



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

MARIA BERNADETE DE LACERDA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA: percepções
docentes na rede de ensino do Paulista-PE**

RECIFE-PE, 2024

MARIA BERNADETE DE LACERDA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA:
percepções docentes na rede de ensino do Paulista-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões

RECIFE-PE, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M333e de Lacerda Brandão, Maria Bernadete
EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA: percepções docentes na rede de ensino do
Paulista-PE / Maria Bernadete de Lacerda Brandão. - 2024.
167 f. : il.

Orientadora: Patricia Maria Uchoa Simoes.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.

1. Educação Especial. 2. Infância. 3. Políticas de atuação.. I. Simoes, Patricia Maria Uchoa, orient. II. Título

CDD

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA:
percepções docentes na rede de ensino do Paulista-PE**

MARIA BERNADETE DE LACERDA BRANDÃO

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/____/____ com conceito_____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

Professora Dr^a. Alice Miriam Happ Botler (Examinadora externa)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação - Universidade Federal de
Pernambuco

Professora Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinador interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

Prof. Dr^a. Flávia Mendes de Andrade Peres (Suplente interna)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco



Leitura Imagética do Projeto. Criação da Autora (Descrição da imagem no APÊNDICE I).

Mulher Peixão (composição de Luiz de França, o “Boquinha”)

*Ele gosta dela
E não maltrata ela,
Não desfaz dela,
Trata-a muito bem.*

*Foi à capela.
E se casou com ela,
Não repara nela
Os defeitos que têm.*

*O que mata ela
É uma perna torta,
E a outra morta
De uma congestão.
Tem um braço seco*

*Que furou no prego,
Tem um olho cego
E só tem uma mão.*

*Já foi operada
De apendicite,
E de sinusite
Foi até feliz.*

*No pé do cabelo
Nasceu uma espinha
E a coitadinha
Perdeu o nariz.*

*Só tem uma orelha
Mas não é defeito,
Já perdeu um peito
Numa operação.*

*Quebrou a espinha
E ficou marreca,
Ela é careca
E só tem um pulmão.*

*Ela tem na cara
Uma Queimadura,
Sofre de loucura
E do coração.*

*O vento passou,
Entortou-lhe a boca,
É fanhosa e mouca,
Mas é um peixão.*

Esse trabalho é dedicado à mulher mais importante da minha vida.

Gratidão por tudo, Mãe!

(Em memória de Severina Maria de Lacerda)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda energia que criou e mantém o equilíbrio do Universo, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo desse percurso.

Esse trabalho dissertativo me pareceu por muitos anos como algo inalcançável, difícil e até, em alguns momentos, esquecido. Com o tempo a vida foi me proporcionando oportunidades e me levando a encontrar pessoas que me encorajaram a resgatar esse desejo adormecido.

Dissertar, a princípio, parece solitário, mas no processo percebemos que não caminhamos sozinhos e que as experiências e descobertas de novos conhecimentos vão sendo construídos de forma misturada, como uma grande colcha de retalhos, mista e harmoniosa, onde cada pedaço tem sua importância no todo.

Assim, reconhecendo a coletividade dessa construção, registro aqui meus agradecimentos àqueles e àquelas que contribuíram diretamente ou estiveram mais próximos de mim nessa trajetória.

Começo agradecendo à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Maria Uchôa Simões, por ter apostado no meu projeto de pesquisa e por ter sido essa parceira paciente, amiga e conselheira, tanto na orientação acadêmica, quanto na vida. Obrigada por sua confiança, disposição constante e, sobretudo, por somar comigo o grande entusiasmo pelos estudos no campo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, especialmente em sua linha de estudos que é a Educação Infantil. Graças a sua orientação, hoje tenho um novo olhar sobre as infâncias e a atuação de políticas.

Nessa conjuntura, agradeço amorosamente ao Professor Dr. Emanuel Souto que com seu entusiasmo intelectual me contagia e me desafia a ir além das ideias iniciais, tornando-se, além de um grande referencial para meu crescimento acadêmico, um grande amigo. Sou imensamente grata por seu incentivo, apoio, disposição, parceria costumaz e confiança no valor dessa pesquisa. O meu muito obrigada! Não teria iniciado tudo isso se não fosse você! Deus me presenteou com sua vida!

As demais integrantes da banca de qualificação do projeto de pesquisa de mestrado, Professora Dr.^a. Alice Botler e Professora Dr.^a. Cibele Rodrigues, agradeço por suas valiosas contribuições, pois elas foram fundamentais no norteamento das ideias que aprofundaram essa dissertação. Muito obrigada!!

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

Agradeço aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC). Aprendo muito com vocês! Que sigamos nossos estudos sempre focados na valorização da criança como um sujeito de direitos.

À família que amo e que pude escolher como minha e que estão sempre comigo nos momentos de alegria, de tristeza e que torcem por mim a todo instante: Beba, Toinho, Tereza, Simone, Cau, Vy, Kátia, Paulo, Edjane e Elma. Agradeço a Deus por vossas vidas! Não sei o que faria sem vocês! Obrigada por todo amor!

Às minhas amadas irmãs, Ceminha, Zeza, Dudi, Jane e Fatico, e meus amados irmãos, Ivan, Vevé, Nau (in memoriam) e Cacau, obrigada pela torcida e demonstração de orgulho que manifestam por mim, a caçulinha de vocês! Apesar de cada um seguir o seu destino, o amor da nossa mãe nos manterá sempre unidos em quaisquer circunstâncias! Amo vocês!

Ao meu esposo Eduardo que vem acompanhando de perto toda minha trajetória de estudos e com o qual tive a oportunidade de dividir todos os momentos. Obrigada por me amar tanto e compreender minhas ausências, dentro e fora de casa. Obrigada por suportar minhas crises de ansiedade e me encorajar a não desistir. Essa conquista também é sua, meu amor. Te amo!

Obrigada aos meus dois filhos, Pablo e Polyana. Vocês são a razão de eu seguir lutando. Metade do que está escrito nessa Dissertação eu aprendi com vocês, pois vocês me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor, desde o primeiro instante de vida. Ver e ouvir vocês me fazem acreditar que a vida vale a pena. Quanto orgulho de vocês! Agradeço ao meu querido genro Rogério e a minha querida nora Jéssica por fazerem parte da nossa família como um presente Divino. Gratidão por todo incentivo, carinho e respeito que zelam por mim.

E o mais sublime agradecimento dedico aos meus netos, Alice e Benício. Vocês chegaram na minha vida quando eu mais precisava. Foi arrebatador! A nossa rica convivência, entre idas e vindas, tem contribuído bastante nos meus estudos sobre o desenvolvimento natural e único das infâncias. Temos aproveitado cada momento! Obrigada por me ensinar tanto!!!! Meu amor por vocês é do tipo indecifrável!! Sem limites!

Agradeço também a minha cadelinha Shih-tzu, Nina, minha Neném, pela fiel companhia em todas as madrugadas de estudos e ao Menino de Vó, Hector, Spitz alemão, que com seu

sorriso ilumina nossas vidas. É maravilhoso sentir a energia do amor de vocês. Saibam que é verdadeiramente recíproco.

Finalizando, agradeço aos meus alunos com deficiência pela oportunidade de conviver e aprender com vocês nessas décadas de vida profissional. Obrigada por me inspirarem a acreditar numa escola para todos, indiscriminadamente, com justiça social, na perspectiva de que todos merecem as mesmas oportunidades. Gratidão por tudo!!

RESUMO

Este estudo de pesquisa tem origem em um contexto de empoderamento, o qual foi progressivamente construído a partir do marcador social da deficiência, com ênfase nas políticas públicas de inclusão e pertencimento que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos. O objetivo principal foi analisar a política de Educação Infantil Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Paulista-PE. A pesquisa é embasada na perspectiva da Sociologia da Infância, que considera a criança como sujeito competente e de direitos, e na teoria da Atuação Política de Stephen Ball e seus colaboradores, os quais compreendem que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas pelos sujeitos que atuam nas escolas, afastando o binário existente entre política e prática. Por sua vez, foram considerados os marcos legais que definem a Educação Especial, enquanto modalidade transversal a todas as etapas da Educação Básica, no entendimento da perspectiva inclusiva. Para a realização dessa pesquisa qualitativa, foi utilizada a técnica do grupo focal com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da Educação Infantil, no intuito de colher as impressões, percepções e concepções sobre a política educacional inclusiva instituída na rede de ensino estudada. Os dados foram analisados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram insuficiência na oferta de vagas, fragilidades nas estruturas de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, além da necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores e apoios escolares. Diante do imperativo de incluir, se faz necessário e sobretudo, urgente, que a Rede pública municipal de ensino repense a atuação das políticas inclusivas no contexto da prática, valorizando a atuação dos docentes, na perspectiva de combater o capacitismo no ambiente escolar como um caminho de convivência mútua, a partir das diferenças e não apesar delas. É esperado que as conclusões alcançadas neste estudo e as novas questões suscitadas possam constituir um alicerce para futuras análises e debates dentro da rede de ensino estudada e de outros municípios, a respeito da efetivação de uma escola para todos, gratuita e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Infância. Políticas de atuação.

ABSTRACT

This research originates in a context of empowerment, which has been progressively built from the social marker of disability, emphasizing public policies of inclusion and belonging that recognize children as subjects of rights. The aim was to analyze the Inclusive Early Childhood Education policy in the Municipal Education Network of Paulista/PE. The research is based on the perspective of the Sociology of Childhood, which considers the child as a competent subject with rights, and on the theory of Political Action by Stephen Ball and his collaborators, who understand that policies are interpreted and materialized in different ways by the subjects who work in schools, removing the existing binary between policy and practice. The legal frameworks that define Special Education as a modality that cuts across all stages of Basic Education were also considered, with an inclusive perspective. For this qualitative research, the focus group technique was used with Specialized Educational Assistance (AEE) teachers and Early Childhood Education teachers to gather their impressions, perceptions, and conceptions of the inclusive educational policy established in the school network studied. The data was analyzed using Bardin's Content Analysis method. The results showed insufficient places, weaknesses in architectural and pedagogical accessibility structures, and the need for more significant investment in continuing teacher training and school support. Faced with the imperative to include, it is necessary, and above all urgent, for the Municipal Public Education Network to rethink the performance of inclusive policies in the context of practice, valuing the work of teachers to combat ableism in the school environment as a path to mutual coexistence, based on differences and not despite them. It is expected that the conclusions reached in this study and the new questions raised will provide a foundation for future analysis and debate within the school network studied and in other municipalities regarding implementing a school for all, free of charge and genuinely inclusive.

Keywords: Special Education. Childhood. Performance policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1.** Mapa de localização do município de Paulista, Pernambuco – BR. 68
- Figura 2.** Evolução das matrículas da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE, ao longo dos anos (2014 a 2023). 72
- Figura 3.** Evolução das matrículas da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE. 73
- Figura 4.** Total geral de escolas, e que ofertam Educação Infantil, e Educação Infantil com estudantes inclusivos, na Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE em 2023. 74
- Figura 5.** Área rural e área urbana da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE, em 2023. 74
- Figura 6.** Evolução do número de docentes da educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Paulista de 2014 a 2023. 75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição de habitantes no município de Paulista por sexo.	70
Tabela 2.	Quantitativo da população infantil de Paulista por sexo.	70
Tabela 3.	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Paulista-PE em 20 anos.	71
Tabela 4.	Grupo de pesquisa 1 (Mulher Peixão) - Professores do AEE.	80
Tabela 5.	Grupo de pesquisa 2 (Grupo Capela) - professores da Educação Infantil.	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGAFAPE	Associação Gaúcha de Familiares e Pacientes Esquizofrênicos
AMME	Associação Mãos de Mães de Pessoas com Esquizofrenia
BDTD	Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
ACDD	Associação de Crônicos do Dia a Dia
CERu	Escola Estadual Centro de Educação Rural Professora Jandira de Andrade Lima
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPEPE	Encontro de pesquisa Educacional em Pernambuco
FACIG	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização Profissional
GPIEDUC	Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Polos de Atendimento Educacional Especializado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNPI	Plano Nacional da Primeira Infância
PPI	Plano Pedagógico Individualizado
PROPESQ	Programa de Esquizofrenia
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SRM	Sala De Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A MODALIDADE É ESPECIAL, MAS A PERSPECTIVA É INCLUSIVA	24
2.1 SOBRE AS INCUMBÊNCIAS ESPECÍFICAS DA MODALIDADE ESPECIAL: INCLUSÃO E EQUIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA	32
2.1.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE: serviço da modalidade Educação Especial	36
3 A CRIANÇA SUJEITO E O DEFICIENTE PESSOA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO DE TODAS AS INFÂNCIAS	42
3.1 AS CRIANÇAS E AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS: EDUCANDO PARA O ANTICAPACITISMO.....	45
4 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	51
4.1 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
4.2 ACESSO E QUALIDADE	53
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
5 O CENÁRIO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO: VALORIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO DOCENTE.....	57
5. 1 SOBRE MÉTODO, TÉCNICAS E ÉTICA DA PESQUISA	61
5.1.1 Pesquisa Qualitativa	61
5.1.2 Grupo focal como instrumento metodológico intersubjetivo	62
5.1.3 Método da Análise de Conteúdo de Bardin.....	65
5.1.4 considerações éticas	67
5.2 PAULISTA-PE: LÓCUS DE ESTUDO E LUGAR DE FALA DA PESQUISADORA...	67
6 POLÍTICA, HUMANIZAÇÃO E PERTENCIMENTO: FALAS E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO INFANTIL INCLUSIVO.....	78
6.1 SIM, FALAS DOCENTES IMPORTAM.....	79

6.2 OS CONTEXTOS SITUADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	82
6.2.1 Matrícula dos estudantes com deficiência incluídos na Educação Infantil	84
6.2.2 Localização dos atendimentos	86
6.3 CULTURAS PROFISSIONAIS E O COMPROMISSO DE UMA ESCOLA PARA TODOS	87
6.4 CONTEXTOS MATERIAIS: A TRADUÇÃO DA POLÍTICA.....	90
6.4.1 Infraestrutura das escolas para oferta da Educação Infantil e do AEE	91
6.4.2 Formação Continuada	94
6.4.3 Profissional de apoio escolar	96
6.5 CONTEXTOS EXTERNOS: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS LOCAIS NA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS MUNICIPAIS.....	98
7 INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS ANTICAPACITISTAS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE I	116
APÊNDICE II.....	119
APÊNDICE III	120
APÊNDICE IV	121
ANEXO I.....	122
ANEXO II	140

1 INTRODUÇÃO

“Para a criança, só é possível viver sua infância.”

