano de AEE, em colaboração com os demais professores da escola regular. A Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015b) determina que estaria sob a incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a elaboração do plano de AEE que visa o rompimento das barreiras de aprendizagem. Mas o Plano de AEE e o Plano Educacional Individualizado são a mesma coisa?

O Plano de AEE e o PEI não podem ser considerados como sinônimos. O Plano de AEE é um plano elaborado pelo professor de AEE. Ele tem por objetivo garantir que as barreiras de aprendizagem e de desenvolvimento sejam transpostas, permitindo que crianças PAEE tenham acesso ao currículo da classe comum.

Assim sendo, no município analisado, conforme os dados das entrevistas, o recurso utilizado para as propostas individualizadas tem sido o PEI, uma vez que se observa que este instrumento tem sido utilizado nas classes comuns. Todavia, a G2 e a RDEE afirmam que o PEI também está sendo desenvolvido pelos profissionais especializados, indicando que esse instrumento está sendo usado tanto em propostas pedagógicas desenvolvidas no contexto da classe comum como nos serviços especializados realizados no AEE. Sendo assim, estes profissionais estariam utilizando uma mesma terminologia para propostas de intervenção distintas? Ou compreendem que o PEI pode ser utilizado nos dois espaços? Ou, ainda, entendem que o PEI é o Plano de AEE?

O foco nas especificidades está presente tanto no PEI quanto no Plano de AEE (Tannús-Valadão; Mendes 2018). Todavia, conforme legislações nacionais, o Plano de AEE está focado apenas nos serviços especializados. Estes, conforme política nacional no contexto inclusivo, deve ser realizado de forma prioritária nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Centros de AEE que objetivam amenizar as barreiras para o acesso ao aprendizado. Já o PEI preconiza a escolarização de crianças PAEE nas classes comuns, ampliando a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo, em uma perspectiva inclusiva.

A análise dos dados documentais revela que a legislação local utiliza as terminologias PEI e Plano de AEE. As ambiguidades que se manifestam em âmbito teórico, por meio da análise das Resoluções do município, também se refletem nas declarações dos entrevistados. A RDEI, a RDEE e as gestoras destacam que o PEI se apresenta como recurso que contribui para a aprendizagem das crianças que acessam as classes comuns. A RDEE e a G2 afirmam que este documento deve também ser utilizado nos serviços especializados, abandonando assim a nomenclatura de Plano de AEE, disposta na legislação nacional.

A opção do legislador do município pelo uso das terminologias PEI e Plano de AEE em Resoluções locais, pode ter levado a RDEE e a G2 a usarem essas denominações de forma equivocada. Estas afirmam que tanto o professor da classe comum quanto o professor especializado teriam que elaborar um PEI. Isso pode sugerir que as inconsistências da própria legislação municipal, que regulamenta as intervenções para as crianças PAEE, podem, possivelmente, explicar o uso inadequado do PEI por estes respondentes da pesquisa.

O fato do PEI não constar na legislação nacional, mas haver dispositivos legais (Brasil, 1996a) que garantam a individualização do ensino pode, de acordo com Silva e Camargo (2021), justificar a confusão apresentada por alguns profissionais no uso das terminologias PEI ou Plano de AEE. Haja vista que pode haver o entendimento de que o PEI é o Plano de AEE. Desta forma, a G2 e a RDEE podem se referir ao PEI achando que este é o Plano de AEE.

A seguir, daremos continuidade a próxima subunidade de análise, a formação de professores da classe comum e do AEE.

4.2.4 Formação de professores do AEE e de classes comuns

Os entrevistados, ao serem indagados sobre a formação de professores afirmaram:

Os nossos centros, os professores são super especializados, eles fazem curso de formação, assim, o top do top. Aonde tiver um curso top, a gente manda o pessoal dos nossos centros, né? (RDEI) (informação verbal).

Nós pudemos oferecer vários cursos externos para eles. Pessoal do Centro Cavalgar foi fazer atualização, pessoal que trabalha com

Educação Especial no contexto lá do AEE. Então, a gente tem assim... a assessoria participando de congressos mais densos para poder atualizar (SE) (informação verbal).

A RDEI e a SE enfatizam que o sistema municipal oferece cursos de formação continuada para os profissionais da Educação Especial. A SE aponta que os educadores têm a oportunidade de participar de cursos externos para se manterem atualizados. Todavia, nada é mencionado sobre a possibilidade dos professores escolherem, ou até mesmo sugerirem, cursos que venham ao encontro das dificuldades e das necessidades vivenciadas em sua prática profissional. Isso levanta a hipótese de que as diretrizes dessas propostas de formação possam se organizar, conforme apontado por Junges, Ketzer e Oliveira (2018, grifos dos autores), sem considerar a perspectiva dos docentes que participarão dessa capacitação, uma vez que são realizadas “de cima para baixo”.

Uma capacitação técnica que desconsidera as realidades e os desafios enfrentados no dia a dia das escolas, como a que parece ter sido priorizada pelo município, para os professores especializados, pode não produzir os resultados desejados. Isso acontece porque esse modelo de formação pode não ser o mais apropriado para melhorar a qualificação dos docentes, algo essencial para criar propostas pedagógicas que garantam melhores condições de aprendizado a todas as crianças.

Mas, a formação em serviço empreendida pelo município se destinaria apenas aos professores especializados? O que as entrevistadas têm a dizer sobre a formação continuada para os professores das classes comuns?

Em relação à formação de professores de classes comuns, as gestoras escolares afirmam:

Eu acho que ele precisa de formação constante. Não estão preparados. É sempre um susto... e eles sentem necessidade de mais, sabe? De mais formações, eles não se sentem seguros, eles dão o melhor de si. Como já disse, eles preparam, eles correm atrás, mas eles ainda se sentem inseguros... com medo... de como eu... trato essa criança. De como eu falo com essa criança, de como que eu trabalho com ela (G2) (informação verbal).

Nós ainda não temos essa formação. Eu acho que a gente tá... por mais que ainda algumas pessoas façam curso, leia, nós não estamos preparados. Eu, diretora, eu acho, eu não me sinto preparada. Então assim, nós não estamos preparados, não estamos mesmo. A gente tem que estar preparado, a gente tem que acolher essas crianças, a

gente não pode largar, fechar o olho, vender e achar que...fingir que tá fazendo, né? Por que eles são iguais a todo mundo, né? (G1) (informação verbal).

As gestoras escolares (G1 e G2) mencionam que os professores das classes comuns não se sentem preparados para atender as necessidades e as particularidades das crianças com deficiências. A G1 destaca que, além de os docentes não estarem devidamente preparados, ela mesma não se considera qualificada para interagir com esse público. Ademais, a G1 aponta também que não existe no município capacitações que auxiliem os educadores e a comunidade escolar a trabalharem com crianças com deficiências na Educação Infantil. Essa visão é igualmente corroborada pelas declarações do RDEE e da SE, conforme excertos a seguir:

Em relação à formação de professores da escola regular, é uma demanda... e ela existe. E ela não está...no meu ponto de vista, eu gostaria que eles tivessem mais (SE). (informação verbal).

Agora nós estamos montando um curso para ser ofertado para a Educação Especial de todas as áreas para o ano de 2024. Nós queremos fazer parceria inclusive com a UNESP e ofertar para toda a nossa rede. Então em 2023 nós não conseguimos fazer, mas nós estamos assim... está no forno já. Só a Secretária bater o martelo para a gente entrar já de início de 2024 com essa formação (RDEE) (informação verbal).

A adesão do Brasil ao movimento mundial pela garantia dos direitos das pessoas que historicamente foram excluídas do sistema educacional impulsionou uma articulação política que deu origem à criação de documentos legais que buscavam estabelecer uma sociedade democrática e republicana fundamentada no princípio da governabilidade inclusiva. Neste contexto, a garantia do acesso à educação básica para todos se destaca como um espaço essencial ao desenvolvimento de práticas e de ações sociais, culturais, laborais e educacionais que assegurem preceitos inclusivos (Ferreira; Toman, 2020; Giaretta; Reis; Silva, 2023).

O reconhecimento da educação enquanto direito universal trouxe consequências para a formação inicial e continuada de professores. Isto porque a escola precisa atender a diversidade que se faz presente no contexto escolar, assegurando o acesso, a participação e o desenvolvimento de todas as crianças,

independente de condições econômicas, sociais, culturais, religiosas ou por deficiências.

Conforme afirmam Pimentel e Ribeiro (2021), a diversidade presente no ambiente escolar hoje demanda uma reavaliação dos currículos da formação inicial e requer que a formação continuada seja efetiva, a fim de reduzir o constante argumento de que a escola não está preparada para lidar com a diversidade.

A formação continuada é tema recente nas políticas públicas brasileiras, pois discussões a esse respeito surgem a partir da década de 1990. Nesta década o país sofre com intervenções de organismos internacionais que influenciam a criação de políticas educacionais, dentre elas destacamos a formação de professores.

De acordo com Jacaúna Neto (2024), o conceito de formação continuada não estava presente na legislação brasileira até o final da década de 1990, e cada professor tinha a responsabilidade de buscar a sua própria atualização profissional. Esse pesquisador aponta que, embora a Constituição de 1988 mencionasse que a formação para a atividade docente devesse ser regulamentada por uma lei complementar, somente com a criação da LDBEN que se apresenta as diretrizes para a formação inicial e continuada dos educadores. Após a criação dessas normativas, outros determinantes legais vieram com o objetivo de regulamentar propostas de formação docente. Neste sentido, de que forma a política de Educação Especial aborda a formação continuada pautada em preceitos inclusivos?

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para atuar na Educação Especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008). Observamos que a Política de Educação Especial em contexto inclusivo faz referência à formação continuada de professores que atuam nos serviços especializados, nenhuma menção à formação de professores das classes comuns (Michels, 2011).

Ferreira e Cruz (2022) enfatizam que a formação continuada deve ser uma das principais prioridades para o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE. De maneira semelhante, Pimentel e Ribeiro (2021) indicam que duas das metas desse documento são especificamente direcionadas à formação de educadores. Além disso, eles mencionam que outras oito metas, embora focadas em diferentes áreas da educação, não deixam de mencionar estratégias que priorizam a

capacitação de professores, reconhecendo-a como fator essencial para a promoção de melhorias no campo educacional. Isso evidencia que, cerca de 50% das metas do PNE, estão relacionadas à formação docente. No entanto, como este documento aborda a formação de professores sob uma perspectiva inclusiva?

O PNE propõe estratégias que têm como objetivo garantir o acesso universal à Educação Básica e ao AEE para o PAEE na faixa etária de 4 a 17 anos (Brasil, 2014a). De acordo com Ferreira e Cruz (2022), no âmbito da Educação Especial dentro de um modelo inclusivo, as diretrizes estabelecidas pelo PNE focalizam principalmente a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE e não aqueles das classes comuns cujas turmas haja matrículas de crianças PAEE.

Isso revela certa fragilidade na capacitação dos professores das classes comuns para trabalharem em contextos inclusivos, uma vez que não é garantido nem mesmo em uma política de Estado, como no PNE, metas que possam ajudar o professor da classe comum, mais especificamente, o professor da Educação Infantil, na organização de práticas que atendam as necessidades das crianças PAEE. Contudo, o PNE não deixa de mencionar estratégias para a formação continuada, mas estas se direcionam para cada uma das etapas da Educação Básica, deixando de recomendar iniciativas de formação que considerem em cada um dos níveis de ensino as especificidades das crianças PAEE.

Observamos que as Políticas Públicas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (2008) e o PNE (2014) focam muito mais em uma formação continuada direcionada aos profissionais da Educação Especial, que em uma formação para os professores da classe comum fundamentada em preceitos inclusivos. Essa tendência também se apresenta no município pesquisado, pois é possível inferir, por meio dos excertos das entrevistas, que nesta realidade se prioriza a formação para os professores especializados. O poder local não apresenta um plano de ação para a formação dos professores das classes comuns. Entretanto, tem demonstrado uma intenção em assegurar esta formação para estes profissionais.

É importante considerar que a LDBEN, conforme redação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, afirma que admitirá como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a oferecida em nível médio, modalidade normal (Brasil, 2017). Neste cenário a formação continuada poderia ser uma estratégia valorosa no oferecimento de capacitações que instrumentalizassem o

professor a lidar com a diversidade presente no espaço escolar, uma vez que segundo a LDBEN, ainda se admite a formação em nível médio para atuar em escolas de Educação Infantil.

No município há um movimento de implementação de ações formativas para os professores da classe comum, porém elas ainda não se concretizaram de forma efetiva. Sendo assim, esta situação pode indicar uma fragilidade em práticas inclusivas, principalmente em contextos escolares em que haja matrícula de crianças com deficiências.

Os dados documentais indicam que a possibilidade de acessar a formação continuada é tema recorrente nas resoluções e no Plano Municipal de Educação do município, abrangendo tanto os professores especializados quanto os educadores das classes comuns e demais membros da equipe escolar. O PME visa:

Garantir a formação continuada e espaços de discussão permanente a todos os funcionários e professores da escola para o tema Educação Inclusiva, abrangendo a pessoa com deficiência, diversidade sexual e outros da realidade da escola que se fizerem necessárias (Legislação Municipal, 2015, p.49).

A Resolução Nº 8/2023 indica que:

Para a efetividade da Política Municipal de Educação Especial, aos profissionais da rede serão disponibilizadas ações de formação continuada e formação em serviço nas temáticas da Educação Especial, desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial, pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação (Legislação Municipal, 2023b, Art. 15).

Os dados das entrevistas revelam que o município tem conseguido assegurar formações para os professores especializados, deixando para outro momento a capacitação dos professores da classe comum. Isso indica que, apesar da existência de documentos legais municipais que garantem esse direito, eles não se efetivam e não são praticados na realidade local, traduzindo-se em uma contradição.

Uma das entrevistadas aponta dificuldades para promover e assegurar formação continuada para os profissionais da educação. Segundo a participante da pesquisa:

A gente tem muita dificuldade de formador nessa área. Por que a gente tem formador, mas a gente não tem um formador que venha e que fale de educação inclusiva dentro da sala de aula. Eles vêm, eles falam da legislação, eles falam da teoria, mas eles não falam do serviço, de como você presta o serviço com qualidade. E qual que é a grande dificuldade dos nossos professores, por mais que não haja receita pronta. O que eu faço quando uma criança entra em desvio de comportamento? O que eu faço quando eu ensino de uma forma e a minha criança não aprende? Que outra forma eu posso ensinar? Então, é assim, é pegar na mão do professor e a gente tem dificuldade de ter o formador com esse perfil (RDEI) (informação verbal).

A educação na atualidade abandona, ao menos no plano legal, ações de cunho segregacionista, para conquistar uma educação inclusiva. Neste universo a formação de professores deve contemplar um projeto que considere a trajetória profissional de cada um dos docentes, sua formação acadêmica, o contexto econômico e social em que são desenvolvidas as suas práticas educativas. Sendo assim, a formação deste profissional deve ocorrer na escola onde ele atua (Escobar; Carlesso, 2022). A LDBEN assegura que a formação continuada para os profissionais da educação [...] deve realizar-se no “local de trabalho” ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996a, grifos nossos).

Apesar de pesquisadores da área como Avila e Sardagna (2021), Veríssimo e Gobbato (2023), Ferreira e Toman (2020) e a própria LDBEN (Brasil, 1996a) defenderem que a formação continuada deva ocorrer no contexto da sala de aula, o município tem dificuldades em encontrar formadores com este perfil profissional. Todavia, este é um caminho para assegurar que o professor não se torne mero receptor de informações, mas, ao contrário, seja reflexivo e protagonista de sua ação. Apesar de compartilharmos destas reflexões, compreendemos também que o professor sofre com a estrutura deficitária das escolas brasileiras, onde faltam recursos de ordem material, estrutural e humano. Esta condição, com certeza, também impacta a sua prática pedagógica.

Jacaúna Neto (2024) considera que a busca pela formação continuada não deve estar atrelada a uma meta numérica, cujo foco seja instrumentalizar o maior contingente de professores com formação continuada, embora deva se buscar a ampliação e a universalização da formação continuada.

Julgamos que antes de priorizar o quantitativo destas formações, há que se considerar a qualidade destas iniciativas. No caso de professores da Educação Infantil, as formações propostas para os professores da Educação Especial teriam maior abrangência se fossem realizadas em colaboração com o professor da classe comum. Estes dois profissionais poderiam, juntos, propor alternativas pedagógicas que considerassem as particularidades das crianças. Aliás, este tipo de formação estaria também em conformidade com os preceitos legais, que asseguram ações intersetoriais (Brasil, 2008).

Para Ferreira e Toman (2020), Escobar e Carlesso (2022), Junges, Ketzer e Oliveira (2018), o professor que adota postura reflexiva e crítica sobre a sua prática pedagógica não aguardará receitas prontas, estratégias e recursos pedagógicos padronizados aplicáveis a todas as crianças. Ele será capaz de perceber que as experiências vivenciadas em sala de aula são reflexo de um contexto mais amplo, que abrange ideologias, preconceitos, direitos, deveres, desigualdades econômicas, culturais e sociais, condições de trabalho inadequadas, problemas estruturais de prédios escolares, entre outras questões que influenciam a prática pedagógica no contexto escolar.

Ferreira e Toman (2020) concluem que a formação continuada focada em uma escola que atenda aos preceitos inclusivos deve se direcionar para a esfera pedagógica, promovendo discussões em torno de estratégias didáticas e metodológicas adequadas ao trabalho em uma perspectiva inclusiva. Eles destacam que as iniciativas de formação devem considerar as necessidades observadas no cotidiano das escolas, pois, assim, estariam conectadas às suas necessidades e, em virtude disso, promoveriam interações que dialogassem com as vivências escolares. Mas, será que as atuais políticas públicas para a formação de professores, que se fundamentam em um contexto neoliberal, promovem ações voltadas à capacitação docente com foco na escola e em suas respectivas dificuldades e desafios?

A Resolução n.º 2, datada de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores na Educação Básica. De acordo com essa Resolução: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019, Art. 1). Este documento oficial também determina a articulação entre a formação inicial e a

formação continuada (Brasil, 2019). Assim sendo, essa diretriz legal terá impacto tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, pois, conforme afirmam Solon e Falcão (2023), esta última seguirá os mesmos princípios da BNC – Formação.

Souza, Rios e Oliveira (2020) afirmam que essa legislação foi elaborada com o intuito de orientar a formação de professores em faculdades, universidades e instituições tanto públicas quanto privadas, visando direcionar as políticas de formação docente para aprimorar a qualidade da educação. No entanto, para estes pesquisadores essa normativa ignora as diretrizes relacionadas à formação continuada dos educadores e às políticas de valorização dos profissionais do ensino, revogando conquistas previamente garantidas pela Resolução n.º 02/2015 (Brasil, 2015c).

Pesquisadores como Solon e Falcão (2023), além de Souza, Rios e Oliveira (2020) e Nogueira e Borges (2021), destacam que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019) defendem que a formação docente deve ser orientada para o ensino de competências e de habilidades para a docência, propondo a formação inicial e continuada de professores, calcada na racionalidade técnica e no esvaziamento do currículo de conhecimentos da área da Didática, da Filosofia, da Política dentre tantos outros. O foco dessas formações acaba por alinhar-se exclusivamente às competências e as habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As diretrizes da Educação Especial em um contexto inclusivo exigirão do docente da classe comum formação capaz de lidar com a diversidade, que se faz cada vez mais presente no ambiente escolar, principalmente após a década de 1990. No entanto, como pode, o professor ser reflexivo, se sua formação inicial e continuada é centrada na BNCC, a qual prioriza abordagem tecnicista e prática, desprovida de olhar crítico?

No contexto atual, há dispositivos de ordem nacional que asseguram a formação inicial e continuada de professores. Contudo, estes se fundamentam em formação técnica, focada em habilidades e competências dispostas na BNCC. Sendo assim, está em risco uma formação docente que prioriza a formação de um professor reflexivo. Nesse contexto, é provável que docentes enfrentem dificuldades

no trato com a diferença e a diversidade cada vez mais presentes no contexto educacional, haja vista que a educação se apresenta como um direito de todos.

A seguir, apresentaremos as falas dos entrevistados em relação às ações intersetoriais desenvolvidas no contexto local.

4.2.5 Ação Intersectorial

Assegurar o desenvolvimento e a participação daqueles que acessam o ambiente escolar vai exigir adequações de metodologia, de estrutura e de organização que assegurem o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiências. Para tanto, é indispensável que outros profissionais atuem de forma colaborativa na busca pela eliminação de todas as barreiras ao desenvolvimento, pois algumas crianças necessitarão de outros serviços vinculados a outras áreas. Nesse cenário, a intersectorialidade cumpre importante papel, porque contribui com o rompimento das barreiras que impedem o desenvolvimento das crianças PAEE.

Para Quintanilha e Wandekoken (2022) a intersectorialidade favorece a execução de ações desenvolvidas por profissionais de várias áreas, instituições e serviços que atuarão em colaboração na promoção de propostas que promovam a melhoria da qualidade de vida de seus usuários. Com base nessas considerações, buscamos por meio dos depoimentos dos entrevistados verificar a existência de iniciativas intersectoriais no município pesquisado.