(Wallon, 2007, p. 09)

Esta pesquisa parte de um lugar de empoderamento, de luta e de participação efetiva na construção e implementação de políticas públicas e ações capazes de intervir no contexto social em que vivemos, a fim de transformá-lo pela via da educação inclusiva.

Minha experiência profissional de quase 30 (trinta) anos, 26 (vinte e seis) desses mergulhada no ambiente escolar das redes públicas municipais, na luta por uma educação inclusiva e com qualidade social, levou-me a muitos estudos sobre as políticas públicas voltadas a esse fim de forma “artesanal”, expressão essa que pude encontrar sentido nas palavras de Wright Mills ao afirmar que “O artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar” (Mills, 2009, p. 22).

As questões voltadas à vida das pessoas com deficiência sempre me atravessaram e, desde a infância, em minha cidade natal, Limoeiro, em Pernambuco, desejei me aproximar de maneira curiosa e, de forma inconsciente, conhecer a forma como essas pessoas eram e se “encaixavam” no mundo. A maior influência em minha trajetória acadêmica e profissional veio de minha mãe, Dona Severina (Bibi). Apesar de não ter tido a oportunidade de aprender a ler e escrever, mamãe sempre foi uma mulher à frente do seu tempo. Sua inteligência emocional, seu caráter alegre, resiliente e inspirador motivaram a todos que a cercavam a enxergar o mundo além dos olhos, pois sempre encontrava uma explicação plausível para a beleza do “saber viver”. Senhora de uma excelente memória, adorava cantar. Sua voz alegre entoava canções que marcaram minhas recordações e, dentre elas, trago para essa reflexão a música “Mulher Peixão”, composição de Luiz de França, “o Boquinho” magistralmente interpretada por Antonio Nóbrega, no álbum “Pernambuco Falando Para o Mundo” em 1998 (França, 1998).

Essa canção marcou demais minha infância, pois ouvi muito minha mãe cantar enquanto lavava roupas e cozinhava. No texto descrito na canção, cabem muitas interpretações, considerando que a letra foi criada na década de 50, em um período em que o colonialismo e o patriarcado marcaram fortemente nossa história. Acredito que a intenção do autor foi ser “engraçado”, ao referir o casamento (e outras escolhas) como algo inimaginável para uma

mulher deficiente e doente, fomentando os paradigmas excludentes sociais e históricos de discriminação e preconceito estabelecidos que influenciaram a cultura excludente até os dias atuais.

Nessa perspectiva, posso afirmar que, através da influência materna, tive a grande felicidade de compreender essa canção como um artefato cultural importante para reflexão sobre a diversidade humana e a valorização da vida, principalmente das pessoas com deficiência.

Na representação cartográfica dessa pesquisa busquei materializar, imageticamente, a “mulher peixeiro” como símbolo de minhas lutas e de minha construção, enquanto pessoa e profissional da educação, que insiste e acredita na escola inclusiva como um espaço de apoio incondicional ao desenvolvimento do potencial humano, independentemente do marcador social. O salto que se despede da água parada do aquário está sendo impulsionado pelo desejo de mudança, a partir da quebra de estereótipos excludentes, numa perspectiva transcendental e repleta de possibilidades.

Militante incansável da Educação Inclusiva em todos os contextos antropológicos, cursei toda a Educação Básica nas escolas públicas municipais e estaduais limoeirenses, onde concluí minha primeira etapa acadêmica como professora do Magistério em 1987, na Escola Estadual Centro de Educação Rural Professora Jandira de Andrade Lima (CERu), momento de muito orgulho para minha mãe, pois, como a filha caçula de dez irmãos, fui a primeira a conseguir esse feito. No ano de 1988, mudei-me para Paulista, município localizado na zona metropolitana de Recife, e iniciei a vida profissional como professora da Educação Infantil de uma escola particular. No ano seguinte, casei-me e, nos primeiros cinco anos, optei pela dedicação exclusiva aos meus dois filhos. Em 1995, retornei às atividades como professora primária, em outra escola particular no mesmo município. Sempre atuei com um olhar pedagógico diferenciado, voltado para os estudantes mais vulneráveis, especialmente os atípicos. Algo inexplicável sempre me atraiu para essa área.

No ano de 1999, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Nesse entremeio, devido a problemas financeiros, tranquei um período da graduação. Por felicidade do destino, fui admitida como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Santa Maria, instituição pertencente ao Movimento dos Focolare, entidade ecumênica e filantrópica localizada na cidade de Igarassu, Zona Metropolitana de Recife-PE. Além do salário de professora, também fui contemplada pelo Movimento com uma

bolsa integral de estudos que me possibilitou voltar à faculdade e concluir em dezembro de 2003 a graduação em Pedagogia. Outro momento de orgulho para minha família. Durante sete anos, a Escola Santa Maria foi a minha maior escola.

Minha trajetória na Rede Pública teve início no ano de 2004, através de concurso público para o cargo de professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal de Igarassu, em Pernambuco. Ironicamente, no dia da lotação, o destino me surpreende com uma opção de atuar como regente de uma sala especial de crianças surdas (nesse período, ainda não se falava em inclusão), e, sem pestanejar, abracei essa oportunidade, “com todas as forças do meu ser”. Tal incentivo me levou a aprofundar meus conhecimentos na Língua Brasileira de Sinais, tornando esse um caminho sem volta. Dois anos mais tarde, passei a fazer parte do grupo dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma rede de ensino, de modo que iniciei rapidamente a Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG), concluindo em outubro de 2007, com nota 10,0 no trabalho monográfico intitulado “O Letramento do Surdo numa Perspectiva de Inclusão Social.”

Ainda no ano de 2006, fui aprovada no segundo concurso público municipal, dessa vez na minha cidade de morada, Paulista, em Pernambuco, para o cargo de professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, devido a minha experiência e formação e a necessidade do município, fui encaminhada para reger a sala especial de crianças e adolescentes surdos.

No ano de 2008, o Brasil lançou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que me inspirou a lutar pela inclusão dos meus estudantes surdos, nas salas regulares de ensino. Essa iniciativa me direcionou a integrar o grupo dos professores do AEE, função que exerço até os dias atuais.

Em 2010, fui aprovada no terceiro concurso público, desta vez para Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para o cargo de Analista em Gestão Educacional. Como não é permitido por lei o professor exercer mais de dois cargos, abdiquei da Prefeitura de Igarassu. Comecei a fazer parte da Gerência de Monitoramento da Gestão Estadual e esse novo cargo me trouxe experiências “incríveis” e muito aprendizado. Apaixonada pela Educação Inclusiva, em 2014, solicitei remoção, dentro da mesma Secretaria, para a Gerência de Políticas Educacionais de Inclusão, Direitos Humanos e Cidadania. As atividades foram inúmeras: formação continuada para professores, gestores e técnicos das gerências regionais em todo

estado; construção da formulação de políticas públicas; coordenação do curso de Libras do Estado; orientação de diversas instituições públicas e privadas sobre inclusão e diversidade.

Em 2016, pela quarta vez, prestei concurso público e, novamente, fui aprovada para o cargo de professora na Rede municipal de Ensino do Paulista, no qual, devido a problemas gerais que ocorreram no processo seletivo, só fui empossada em 2019. Nesse caso, abdiquei da vaga na secretaria estadual e atualmente estou com duas matrículas efetivas na rede de ensino do Paulista, exercendo a função de Professora do AEE.

Em 2017, pude experimentar o momento mais especial da minha vida profissional, pois fui convidada pelo secretário de educação da rede de ensino do Paulista, em exercício na ocasião, para assumir a Coordenação da Educação Especial do Município e, com muita felicidade, aceitei o convite. Junto à equipe, pudemos desenvolver projetos e ações que considero muito significativas para a Rede e para a vida dos estudantes com deficiência incluídos na Rede Municipal de Ensino até o final de 2020.

A carreira como servidora pública possibilitou o desenvolvimento e construção de muitas competências e habilidades que transcendem a vida profissional, tais como a capacidade de inovação e ressignificação, alteridade constante, equilíbrio emocional, visão global, automotivação e o espírito público capaz de se reconhecer no outro e trabalhar por e para o outro. Servir para um bem maior de fato.

O desenho da proposta considerou como dimensões que justificam a seleção da Rede Municipal de Ensino do Paulista-PE o meu lugar de fala como professora do AEE há 16 anos e a minha experiência, no período de 2017 a 2020, em que tive a oportunidade de participar da criação e efetivação de ações e políticas públicas inclusivas e de acessibilidade. Dentre essas, podemos destacar, no período supracitado, o aumento expressivo do quantitativo de estudantes com deficiência na rede de ensino, de todas as etapas e modalidades, na sala regular, em especial, para esse estudo, exibiremos o somatório dos estudantes inclusos na Educação Infantil; a identificação do público-alvo da Educação Especial na Rede; a extinção de duas salas especiais; a implantação de 18 Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); a implantação do Plano Pedagógico Individualizado (PPI); Implementação da Resolução Nº 1, de 6 de Agosto de 2019; a idealização e implementação do Projeto EducaLibras; a idealização e implementação do Projeto Vem ver na Escola e a sistemática das formações continuadas para os educadores da Rede sobre os temas voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nessa caminhada, reconheço que me dediquei mais às atividades profissionais e muito pouco a área de pesquisa, porém ao vivenciar tais experiências um rodado criou-se em minha mente, criando uma série de questionamentos que problematizam esse estudo: Atualmente, como está sendo realizada a inclusão dos estudantes com deficiência na rede de ensino do Paulista? Houve mudanças? O que mudou? O que permanece? Como a Resolução que orienta o AEE tem sido interpretada pelos educadores da rede de ensino? Como está sendo estruturado o AEE? E o funcionamento? E a prática? Como os docentes da sala regular têm recebido os estudantes com deficiência na sala regular? Como está sendo realizada a parceria entre os docentes da sala regular e do AEE?

Tantas indagações me encorajaram a entrar no Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, optando pela linha 3 (Políticas Educacionais), nos quais tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre o universo infantil nas disciplinas que abordam a sociologia das infâncias e no Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC), no qual passei a fazer parte. A aproximação com esses conhecimentos despertou muitas outras perguntas, especificamente sobre a criança pequena com deficiência, propiciando minha decisão em pesquisar sobre as políticas públicas inclusivas na Educação Infantil, tornando esse o meu objeto de estudo.

E é a partir dessa trajetória de estudos sobre as políticas públicas internacionais e nacionais de Educação Especial que essa pesquisa nasce com o **objetivo de analisar a política de Educação Infantil Inclusiva na Rede Municipal de Ensino do Paulista** e, para o alcance desse principal alvo, propomos como **objetivos específicos analisar as impressões e percepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Educação Infantil, sobre a política de educacional inclusiva no contexto da prática; realizar a triangulação dos dados coletados, as dimensões contextuais da Teoria de Atuação e os documentos oficiais locais, nacionais e internacionais; propor inferências da atuação de políticas sobre o contexto da prática na Educação Infantil e no AEE.**

De abordagem qualitativa a escrita dessa pesquisa está estruturada em sete capítulos. O primeiro, aqui em questão, é constituído pela **Introdução**, onde apresento minhas memórias sobre a escolha do tema, o objeto de estudo, a construção da problemática, a justificativa, os objetivos definidos e os capítulos que aprofundaram essa investigação.

O segundo capítulo intitulado **A Modalidade é Especial, mas a Perspectiva é Inclusiva**, aborda o enfoque histórico e político-educacional da Educação Especial, enquanto

modalidade transversal na perspectiva inclusiva, a princípio de maneira geral, seguindo com destaque específico à inclusão das crianças na primeira infância e os serviços necessários para a efetivação das políticas de inclusão na Educação Infantil. Para essa discussão, nos baseamos nos estudos de Foucault (2010), Lockmann (2016), Mantoan e Lanuti (2022) e nas determinações legais sobre os direitos legitimamente conquistados por meio das lutas dos movimentos sociais, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009c), a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

O terceiro capítulo intitula-se **A criança sujeito e o deficiente pessoa: da invisibilidade ao protagonismo de todas as infâncias**, apresenta conceitos sobre o capacitismo a partir dos estudos de Lage *et al.* (2023) e Hickel e Mörschbacher (2022) na perspectiva de refletir sobre a formação da criança anticapacista. No aprofundamento dos estudos da sociologia da infância, trouxemos o enfoque referencial de Kramer (2000), Abramowicz e Moruzzi (2016), Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Qvortrup (2010a; 2010b) e Prout (2010), partindo da compreensão da criança como um sujeito de direitos e do deficiente enquanto pessoa que luta para sair da invisibilidade culturalmente estruturada.

O quarto capítulo intitula-se **Educação Infantil Inclusiva: uma análise das produções bibliográficas**, nos quais nos debruçamos sobre as pesquisas referentes à Educação Infantil Inclusiva, publicadas a partir do ano 2015, ano da implantação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no intuito de aprofundar nossos estudos sobre as práticas pedagógicas voltadas ao universo da criança pequena com deficiência, com foco no acesso e na qualidade da permanência desses pequenos no ambiente escolar.

O quinto capítulo intitula-se **O cenário e as Políticas de Atuação: valorização da interpretação docente** e explana os estudos sobre a teoria de atuação de políticas, aprimorada por Stephen Ball, Mainardes e Marcondes (2009), Maguire e Braun (2016), Mainardes (2018; 2022) com aprofundamento nas dimensões contextuais e a importância da tradução docente na materialização das políticas. Ainda nesse Capítulo, fundamentamos a metodologia utilizada, com abordagem da pesquisa qualitativa de Minayo (2004; 2016), as orientações de Gatti (2005) sobre a aplicação da técnica do Grupo focal, a Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 2021) para a categorização dos dados coletados e as considerações éticas. Nessa dimensão, apresentamos seções que discorrem sobre a cidade do Paulista/PE, como local escolhido para esse estudo, partindo da historiografia da autora e conterrânea paulistense

Alcântara (2006), seguindo pelo viés dos dados municipais registrados no IBGE (IBGE, 2022), Atlas do Desenvolvimento Humano (Brasil, 2022a) e no Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica dos últimos 10 anos (IBGE, 2024).