A gente tem o Projeto Sentidos também que a gente tem esse... Agora... é novo. É uma parceria entre a escola e a saúde" (G2) (informação verbal).

E agora eles implementaram né? Não é da educação, mas é em parceria, o Projeto Sentidos da Saúde, né? Em relação ao Projeto Sentidos, não sei muita coisa, porque a gente só teve um encontro com o pessoal da saúde, mas é pra atender as crianças que precisam, que são atípicas, mais voltado pro TEA mesmo né? Eles atendem outras, mas é mais o TEA. E aí eles têm a equipe de fono, psicólogo, né (G1) (informação verbal).

As duas gestoras citam um Projeto realizado pelos profissionais da Saúde em parceria com a Educação. O relato dessas profissionais é superficial e sem maior detalhamento das ações desenvolvidas. Isso pode ser justificado por sua recente

implementação¹⁹. A G1 afirma que o foco deste projeto são as crianças com TEA, contudo, também menciona que outras crianças PAEE podem ser atendidas neste espaço.

Os profissionais da Secretaria da Educação falam sobre este projeto. No entanto, ao contrário das gestoras, suas informações são mais detalhadas. Para esses profissionais:

A gente tem integrado conosco, nós temos a Saúde. E hoje, mediante todas essas tratativas, a gente tinha muita dificuldade há algum tempo atrás de ter fono, de ter T.O., de ter neurologista. Então, a Secretaria da Saúde criou um Centro. Esse Centro chama Sentidos. E esse Centro, ele está ligado diretamente com a Secretaria da Educação, claro, porque essas crianças estão nas nossas escolas e nós encaminhamos por meio das escolas e as crianças estão sendo atendidas nesse Centro. E esse Centro tem neurologista, tem neuropediatra, tem assistente social, tem pedagogo, tem psicopedagogo. É um programa recente da Saúde. Mas é um movimento, é uma luta nossa... é uma conquista do município (RDEI) (informação verbal).

O Programa Sentidos. Ele foi inaugurado em agosto de 2023. É bem recente. Saúde inaugura Programa Sentidos com tratamento inovador de habilidades motoras. Trata-se de um serviço com equipe multiprofissional composto por fisio, fono, terapia ocupacional. Então algumas coisas que a Saúde não oferecia para as nossas crianças, para as crianças do município, quando você fala da política, ela não envolve só educação né?... vamos supor... eles tinham tudo (se referindo a ações da educação) mas não tinham, por exemplo, fisioterapeuta. Você tinha que buscar o fisioterapeuta. E aí judicializava, tinha um monte de consequências. E agora esse programa oferece tudo. Ele é intersetorial (SE) (informação verbal).

O Projeto Sentidos, ele vem também, é da prefeitura e ele vem complementar a área da Saúde que na cidade estava precária... O Programa Sentidos, como é um programa da Saúde, tem equipe multidisciplinar, fonoaudiólogos, psicólogos, tem uma neuropediatra. Então nós temos reuniões periódicas com esse programa logo que ele foi implantado. Ele já foi passado para a nossa rede, como o professor encaminha... faz um relatório sobre a dificuldade da criança, porque aí são questões da Saúde. Então o nosso professor, ele vê que a criança tem uma dificuldade na linguagem, ele até fala... mas tem uma dificuldade, faz um relatório, encaminha a cópia para

¹⁹ Conforme informações de mídia local, este Projeto foi criado no início do mês de agosto do ano de 2023. Trata-se de um serviço com equipe multiprofissional que objetiva auxiliar no tratamento de crianças e adolescentes com dificuldades em habilidades motoras. O foco dos atendimentos é o desenvolvimento neuropsicomotor. Atenderá crianças e adolescentes com atraso no desenvolvimento Neuropsicomotor, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Traumatismo Crânioencefálico, Microcefalia, Hidrocefalia, Acidente Vascular Encefálico, Transtorno do Espectro Autista e Traumas Medulares.

ela, e a mãe entrega ali na Unidade Básica de Saúde, que é porta de entrada. (RDEE) (informação verbal).

Todos os participantes da Secretaria Municipal da Educação indicam que o Projeto Sentidos conta com equipe multidisciplinar composta por neuropediatra, terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pedagogo e psicopedagogo.

A RDEI e a SE informam que o município apresentava algumas dificuldades no oferecimento de serviços de saúde às crianças necessitadas, que se encontravam matriculadas na rede municipal. Para essas profissionais, o projeto contribuiu no oferecimento de serviços que, até então, não estavam disponíveis. A SE afirma inclusive que, em algumas situações, a falta dessa assistência causava algumas complicações com a justiça. Sendo assim, a criação deste Projeto pode ser uma resposta do poder local ao enfrentamento das dificuldades que se apresentam, ao se tentar praticar os preceitos inclusivos indicados na política nacional.

A RDEE e a RDEI enfatizam que as iniciativas deste projeto estão integradas com a Secretaria da Educação. Isso evidencia um movimento do município em garantir ações que atendam as necessidades das crianças PAEE, matriculadas nas classes comuns, promovendo ações que buscam romper com as barreiras de aprendizagem. Neste contexto, a escola se apresenta como via de entrada, uma vez que a criança que frequenta a classe comum e que mostra dificuldades em seu processo de desenvolvimento, poderá acessar os serviços oferecidos no Projeto Sentidos.

Concordamos com Pletsch, Sá e Mendes (2021) que a escola é um espaço potencializador de ações intersetoriais não apenas por sua expressividade sociodemográfica relacionada à infância e adolescência, mas, também, como espaço de enfrentamento de vulnerabilidade social, tendo, assim, maiores chances de mobilizar e articular ações mais integradas entre as diferentes áreas da política social.

Ademais, a situação de o município promover ações em parceria, como esta que se apresenta no contexto local, indica que suas práticas estão em conformidade com os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008). Esta incentiva a criação de projetos em parceria com outras áreas

visando, à acessibilidade aos serviços da saúde, à promoção de ações da assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008).

A RDEE e a RDEI ressaltam que a participação no Projeto está condicionada à emissão de um relatório elaborado pela professora da classe comum, que deve ser entregue pelos pais ou responsáveis na Unidade Básica de Saúde. Este estabelecimento da saúde será responsável pela triagem e encaminhamento ao projeto. De acordo com as falas das entrevistadas, não fica claro como esta parceria se concretiza no município. Elas apenas afirmam que atuam em parceria, sem darem maiores detalhes de como isso se efetiva. Essa situação pode sugerir que a atuação intersetorial se resume a ações individuais, focadas na área de atuação de cada profissional, sem a promoção de práticas articuladas, o que contraria os preceitos da Política Nacional de Educação Especial.

Concordamos com Silva *et al.* (2022) que as ações intersetoriais que desconsideram reflexões coletivas sobre os contextos e as rotinas das crianças acabam por segmentar as práticas de cada profissional, indicando fragilidade no trato com a multifatorialidade das necessidades individuais, distanciando-se assim do defendido por pesquisadores e pelos determinantes legais.

Mesmo que haja algumas contradições na implementação de ações intersetoriais, a criação de um Projeto municipal que busca a integração entre saúde e educação indica que o município tenta se adequar aos preceitos da Política Nacional. O desenvolvimento dessas ações revela que o sistema municipal cria as suas próprias políticas, através de leituras e releituras de textos normativos nacionais. Contudo, em suas práticas, realiza adaptações na tentativa de adequá-las às particularidades e as condições financeiras, administrativas e políticas do contexto local.

A análise documental demonstra que o município se compromete com a criação de uma rede de apoio com serviços de saúde, assistência social e instituições conveniadas.

Caberá ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação [...] a construção de uma rede de apoio com serviços de saúde, assistência social, instituições conveniadas e outros serviços que se fizerem necessários visando ao desenvolvimento integral da criança (Legislação Municipal, 2023a, Art. 6).

Os dados das entrevistas foram coletados no último trimestre do ano de 2023. Os participantes relatam que a criação do Projeto Sentidos é recente, o que pode indicar um esforço do município em não apenas formalizar direitos em textos legais, mas, também, garantir que estes se concretizem. Assim, ao comparar a data das entrevistas com a criação da legislação, é possível afirmar que o município não demorou muito a implementá-la.

De acordo com os entrevistados o Projeto Sentidos, é uma iniciativa da Saúde, financiada pelo poder municipal, integrada à Educação. Todavia, a legislação municipal estipulava que a educação deveria promover serviços integrados com a saúde e a assistência social, o que não se concretizou. Embora na prática ele não tenha se efetivado da forma como se determinava no plano legal, o município caminha na busca por ações intersetoriais, uma vez que o Projeto está em funcionamento. Além disso, pode até ser que o serviço da Assistência Social, possa no futuro, ser integrado ao Projeto, uma vez que adequações podem ainda ser realizadas, pois ele se encontra em fase de implantação.

É importante ressaltar que o texto legal do município menciona a possibilidade de estabelecer parcerias com o setor privado na criação de propostas intersetoriais, o que também é apontado no Plano Municipal da Educação. Este documento prevê a possibilidade de: “Buscar parcerias públicas e privadas para a criação de um Centro Educacional Especializado para atendimento ao público-alvo da educação especial” (Legislação Municipal, 2015, Estratégia. 11).

Apesar da legislação municipal oferecer a possibilidade de parcerias com o setor privado na criação de um projeto intersetorial, na prática, isso não se concretiza. As ações intersetoriais, embora em fase de implementação e não seguindo exatamente as diretrizes propostas em âmbito nacional, estão sendo realizadas e financiadas exclusivamente pelo município. Isso evidencia o compromisso dos governantes em garantir que os serviços oferecidos ao PAEE sejam públicos e gratuitos, sem a intervenção do setor privado em suas determinações.

Ademais, o fato do município se preocupar com o financiamento e com a organização dos serviços públicos para as crianças PAEE, se consolida enquanto iniciativa inovadora, haja vista que contraria os próprios determinantes legais de âmbito nacional (Brasil, 1996; 2008) que incentivam as parcerias público-privadas. O que indica que o poder municipal ao organizar a sua própria política demonstra o

comprometimento e a preocupação com a superação de barreiras que impeçam o aprendizado das crianças PAEE.

Partimos agora para a finalização desse trabalho com a apresentação das considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Educação Especial está voltada à garantia do acesso, da participação e do desenvolvimento no espaço escolar. Para alcançar esse objetivo é necessário buscar a universalização do ensino e uma educação inclusiva, onde todos, independentemente de situações econômicas, culturais, sociais, de gênero, de raça, ou por condições primárias que afetem o seu desenvolvimento, sejam recebidos no ambiente escolar e tenham as suas especificidades e as suas necessidades respeitadas. Assim, é necessário reorganizar os sistemas educacionais para promover transformações na rotina escolar, que deem condições para o envolvimento e para a participação de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil. Mas como deve ser essa organização?