O sexto capítulo intitulado **Política, humanização e pertencimento: falas e práticas docentes no contexto infantil inclusivo** apresenta as vozes dos sujeitos que participaram dos dois grupos focais, suas impressões, enquanto atores da política e nossa análise que se ampara nos documentos legais internacionais, nacionais e nas orientações dos documentos municipais que norteiam as políticas que legitimam os direitos dos estudantes inclusos.

No sétimo e último capítulo intitulado de **Inferências conclusivas anticapacitistas** apresentamos as conclusões da pesquisa, retomando conceitos centrais e discussão abordadas ao longo do texto que respondem ao questionamento que originou esse estudo, apontando outras reflexões com questões que poderão ser aprofundadas e investigadas.

Dessa forma, esperamos que os resultados e as inferências propostos nessa pesquisa possam contribuir efetivamente com a garantia dos direitos conquistados pelas e para as crianças de 0 a 5 anos, especificamente àquelas com deficiência, residentes na Cidade do Paulista/PE, na perspectiva de que as reflexões e discussões sobre às políticas públicas voltadas à inclusão, o acesso e a permanência desses pequeninos no ambiente escolar possam servir de base para outras análises e discussões na própria ou em outras cidades a respeito da efetivação de uma escola para todos, gratuita e verdadeiramente inclusiva.

2 A MODALIDADE É ESPECIAL, MAS A PERSPECTIVA É INCLUSIVA

“Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas”

(Foucault, 2019, p. 12).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009c), citada de maneira incisiva no preâmbulo do Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011) pelo cientista, físico teórico, cosmólogo e internacionalmente reconhecido Stephen William Hawking, tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006). Ao referendar a Carta das Nações Unidas (UNICEFF, 1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), a Convenção define deficiência como um conceito em evolução e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem a plena participação desses indivíduos na sociedade com as demais pessoas, além de reiterar o foco na autonomia e no pleno reconhecimento dos aspectos biopsicossociais, distantes da definição histórica focada no modelo médico e na incapacidade (ONU, 2006).

A história das pessoas com deficiência, marcada por discriminação e preconceito, não condiz com uma trajetória linear, considerando que “as interpretações da deficiência são construções sociais advindas de representações que buscaram, ao longo dos tempos, diferenciar pessoas entre si, distinguindo-as umas das outras, por meio de categorias balizadas na normalidade em oposição à anormalidade” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 33).

Segundo Foucault (2010), a sociedade ocidental, na Idade Média, associava os seres humanos à natureza divina, portanto deveriam ser perfeitos, correlatos à imagem e semelhança de Deus. Do contrário, os corpos eram considerados imperfeitos, disformes e as condutas transgressoras da norma estabelecida eram passíveis a castigos. Em suas discussões, Foucault caracteriza a norma como “portadora de uma pretensão de poder” (Foucault, 2010, p. 43) e, portanto, os indivíduos que infringem a norma natural e social eram considerados anormais e

deveriam ser punidos. As consequências pela desordem e deformações da espécie, justificariam a ira de Deus, devido à desobediência aos preceitos religiosos.

Com o limiar da Modernidade, a noção de anormalidade deixa de ser entendida como aberração, possessão demoníaca e passa a funcionar por meios dos saberes científicos, como doenças, excepcionalidades, anomalias, deficiências que necessitam ser medidas, classificadas e categorizadas pelos campos da medicina e da psiquiatria (Foucault, 2010).

Para Foucault,

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz inferir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituírem como instâncias do controle do anormal (Foucault, 2010, p. 36).

Sob essa ótica, os cuidados estendidos às pessoas com deficiência foram reduzidos a serviços de reabilitação em unidades especializadas e, conseqüentemente, os recursos disponíveis sempre foram insuficientes. Tomamos como exemplo ilustrativo uma das maiores barbáries da história do Brasil ocorrida no Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena - MG, conhecido apenas por Hospital Colônia. Com o consentimento do Estado, dos médicos e da sociedade em geral, no período de 1903 a 1980, sessenta mil pessoas morreram ali internadas, compondo um vergonhoso dado trágico vivenciado em um espaço de 8 milhões de metros quadrados que recebia diariamente, além de pacientes com diagnóstico de doenças mentais, qualquer cidadão considerado fora dos padrões sociais: homossexuais, prostitutas, epiléticos, mães solteiras, meninas problemáticas, mulheres engravidadas pelos patrões, moças que haviam perdido a virgindade antes do casamento, mendigos, alcoólatras, melancólicos, tímidos (Peron, 2013).

Partindo dessa noção de normalidade científica, Rodrigues (2006) nos chama atenção para o aumento da desigualdade e das injustiças sociais nesse último século, fazendo inferências sobre, até o momento, não haver soluções para o agravamento dos conflitos existenciais a nível nacional e internacional. O autor destaca que, nesse mundo controverso, quanto mais se exclui, mais se fala em inclusão, ou seja, paradoxalmente, “o conceito de inclusão está relacionado com não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma

comunidade” (Rodrigues, 2006, p. 2), desde que, logicamente, tal sujeito esteja enquadrado nas normas preestabelecidas para a convivência naquele meio.

Nesse contexto, partindo do princípio de que toda escolha requer perdas, toda inclusão exclui, considerando o pensamento foucaultiano:

Uma consciência prática da loucura: aqui o descompromisso não é nem virtualidade nem virtuosidade da dialética. Ele se impõe enquanto realidade concreta porque é dado na existência e nas normas de um grupo; mais ainda, impõe-se como uma escolha, escolha inevitável, pois é necessário estar deste lado ou do outro, no grupo ou fora do grupo. Mesmo essa escolha é uma falsa escolha, pois apenas aqueles que estão no interior do grupo têm o direito de apontar aqueles que, considerados como estando fora do grupo, são acusados de terem escolhido estar aí. A consciência, apenas crítica, de que eles se desviaram, apoia-se sobre a consciência de que escolheram uma outra vida, e com isso ela se justifica – ao mesmo tempo se esclarece e torna-se mais sombria - num dogmatismo imediato. Não é uma consciência perturbada por ter-se comprometido na diferença e na homogeneidade da loucura e da razão; é uma consciência da diferença entre loucura e razão, consciência que é possível na homogeneidade do grupo considerado como portador das normas da razão (Foucault, 2010, p. 171).

Nesse mesmo pensamento, Lockmann (2020) discute sobre os princípios fundados pelos movimentos sociais que instituíram o imperativo de inclusão. Para a autora, de fato, a justa causa em assegurar que nenhum grupo seja excluído e garantir a participação social de todos(as) trouxe um efeito sobre as estratégias criadas, induzidas pela racionalidade neoliberal que influenciaram e influenciam a vida dos sujeitos, até os dias atuais.

Para Lockmann,

Isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos (Lockmann, 2020, p. 70).

Sendo assim, o dever de incluir não tem influenciado apenas a conduta dos sujeitos que estão fora do padrão de normalidade historicamente constituídos, mas exercem processos de sensibilização e sedução acentuada nos indivíduos considerados normais, conduzindo suas escolhas e adequando-as ao sistema de governabilidade. As dimensões moralistas do imperativo de inclusão, mascara atitudes, pensamentos e, conseqüentemente, fragiliza a equiparação de direitos e oportunidades legitimamente conquistados (Lockmann, 2016).

E, nesse jogo, desigual abre-se margem para a racionalidade neoliberal, tornando o termo “inclusão” banal e que só tem sentido quando aplicado no termo “politicamente correto” (Rodrigues, 2006).

Afastando-nos um pouco da esfera atual, em que as políticas de inclusão corroboram, mesmo que minimamente, para o funcionamento do jogo econômico, nos remetemos ao Brasil Imperial, nos quais citaremos alguns marcos históricos fundamentais que representam grandes conquistas das pessoas com deficiência, a exemplo da criação de dois Institutos, o “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857. Apesar de serem considerados feitos isolados e segregadores, especificamente para as pessoas cegas e surdas, tal proeza abriu espaço para a conscientização e a discussão sobre educação desses sujeitos (Miranda, 2008)

Ainda nesse período, Miranda (2008) destaca que o atendimento dirigido aos deficientes era realizado a partir das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira constituiu-se na criação de escolas em hospitais, sendo considerada uma das tendências mais segregadoras. A segunda, teve como resultado a origem das classes especiais para deficientes mentais, nos quais por meios de escalas métricas de inteligência, crianças e adolescentes recebiam diagnósticos de anormais e eram acompanhados por professores especializados.

No entanto, sob a influência da vertente psicopedagógica, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por reformas na educação por meio do ideário do movimento educacional da Escola Nova que, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, contribuiu para a identificação de estudantes que não conseguiam acompanhar as exigências da escola. Miranda ressalta que:

Sob o rótulo de deficientes mentais, encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais (Rodrigues, 2006, p. 33).

E foi dessa forma que os seguidores escola-novistas construíram justificativas para que os estudantes rotulados recebessem uma educação mais “adequada”, segregando-os em classes ou escolas especializadas.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o movimento de luta pela escola pública se intensificou e, segundo Mendes foi só “a partir de 1958 que o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências” (Mendes, 2010, p. 99).

Após treze anos de elaboração, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 (Brasil, 1961), contemplando no Título X, artigo 88^o, a expressão “educação de excepcionais” (Mendes, 2010). Na mesma esteira, a determinação do artigo 89^o, dessa mesma lei, discorre sobre os apoios à iniciativa privada, disponibilização de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Consequentemente, nas décadas seguintes, houve uma rápida expansão das classes especiais nas escolas públicas, assim como a ampliação de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Segundo Miranda (2008, p. 34), “em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962”. Mendes (2010) reitera que esse aumento favoreceu a isenção do governo na obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Com a instauração do golpe militar em 1964, a mentalidade de desnacionalização da economia e a acentuação da pobreza, fomentaram o processo de privatização do ensino.

Segundo Mendes,

Na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada (Mendes, 2010, p. 100).

Esse crescimento contribuiu ainda mais com os interesses econômicos mundiais do regime militar que primava pela proteção da propriedade privada e o livre comércio, fortalecendo a necessidade da implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). Mendes (2010, p. 100) também

explicita que a nova ordem “alterou a estrutura do ensino criando novos níveis, entre eles o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 aos 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e formação técnica obrigatória)”.

No que se refere à educação dos estudantes com deficiências, a LDB nº 5.692/71 (Brasil, 1971) definiu melhor o seu público e dispôs no seu artigo 9º que,

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Porém, apesar do avanço considerável, essa legislação ainda não definiria seu público específico e “ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e aqueles indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas” (Miranda, 2008, p. 35) e também não menciona os serviços que seriam utilizados para que toda categoria fosse contemplada.

Contudo, os tratamentos diferenciados oferecidos às iniciativas privadas, consideradas eficientes pelo poder público, mediante bolsas de estudos, empréstimos, subvenções tornou mais lenta a evolução e a definição clara sobre a prática da integração social dos chamados “deficientes”, fato que só veio a tomar impulso a partir da década de 80.

O ideal de segregação já estabelecido na década de 70 traz consigo o modelo de normalização, que defendia a ideia de integração, partindo da premissa de que as pessoas com deficiência teriam condições de vida mais normal possível com a convivência com as pessoas ditas normais, conforme o conceito de normalização definido pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. 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 semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994, p. 2).

No modelo de integração, espera-se que o aluno se adapte à escola e não o inverso. Nesse paradigma hegemonicamente e socialmente construído, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos educandos. Rodrigues (2006) destaca três razões pertinentes que a distanciam a escola integrativa da escola inclusiva:

[...] Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola; [...] Em segundo lugar, a escola integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”; [...] Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário, poderia sempre ser “devolvido” à escola especial (Rodrigues, 2006, p. 4).

Na década de 90, marcada por avanços educacionais mundialmente significativos, devido a luta dos movimentos sociais, aconteceram eventos importantes para a divulgação de conceitos da sociedade inclusiva, nos quais destacamos a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, e a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994 (Brasil, 1997). A participação efetiva do Brasil nesses marcos históricos democráticos, à luz da Constituição Federativa de 1988 (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente, culminou em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (Brasil, 1996) quando, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi decretada a Educação Especial como uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2008).

O início do século XXI recuperou em apenas uma década quase cem anos de exclusão, segregação e preconceito, a partir da implementação de novas leis e decretos que favoreceram e favorecem a vida das pessoas com deficiência em sua totalidade. Essa reestruturação educacional abriu espaço para um novo modelo de escola, aquela que “configura-se, portanto, como espaço de criação e aprendizagem de valores e competências, fruto e produtor de seu lugar no âmbito das desigualdades sociais, revelando as diversas concepções de justiça ali presentes” (Botler, 2018, p. 312).

É importante salientar que os compromissos firmados internacionalmente em criar sistemas educacionais inclusivos nos anos 90 evoluíram positivamente e, no ano de 2006, na Sede da ONU, em Nova York, 192 países se uniram e promulgaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos quais o Brasil também fez parte, tornando-se essa, no ano de 2009, a primeira convenção a ser ratificada como Emenda Constitucional no Brasil, no seu Protocolo Facultativo.

Diante dos compromissos assumidos, o Ministério da Educação do Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), definindo que a Educação Especial não deve ser mais substitutiva à escolarização regular e caracteriza como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, defendendo que todos devem aprender juntos, cabendo aos sistemas de ensino se adequarem para receber essa clientela (Brasil, 2008).

O processo de estabilidade e construção de paradigmas inclusivos, ocorridos no período da PNEEPEI, de 2008 a 2015, culminaram com a implementação, mesmo que tardia, da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015a), também conhecida pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Não obstante, as mudanças de governo ocorridas no período de 2016 e 2019 substituíram os atores frente à gestão da Educação Especial no país e, numa tentativa de alteração da PNEEPEI, foi divulgada, em forma de minuta, uma proposta intitulada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida” (Brasil, 2018), por meio do Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020a). “Tal documento retoma o modelo de ofertas de vagas exclusivas em instituições, escolas ou classes especiais para pessoas com deficiência, indicando um distanciamento das diretrizes da PNEEPEI” (Rosa; Lima, 2022, p. 4). Por ter sido considerado inconstitucional e um retrocesso frente às lutas democráticas, principalmente das pessoas com deficiência, no mesmo ano de sua publicação, o referido Decreto foi revogado pelo Ministro do Supremo Dias Toffoli, permanecendo os princípios da PNEEPEI/2008, atualmente em vigor.

O nome “especial” dado à modalidade possui a marca do “tratamento especial” explícito na legislação educacional de 1971, quando esta determina o “tratamento especial” para os indivíduos incomuns, atípicos e considerados incapazes e fora dos padrões convencionais, coadunando com a lógica do assistencialismo e da compaixão.

Apesar do estigma do “aluno especial” que ainda reside no vocabulário pejorativo do cotidiano escolar, categorizando, rotulando e subestimando a capacidade de pessoas com a deficiência, os ganhos com a modalidade Educação Especial foram imensuráveis, pois esta tem se preocupado, especificamente, em oferecer os serviços necessários e imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio da elaboração e materialização de políticas públicas de atuação e suas tecnologias.

Já a Educação Inclusiva defende o direito de todos aprenderem juntos, incondicionalmente. De acordo com a PNEEPEI “a concepção da inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva: aquela que não elege, classifica ou segrega indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos” (Brasil, 2008, p. 15)

Por fim, nos aliamos às palavras do professor cientista britânico, Stephen Hawking que expressou suas esperanças na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, fazendo menção ao seu “Artigo 10^o”, que assegura o direito elementar a todo ser humano: o “direito à vida” (ONU, 2006).

2.1 SOBRE AS INCUMBÊNCIAS ESPECÍFICAS DA MODALIDADE ESPECIAL: INCLUSÃO E EQUIDADE¹ NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), as escolas brasileiras vêm tentando traduzir sua determinação do Art. 205^o sobre o direito de todos os brasileiros à educação, acesso negado desde o momento em que os invasores portugueses chegaram aqui.

Segundo Quijano (2005, p. 121), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento”, nos impondo o modelo colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, fixando marcas que até os dias atuais estão sendo muito difíceis de apagar. O autor reitera que a trágica repressão nos conduziu, enquanto latino-americanos, à perda da identidade, pois conscientes ou não do quão somos diferentes, carregamos traços históricos europeus muito fortes que distorcem o que realmente somos “e como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida” (Quijano, 2005, p. 129)

A importância de tais reflexões entre o “ser” e o “poder” nos aproximam da compreensão sobre os vários modos de exclusão como forma de controle social, no sentido em que “as

¹ Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (Unesco, 2019).

mudanças, principalmente as que favorecem a inclusão, raramente são radicais” (Hickel; Mörschbacher, 2022, p. 20)

Os princípios contidos em nossa Carta Magna (1988) patenteiam os desejos conquistados pelas minorias, nos quais salientamos neste estudo as crianças com e sem deficiência. Apesar de todo arcabouço legal sobre a organização de sistemas educacionais inclusivos, no Brasil e no Mundo, percebemos, de fato, a morosidade em sua concretização que insiste em perpetuar a ideia de que as escolas não foram feitas para as pessoas com deficiência estarem nela, muito menos as crianças pequenas.

Desde a primeira infância há uma captação embutida no sistema político, hoje não mais localizado nos hospícios, e sim em instituições especializadas. A promessa se mantém ofertando cuidados especializados com estrutura física e recursos humanos encontrados apenas nesses locais específicos (Hickel; Mörschbacher, 2022, p. 31).

A desconstrução desse paradigma precisa tensionar exatamente no que a escola precisa para repensar sua prática, adaptar os seus ambientes, formar e informar os profissionais da educação sobre inclusão e equidade. É preciso rapidez nas mudanças.

Apesar das inúmeras dificuldades, enquanto profissionais de educação, devemos sempre lançar nosso olhar para as possibilidades, na busca constante de referenciais que propõem ações de práticas pedagógicas positivas, interativas e inclusivas.

Na última revisão do Plano Nacional da Primeira Infância - PNPI (Brasil, 2022b) a palavra “deficiência” aparece 73 vezes, tornando-se esse um indicador de comemoração sobre a atuação das políticas educacionais inclusivas na atualidade. De acordo com o PNPI, a primeira infância é uma fase de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, que se inicia na gestação até os seis anos de idade, fase em que as conexões neuronais necessitam ser bem estimuladas.

Partindo dessa premissa, tomaremos novamente como referência a nossa Constituição Cidadã sobre as garantias de direitos e serviços destinados a todas as crianças em atendimento a Creches e pré-escolas, assegurando:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(...) Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
 (...) § 2º “Os **Municípios** atuarão prioritariamente no ensino fundamental e **na educação infantil**” (Brasil, 1988, grifo nosso).

Essas conquistas encontram-se devidamente instituídas nas diretrizes do PNPI (Brasil, 2022b) que defende a visão holística da criança a partir de ações políticas integradas e intersetoriais com a participação dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e de organização da sociedade civil.

Nesse limiar, dentre os serviços que devem ser garantidos pelos sistemas municipais para que as crianças pequenas com deficiência possam permanecer com equidade nas creches e pré-escolas, destacamos que:

O direito a brincar exige acessibilidade². O brincar é um território da diversidade. Ele é inclusivo, pois pressupõe o respeito à singularidade e a espontaneidade daquele que brinca. Assim, a convivência com a diversidade – de crianças com e sem deficiência, com diferenças de raça, de gênero, de crenças, de condições socioeconômicas e culturais – é potencializada na brincadeira. É muito importante ter um olhar para as potencialidades e não para as limitações das crianças. A presença e a participação de **crianças com deficiência** – em um parquinho, uma brinquedoteca, uma creche ou uma pré-escola – contribuem para que o ambiente seja inclusivo e o grupo aprende a lidar com a diferença: as próprias crianças se ajudam, não deixando colegas sozinhos, isolados e em dificuldade. As **crianças com deficiência** têm, no brincar inclusivo, a prática do seu direito à vida social e as outras aprendem a compartilhar e a ser solidárias e formam a noção de que todos nós somos diferentes em algumas coisas. **Crianças com deficiência** e crianças em situação de vulnerabilidade enfrentam múltiplas barreiras para brincar: espaços inadequados, ausência de brinquedos adaptados, ausência de profissionais qualificados, pouco ou nenhum conhecimento sobre o significado do brincar para sua alegria, sua felicidade, seu bem-estar e seu desenvolvimento. Os gestores, educadores, profissionais da saúde e da assistência social, como também os pais, precisam empenhar-se na produção de brinquedos e equipamentos para as crianças com deficiência brincarem nos diversos espaços – casa, escola, rua, parques, brinquedotecas – e que nesses espaços elas possam interagir com outras crianças (Brasil, 2022b, p. 100, grifo nosso).

² Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Art 3º - I Estatuto do Deficiente- Lei 13.146/2015).

Como prioridade, o PNPI (Brasil, 2022b) orienta que os sistemas municipais se organizem quanto a seus objetivos e metas para a garantia de padrões mínimos de infraestrutura das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas sobre os seguintes pontos:

adequação às características das crianças com deficiências, incorporando os parâmetros do **desenho universal**³ e atendendo às normas da lei federal sobre promoção da acessibilidade aos projetos arquitetônicos, de mobiliário, assim como aos materiais pedagógicos, bem como a implantação de salas de recursos multifuncionais, incluindo ferramentas de **tecnologia assistiva**⁴ para as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2022b, p. 66).

A acessibilidade comunicacional e digital é outro fator importantíssimo para o desenvolvimento das crianças com deficiências sensoriais, pois “são capazes de perceber frequências vibracionais extraordinárias” (Brasil, 2022b, p. 66). Portanto, a interação com diferentes mídias possibilita a quebra das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento da criança, dentre esses podemos elencar, a audiodescrição, a dublagem, o uso de legendas, a janela de Libras ou as impressões no sistema Braille. Apesar de toda determinação legal consistente no ordenamento jurídico brasileiro, sabemos que a realidade é bem diferente nas escolas públicas, principalmente na Educação Infantil, causando enfim um enorme prejuízo.

Reconhecendo que precisamos avançar no que tem que ser feito o PNPI (2022) reitera o compromisso assumido pelo Brasil na **agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**⁵, a partir dos desafios dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais destacamos aqui o ODS 4 que objetiva “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 24).

³ Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Art 3º - I - Estatuto do Deficiente- Lei 13.146/2015).

⁴ Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Art 3º - III - Estatuto do Deficiente - Lei 13.146/2015).

⁵ Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016).

2.1.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE: serviço da modalidade Educação Especial

Ao garantir educação de qualidade para todos os brasileiros(as), enquanto grande marco político do estado democrático de direitos, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 208.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), em seu art. 54, inciso III, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), em seu art. 4º, inciso III, seguem os mesmos preceitos, porém, da mesma forma que a constituição, não definiram o conceito do respectivo serviço, fazendo com que durante muito tempo o AEE fosse entendido como sala especial.

A organização e estruturação do AEE como serviço da modalidade Educação Especial só veio se consolidar com a Resolução nº 4 de 2009 (Brasil, 2009b) que “institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, no mesmo ano em que a Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a).

Nessa direção, a luz da CF (1988), da LDB (1996) e da PNEEPEI (2008), o conceito sobre o serviço do AEE foi inicialmente recomendado no art. 2º da Resolução nº 04/2009,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 1).

Atualmente, Art. 2º do Decreto 7611/2011, determina o AEE como um serviço de apoio da modalidade Educação Especial, voltado a “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p. 1) e, em seus parágrafos 1º e 2º explicita:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 01, grifo nosso).

A partir dessa conceituação, ficou definido que o AEE, por ser complementar ou suplementar, nunca deve substituir o ensino regular, devendo os estudantes inclusos possuírem uma matrícula na sala comum e outra matrícula no AEE, no contraturno.

O professor do AEE, conforme Art. 12º da Resolução nº 04/2009, deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial para atuar no serviço, cujas atribuições de sua atuação foram pré-determinadas no Art. 13º da referida resolução, no que culminaram nos objetivos previstos no art. 3º do Decreto 7611/2011 ainda em vigência:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Conforme, parágrafo 3º do art. 5º do mesmo Decreto de 2011, “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, contudo, o texto faz

referência ao **Programa de Salas de Recursos Multifuncionais**⁶ que foi instituído em 2007 pelo governo federal, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). Os recursos destinados para efetivação desses direitos estavam assegurados e estabelecidos no Art. 9º - A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização Profissional (FUNDEB), revogado pelo Decreto nº 10.656 de 22 de março de 2021 (Brasil, 2021).

Mais de uma década após o início do programa, foram entregues 41.800 Salas de Recursos Multifuncionais, dados do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 11.793/2023 (Brasil, 2023). O Plano Viver sem Limite foi instituído em 2011, por meio do Decreto nº 7.612, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff e está sendo retomado, no terceiro mandato do Presidente Lula, com novos eixos e metas (Brasil, 2023).

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino (Brasil, 2013). Até o ano de 2015, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal aderiram ao programa. Desde então, houve no país um expressivo incremento no número de estudantes com deficiência matriculados na classe comum.

No Estado de Pernambuco, 179 municípios fizeram a adesão ao Programa e foram contemplados com as salas Tipo 1 (composta por equipamentos e mobiliários gerais de acessibilidade) e Tipo 2 (composta por equipamentos e mobiliários específicos para deficiência visual. Dentre esses, destacamos o município do Paulista-PE, locus desse estudo, que recebeu, no ano de 2013, oito salas do programa para as escolas indicadas e cadastradas no Programa.

Após o golpe de estado que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, as políticas públicas voltadas à modalidade da educação especial, na perspectiva inclusiva foram paralisadas e consequentemente os programas encerrados. Dessa forma, com o objetivo de continuar as ações de acessibilidade e efetivação das políticas de inclusão, a Secretaria de Educação do município do Paulista, durante a gestão de 2017 a 2020, implementou 18 Polos de

⁶ O lançamento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM foi um passo decisivo para efetivar a realização do AEE em espaços específicos. Ele forneceu condições para a aprendizagem de todos ao disponibilizar materiais pedagógicos e ofertar quadros docentes com profissionais capacitados” (Corrêa; Ferreira, 2022).

Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Durante a estruturação, para o funcionamento desses espaços, os poucos e valiosos equipamentos e mobiliários recebidos pelo Programa de Sala de Recurso Multifuncional (SEM) foram relocados para as escolas que passaram a sediar os PAEE's. Essa ação contribuiu para que os professores do AEE pudessem realizar os atendimentos dos estudantes público-alvo da educação especial em espaços fixos, visto que, antes dessa determinação, trabalhavam de forma itinerante e não tinham conhecimentos dos programas e recursos enviados pelo Governo Federal para o município. Atualmente, a oferta desse material ocorre principalmente por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE).

Essa responsabilidade centrada no poder público favoreceu a estabilidade e materialização dos recursos destinados à educação especial de forma sistemática e coordenada, principalmente com a implementação da PNEPEI (2008) que se sustentou até 2016, ano do impeachment (Rosa; Lima, 2022). Além do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, elencamos outros que beneficiaram os estudantes com deficiência, tais como o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (2003), o Programa Transporte Escolar Acessível (2005), o Programa Escola Acessível (2011). Nesse ínterim, com o propósito de realizar a expansão e melhorias na infraestrutura física, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil - Proinfância, por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

Até o ano de 2015, diversos documentos e leis foram implementados em favor da luta das pessoas com deficiência, desconstruindo estigmas e paradigmas por meio das políticas públicas afirmativas, tais como, a Lei nº 12.764/ 2012, reconhecida como a Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que traz orientações para os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei do Autismo (Brasil, 2013), nos quais enfatiza, após comprovação da necessidade, a contratação de apoios escolares, a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI que traz orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014), corroborando que o Plano de Atendimento Educacional Especializado - Plano de AEE - é o documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a segunda matrícula do(a) estudante incluso(a), tornando o laudo

médico apenas um anexo, considerando que o AEE não deve ser caracterizado com atendimento clínico e sim pedagógico.