É fundamental que a comunidade escolar observe cada criança, reconheça as suas potencialidades e as suas necessidades, propondo estratégias diversificadas que respeitem e promovam a diversidade e a heterogeneidade. Dessa forma, as diferenças presentes no contexto escolar não devem ser consideradas como um obstáculo ao desenvolvimento e, sim, oportunidade para que professores abandonem práticas padronizadas, repetitivas e técnicas. Não se trata de esperar que as crianças aprendam da mesma forma, tenham os mesmos ritmos e tempos para aprender, mas, ao contrário, reconhecer que apesar dessas diferenças de tempo e estilos de aprendizagem, todas devem seguir em direção ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento.

O acesso à Educação Infantil se constitui no contexto brasileiro enquanto direito relativamente recente nas políticas públicas, isso porque essa garantia surge pela primeira vez na Constituição de 1988, na qual se estabelece que todos têm o direito à educação. Os preceitos defendidos nessa Carta Magna foram reafirmados e complementados por legislações posteriores, algumas delas se constituindo enquanto políticas de Estado, que asseguraram o acesso à escola para as crianças de zero a cinco anos e ainda instituíram a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, rompendo assim, de acordo com Tenório e Mercado (2023), com a invisibilidade cívica de crianças pequenas, uma vez que estas passam a ser reconhecidas como titulares de direitos.

Ancoradas nessas perspectivas, esse trabalho teve por objetivo compreender como um município paulista desenvolve a Política de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, voltada às crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Isso porque, de acordo com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e com a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996a), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, sendo que os municípios atuarão prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nesse cenário é esperado que todas as crianças acessem as escolas. Mas será que esse acesso seria, de fato, para todas as crianças? Haveria algumas, que por motivos diversos, seriam privadas desse direito? Qual seria o papel do município na criação dessas políticas? Desta forma, buscamos responder a seguinte problemática de pesquisa: quais são as políticas de Educação Especial no contexto inclusivo, implementadas pelo município, para as crianças com deficiências matriculadas em escolas de Educação Infantil?

As Resoluções Municipais asseguram uma variedade de serviços educacionais ofertados no contraturno escolar, sendo estes: Sala de Recursos por deficiência, Sala de Recurso Multifuncional tipos I e II, Atendimentos em Centros e Núcleos, Atendimento Educacional Individualizado e Atendimento Escolar Domiciliar. Além de também ofertar o Ensino Colaborativo, regulamentado por uma legislação adicional, datada do ano de 2024. Nessa proposta o professor da classe comum e o professor especializado atuariam de forma conjunta no âmbito escolar.

A variedade de serviços educacionais especializados ofertados para as crianças da Educação Infantil é evidenciada também nos relatos das participantes da pesquisa. Todavia, em nenhum momento as entrevistadas fazem qualquer tipo de menção a ações que visam desenvolver um trabalho conjunto entre os professores da classe comum e os professores especializados, como poderia ocorrer com a adesão ao Ensino Colaborativo. Ao contrário, se afirma que as intervenções ocorrem no turno oposto ao que a criança frequenta a classe comum, contudo, em normativas legais, se assegura a possibilidade do trabalho colaborativo.

O AEE oferecido no contraturno pode não ser a opção mais adequada para as crianças da Educação Infantil. Para a Nota Técnica n.º 02, de 2015, nessa etapa de ensino, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que articulam os

saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico. As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (Brasil, 2015a). Dessa forma, a escola é um espaço que deve ser organizado intencionalmente para promover a troca de experiências e de aprendizagens.

O brinquedo, a brincadeira, as trocas de comunicação e a interação são constitutivos da infância e devem ser utilizados como meios para produzir formas de conhecimento e pensamento mais complexos, o que possibilita novas formas de compreender e interpretar o mundo. Essas iniciativas vão promover a ampliação da autonomia, uma vez que as crianças passam a produzir sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias da infância.

Nesse contexto, o AEE deve ser realizado no espaço da classe comum, o que vai exigir a atuação do professor especializado em todos os ambientes. Para tanto, esse profissional deve realizar um estudo de caso e elaborar um plano de AEE, com o objetivo de produzir e adequar materiais, além de também identificar os recursos de acessibilidade necessários.

Dessa forma, defendemos que o ensino colaborativo se apresenta como opção mais adequada de AEE para as crianças da Educação Infantil. Isto se deve ao fato de que, mais do que oferecer uma variedade de serviços no contraturno da classe comum, é fundamental que os professores especializados atuem no espaço da sala de aula, identificando as barreiras que impedem a aprendizagem e implementando práticas que ampliem a participação das crianças com deficiências em todas as atividades e espaços do contexto comum. Mas, como isso poderia ser organizado nas escolas de Educação Infantil?

O sistema municipal deve organizar dentro da carga horária de trabalho docente espaços em que os professores da classe comum e os professores especializados possam repensar de forma colaborativa as suas práticas. Vale destacar que essas trocas não devem ocorrer durante os intervalos ou enquanto as crianças estão na sala de aula, mas, sim, em momentos previamente organizados, dedicados ao planejamento educativo.

Sendo assim, o município caminha, ao menos no aspecto legal, uma vez que aponta como uma de suas formas de AEE, para o Ensino Colaborativo. Apesar disso, os relatos das participantes indicam que essa prática ainda não foi implementada, estando apenas indicada no plano teórico.

Em relação à formação de professores, o sistema municipal indica em seus determinantes legais que garantirá espaços de formação continuada para os professores da classe comum e para os professores especializados. Essas formações estariam pautadas em propostas direcionadas ao estudo da diversidade, da diferença e da deficiência. De forma contraditória, as participantes da pesquisa apontam que o município tem concentrado esforços na disponibilização de formações para os professores especializados, deixando para outro momento a formação para os professores da classe comum.

Além disso, a formação disponibilizada aos professores especializados não atende às suas necessidades, uma vez que não se oferece a esses profissionais a possibilidade de escolher por cursos que estejam mais alinhados às dificuldades e as problemáticas vivenciadas por eles no cotidiano escolar. Destarte, não há planejamento na utilização de recursos públicos para a formação continuada. Dessa forma, o município perde a oportunidade de oferecer cursos que, se fossem ao encontro das necessidades dos profissionais da escola, poderiam, talvez, resultar em práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades das crianças da Educação Infantil.

As participantes da pesquisa ainda afirmam que os docentes da classe comum sentem dificuldades para lidar com a diferença e a diversidade, realidade cada vez mais presente no ambiente escolar. Isso indica problemas estruturais com a formação inicial de professores das classes comuns e com a disponibilização de cursos de formação continuada, haja vista que essa última nem é colocada em pauta pelo sistema local, estando apenas regulamentada em âmbito legal.

Os problemas estruturais com a formação de professores poderiam ser minimizados caso houvesse investimentos do município com a formação continuada. Nesse sentido, considerando o estabelecido pela LDBEN, conforme redação dada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que admite como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a oferecida em nível médio, modalidade normal (Brasil, 2017), a formação continuada deveria ser buscada por todas as redes de ensino, sejam elas estaduais, municipais ou federais.

Essa situação é agravada com as novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, pois se defende um saber focado em habilidades e competências dispostas na BNCC. À vista disso, a cultura de um ensino que prioriza uma reflexão analítica sobre a prática docente, competência fundamental ao fazer

pedagógico, principalmente em um contexto em que a escola se abre para a diversidade e a diferença, são deixadas de lado em detrimento de uma formação técnica.

Entendemos que na atualidade a formação continuada deve ser prioridade para todos os sistemas de ensino, mesmo que nesses tenham apenas professores formados em cursos superiores. Isso porque, com as novas demandas que se apresentam para a escola contemporânea, é inegável a necessidade de formações que possam auxiliar os docentes na criação de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de todas as crianças que acessam o ambiente escolar.

Defendemos que a escola deve ser o lócus da formação continuada. Nesse sentido, as propostas devem ser organizadas a partir das dificuldades e das necessidades vivenciadas pelos docentes no ambiente escolar. Na Educação Infantil, a formação que considera o cotidiano escolar deve se articular entre o cuidar, o educar e o brincar. Além disso, é necessário pontuar que o foco das formações não pode se centrar nas condições incapacitantes da deficiência, mas nas possibilidades do desenvolvimento da infância e da criança.

Os documentos municipais asseguram também a criação de propostas intersetoriais desenvolvidas junto ao Departamento da Educação Especial, cujo objetivo seria o de minimizar as barreiras que impeçam o desenvolvimento das crianças com deficiências. Essas ações intersetoriais, conforme documentos legais municipais, poderiam inclusive ser estabelecidas por meio de parcerias com o setor privado. Ações intersetoriais, de acordo com relatos das participantes, também ocorrem no contexto local, sendo inclusive financiadas pelo município. O fato de o município financiar um Projeto Intersectorial, se apresenta enquanto uma ação diferente da preconizada em legislações de ordem nacional, estas incentivam as parcerias com o setor privado, fato que não ocorreu no município pesquisado.

Assim sendo, é possível afirmar que o município possui política de Educação Especial, regulamentada por preceitos legais que a sustentam. Todavia, ela se estrutura de maneira genérica, sem levar em conta as especificidades e as demandas das crianças de zero a cinco anos. Essa situação ocorre porque a administração local faz uma transposição de normas já estabelecidas em âmbito nacional e estadual, perdendo, portanto, a oportunidade de criar políticas que atendam às suas reais necessidades.

Ademais, as legislações de âmbito nacional e estadual são omissas em estabelecer diretrizes que assegurem uma política de Educação Especial que leve em conta uma organização que vá ao encontro das especificidades do público infantil. Isso resulta em um obstáculo para o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças pequenas com deficiências, porque serviços educacionais especializados devem ser organizados para romper com as barreiras que impedem a aprendizagem no contexto da classe comum. Se as especificidades de crianças da Educação Infantil não são consideradas nas políticas de Educação Especial de ordem nacional, estadual e até no contexto do município pesquisado, os serviços educacionais da área enfrentam dificuldades para cumprir o seu papel.

Contudo, o município poderia aproveitar das oportunidades indicadas no próprio texto constitucional para criar políticas que atendessem as suas necessidades, conforme propostas dispostas na Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996a). De acordo com esses determinantes legais, o sistema municipal poderia propor, ao menos no plano teórico e legal, algumas iniciativas para a área da Educação Especial que se ajustasse a sua realidade, a sua necessidade e as suas demandas, uma vez que caberia a este ente federado a responsabilidade pela Educação Infantil. Mas quais propostas poderiam ser colocadas em ação?