Ainda nesse vínculo de avanços de políticas inclusivas ressaltamos a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI (Brasil, 2015a), que preconiza sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil,

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

Considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável, é fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado, nas redes públicas e privadas de ensino, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação - PNE, que passou a vigorar com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2015a, p. 4).

Como ponto mais alto nessa construção, evidenciamos a LBI (2015) que fortalece a figura do Profissional de Apoio Escolar, a saber:

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, inciso XIII, art. 3º, 2015, grifo nosso).

Vale salientar que, até o momento do final desse estudo, o Ministério da Educação ainda não definiu o perfil profissional dos sujeitos que atuam como apoio escolar.

Após o golpe de estado, em 2016, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou por 20 anos os investimentos nas áreas da educação e da saúde, pudemos acompanhar estáticos o retrocesso e o descaso com as políticas de acesso e qualidade conquistadas com vistas à inclusão das pessoas com e sem deficiência.

Após esses anos tenebrosos, estamos vislumbrando a volta do Brasil no cenário de retomada e reconstrução das políticas públicas educacionais inclusivas que parte dos 4 grandes eixos do Novo Viver Sem Limite/2023:

- I – Gestão e participação social;
- II – Enfrentamento ao capacitismo e à violência;
- III – Acessibilidade e tecnologia assistiva;
- IV – Promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde, e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Brasil, 2023, p.13).

E dentre as várias metas contidas nesse escopo de quatro eixos, destacamos, para esse contexto de estudo, as metas do Eixo III:

- 3.1) **1.500 ônibus de transporte escolar acessíveis**, para o acesso diário de estudantes à rede pública de ensino e a participação em outras atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de lazer previstas nos planos pedagógicos;
- 3.2) **Atendimento de 38 mil escolas com salas de recursos multifuncionais adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem para estudantes com deficiência das escolas públicas de ensino regular;
- 3.3) **Fornecimento de dispositivos e equipamentos de tecnologia assistiva** para o atendimento de 95 mil crianças com deficiência, viabilizando a participação de crianças com deficiência na educação; e
- 3.4) **Implantação da Central Nacional de Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (CONECTE LIBRAS BRASIL)**, proporcionando acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, mediante oferta de serviço 24h de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2023, p. 18, grifo nosso).

Diante dos compromissos firmados, cabe aos profissionais da educação cobrarem das autoridades competentes seus direitos, distanciando-se da lógica de um único mundo possível e abrindo caminhos para a pluralidade num bem comum para todos.

3 A CRIANÇA SUJEITO E O DEFICIENTE PESSOA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO DE TODAS AS INFÂNCIAS

“Eu sempre soube que era diferente, as pessoas não nos deixam esquecer.”

(Marco, 2020, p.18)

A lógica binária da modernidade ditou padrões que ainda estão muito presentes na sociedade atual, atravessando os modos de pensar e agir, categorizando e criando critérios embasados em atributos que não definem ninguém. Desse modo, com o tempo os olhares, as expressões, as ações ofensivas e os afastamentos corporais preconceituosos sobre as características físicas ou mentais dos indivíduos com deficiência, foram adquirindo outros revestimentos discriminatórios que se apresentam por meio de demonstrações piedosas, assistencialistas que colocam em xeque a capacidade desses sujeitos (Lage *et al.*, 2023).

E é nesse processo evolutivo de acesso a informações e ampliação de conhecimentos que o termo “capacitismo” surge como mais uma proposta de combate à opressão e o preconceito. Segundo Lage *et al.* (2023, p. 3), o “capacitismo, termo originário do vocábulo americano *ableism*, diz respeito à concepção de que somente o corpo “perfeito” é considerado “normal” e que os outros corpos, em virtude das suas particularidades, são classificados como deficientes.”

Para Marco (2020, p. 11),

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência (Marco, 2020, p. 11).

De maneira geral o capacitismo tem sido utilizado como ofensa, mas o termo abrange também elogios ou comentários bem-intencionados que buscam disfarçar ou suavizar a deficiência. Um adjetivo muito utilizado é a expressão “especial”, explicamos sua colocação política no capítulo anterior, que quando dirigido à pessoa deficiente torna-se pejorativo, pois deixa de ser um adjetivo e passa a ser utilizado como um substantivo que nomeia e diferencia os sujeitos devido à condição de deficiência. Muitas outras expressões utilizadas rotineiramente são armadilhas do capacitismo, do tipo, “nem parece deficiente”, “anjo”, “guerreiro(a)”, “extraordinário(a)” entre outras, tentam suavizar e romantizar aquele aspecto

indesejado e acabam desconstruindo as lutas socialmente legitimadas pela categoria (Rosa; Luiz, 2023).

Aqui, defendemos que a deficiência precisa ser compreendida como mais uma característica, dentre tantas outras, e que não é necessário temer dizer “pessoa com deficiência” – esse, aliás, é o modo como escolhemos ser chamadas por uma questão política: cita a deficiência e evidencia, em primeiro lugar, o status de pessoa (Rosa; Luiz, 2023, p. 7).

A palavra capacitismo ainda não é muito conhecida, devido ao pouco que se sabe sobre a vida das pessoas com deficiência. Recentemente o termo foi oficializado pelo Decreto Nº 11.793/2023, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, e em seu art. 2º, inciso I, define “o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência” (Brasil, 2023, p. 1) como uma diretriz a ser cumprida. Essa é a primeira vez que a palavra é utilizada e conceitualizada nos textos das políticas públicas.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste Decreto, entende-se por **capacitismo** qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro, nos termos do Artigo 2º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2023, p. 1).

A Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015a), seguindo os preceitos estabelecidos na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008), determina o deficiente como PESSOA (criança, adolescente, adulto, idoso) e que a pessoa seja reconhecida antes da deficiência, pois o termo “deficiência existe como tal porque um discurso a nomeou” (Hickel; Mörschbacher, 2022, p. 26).

Nesse sentido, a deficiência é um conceito em evolução, não é estático. Assim sendo, o foco sempre será nas barreiras que impedem que os indivíduos exerçam plenamente sua cidadania e possam gozar dos seus direitos com liberdade e autonomia (Brasil, 2015a).

Para melhor entendimento, a LBI define o significado de barreiras em seu Art 3º, Inciso IV:

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e nas informações, atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015a, grifo nosso).

Cada vez mais, com o impulso da internet, as redes sociais buscam romper as barreiras que nos limitam ao mundo acadêmico, abrindo espaço para comunidades virtuais militantes questionadoras sobre racismo, misoginia, machismo, LGBTfobias e o capacitismo como forma de combate à intolerância e a discriminação. Reconhecemos que, infelizmente, essas mesmas redes disseminam informações contrárias que perpetuam estereótipos manipuladores que subtraem direitos garantidos legalmente pelas minorias excluídas socialmente. Nesse sentido, em conformidade com Lima, Ferreira e Lopes (2020, p. 183) “é fundamental entender que a luta anticapacitista é um fazer de todos, pois quando não rompemos com a estrutura do capacitismo e com os discursos eugenistas que sobrevivem aos novos arranjos legais não avançamos para um fazer verdadeiramente para todos.”

Nesse cenário, mesmo reconhecendo que o capacitismo é resultante das questões do liberalismo e capitalismo, trazemos como exemplo de luta anticapacitista o lançamento do “Dicionário Anticapacitista em Saúde Mental”, da empresa americana Janssen (2022), companhia farmacêutica da Johnson & Johnson *Innovative Medicine*, o Programa de Esquizofrenia (PROESQ) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Associação Mãos de Mães de Pessoas com Esquizofrenia (AMME), a Associação de Crônicos do Dia a Dia (ACDD) e a Associação Gaúcha de Familiares e Pacientes Esquizofrênicos (AGAFAPE). Essa iniciativa faz parte da campanha “Ouçam Nossas Vozes”. A objetivo de informar e ampliar o diálogo e quebrar estigmas e preconceitos relacionados à esquizofrenia, o artefato está disponível para download gratuito no site da empresa.

É importante destacarmos que a comunicação e a informação, mesmo que utilizada como **agência**⁷, embasadas em fontes confiáveis, são ferramentas importantes no combate da discriminação e do preconceito. Nessa lógica, compreendemos que a exclusão é um fator que foi constituído a partir da ideia de normalidade, tornando-se um problema social e estrutural que nada tem a ver com a pessoa com deficiência. Portanto, o anticapacitismo deve ter sua iniciação no seio familiar, estendendo-se para o ambiente escolar na perspectiva da ética do

⁷ As autoras Rosa e Luiz (2023, p.17) citam a compreensão de Abby Wilkerson (2002), “como a capacidade de reconhecer e agir em nome de seus próprios interesses.”

cuidado e justiça social, construindo enfim uma sociedade acolhedora e verdadeiramente inclusiva.

3.1 AS CRIANÇAS E AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS: EDUCANDO PARA O ANTICAPACITISMO

Um dos maiores desafios na construção de espaços escolares inclusivos está nas dimensões segregacionistas e classificatórias que ditam convenções e buscam perpetuar modelos de comportamentos, normas e ações predominantemente discriminatórias, sem abrir espaço para as singularidades.

Para Mantoan (2011, p. 103) “a inclusão e suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença”, ou seja, a diferença, como uma característica humana, é a base da inclusão.

De maneira estrutural, o nosso grande desafio tem sido educar na diversidade, uma vez que carregamos a ideia de que é possível medir ou definir a capacidade de alguém a partir de algum atributo que ele possua, seja pela condição de deficiência ou transtorno, seja pela cor pele ou etnia, seja por gênero ou sexualidade. Enfim, a rica diversidade humana, paradoxalmente, nos remeteu a algo que não nos é natural: o preconceito.

Reflexões e saberes precisam ser compartilhados sempre em prol de um objetivo comum com vistas ao crescimento de todos(as), sem esquecer que, na escola inclusiva, embora façamos parte de uma única espécie (a humana), somos seres únicos que não se repetem, cada um tem seu crescimento próprio, portanto saber lidar com imprevisibilidade e a contingência são competências indispensáveis ao educador.

Segundo Mantoan e Lanutti (2022),

Uma escola para todos não admite o aprisionamento de um estudante em uma categoria fundada a partir da suposta delimitação das suas possibilidades. Também não se limita a desenvolver um trabalho pedagógico baseado na comparação dessas categorias — o que daria origem à lógica da diversidade, tão difundida no meio educacional como sendo a solução para os problemas trazidos pela diferença dos alunos. Alertamos que, pela diversidade, se reforça a diferença "entre" as pessoas (Mantoan; Lanutti, 2022, p. 29).

A lógica da diversidade só tem sentido na luta de categorias específicas e socialmente marginalizadas, como forma de ressarcimento pelas injustiças vividas ao longo da história, a exemplo do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, do Estatuto do Idoso, da Lei de Cotas, da

Lei Maria da Penha, entre outros que legitimam o estado democrático de direito de ser igual na diferença.

No contexto escolar, a diversidade nos aproxima, nos enriquece e fortalece nossa identidade como seres indivisíveis, únicos, que somados, multiplicamos saberes e contribuímos indubitavelmente na construção de um mundo cada vez melhor para todos(as).

As identidades criadas categoricamente estão embasadas num determinado juízo de valor de uma norma preestabelecida que, visivelmente, cria uma relação de desigualdade, anulando a singularidade humana. No caso das pessoas com deficiência, a condição de deficiente se sobrepõe a todas as outras características essenciais da interseccionalidade humana, tais como raça, gênero, sexualidade, entre outras, numa vulnerabilidade absoluta e passível a comparações, nomeações, classificações, exclusões e inclusões (Mantoan; Lanutti, 2022). Desse modo, historicamente, foi conferido às pessoas com deficiência representações estigmatizadas e generalizadas de um ser dependente, limitado, incapaz, inseguro e infantilizado por toda vida.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que ao infantilizarmos um adulto pela sua condição cognitiva, física ou sensorial dificultamos também as reparações das injustiças históricas cometidas contra crianças em todo o mundo, pois, segundo Kramer (2000, p. 2), a “distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos.” No entanto, a autora destaca os estudos do historiador francês Philippe Ariès sobre a natureza histórica e social da criança. No mesmo entendimento, Abramowicz e Moruzzi (2016, p. 27) consideram que “o legado de Ariès está na conceituação inicial e na maneira de pautar uma emergência da criança e posteriormente da infância.”

Conforme explicita Simões e Miranda (2022),

A contribuição de Ariès mobilizou e aguçou o debate sobre as diferentes formas de problematizar as práticas educativas e assistenciais, o convívio entre as gerações e como as diferentes relações sociais foram construídas historicamente. A partir da sua grande contribuição que colocou em tela o processo da “descoberta da infância”, é possível pensar como as diferentes sociedades pensaram suas infâncias, para além da modernidade e produzir uma história da criança, que mesmo a sombra da família, buscou romper a historiografia tradicional que negligenciava a infância (Simões; Miranda, 2022, p. 119).

Embora transite num campo interdisciplinar, a Sociologia da Infância tem se debruçado sobre os estudos das crianças e das infâncias na contemporaneidade, nos quais Sarmento

(2005, p. 371) reitera que, mesmo indo de encontro com o senso comum, a Sociologia da Infância faz distinção dos significados “entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional”. O autor ainda destaca a importância de reconhecer a criança como um ser social que possui subjetividades e que consegue interpretar o mundo adulto, a partir de suas vivências, ou seja, não é um mero repetidor ou reproduzidor de cultura, mas um construtor de sua própria cultura.

Na mesma esteira, Corsaro (2011, p. 15) afirma que “crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”, portanto sujeitos de direitos.

Nessa direção, ao discorrer sobre a categoria estrutural da infância, Qvortrup (2010a) destaca que,

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (Qvortrup, 2010a, p. 637).

Entretanto, concordamos com Qvortrup (2010a, p. 639) ao afirmar que para compreendermos a “infância como categoria estrutural, teremos de levar em consideração e entender amplamente os parâmetros que descrevem e explicam as circunstâncias da vida das crianças para que, dessa forma possamos chegar a uma conclusão a esse respeito” e, a partir das variáveis condicionantes que determinam a classe, raça, gênero, deficiência e as relações da família e a escola com a criança, concluir que não existe apenas um tipo de infância, mas diferentes formas de infância.