O município poderia criar uma política de Educação Especial voltada para atender as necessidades e as especificidades das crianças de zero a cinco anos, favorecendo a atuação colaborativa entre os professores da classe comum e os professores especializados. Essa política deveria priorizar a organização de espaços e tempos para as brincadeiras, interações e trocas sociais de comunicação, dando condições para a criança se tornar a protagonista da sua aprendizagem. A efetividade dessa proposta estaria diretamente relacionada à implementação de políticas de formação de professores que promovessem uma cultura inclusiva e que valorizassem e respeitassem a diversidade humana em todas as suas dimensões.

No entanto, a escolha do sistema local foi interpretar políticas de ordem nacional e estadual, optando, assim, por ajustar as suas próprias políticas a esses determinantes, perdendo a oportunidade de desenvolver propostas inovadoras e específicas, dedicadas à sua própria realidade concreta.

A isso se acrescenta o fato de que a Política de Educação Especial, em vigência no país, se constitui, de acordo com Kassar (2022), como uma Política de

Governo. Por conseguinte, os preceitos defendidos nessa política se efetivam enquanto práticas que não são perenes, que se alteram conforme se mudam os governantes. Dessa forma não há continuidade e regularidade em seus preceitos, o que acaba por influenciar a criação de políticas locais, pois, por mais que municípios possam elaborar as suas próprias políticas, eles sempre se nortearão pelas políticas de ordem nacional e/ou estadual.

Além do mais, é necessário considerar que as políticas nacionais indicam como obrigatória a matrícula das crianças nas escolas a partir dos quatro anos, ao mesmo tempo em que garantem que todas as crianças têm o direito à educação. Essa condição vai apontar dificuldade com a matrícula de crianças de zero a três anos, uma vez que a obrigatoriedade de acesso para essa faixa etária não está assegurada. Dessa forma, crianças pequenas podem ter dificuldades para frequentar as creches, e, em consequência, não terem acesso aos serviços especializados da Educação Especial, já que apenas aqueles inseridos em escolas comuns podem acessar esses espaços.

Em relação ao acesso às escolas, constatamos que no município há progressos no número de matrículas de crianças com deficiências nos serviços de AEE, porém, esta evolução se apresenta de forma insatisfatória e insuficiente. Do total de crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil no município, apenas 2,79% frequentavam os serviços de AEE. Quando se observa o quantitativo por nível/etapa de ensino, se verifica que na creche o percentual de crianças que acessam o AEE é menor, se comparado com aqueles que frequentam a pré-escola. Isso porque, do total de crianças que frequentam os serviços educacionais especializados, 2% delas estão nas creches e 3,74% se encontram na pré-escola.

O número reduzido de crianças nos serviços da Educação Especial pode ocasionar prejuízos para as crianças com deficiências, porque o AEE busca o rompimento de barreiras que impedem o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, as crianças da Educação Infantil são prejudicadas, as desvantagens são ainda maiores para aquelas que frequentam as creches, pois a elas o acesso aos serviços especializados é ainda mais escasso.

Para Arelaro (2017), um dos critérios para avaliar as políticas públicas para a área educacional é a garantia do acesso à educação. O município estabelece em seus documentos legais o objetivo de universalizar o acesso à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ainda assegurar a todos que necessitem, serviços

educacionais especializados. Contudo, a partir da análise dos documentos municipais e das entrevistas, não fica evidenciada a prática de universalização das matrículas.

Além do mais, a garantia de acesso aos serviços educacionais especializados traria como uma das exigências uma vinculação orçamentária ou, ao menos, um planejamento financeiro que pudesse garantir o que está estabelecido nas diretrizes legais. Todavia, isso não está estabelecido nos documentos de ordem local, o que pode justificar a dificuldade do município em assegurar o acesso a esses serviços educacionais especializados.

Essas evidências corroboram, em parte, com a tese de que o município pesquisado se movimenta no plano legal, na tentativa de compreender a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, definida em âmbito nacional e estadual, para as crianças com deficiências da Educação Infantil, porém, na organização dessa política há confusões e distorções.

De fato, o município caminha e se movimenta em busca da implantação e da implementação de políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no plano teórico e legal. Contudo, não confirmamos a tese de que o poder local se movimenta na tentativa de compreender a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, definida em âmbito nacional e estadual, para as crianças com deficiências da Educação Infantil. Isso porque, de acordo com reflexões anteriores, as políticas de Educação Especial em âmbito nacional e estadual são insuficientes para atender as necessidades do público infantil, o que não quer dizer que o poder local não pudesse ter criado políticas que estivessem atentas as especificidades dessas crianças.

Como já indicado, o município apresenta uma política de Educação Especial generalista, o que está alinhada com as diretrizes nacionais e estaduais. Além disso, a análise dos dados coletados mostra que o poder local enfrenta desafios na implantação e na execução de suas políticas, isso se deve a confusões, lacunas e/ou omissões em seus textos legais, indicando distorções na compreensão de conceitos estabelecidos na política nacional e estadual. As confusões ocorrem quando se indica que o Centro Cavalgar e o Núcleo de AEE – Projeto Águas são ofertados para crianças com TDAH e com dificuldades de aprendizagem, público que não integra a Educação Especial. No que se refere às lacunas e/ou omissões, constatamos que o município não esclarece o que compreende por Sala de

Recursos por deficiências e não explica o que entende por Ensino Individualizado não exclusivo.

A legislação municipal utiliza em seus textos as terminologias PEI e Plano de AEE, tratando-a como sinônimas. Isso demonstra que há uma distorção na compreensão desses conceitos, já que possuem significados diferentes. A confusão no uso dessas terminologias se apresenta também nos relatos das participantes, o que pode ser justificado pela interpretação do texto da política local. Esses equívocos na redação do texto legal municipal se refletem na escolha de recursos e estratégias que atendam às necessidades das crianças com deficiências. O Plano de AEE é um recurso metodológico utilizado nos serviços especializados enquanto o PEI é uma estratégia individualizada de ensino utilizada na classe comum.

Confusões e limitações também se apresentam na operacionalização das políticas de Educação Especial, especialmente quando se busca definir a quem se destinam os serviços especializados. Os textos legais municipais apontam que apenas o público-alvo da Educação Especial teria acesso aos serviços educacionais especializados. Todavia, para algumas das participantes, crianças em processo de investigação, que ainda não possuem o laudo clínico, poderiam acessar esses espaços. Mas, para outras participantes, o diagnóstico clínico é essencial.

A utilização do laudo como requisito para o acesso aos serviços especializados é discussão antiga na Educação Especial e permanece como problema a ser enfrentado pelas políticas da área. O fato é que, na atualidade, coexistem normas que sustentam que o acesso aos serviços especializados deve se restringir àqueles identificados como PAEE, enquanto outros determinantes legais garantem que essa acessibilidade não pode ser condicionada a apresentação de um diagnóstico clínico. Esse é um problema que necessita ser repensado, dialogado e discutido com a comunidade acadêmica.

As discussões que fizemos nos parágrafos anteriores que mostram as lacunas, as confusões e as omissões nos ajudam a compreender os desafios que surgem na implantação e na execução da Política de Educação Especial em um contexto inclusivo para as crianças da Educação Infantil. Reconhecer esses desafios nos permite vislumbrar algumas possibilidades e perspectivas que podem apontar caminhos para a criação de Políticas alinhadas às necessidades das crianças pequenas.

As perspectivas para a Educação Especial na Educação Infantil requerem práticas mais inclusivas, o que exige a criação e a operacionalização de uma Política de Educação Especial mais flexível e adaptável as necessidades das crianças pequenas. A formação da comunidade escolar é um aspecto essencial para que práticas inclusivas sejam efetivamente adotadas. Consideramos que essas formações serão mais efetivas quando se direcionarem aos professores, aos coordenadores, aos gestores e aos supervisores, uma vez que, assim, todos estarão envolvidos com as mesmas propostas.

Além disso, é importante que haja espaços onde, mais uma vez, todos os profissionais da educação – gestores, coordenadores, supervisores e professores – possam participar de momentos de estudo. Esses encontros ajudariam a aprimorar a legislação local proporcionando maior clareza sobre os conceitos, terminologias e práticas da Educação Especial em um contexto inclusivo.

A teorização sobre os fatos pesquisados permitiu compreendê-los de forma crítica e dialética, apreendo-o como síntese de múltiplas determinações, que se formam e se transformam no bojo das condições entre o homem, a natureza e a sociedade. Como consequência, buscamos compreender o fenômeno pesquisado em sua aparência, indo além da essência.

Diante do exposto fica claro que é necessário que se priorize, no contexto nacional, a criação de Políticas de Educação Especial que levem em consideração as especificidades de crianças da Educação Infantil, pois, assim, municípios e estados poderiam ter uma diretriz nacional que orientasse a criação de suas próprias políticas para crianças dessa faixa etária.

Com a imersão neste campo de estudo e investigação, notamos que a conexão entre a Educação Infantil e a Educação Especial é temática pouco explorada no meio acadêmico, se apresentando como um campo vasto para pesquisas e investigações. Dessa forma, trabalhos que abordem temáticas que explorem, ao mesmo tempo essas duas áreas podem contribuir para o aprimoramento da educação oferecida para as crianças da Educação Infantil com deficiências.

Além disso, é urgente que pesquisas possam analisar e evidenciar as fragilidades de políticas que asseguram o acesso às escolas, principalmente para as crianças de zero a cinco anos com deficiências, além de indicar também as

dificuldades de se operacionalizar políticas de Educação Especial em um contexto inclusivo.

Ainda, para futuras pesquisas, é fundamental que se compreenda as políticas de Educação Especial para as crianças da Educação Infantil em outros municípios, avalie as dificuldades vivenciadas na operacionalização das políticas de Educação Especial em um contexto inclusivo, tanto por docentes quanto por crianças, em escolas de Educação Infantil. Além de também fazer uma análise comparativa com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, haja vista que os preceitos contidos nesse documento influenciam a criação de políticas e práticas mais inclusivas e sustentáveis no contexto da Educação Infantil e da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. **Site Instituto Milenium**, 07 abr. 2016. Disponível em: <https://institutomillenium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso em: 3 maio 2025.
- ALVARENGA, P. C R.; MARANGONI, R. A.; MUNARI, K. B. O Atendimento Educacional Especializado: as políticas públicas e seus desdobramentos na Educação Infantil. **Revista Cocar**, Belém, PA, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5822>. Acesso em: 5 maio 2025.
- ALVES, N. N. L. A Educação Infantil como política pública: ambiguidades e necessidades no campo dos direitos das crianças. *In*: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESSORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, 1.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2015, Guarulhos. **Anais [...]**. Guarulhos. 2015. ISSN: 2446-662X. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/encuentroprofesores/1119.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.
- AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. *In*: CASTRO, C. L. F.; CONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- AMORIM, G. C. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Acesso em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/amorim_gc_me_mar.pdf. Disponível em: 8 maio 2025.
- ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista zero a seis**, [Florianópolis], v. 19, n. 36, 2017.
- AVILA, A. A. H.S.; SARDAGNA, H. V. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso múltiplo na Encosta da Serra/RS. **Revista Diálogos**, Cuiabá, MT, v. 9, n. 2, p. 103-122, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11445>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Corumbá, MS, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt#https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 8 maio 2025.
- BEZERRA, G. F. Materialismo histórico-dilético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 59-77, 2016. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/131>. Acesso em: 8 maio de 2025.

BICHIR, R.; CANATO, P. Solucionando problemas complexos? Desafios da implementação de políticas intersetoriais. *In.*: PIRES, R. R. C. (org.).

Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2019. p. 243-265.

BOHRER, C. O. V.; PETTER, E.; GRAFF, P. Cenas da educação inclusiva: as estagiárias da educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 302-322, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i34.5621. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5621>. Acesso em: 8 maio 2024.

BORBA, A. M.; CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Aos%20pais%20incumbe%20o%20dever,fazer%20cumprir%20as%20determina%C3%A7%C3%B5es%20judiciais.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico,-N%C3%A3o%20existindo%20outro. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: MAS/Corde; Espanha: Unesco, Ministério da Educação e Ciência, 1994a. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/13104>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b. Livro 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda Constitucional nº 14,12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208,

211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>; Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/classe-hospitalar-e-atendimento-pedagogico-domiciliar/>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso 8 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006c. Acesso em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm.

Disponível em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Nota técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL. **Nota técnica conjunta n.º 02, de 4 de agosto de 20015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI.** Orientações para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1 de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015c. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-2-DE-20-DE-DEZEMBRO-DE-2019-republicada.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Observatório do Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaNzcwOWM0ZTQ0OWE0MS00Y2M3LWl3NTAtOGI3NWlxZDIyZDEyIiwidCI6IjI2Zjc0ODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRIDI, F. R. S.; MEIRELLES, M. C. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 3, p. 645-769, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ftn4dkrrJnTYG9JYjzcVBjN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. A Docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma Educação Inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRUNO, M. M. A Construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. **Revista**

@mbienteeducacão, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago-dez, 2008. Disponível em:

https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n2_5_bruno.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687-701, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAMPOS, R. Educação Infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/4780>. Acesso em: 4 maio 2025.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, E. E. (org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72. Disponível em: <https://apmgf.pt/apmgfbackoffice/files/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Passo%20a%20Passo.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>. Acesso em: 8 maio 2025.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 4 maio 2025.

CARVALHO, S. R. C.; MARTINS, L. M. A Sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e a medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 18, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 4 maio 2025.

COSTA, A. F. M.; BRASIL, D. O.; OLIVEIRA, J. P.; MENDES, A. C. S. Formação de professores: inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *In*: MENDES, A. C. S.; OLÍMPIO, I. M. M.; NASCIMENTO, L. N. (org.). **Pedagogia**

Contemporânea: métodos e estratégias para educar e desenvolver habilidades. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2024. p. 75-81.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: uma análise conceitual. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 61, p. 102-128, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12616>. Acesso em: 8 maio 2025.

COSTA, S. A. Educação Infantil, Legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 243-253.

COSTA, T. F.; CUNHA, A. G. S.; DANELON, M. C. T. M.; SAMPAIO, A. A. K. S. E; DUARTE, É. F. C. Atividades e práticas na creche: a formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Valore**, Volta Redonda, RJ, v. 7, p. e-7060, 2022. DOI: 10.22408/rev7020221332e-7060. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1332>. Acesso em: 8 maio 2025.

DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C.; VHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 37-70.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 82, p. 1-23, 2009. Disponível em: https://nepp.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/57/2024/10/CadPesq_82.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

DOMICINIANO, C.; ADRIÃO, T. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2025.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24. p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2025.

ESCOBAR, N. T. C.; CARLESSO, J. P. P. Formação continuada de professores: aspectos históricos e as políticas educacionais para inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino. **Disciplinarum Scientia | Sociais Aplicadas**, Santa Maria (RS, Brasil), v. 18, n. 1, p. 67-85, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumSA/article/view/4178>. Acesso em: 4 maio 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológico para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In.: CÊA, G.;

RUMMERT, S. M; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

FACHINETTI, T. A.; NASCIMENTO, B. A. B.; GIROTO, C. R. M. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 861-880, 2016. DOI: 10.21723/riade.v11.esp2.p861-880. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8931>. Acesso em: 5 maio 2025.

FARIAS, C. S. Reformas Políticas Neoliberais de Terceira via para a Educação Infantil no Brasil. In: RUIZ, M. J. F. (org.). **Pesquisas em política e gestão da educação e parcerias público-privadas**: ensaios metodológicos. Londrina: Madrepérola, 2020. p. 162-181.

FERNANDES, E. M.; MEDEIROS, J. L. G.; ORRICO, H. F. O estado da arte das políticas de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1049-1070, 2022. DOI: 10.21723/riade.v17iesp.2.16054. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16054>. Acesso em: 8 maio 2025.

FERNANDES, F. Revolução, um fantasma que não foi esconjurado. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 140-145, 1995. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/18852>. Acesso em: 5 maio 2025.

FERREIRA, G. C.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.54811. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54811>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FERREIRA, P. D.; CRUZ, G. C. Formação continuada de professores no Brasil e na Argentina: um estudo comparado das políticas de formação para o contexto inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0413-0427, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/14675/12899?inline=1>. Acesso em: 8 maio 2025.

FLORES, M. L. R.; LUTZ, D. Para além do Acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 11, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256449/001163967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 maio 2025.

FLORES, M. L. R.; PERONI, V. M. V. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios a consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, 2018. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188939/001084916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 maio 2025.

FLORES, M. M. L. Políticas de Inclusão em Goiás: o papel dos professores de apoio. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 6., 2011, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, 2011. ISSN 2175-960X. p. 3709-3720. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politic/341-2011.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

FREITAS, A. R; KASSAR, M. C. M. Indicadores de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil no município de Corumbá/MS de 2013 a 2022. *In: Educação Social e Formação docente: entre encontros e desencontros. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN*, 5.; SEMANA INTEGRADA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN, 4., 2023, Corumbá. **Anais** [...]. Corumbá, MS: CECPAN, 2023. ISSN: 2596-2531. Disponível em: https://cecpa.ufms.br/files/2023/09/RE07_INDICADORES-DE-MATRICULAS-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-NA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-MUNICIPIO-DE-CORUMBA-MS-DE-2013-A-2022.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

FULLGRAF, J. B. G. A Política de Educação Infantil no Brasil. *In: FLÔR, D. C.; DURLI, A. (org.). Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 59-77.

GALVÃO, P. K. A.; SILVEIRA, T. A. T. M.; BARBOSA, I. G. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, DF, v. 36, n. 3, p. 990-1009, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.104878. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104878>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil: uma análise da produção do GT15 - Educação Especial na ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, MS, v. 17, p. 105-124, 2011. Ed. Especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 397-408, 2014. DOI: 10.22420/rde.v8i15.449. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/449>. Acesso em: 5 maio 2025.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Núm. Esp., p. 7-26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00007.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CEDINUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, R. M. C. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.4374. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4374>. Acesso em: 4 maio 2025.

GIARETA, P. F.; REIS, I. S.; SILVA, F. L. A Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto da política neoliberal: desafios para a formação de professores. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 521-548, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377111469_A_POLITICA_DE_EDUCACAO_ESPECIAL_NA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_NO_CONTEXTO_DA_POLITICA_NEOLIBERAL_DESAFIOS_PARA_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES. Acesso em: 8 maio 2025.

GOMES, M. G. C.; DIÓGENES, E. M. N. A hegemonia do gerencialismo na Educação Pública: um debate crítico. In: SANTOS, K. O.; SILVA, W. C. M. **Políticas Educacionais em foco: pesquisas e reflexões**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-33.

JACAÚNA NETO, A. F. Política de financiamento da formação continuada de professores. **REVISTA DELOS**, Curitiba, PR, v. 17, n. 61, p. e2936, 2024. DOI: 10.55905/rdelosv17.n61-184. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2936/1709>. Acesso em: 4 maio 2025.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação Continuada de Professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858>. Acesso em: 4 maio 2025.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2025.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, MS, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/>. Acesso em: 5 maio 2025.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial Brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em: 8 maio 2025.

KASSAR, M. C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 35, 2022, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978054/313169978054.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-17, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 983-999, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13512. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 8 maio 2025.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Plano Municipal da Educação**. Município. 2015. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em 3 jan. 2023.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Resolução n.º 19, de 09 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais, Salas de Recursos, Núcleos e Centros de Atendimento Educacional Especializado pertencente da Rede Municipal de Ensino do município e dá outras providências. Município. 2022. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Resolução n.º 21, de 27 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais, Salas de Recursos, Núcleos e Centros de Atendimento Educacional Especializado pertencente da Rede Municipal de Ensino do município e dá outras providências. Município. 2023a. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Resolução n.º 08, de 17 de maio de 2023**. Dispõe sobre o Atendimento Escolar Domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas. Município. 2023b. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Resolução n.º 06, de 29 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a regulamentação do Atendimento aos estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA por intermédio do Ensino Colaborativo. Município. 2024a. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL. **Resolução n.º 07 de 2024.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Individualizado na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Município. 2024b. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil; reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (org.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.** Porto Alegre: SBPC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3).

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 36-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

LÓPEZ, G. M. B. **As políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil.** Orientadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/30374773.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

LUCON, C. B. Saberes docentes no atendimento escolar hospitalar: contribuições à formação de professores. *In*: FURLEY, A. K. L.; PINEL, H.; RODRIGUES, J. R. **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar: aspectos teóricos, legais e práticos.** Itapiranga: Schreiber, 2022. p. 44-61.

MACHADO, C.; GANZELI, P. Gestão Educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, 2018, p.49-63. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57215>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K5njTr4VXnGsc5V785jCsf/#>. Acesso em: 3 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 895-910, 2016. DOI:

10.21723/riaee.v11.esp2.p895-910. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8933>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASCARO, C. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 205, p. 12-22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 8 maio 2025.