Contudo, em face aos desafios atuais, provenientes da complexidade humana, os saberes fragmentados e disciplinares da era moderna se rompem e de acordo com Simões e Miranda (2022, p. 120) “a contemporaneidade exige ‘outra’ forma de olhar para os estudos sociais da infância”, de modo que possamos transcender a cultura adultocêntrica historicamente estabelecida.

De fato, essa nova forma de conceber a criança enquanto sujeito e a infância como uma categoria estrutural evoluiu substancialmente no século passado, ao passo de podermos traçar um comparativo entre a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) que tratou da concepção de criança como um ser frágil, que precisa de proteção e do direito à provisão de

suas necessidades básicas; enquanto que a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), nos quais, vinte anos depois, estabeleceu a garantia dos direitos de crianças expressarem suas opiniões e serem ouvidas, sendo esse último considerando um grande avanço no direito à participação (Abramowicz; Moruzzi, 2016), conforme determina o seu artigo 12:

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança (ONU, 1989, artigo 12).

Essas conquistas mundialmente históricas, em que o Brasil é signatário, culminou em nosso país, no ano seguinte, com a promulgação da Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos quais nesses últimos 33 anos de vigência vêm passando por diversas alterações e atualizações nas redações de seus capítulos e artigos, a exemplo do Parágrafo único, do seu Título I, em que foi incluído pela Lei 13. 257, de 2016 (Brasil, 2016), que converge com as determinações instituídas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 1990; 2015).

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a **todas as crianças e adolescentes**, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, **deficiência**, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, p. 1, grifo nosso).

Com a consolidação do estado democrático de direitos, a partir da Constituição Federal de 1988, os espaços historicamente negados às crianças e as pessoas com deficiência começam a ser retomados quase que simultaneamente, e essa perspectiva, mesmo por forças contraditórias e diante do imperativo de assegurar que todos os estudantes aprendam juntos, as legislações que vieram anteriormente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008) estão adequando-se à nova realidade, principalmente a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), em que determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como Modalidade Transversal. Para Alves (2018, p. 277) “é nesse contexto que as aproximações entre os dois campos se tornam possíveis e vamos conceber a chegada da criança com deficiência às creches e pré-escolas”.

Sabemos que as políticas públicas brasileiras destinadas ao “sujeito criança” e ao “sujeito deficiente” tiveram como referência o ordenamento jurídico internacional, no entanto, concordamos com Alves (2018, p. 274), ao ressaltar que “todos os avanços só foram

conquistados por meio de lutas históricas, travadas na arena política” e, portanto, se fez necessário desconstruir conceitos estruturalistas e colonizados, a partir do paradigma da inclusão.

Compreendemos que o desenvolvimento humano é influenciado por inúmeras variáveis de forma dinâmica e processual e essas vão além da convivência intrafamiliar, pois é na socialização com outros pares que a criança constrói sua identidade e se apropria da cultura em que está inserida, reinterpretando e reconstruindo ativamente, pois “se uma criança convive desde pequena com outras crianças com deficiência, ela não vai achar estranho, quando adulta, uma pessoa com deficiência numa festa ou andando na rua, por exemplo” (Marco, 2020, p. 18).

Segundo Oliveira (2011, p. 6), “a presença da filantropia no atendimento à infância e à criança com deficiência é histórica no Brasil, já que o cuidado aos desvalidos enquanto premissa cristã é parte inalienável da formação do país”. Vale ressaltar que, da Colônia à República, assim como ocorreu com as pessoas com deficiência, a história das infâncias no Brasil, especialmente as mais desvalidas, também foram marcadas pelo descaso, pelo abandono por parte do poder público e da sociedade civil.

Portanto, compreender como ocorre o processo de formação, peculiaridades históricas, culturais e sociais vivenciadas por esses sujeitos para que possamos atribuir os sentidos que constitui o seu desenvolvimento humano. Nesse novo milênio, as contribuições feitas pelas crianças e sua participação social, vem consolidando a certeza de que sem elas não haverá futuro, reforçando a necessidade em compreender as crianças como atores sociais que transformam o contexto em que estão inseridas na mesma medida que são transformadas por ele (Prout, 2010).

Por fim, se faz necessário e urgente destacar que na relação educação e inclusão não há espaço para o pensamento liberal, pois a estratégia da equidade contempla a equiparação de oportunidades no nível de igualdade para todos, conforme explícito na Declaração de Incheon (UNESCO, 2019, p. 7),

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2019, p. 7, grifo nosso).

Sabemos que a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil tem ocasionado muitas tensões acerca das concepções e práticas, porém as evidências sobre os avanços de suas presenças nas creches e pré-escolas são indiscutíveis. As trocas de saberes e experiências aproximam a ideia de diferenças entre si, descaracterizando a diversidade e criando ambientes fluidos, acolhedores, em que todos são protagonistas enquanto pessoas e sujeitos de direitos. “Por isso, garantir que as crianças estudem em escolas inclusivas é imprescindível” (Rosa; Luiz, 2023, p. 10).

A nível nacional, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Em comparação à Modalidade EJA e as demais Etapas, entre 2018 e 2022, percebe-se que as matrículas da Educação Infantil foram as que mais cresceram. Totalizando um acréscimo de 100,8% (INEP, 2022; 2024).

Nesse novo século, estamos tendo a oportunidade de educar crianças com informações que há cinquenta anos seria inviável. Apesar da nossa geração infantil ter sido socializada e construída na cultura do preconceito, enquanto docentes, temos o dever ético de inferir situações no ambiente escolar que venham formar crianças anticapacitistas, desde a primeira infância, conforme explicita as autoras Rosa e Luiz (2023, p. 10), “o preconceito e a discriminação não são um dado natural, características com as quais nascemos. São construídos socialmente”.

Hoje podemos aprender junto com elas conhecimentos que na nossa infância sequer poderíamos ter acesso, tornando essa tarefa muito mais fácil do que podemos supor.

O anticapacitismo é a valorização das habilidades e potencialidades, daquilo que se pode criar ao se apropriar da cultura e do currículo que permite cada um ser o que é, derrubando esta estrutura basilar da escola e da Educação Especial que permanece conservadora, constituindo-se assim, uma mudança efetiva comunicacional, metodológica e, principalmente, atitudinal, diante do currículo (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 182).

Aprender na diversidade é compreender que cada um tem seu tempo, uns são mais rápidos, outros mais lentos, independentemente de utilizarem recursos de adaptação ou não, todos aprendem do seu modo. O importante é criar ambientes acolhedores que respeitem as individualidades a partir da equiparação de oportunidades e visibilidade para todos(as).

4 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

*“E voltaram a cochichar projetos, as fumaças do cigarro e do cachimbo
misturaram-se.”*
(*Vidas secas*, Graciliano Ramos, 2003, p.125)

No intuito de poder ampliar a discussão sobre a formulação de políticas e programas que venham contribuir com perspectiva inclusiva na Educação Infantil, o presente estudo analisou produções em artigos publicados e disponibilizados no banco de dados da rede Scientific Electronic Library online (SciELO) e na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “Educação Infantil” e “Educação Inclusiva”.

Na primeira busca, encontramos 94 artigos na base do Scielo e 72 estudos na BDTD, com os descritores citados. O filtro inicial, consistiu no descarte de todos os textos que abordavam temas relacionados aos descritores de forma isolada. Nessa feita, adotamos como segundo critério da última filtragem, a categorização dos escritos publicados a partir de 2015, ano de implementação da Lei 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015a), finalizando com um total de 16 (dezesesseis) produções para análise e discussão.

Para um melhor entendimento, classificamos as pesquisas selecionadas em três grandes eixos, nos quais consideramos serem de suma importância para esse estudo; práticas inclusivas na Educação Infantil; acesso e qualidade; formação docente.

4.1 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse eixo analisamos os trabalhos que se debruçaram sobre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão das crianças pequenas com deficiência. Desse modo, podemos destacar o estudo de caso realizado por Amorim (2015) em uma cidade do interior paulista que possui convênios com instituições da comunidade que oferecem atendimento clínico multidisciplinar e pedagógico. Com o objetivo de descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil o resultado do trabalho do autor indicou lacunas na sistematização das atividades e a falta de articulação entre os profissionais das instituições conveniadas com os participantes do estudo (professores itinerantes e professores da sala regular). Já o estudo de caso de Zerbato e Lacerda

(2015), pretendeu analisar a inter-relação da atividade simbólica de desenhar com o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, usuárias tardias da língua brasileira de sinais, e em fase de aquisição da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em uma sala de aula da Educação Infantil, localizada em uma escola-polo que fazia parte do Programa Inclusivo Bilíngue da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos-SP. Os resultados apontaram a importância da língua de sinais e da atividade de desenho como recurso sócio, que contribui para o progresso linguístico e cognitivo destas crianças que buscam ser bilíngues.

A pesquisa exploratória de Meirelles-Benincasa (2016) analisou o atendimento educacional especializado oferecido às crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS e da Rede Municipal de Ensino de Bologna, na Itália. A autora conclui que ambas as Redes de Ensino valorizam a importância da oferta do serviço do AEE na Educação Infantil e pontua que no Brasil a sala de recursos é o espaço destinado para a condução de todo o processo pedagógico, enquanto na Itália, o trabalho é realizado em rede e envolve muitos profissionais especializados direcionados a grupos de estudantes.

Ainda nesse eixo observamos o levantamento bibliográfico de Massaro e Deliberato (2017) que objetivou mapear a produção de conhecimento acerca da Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil indexada em Bases de Dados Científicos de 1980 a julho de 2015 e nos Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. Na época as autoras ressaltaram que o tema ainda era recente no panorama brasileiro e concluíram que pesquisas internacionais focalizaram o desenvolvimento da linguagem e aspectos comunicativos das crianças com deficiência pesquisadores brasileiros se propuseram a dar suporte em escolas com adaptações de atividades e estratégias pedagógicas por meio da comunicação suplementar e alternativa. Ainda sobre as boas práticas inclusivas na Educação Infantil, a pesquisa exploratória realizada por Silva (2019) em um Espaço de Desenvolvimento Infantil no município do Rio de Janeiro, objetivou planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre uma professora de sala de recursos e duas professoras de Educação Infantil para construção de práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo. Os resultados demonstraram uma boa parceria entre as professoras participantes, resultando em mudanças positivas que se constituíram a partir do programa de colaboração e reflexão conjunta que favoreceu o fazer pedagógico.

Na mesma direção a pesquisa de campo de Monteiro *et al.* (2020) teve por finalidade identificar a percepção dos professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas de um município do interior do estado de São Paulo, concluindo sobre a importância do trabalho colaborativo do Terapeuta Ocupacional com o professor da sala comum para inclusão da criança com autismo, enquanto que Carvalho e Schmidt (2021) buscaram analisar, na literatura científica, práticas educativas inclusivas de dimensão processual para a Educação Infantil que apresentam indícios de efetividade e/ou eficácia na última década. Como resultado as autoras que apesar de as práticas analisadas parecerem relativamente simples de serem implementadas no cotidiano escolar, o conjunto de ações pontuaram a importância do planejamento, da organização e da condução das atividades escolares inclusivas. Por fim, Braz e Rangni (2022) realizaram uma experiência com uma criança identificada com altas habilidades/superdotação na educação infantil com o objetivo de apresentar o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento. O relato apontou como resultado que as atividades de enriquecimento contribuíram para o desenvolvimento das habilidades da criança, além de expor os desafios do atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação da educação infantil.

4.2 ACESSO E QUALIDADE

Neste eixo foram analisados os aspectos relacionados ao acesso e a permanência com qualidade das crianças com deficiência na Educação infantil. Nessa perspectiva elencamos o estudo de caso de Oliveira (2015), que visou discutir o processo de implementação da política de educação especial/inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES. Os resultados apontaram que, apesar do empenho do município para adequar-se às políticas nacionais e internacionais, ainda existem lacunas a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para que o acesso e a permanência, com qualidade, dos estudantes com deficiência inclusos sejam alcançados na sua plenitude.

A análise documental de Vitta, Silva e Zaniolo (2016) objetivou responder às seguintes questões: como a creche é tratada nesses documentos? Eles têm garantido o atendimento à modalidade Educação Especial nessa fase? Que contribuições são ainda necessárias para que a educação na creche atenda de maneira eficiente a todas as crianças? Foi constatado a falta de referências voltadas à faixa etária de zero a três anos e ao atendimento ao público da

Educação Especial, inferindo a necessidade de discutir o papel da creche e da Educação Especial nessa faixa etária, tendo em vistas o desenvolvimento integral de todas as crianças.

O estudo de Santos (2017) teve por objetivo analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica. Os resultados sugeriram: existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a educação infantil; aposta na docência colaborativa entre professor do atendimento educacional especializado e do professor da sala de aula regular; importância da parceria das Redes Municipais de Ensino com as universidades locais; abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

No quesito acessibilidade, a pesquisa de campo das autoras Rocha, Desiderio e Massaro (2018) foi realizada num município do interior do estado de São Paulo e teve por objetivo de avaliar a acessibilidade de um parque de uma escola de Educação Infantil e analisar a participação dos alunos com paralisia cerebral nas atividades lúdicas desenvolvidas nele. As Pesquisadoras concluíram discorrendo sobre a importância da acessibilidade arquitetônica para a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral nas atividades recreativas, ressaltando que a escola pesquisada não estava adequada e nem segura para atender as especificidades inerentes aos estudantes inclusos com deficiência física, além da falta de formação para os profissionais acompanharem esses estudantes com qualidade.

Gomes (2020) realizou um estudo de caso no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), em Belém-PA, a fim de analisar as estratégias utilizadas no AEE de crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil. A análise conclusiva constatou tensões e fragilidades nas estratégias utilizadas pelo CRIE, no contexto das unidades de Educação Infantil, inferindo a necessidade de o poder público municipal repensar urgentemente a estrutura da oferta do serviço do AEE.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Neste eixo abordaremos as questões voltadas à formação docente dos profissionais que atuam com crianças pequenas com deficiência.