MASCARO, C. A. O Plano Educacional Individualizado (PEI) para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual. In: CAMPOS, J. A. P. P.; BUENO, M. B.; LEITE, G. G. (org.). **Interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos**: reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2024. p. 97-114.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsqwsYvzSVhFLQg/>. Acesso em: 5 maio 2025.

MENARBINI, A.; TAVARES, M. Educação infantil brasileira: influências e contextos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 230-248 Jan/Abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andreia-Menarbin-2/publication/338202374_Educacao_infantil_brasileira_influencias_e_contextos/links/5f2c9b92299bf13404ab3fa5/Educacao-infantil-brasileira-influencias-e-contextos.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de Recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

MICHELS, M. H.; Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-86, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1313/1497>. Acesso em: 5 maio 2025.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402006.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

MIURA, B. H.; O materialismo histórico dialético: contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE*, 14., 2018, Cáceres. **Anais [...]**. Cáceres: ANPEd, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/2821-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

MONÇÃO, M. A. G.; GODOY, P. L. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. *In: MONÇÃO, M. A. G.; BARBOSA, L. M. R. (org.). Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 33-66.

MORAES, L. E. P. Materialismo Histórico e Dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, 2021, p. 01-25. e020196, 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/482734329.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B.; **Políticas Públicas para a Educação Infantil e a dinâmica do Capitalismo**. Maringá: Eduem, 2012.

MOURA, A. B.; LARA, A. M. B. O processo de municipalização da educação infantil no estado do Paraná: 1996 a 2010. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 80-95, set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/629/445>. Acesso em: 4 maio 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 4 maio 2025.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In: KRAMER, S; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 31-48.

Ó, C. F.; SANTOS, C. V.; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: debates além da legislação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023071, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18141>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18141>. Acesso em: 5 maio 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o Existente e o Desejado. *In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M&M: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358 f. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8qL3Z6B#>. Acesso em: 3 maio 2025.

OLIVEIRA, G. C.; MARTINS, S. O. O acesso à Educação Infantil no Brasil a meta 1 no Plano Nacional de Educação (2014-2024). In.: SILVA, A. J. N.; VIEIRA, A. R. L. (org.). **Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. p. 179-188.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, M. M.; ZILLY, A. Plano Educacional Individualizado para a Inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 118, 2022. p. 40-53. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000100005. Acesso em: 8 maio 2025.

PARENTE, J. M.; PARENTE, C. M. D. Política, Gestão e Financiamento da Educação Básica: contextos e desafios. In: PARENTE, C. M. D. (org.). **Políticas Públicas para a Educação Básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 17-46.

PAULA, E. T. **A Inclusão Escolar de estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade social**: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

PASQUALINI, J. C.; Construção de princípios para a organização do ensino na Educação Infantil a partir da análise da prática da professora: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. In: TULESKI, S. C.; VHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 131-146.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M.; Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Pernambuco, v. 27, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

PEREIRA, A. C; ALMEIDA, C. A. A.; CRUZ, D. L.; GALDINO JUNIOR, L; GOMES, M. A.; SOARES, R. A. C. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1368-

1374, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6845. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6845>. Acesso em: 4 maio 2025.

PEREIRA, M. J. A.; CAMARGO, A. M. M. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.61147. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 8 maio 2025.

PIMENTEL, S. C.; RIBEIRO, S. L. Política de formação de professores para educação inclusiva: reflexões a partir do plano nacional de educação. **Cenas Educacionais**, Caetité, BA, v. 4, p. e11763, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11763>. Acesso em: 8 maio 2025.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 8 maio 2025.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C.; MENDES, G. M. L. A favor da Escola Pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0011.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021. DOI: 10.21723/riase.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 4 maio 2025.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GITTO, C. R. M. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In.: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 17-36.

PUPO, L. O.; BEZERRA, G. F. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: a educação infantil em foco. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 208-232, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000200208&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 dez. 2024.

QUEIROZ, T. L. A.; CAVALCANTE, P. S.; As contribuições do software Atlas TI para a análise de relatos de experiência escritos. CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Ricardo-Mendonca/publication/235737097_As_contribuicoes_do_software_ATLASTI_para_analise_qualitativa_em_pesquisas_educacionais/links/0a85e537b5fa39817f000000/As-contribuicoes-do-software-ATLASTI-para-analise-qualitativa-em-pesquisas-educacionais.pdf. Acesso em 20.mar.2020. Acesso em: 8 maio 2025.

QUINTANILHA, B. C.; WANDEKOKEN, K. D. A Intersectorialidade nas políticas públicas de saúde, assistência social e educação. *In*: SILVA, A. M. C. S.; QUINTANILHA, B. C.; ARAUJO, M. D. (org.). **Intersectorialidade**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-77.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2889/1/Andressa%20Santos%20Rebelo.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

REIS, M. F. C. T. O método materialista histórico e dialético para pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, Botucatu, SP, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

RONDON, M. M. **Educação Infantil e Educação Especial**: os indicadores de matrículas nos município do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013). 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2017/01/disserta%C3%A7%C3%A3o-final_Marcelo-Rondon.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFqh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2025.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3bwwy6JgWW4Cpb7NvCppvrS/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SANTOS, A. M. P.; NASCIMENTO, C. C.; ALBUQUERQUE, J. D. P.; NOGUEIRA, A. C. S. M. Formação de professores: inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *In*: MENDES, A. C. S.; OLÍMPIO, I. M. M.; NASCIMENTO, L. N. (org.). **Pedagogia Contemporânea**: métodos e estratégias para educar e desenvolver habilidades. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2024. p. 82-91.

SANTOS, C. S. **A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil**: um estudo no município de Feira de Santana – BA. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/1372/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20CRISTIANE%20SOUSA%20SANTOS_2021.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, J. F. **Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168868/001047459.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE n.º 59/2006**. Estabelece condições especiais de atividades escolares de aprendizagem e avaliação, para discentes cujo estado de saúde as recomende. São Paulo: CEE, 2006a. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2006-59-processo-2006-319/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação n.º CEE 60/2006**. Condições especiais de atividades escolares, para discentes com problemas de saúde. São Paulo: CEE, 2006b. Disponível em: <https://www.soniaranha.com.br/indicacao-n-602006condicoes-especiais-de-atividades-escolares-para-discentes-com-problema-de-saude/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE 68/2007**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. São Paulo: CEE, 2007a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação CEE n.º 70/2007**. Fixa normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do estado de São Paulo inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. São Paulo: CEE, 2007b. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.feapaesp.org.br/material_download/554_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2061.2014%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20nas%20Escolas%20da%20rede%20estadual.pdf. Acesso em 13 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf> Acesso em: 9 de maio de 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC - 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da política de Educação Especial do estado de São Paulo e do plano integrado para pessoas com transtorno do espectro autismo- TEA. São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao22062023115836resol%2021%2002.pdf?Time=11:04> Acesso em: 9 maio 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, G. **As políticas educacionais para a Educação Infantil pós-1988**: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI. 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16910/1/Arquivototal.pdf>.

Acesso em: 3 maio 2025.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão Integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 34, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 225-245, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i1.7584. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7584>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, L. N.; DIAS, F. S.; LENZI, M. F.; COSTA, I. S. Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-11, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/PTNfzRkK96vDzfxjXddzbKt/>. Acesso em: 1 ago.2024.

SILVA, P. R. S.; LIMA, P. G. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 23, n. 2, p. 640-656, Dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13078>. Acesso em: 4 maio 2025.

SIMÕES, R. D.; VIEIRA, A. B; SILVA, C. A. B. Formação continuada na/da Educação Infantil com foco na Educação Especial. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 14, n. 36, p. 299-318, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p299-318. Disponível

em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13659>. Acesso em: 8 maio 2025.

SOLON, T. F.; FALCÃO, G. M. B. Formação docente para o atendimento educacional especializado: proposições legais e discussões contemporâneas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 9., 2023, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Conedu, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_E_V185_MD1_ID14041_TB2806_11112023172436.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

SOUZA, E. V. A.; FLORES, M. M. L.; O laudo na Educação Especial em Goiás: acesso ou restrição. *In: PERES, S. M.; PAULA, M. H.; SANTOS, M. P. (org.). Educação e Formação de Professores*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 65-80.

SOUZA, I. C.; OLIVEIRA, A. C. P.; PAIVA, L. R. A. O papel de agentes escolares na intersectorialidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, RS, v. 11, n. 20, p. e69022, p. 1-23, 2022. DOI: 10.5902/2318133869022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/69022>. Acesso em: 8 maio 2025.

SOUZA, J. A.; RIOS, J. A. V. P.; OLIVEIRA, R. L. Políticas Públicas para a Educação Infantil: um debate sobre a expansão da oferta e a formação dos professores. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [Candeias], v. 1, n. 2, p. 392-409, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rosemary-De-Oliveira/publication/348345240_POLITICAS_PUBLICAS_PARA_A_EDUCACAO_INFANTIL_UM_DEBATE SOBRE A EXPANSAO DA OFERTA E A FORMACAO D OS PROFESSORES/links/647f39a6b3dfd73b776839ec/POLITICAS-PUBLICAS-PARA-A-EDUCACAO-INFANTIL-UM-DEBATE-SOBRE-A-EXPANSAO-DA-OFERTA-E-A-FORMACAO-DOS-PROFESSORES.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

SOUZA, T. M. F. **Crianças com deficiência na Educação Infantil**: processo de inclusão e formação docente na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

TENÓRIO, E. M. P.; MERCADO, E. L. O. O AEE no cotidiano da creche e pré-escola: relatos de uma professora de Educação Especial. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CBEE, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-aee-no-cotidiano-da-creche-e-pre-escola-relatos-de-uma-professora-de-educacao?lang=pt-br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/>. Acesso em: 8 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração mundial sobre educação para todos**:

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 28 abr. 2025.

VALENTIM, F. O. D. **Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual**: avaliação pedagógica em foco. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f0eaab78-8d4c-4f4a-b7f7-b624819ab81f/content>. Acesso em: 5 maio 2025.

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, SO: Papyrus, 2009.

VERÍSSIMO, L. R; GOBBATO, C. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: um estudo de caso no Litoral Norte/RS. *In*. SCHUSSLER, D; SARDAGNA, H. V; FLORES, V. M. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas. Cachoeirinha: Fi, 2023. p. 56-83. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/272656/001196799.pdf?sequence=1#page=57>. Acesso em: 5 maio 2025.

VITTA, F. C. F.; SGAVIOLI, A. J. R.; SCARLASSARA, B. S.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. A.; MOURA, M. M. A Produção Científica Nacional na área de Educação Especial e Creche. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, MS, v. 24, n. 4, 2018, p. 619-636. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qc8HTqxq7BjqvNLtSSh986M/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, MS, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F56Q83hvn8qgBRHXS6sFbfK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 maio 2025.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Especial. **Página da Web do município**. Disponível em: site oficial do município pesquisado. Acesso em: 3 mar. 2024.

APÊNDICE A – Ofício encaminhado à Secretária Municipal da Educação

Município pesquisado, 17 de março de 2022.

Prezada Senhora,

Encaminho para conhecimento e autorização de Vossa Senhoria, anexado este ofício, cópia de Projeto de Pesquisa de doutorado junto à Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulado: Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista, cujo objetivo geral é compreender a Política de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, voltada às crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. E os objetivos específicos consistem em: analisar como as Políticas de Educação Especial, orientadas pela perspectiva da Educação Inclusiva, são formuladas no município; investigar e analisar como essas políticas são implementadas nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade.

Na oportunidade encaminho agradecimentos e reitero protestos de estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

Flávia Danieli de Souza Barbosa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP
Campus de Marília – SP

Ilustríssima Senhora Secretária Municipal da Educação
Prefeitura da cidade pesquisada

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista**” e gostaríamos de sua participação. O objetivo geral é compreender a Política de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, voltada às crianças com deficiências, matriculadas em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. E os objetivos específicos consistem em: analisar como as Políticas de Educação Especial, orientadas pela perspectiva da Educação Inclusiva, são formuladas no município pesquisado; investigar e analisar como essas políticas são implementadas nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que fica assegurada na descrição do projeto, das etapas da coleta de dados, da divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e afins.

Eu, _____ portador do RG _____, CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada “ Política da Educação Especial na Educação Infantil: desafios e perspectivas em um município paulista ” a ser realizada na Unidade que desenvolvo minhas atividades. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.
--

Certos de poder contar com sua aceitação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones: (xxxx) e falar com **Flávia Danieli de Souza Barbosa** ou (xxxx) e falar com **Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira**, responsáveis pela pesquisa, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília.

Aceito voluntariamente a participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

_____ (assinatura)

APÊNDICE C – Perfil profissional

(Questionário disponibilizado pelo Google Forms para os 5 respondentes)

- 1- Qual é a sua data de nascimento?
- 2- Como você se identifica: () cisgênero () transgênero () não binário
- 3- Em relação a sua formação acadêmica:
 - a) Qual a sua graduação?
 - b) Realizou pós-graduação? Se sim, em qual área?
- 4- Antes de ocupar este cargo/função, você teve alguma experiência na área de Educação? Se sim, quais ações foram realizadas por você?
- 5- Em sua atuação profissional, você já teve alunos com deficiência? Como você descreveria as suas ações com esta criança?
- 6- Há quanto tempo atua neste departamento?
- 7- Como assumiu este cargo? Foi por concurso? Processo seletivo? Por indicação política? Outros?
- 8- Nos últimos 5 anos realizou algum curso de formação na área da Educação Inclusiva? Ou na área da Educação Especial? Se sim, indique quais?
- 9- Considera importante o oferecimento por esta secretaria de cursos de formação na área de Educação Inclusiva ou Educação Especial?
- 10- Participou de alguma formação na área da Educação Inclusiva e da Educação Especial, nos últimos 4 anos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação? Se sim, quais?
- 11- Como você avalia estas formações, contribuíram ou não para o seu desempenho profissional?

APÊNDICE D – Entrevista com a Secretária Municipal da Educação

Ações no âmbito da macropolítica ou operacionalização da política em nível municipal

- 1- Qual é o seu conhecimento sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito federal?
- 2- Há uma política de Educação Especial no município? Se sim, o que sabe sobre ela?
- 3- Quais são as demandas e/ou ações que essa política de educação especial trouxeram para o município?
- 4- Qual a expectativa da Secretaria Municipal da Educação em relação aos alunos com deficiências matriculados em escolas de Educação Infantil? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem?)
- 5- O atendimento as crianças com deficiências em escolas de Educação Infantil ocorre apenas nas escolas municipais, ou há escolas parceiras? Se forem realizadas em escolas parceiras, como este serviço é avaliado por esta secretaria?
- 6- Há a organização de serviços específicos às crianças de creche e pré-escolas categorizadas com deficiências? Se sim, quais seriam?
- 7- Como deveria se dar a participação da família de crianças com deficiências em seu processo de escolarização/permanência na Educação Infantil?
- 8- Como tem se realizado o atendimento das crianças com deficiências nas escolas de Educação Infantil?
- 9- Considera que os profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores) estão preparados para atender as necessidades das crianças com deficiência? Quais ações desta secretaria são colocas em ação para ajudá-los neste processo?
- 9- Há alguma normativa do município que se preocupe com a garantia de redução de número de crianças em salas que tenham matrícula de crianças com deficiência?
- 10- Há alguma normativa que assegure que nessas classes, conforme as necessidades, possa se pensar no auxílio de um outro profissional. Se sim, que profissional seria este? Qual seria a formação/qualificação deste profissional?

Essa secretaria busca articulação com outras secretarias no atendimento às necessidades das crianças com deficiências, que estejam matriculadas em escolas de Educação Infantil?

APÊNDICE E – Entrevista com os gestores de escolas de educação infantil

Ações no âmbito da macropolítica ou operacionalização da política em nível municipal

- 1- Qual é o seu conhecimento sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito federal?
- 2- Você sabe se há uma política de Educação Especial no município? Se sim, o que sabe sobre ela?
- 3- Qual é o número de crianças com deficiências atendidas por esta Unidade Escolar? Quais são as deficiências?
- 4- Quais são as ações pedagógicas da Unidade Escolar quando há alguma criança com deficiência matriculada na Unidade?
- 5- Quais são as ações de ordem arquitetônica, estrutural e de material realizadas pela escola quando há alguma criança com deficiência?
- 6- Quais são, os critérios de elegibilidade para frequentar os serviços da Educação Especial?
- 7- Há comunicação do Departamento da Educação Especial com a unidade escolar e com os professores da escola? Se sim, quais são os assuntos tratados?
- 8- Há uma articulação entre os serviços da Educação Especial e a unidade escolar. Se sim, quais são os assuntos tratados?
- 9- Como as crianças com deficiências são atendidas na escola? Qual é o fluxo para a avaliação e a identificação das necessidades das crianças? Quais são os recursos disponibilizados na Unidade Escolar?
- 10- Como avalia a formação dos professores e dos demais profissionais da educação para conviver e atuar com este público?
- 11- Como deveria se dar a participação da família de crianças com deficiência em seu processo de escolarização e permanência na escola?
- 12- Você quer relatar alguma coisa que considera relevante?

APÊNDICE F – Entrevista com o representante da Educação Infantil

Conhecimento sobre a política de educação especial e ações deste departamento que permitam o acesso, a participação e a aprendizagem

- 1- Qual é o seu conhecimento sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito federal?
- 2- Você sabe se há uma política de Educação Especial no município? Se sim, o que sabe sobre ela?
- 3- Você tem conhecimento dos serviços disponibilizados pelo município as crianças pequenas (4 meses a 5 anos) que tenha alguma deficiência? Se sim, aponte aqui quais seriam, e como funcionam?
- 4- Quais são as ações desenvolvidas por este departamento quando há uma criança com deficiência matriculada nas escolas de Educação Infantil?
- 5- Há propostas de formação para o atendimento das necessidades das crianças com deficiências?
- 6- Há a propositura de ações deste departamento em parceria com o departamento de Educação Especial? Se sim, quais são os assuntos tratados?
- 7- Como as crianças com deficiências são atendidas na escola? Qual é o fluxo para a avaliação e identificação das necessidades das crianças? Quais são os recursos disponibilizados na Unidade Escolar
- 8- Como deveria se dar a participação da família de crianças com deficiências em seu processo de escolarização/permanência na Educação Infantil?
- 9- Em sua opinião, quais ações devem ser desenvolvidas pelos profissionais da classe comum, quando se pensa em garantir o desenvolvimento das crianças com deficiência matriculadas em escolas de Educação Infantil?
- 10- O que deve ser feito pelos serviços de Educação Especial oferecidos pelo município quando se pensa em garantir o desenvolvimento das crianças com deficiência matriculadas em escolas de Educação Infantil?
- 11- Considerando as diretrizes da Política de Educação Especial, o que considera que é possível de se realizar no município? Quais dificuldades você encontra neste processo?

APÊNDICE G – Entrevista com o representante da educação especial

Conhecimento sobre a política de educação especial e ações deste departamento quanto ao acesso, participação e aprendizagem

- 1- Qual é o seu conhecimento sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em âmbito federal?
- 2- Quais as demandas que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trouxeram para o município?
- 3- Como as escolas de Educação Infantil da rede municipal colocam em prática as demandas da Educação Especial? (Espera-se que o respondente relate sobre: adaptações estruturais/arquitetônicas; adequações na proposta pedagógica; solicitação de profissionais da Educação Especial)
- 4- Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, responda: a) Quais são os critérios para que uma criança possa ter acesso a este serviço? B) Qual é a formação do profissional que atua neste serviço? C) Há a propositura de ações na Educação Especial preparadas exclusivamente para esta faixa etária (crianças de 0 a 5 anos)? D) Nos serviços de Educação Especial quais competências devem ser trabalhadas?
- 5- Quais são as ações desenvolvidas por este departamento quando há uma criança com deficiência matriculada nas escolas de Educação Infantil? Qual é o fluxo para a avaliação e a identificação das necessidades das crianças? Quais são os recursos disponibilizados?
- 6- Como deveria se dar a participação da família de crianças com deficiências em seu processo de escolarização/permanência na Educação Infantil?
- 7- Em sua opinião, o que compete aos profissionais da classe comum, quando se pensa em garantir o desenvolvimento das crianças com deficiência matriculadas em escolas de Educação Infantil?
- 8- E o que compete aos serviços de Educação Especial oferecidos pelo município quando se pensa em garantir o desenvolvimento das crianças com deficiência matriculadas em escolas de Educação Infantil? (Desmembrar)
- 9- Diante dos determinantes da Política de Educação Especial, o que considera que é possível de se realizar no município? Quais dificuldades você encontra neste processo?

- 10- Há alguma normativa que assegure que nestas classes, conforme as necessidades, possa se pensar no auxílio de um outro profissional? Se sim, que profissional seria este? Qual seria a formação/qualificação deste profissional?
- 11- Este Departamento oferece cursos de formação para a equipe escolar (professores, coordenadores e diretores) focados nas necessidades e especificidades de crianças pequenas (0 a 5 anos) que tenham deficiências? Se sim, descreva como são realizados? Quis temáticas já abordadas? Qual (is) profissional (is) são chamados a contribuir?