Os estudos de Pereira e Guimarães (2019) buscaram investigar sobre a Educação Especial na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. A partir da análise documental e bibliográfica os autores evidenciaram uma carência de conhecimentos referentes à Educação Especial dos estudantes egressos dos Cursos de Pedagogia, destacando em suas conclusões a necessidade da formação continuada para os docentes sobre o aprofundamento de vivências inerentes à Educação Inclusiva na prática.

Oliveira (2020b) realizou sua pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil da Rede de Ensino do Recife-PE com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista, adotando como método a observação participante. Os resultados obtidos refletiram sobre a concepção dos profissionais sobre o TEA que demonstraram pouca compreensão sobre o transtorno; falta de propósito e de conhecimentos relacionados à afetividade, planejamento e mediação nas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento destas crianças.

Azevedo (2020) realizou seu estudo com o propósito de analisar as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos docentes da classe comum (educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental) e da Sala De Recurso Multifuncional (SRM), cartografando as aprendizagens (re)construídas por esses profissionais no itinerário formativo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Aracaju/Sergipe, utilizando o método da pesquisa-intervenção. Como resultado os docentes expressaram a importância das inter-relações entre o ensino colaborativo e a práxis pedagógica na mediação do processo educativo para o fortalecimento da inclusão escolar, onde a formação surge como uma oportunidade de reflexão-ação-reflexão entre os profissionais das classes comuns e da SRM, levando à ressignificação de conhecimentos e de diferentes aprendizagens a partir de experiências vivenciadas.

Após leituras, discussões e análises dos artigos selecionados, podemos concluir que as experiências exitosas relatadas pelos autores sobre as práticas inclusivas favorecem à permanência com qualidade das crianças com deficiência nas creches e pré-escolas, pois a organização e flexibilização do planejamento possibilitam a criação de estratégias inter e multidisciplinares, por meio das adaptações de atividades que quebram barreiras e ampliam a participação plena dos estudantes inclusos. Sobre as pesquisas que se dedicaram a estudar as

práticas nacionais e internacionais, observamos algumas diferenças no fazer pedagógico, especificamente na pesquisa exploratória sobre Brasil e Itália.

Nesse grupo de trabalhos selecionados, apenas um estudo apresentou a falta de articulação entre os profissionais que oferecem atendimento clínico multidisciplinar e pedagógico.

Nos eixos acesso e qualidade e formação docente evidenciamos fragilidades e dificuldades na atuação das políticas municipais de inclusão, bem como a preocupação dos estudos com a necessidade de mais investimentos na acessibilidade arquitetônica, principalmente nas creches, e na formação docente como um indicador de extrema urgência no cenário educacional brasileiro.

Os achados demonstram uma pequena produção de pesquisas sobre Educação Infantil Inclusiva no Norte e Nordeste brasileiro, estando a maioria centralizada no Sul e Sudeste do país, reforçando a importância deste estudo como contribuição na construção de políticas de inclusão das crianças pequenas nortistas e nordestinas com deficiência.

5 O CENÁRIO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO: VALORIZAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO DOCENTE

"A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer."

(Paulo Freire- Pedagogia da Autonomia, 2021, p.39)

A Teoria da Atuação Política⁸ foi uma ampliação da construção teórica e metodológica da Abordagem do Ciclo de Políticas⁹ proposta por Stephen Ball e seus colaboradores. A referida abordagem consiste em uma estratégia metodológica de pesquisa de políticas educacionais que propõe, na formulação original, a análise em três contextos principais que permitem a análise das políticas desde sua formulação até a sua implementação: o contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Nessa perspectiva, os autores explicam que as políticas não são meramente implementadas, pois os profissionais que atuam nas escolas reinterpretam e recontextualizam as políticas visando adaptá-las aos contextos reais e torná-las viáveis. Essa abordagem foi acrescida de mais dois contextos de análise: o contexto dos resultados ou efeitos, que aborda as questões de justiça e igualdade social, e o contexto da estratégia política que subsidia a análise das políticas para o uso estratégico no enfrentamento de situações sociais mais específicas (Ball, 2001; 2006; Ball; Mainardes, 2011; Mainardes, 2006; 2018a; 2018b; Mainardes; Marcondes, 2009).

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2018a, p. 3).

Desde 1992, Ball e seus colaboradores vêm propondo aprimorar a ideia de que política como um processo constituído de uma variedade de intenções e um campo de disputas, no qual os profissionais atuam e têm importante papel no seu delineamento. Assim, são sujeitos

⁸ A teoria da atuação (theory of policy enactment) foi formulada por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun e apresentada no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (Ball; Maguire; Braun, 2012). O livro foi traduzido pela Editora UEPG, em 2016. Em 2021, foi publicada a segunda edição. (Mainardes, 2022, p. 21).

⁹ A abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a "implementação" do currículo nacional inglês, a partir de 19882 (Mainardes, 2018, p. 2).

da política que reinterpretem as políticas e atuam nos contextos das práticas, ao se acomodarem ou resistirem, conformarem-se ou utilizarem estratégias de enfrentamento.

Por sua vez, a Teoria da Atuação Política formulada por Ball e seus colaboradores analisa a atuação dos profissionais que lidam com as políticas, articulando os processos macro e micro das políticas educacionais e compreendendo que as políticas são colocadas “em ação” e adaptadas, ao serem interpretadas e traduzidas de acordo com as diferentes dimensões do contexto escolar. Portanto, o conceito assumido pelos autores é o da *atuação*, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução (Ball; Maguire; Braun, 2016).

No presente estudo, tomaremos como referência a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball a política de atuação, considerando no contexto da prática, na perspectiva de que possamos compreender as diferentes formas de como as políticas educacionais são interpretadas e materializadas e com isso exterminar o binário existente entre política e prática.

Segundo Ball, Maguire, Braun (2016),

O contexto é uma força ‘ativa’ não é apenas um nó de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e as expectativas de políticas (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 42).

De maneira geral, por melhores intenções que tenham, os formuladores dos textos políticos tendem a desconsiderar as singularidades e necessidades inerentes em cada ambiente escolar, tais como, quantidade de recursos, o envolvimento político dos professores, dos estudantes e dos pais, enfim, os contextos em que toda comunidade está inserida.

A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos, ou seja, a política é sempre colocada em ação de diferentes maneiras por seus atores e não somente implementada, pois em cada contexto dessa política (ação) demanda diferentes respostas. Dessa forma, os professores e demais funcionários da escola não são apenas implementadores da política educacional. Todos atuam e reinterpretem a política, a partir do contexto definido. Considerando as premissas dos autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 36), ao afirmar que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”, Mainardes (2022) acentua que as dimensões contextuais da atuação da política são os contextos situados, às culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos que podem ser utilizados como categorias para a organização, síntese e análise nas pesquisas das políticas educacionais.

Nessa direção, apontamos as características principais das quatro dimensões, segundo Ball, Maguire e Braun (2016):

- **Contextos situados:** são constituídos pelos aspectos ligados à escola, como matrículas, localização, história etc. Como exemplo da influência desse contexto, os autores assinalam a relação entre a seleção (ou não) dos alunos a serem matriculados e o desempenho desses alunos nos exames nacionais.

- **Culturas profissionais:** fazem referência aos comportamentos e aos valores culturais das instituições escolares. Dessa forma, por exemplo, o envolvimento dos professores nas escolas é determinado por elementos diferentes, podendo ser diferente para um professor recém-chegado, quando comparado com um professor que trabalha alguns dias da semana naquela escola e, assim, sucessivamente. Esses são alguns elementos da complexidade nas relações profissionais do ser professor. Ball, Maguire e Braun concordam que “a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular” (2016, p.45), na qual o posicionamento dos sujeitos, enquanto atores da política, dependem muito do lugar que ocupam no cenário escolar.

- **Contextos materiais:** estão relacionados aos aspectos físicos da escola, tais como, estado de conservação do prédio, número de funcionários, materiais pedagógicos, acesso a tecnologias, entre outros, que têm impacto nas concepções e práticas docentes.

- **Contextos externos:** são representados pelas pressões que a escola sofre, em virtude das políticas, como, por exemplo, as políticas de avaliações externas, em que a pressão por melhores resultados acaba refletindo nas atuações políticas dos atores na escola.

Nesse ínterim, ressaltam que política educacional não se restringe apenas às leis e às normas. Ela é encenada e está presente nas ações daqueles que a reinterpretem, transformando-a. Portanto, no intuito de compreender a atuação desses atores no processo de transformação dos seus discursos sobre as políticas educacionais, os autores utilizam-se de teóricos como Foucault, Barthes, Fairclough.

Políticas "começam em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou

simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 18-19).

Segundo os autores, no trabalho com política como prática nas escolas, sobressaem-se os aspectos materiais, interpretativos e discursivos para categorizar os atores que atuam nas instituições, a partir do aspecto da hermenêutica das políticas, ou seja, a interpretação e a tradução.

A interpretação inicia-se, entre os atores envolvidos na política, com uma leitura geral do texto para esclarecimentos da política proposta. O processo interpretativo envolve a criação de uma agenda institucional que instigue construções de interesses que busquem compreender: Qual o significado desse texto para nós? O que temos de fazer? Qual o meu papel? Em que contexto devo atuar?

Já a tradução é a materialização da política pelos atores. É o entre-lugar existente entre a política e a prática. Está no ato de colocar as políticas em ação de forma concreta e o processo interativo deve ser feito por meio de reuniões, formações entre outros.

Nesse contexto de significados sobre o trabalho com política, destacamos os oito tipos de atores de políticas que, a partir dos conceitos de interpretação e tradução, podem mover-se em diferentes categorias, pois as de “atores ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos, nem são fixas, unificadas e mutuamente tipos exclusivos em cada caso” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 75). Sendo esses: narradores, empreendedores, negociantes, entusiastas e tradutores, críticos e receptores.

Segundo Mainardes (2022, p. 25), “uma outra significativa contribuição da teoria da atuação é o reconhecimento de que as escolas e os professores também são produtores de políticas”, portanto, dentro dos tipos de atores educacionais podemos enquadrá-los como, entusiastas e tradutores, por possuir experiências práticas na atuação de políticas e serem vistos como referências, influenciando outros atores na tradução e materialização das políticas; e receptores, nesse caso está relacionado a categoria composta por funcionários novatos e iniciantes que ainda não compreendem os contextos em que estão inseridos e por isso se tornam consumidores dependentes dos trabalhos de tradução dos atores experientes.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 103) entendem que “atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas”. Portanto, considerando que numa escola existem diversas políticas sendo atuadas, as complexidades da interpretação e da tradução se ampliam nos espaços, nas formas, nas arenas

e tempos diferentes, demandando dos atores um maior comprometimento para a melhoria e resolução dos problemas.

A tradução da política, ou seja, sua materialização pode ser representada por meio das “microtecnologias”, definidas por Ball, Maguire, Braun (2016, p. 172) como artefatos materiais, visuais e documentais. Esses artefatos “marcam o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito”.

Os artefatos estão diretamente ligados às políticas de desempenho e comportamento porque carregam em si significados e controle de significados materiais, sociais e culturais, nos quais, a partir de suas representatividades no ambiente escolar, seja na forma concreta ou abstrata, definem “um bom aluno”; “uma boa escola”; e um “bom professor” (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nessa interação contínua entre teoria e dados, ao estudar as políticas educacionais, faz-se necessário compreender “a impossibilidade de produzir um modelo linear de práticas de atuação” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 197) e que “as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobre postos e pessoas, de artefatos e de práticas” (p. 201). Cabe ao pesquisador estar atento aos diferentes significados traduzidos pelos sujeitos que atuam na escola, sobre as políticas que lhes são propostas (Mainardes, 2022).

Nessa perspectiva, escolhemos a abordagem da atuação de políticas porque ela oferece elementos significativos e importantes que norteiam e subsidiam as análises das políticas educacionais, foco específico deste estudo.

5. 1 SOBRE MÉTODO, TÉCNICAS E ÉTICA DA PESQUISA

Segundo Minayo, a metodologia inclui a teoria da abordagem, que seria o método e os procedimentos da pesquisa, incluindo os instrumentos de operacionalização do conhecimento e as técnicas e as capacidades do pesquisador (Minayo, 2016).

Com efeito, a seguir, pretendemos contribuir com uma melhor compreensão do leitor sobre o desenvolvimento da pesquisa, a realidade que esse estudo se destina e sua aplicação.

5.1.1 Pesquisa Qualitativa

Durante muito tempo, as comprovações científicas quantitativas foram muito mais valorizadas e reconhecidas, no entanto, novas correntes buscaram compreender a dinâmica

das relações sociais a partir das crenças, atitudes, aspirações, valores e experiências do cotidiano que não podem ser mensurados (Minayo, 2004). Chizzotti (1998, p. 84), ressalta que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”, contudo, busca não se afastar das dinâmicas existentes nas relações entre o sujeito e o objeto.

Compreendemos que, na abordagem da pesquisa qualitativa, todas as pessoas envolvidas são reconhecidas como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas capazes de intervir na identificação dos problemas, partindo dos saberes particulares e conhecimento crítico da sociedade. Desse modo, a relação entre o pesquisador e o pesquisado precisa ser viva, ativa e cheia de significados que aspirem aproximar-se dos fenômenos estudados (Chizzotti, 1998)

A ação pedagógica, social e política proposta neste estudo será realizada na relação entre pesquisadora e participantes da pesquisa, no intuito de que o resultado final de uma obra coletiva repleta de significados, possa induzir a novos questionamentos e inferir novas interpretações e traduções (Brandão, 2006).

5.1.2 Grupo focal como instrumento metodológico intersubjetivo

Por ser considerada uma técnica que gera inúmeras possibilidades de fazer nascer novas concepções acerca de um fenômeno, escolhemos o grupo focal como instrumento de coleta de dados para esse estudo, no intuito de melhor compreender o contexto da atuação de cada participante diante da política de inclusão implementada na rede de ensino em questão, voltada à inclusão dos estudantes com deficiência de 0 a 5 anos.

Desse modo, pretendemos como objetivo específico realizar a abordagem do grupo focal com equipes de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Educação Infantil, com o propósito de colher as impressões, percepções e concepções sobre a política educacional inclusiva traduzida na rede de ensino do Paulista-PE e seus reflexos nas práticas pedagógicas na sala comum e no AEE.

Segundo Gatti (2005, p. 9), a técnica do grupo focal, “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

O grupo focal é conhecido desde os anos 1920, iniciando sua abordagem como técnica de pesquisa e marketing. Nos anos 1950, debruçou-se sobre os estudos das reações das pessoas no pós-guerra, e, entre os anos 1970 e 1980, enquanto pesquisa ação ou pesquisa de intervenção, empenhou-se sobre a avaliação de materiais ou serviços de recepção de programas de televisão e filmes. Embora se empregasse para o estudo de dados nesse período, a técnica do grupo focal só foi retomada e reconhecida como técnica de pesquisa no final dos anos 1980. Nos anos 2.00, a técnica passou a ser utilizada também de maneira virtual (Gatti, 2005).

Cabe ressaltar que as pretensões dos usos do grupo focal pelos pesquisadores do mercado e pelos cientistas sociais são completamente diferentes. Os primeiros realizam investigações que, de maneira geral, buscam respostas imediatas e limitadas na perspectiva de colher propostas que contribuam com a redução dos custos e aumento dos lucros. Os segundos, possuem como meta colher dados de participantes que possam contribuir com temas que podem ser fundamentados, interpretados e compreendidos (Oliveira *et al.*, 2020a).

Backes *et al.* (2011), destacam que,

Na busca por uma caracterização dessa técnica, pode-se argumentar que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação (Backes *et al.*, 2011, p. 438-439).

As possibilidades de construção de análise de dados utilizando a técnica do grupo focal são inúmeras, pois a não diretividade proporciona aos participantes expressarem o que pensam, como pensam e porque pensam, indo além da linguagem verbal. As vantagens em comparação a outros métodos estão em permitir ao pesquisador captar nas trocas realizadas valores, conceitos, sentimentos, divergências, posicionamentos e reações sobre o tema discutido, em menos tempo, de maneira mais completa sem necessariamente chegar a um consenso (Gatti, 2005).

Partindo do princípio de que o grupo focal permite a multiplicidade de pontos de vista, faz-se necessário que a temática lançada seja provocativa e que estimule o debate entre os sujeitos participantes de forma crítica e criativa. A profundidade das ideias discutidas pode levar alguns membros a mudarem de opiniões, formar outras e até fundamentar melhor sua

visão inicial, partindo sempre do exercício da escuta, profundidade de ideias e trocas de experiências (Backes *et al.*, 2011).

Na organização do Grupo Focal, Gatti (2005) esclarece que,

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (Gatti, 2005, p. 22).

Durante a técnica do Grupo Focal, é “estimulado que os participantes interajam entre si, numa discussão com a temática proposta pelo moderador e acompanhada por um observador que também faz registros do processo” (Gil, 2009, p. 84). De maneira geral, a função de moderador é desempenhada pelo próprio pesquisador, que têm como funções introduzir o assunto, propor questões, garantir o foco de discussão e abrir oportunidades para que todos(as) se expressem livremente. Para o sucesso da entrevista, não se recomenda entrar em detalhes sobre o objeto da pesquisa. O moderador deve iniciar com uma rápida auto apresentação seguindo da apresentação dos participantes de maneira confortável, criando um ambiente de camaradagem e segurança. Na introdução, devem ser informadas as considerações éticas, a duração do encontro (de uma hora e meia a três horas seguidas) e a leitura do termo de consentimento. Após anuência, o moderador lança a primeira provocação e pede que cada membro faça um comentário sobre o assunto, deixando as trocas se efetivarem livremente, sem interrupções, assumindo uma postura de ouvinte, podendo interferir o mínimo possível, apenas para focalizar e mediar a discussão (Gatti, 2005).

Após autorização da Secretaria de Educação do Paulista, protocolada em 15 de agosto de 2023, iniciamos as aplicações dos critérios preestabelecidos para a realização da pesquisa. Conversamos com as Coordenadoras da Educação Especial e da Educação Infantil e solicitamos as datas para a realização dos encontros. Dadas as explicações, as profissionais nos cederam os contatos telefônicos de algumas professoras, cujas Etapa e Modalidade da Educação Básica coordenam, que poderiam colaborar com o nosso estudo.

Escolhemos o Colégio Municipal José Firmino da Veiga, pela viabilidade local e pela disponibilidade de espaço adequado à realização do pleito. Após adesão da gestora da respectiva instituição de ensino, agendamos as datas e comunicamos às participantes.

Em 14 de setembro de 2023, o primeiro grupo focal aconteceu com uma equipe de nove professoras do Atendimento Educacional Especializado, no turno da tarde, com duração de 01:27 (uma hora e vinte e sete minutos), no qual chamaremos de GRUPO MULHER PEIXÃO. O segundo encontro foi realizado em 22 de novembro de 2023, no turno da tarde, com a equipe de 12 (doze) professores da Educação Infantil, Grupos IV e V, com duração de 01:47:50 (uma hora, quarenta e sete minutos e cinquenta segundos) que denominaremos de GRUPO CAPELA. Nas duas situações, foram feitas áudio gravações que, posteriormente, foram transcritas.

A dinâmica de organização ocorreu igualmente nos dois grupos, com todos os participantes sentados num grande círculo, de modo que pudessem se entreolhar e interagir mutuamente. Antes do início das discussões, a pesquisadora realizou a leitura do Termo de Consentimento e colheu as assinaturas de todos os membros. Após autorização das gravações e as devidas apresentações e explicações, de acordo com o roteiro de cada grupo focal, as questões foram lançadas.

O roteiro foi planejado cuidadosamente, contemplando os elementos principais a serem analisados sequencialmente, iniciando com o entendimento sobre a Educação Especial, direcionando as discussões para os temas-chave sobre as políticas inclusivas no município e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão das crianças pequenas com deficiência, no AEE e na sala regular.

5.1.3 Método da Análise de Conteúdo de Bardin

O ponto de partida para analisarmos os dados colhidos nos grupos focais foi a pergunta norteadora dessa pesquisa: Como está sendo realizada a inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na Educação Infantil nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Paulista-PE, a partir das determinações da Resolução CME-CEB nº 01/2019, que dispõe sobre os procedimentos e orientações para a oferta da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, nos últimos quatro anos? A definição do roteiro trabalhado nos grupos focais foi diretamente influenciada pelas hipóteses levantadas intuitivamente, considerando as experiências vividas pela pesquisadora.

Desse modo, adotamos como metodologia a Análise de Conteúdo de Bardin por tratar-se de um método que busca a interpretação das falas, a partir da construção de categorias de

análise. Nesse desenho de estudo qualitativo, seguimos as três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2021, p. 121), a primeira etapa, pré-análise, possui três missões importantes: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Para essa etapa foram consideradas as políticas de inclusão nacional e local, sendo selecionados os trechos das falas que faziam referências ao contexto da prática na Educação Infantil e no AEE.

Desse modo, iniciamos a fase de organização dos dados partindo das transcrições dos áudios gravados nos dois grupos focais, separadamente, e das anotações do caderno de campo. De posse dos textos, realizamos a leitura flutuante e, por conseguinte, a sistematização das ideias e esquematização do plano. Esse primeiro contato com o material coletado é de fundamental importância para sabermos se, de fato, estão de acordo com os objetivos pré-estabelecidos (Bardin, 2021). Após essa sistematização, selecionamos os documentos legais que nos serviram de fundamentação para interpretação e análise dos dados.

A segunda etapa teve por conveniência a conclusão da primeira, pois trata-se do momento de exploração do material coletado e estruturado, ou seja, é a fase da aplicação das decisões tomadas. É o momento da codificação, do entendimento e exploração da ligação existente entre os dados no texto e a teoria do pesquisador (Bardin, 2021).

Nesse processo exploratório, definimos as categorias a serem analisadas com base nos documentos selecionados, nos quais dividimos em quatro eixos centrais voltados às dimensões contextuais da atuação da política de Ball, Maguire e Braun (2016).

Para execução da terceira etapa, a perspectiva foi colher os sentidos atribuídos, às diferenças, as contraposições e contradições de acordo com as experiências de cada sujeito envolvido na pesquisa, pois,

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (Bowe; Baw; Gold, 1992, p. 22).

Nesse sentido, os registros serão determinantes para compreendermos quais significados estão sendo atribuídos à política de inclusão, enquanto texto, de modo que as interpretações possam contribuir com a prática.

5.1.4 considerações éticas

Um projeto de pesquisa abrange diversas áreas do processo de investigação, portanto se faz necessário o olhar da ética, enquanto preocupação com a qualidade dos procedimentos e com o respeito pelos princípios estabelecidos. Minayo (2016) aponta o plágio e a fraude como alguns comportamentos antiéticos mais comuns na elaboração de textos científicos e alerta sobre a autonomia e a preservação do anonimato dos sujeitos envolvidos no estudo.

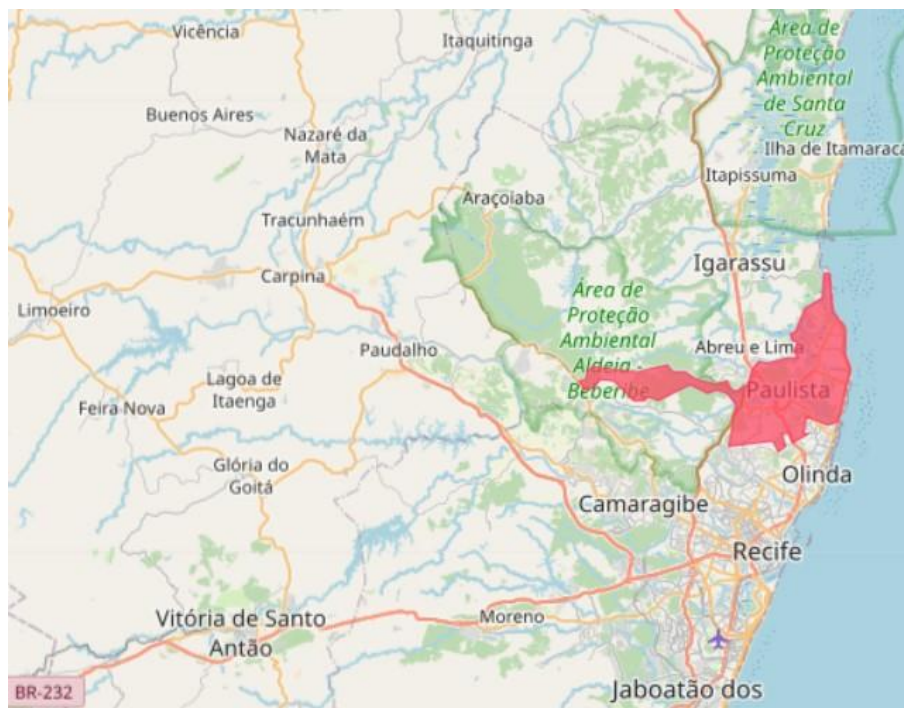
Considerando o conjunto de princípios éticos, em comum acordo com o Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, redigimos os instrumentos de Solicitação de Permissão para Pesquisa (APÊNDICE II); autorização por meio da Carta de Anuência, que fora assinada pela Gestora da Secretaria Educação no município do Paulista-PE (APÊNDICE III) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE IV), que foi devidamente apresentado a cada participante, antes do início dos grupos focais, lido e assinado por todos os participantes. Após autorizações as reuniões foram áudio gravadas, tendo em vista assegurar toda integridade na validação dos dados. Vale salientar que ficou registrado nas referidas autorizações a possibilidade de o participante retirar seu consentimento e desistir de contribuir com pesquisa e o nosso compromisso com o retorno da conclusão dos dados para a Rede municipal.

Por fim, esperamos que a análise dos dados coletados e o conjunto de propostas estruturadas com a participação direta dos atores envolvidos nesse estudo, possam inspirar, influenciar e contribuir com a política de Educação inclusiva da rede de ensino pesquisada, bem como de outras redes.

5.2 PAULISTA-PE: LÓCUS DE ESTUDO E LUGAR DE FALA DA PESQUISADORA

O cenário escolhido para estudarmos o fenômeno foi o município do Paulista, cidade litorânea situada na Região Metropolitana, a 17 km ao Norte (Marco Zero) de distância da capital, Recife-PE, com localização limítrofe ao Norte com as Cidades de Abreu e Lima e Igarassu; ao Sul com as cidades Olinda, Recife e Camaragibe; ao Leste com o Oceano Atlântico; e ao Oeste com a Cidade de Paudalho (Alcântara, 2006), Figura 1.

Figura 1. Mapa de localização do município de Paulista, Pernambuco – BR.



Fonte: Atlas Brasil (2024).

A origem da Cidade do Paulista sucedeu com o avanço das expedições colonizadoras portuguesas no Brasil, liderada pelo Rei de Portugal, D. João, que delegou ao navegador fidalgo Duarte Coelho a responsabilidade de expandir a Capitania de Pernambuco, em 1534. Neste feito, o português, que trouxe “para a Nova Lusitânia toda sua família, amigos e parentes” (Alcântara, 2006, p. 36), fundou a Vila de Igarassu e de Olinda em 1535, fixando residência na Cidade do Frevo. Em parceria com seu cunhado Jerônimo de Albuquerque, o donatário implantou a cultura da cana-de-açúcar, do algodão e a criação de gado, resultante da invasão e exploração das terras indígenas ao Norte, levando a extinção da Tribo Nação Caetés (Alcântara, 2006).

A autora ressalta que:

Em seu governo, Duarte Coelho Pereira doou várias sesmarias a parentes e amigos de confiança, fazendo multiplicar e progredir os engenhos de açúcar, seu maior empreendimento, o que gerou grandes riquezas a ponto de Pernambuco ser considerada a Capitania que mais prosperou, às custas da expulsão e massacre dos indígenas que habitavam as terras (Alcântara, 2006, p. 37)

Devido aos “grandes feitos” pelos serviços prestados ao Reino de Portugal, Jerônimo de Albuquerque recebeu do seu cunhado, Duarte Coelho, a doação das terras hoje ocupadas pelo

município do Paulista. Com o casamento da filha, Jerônimo entregou como dote partes destas terras ao seu genro Gonçalves Mendes Leitão, iniciando então o desenvolvimento dos engenhos e continuação da povoação colonizadora. Com o passar do tempo, os engenhos pioneiros de Paratibe e Maranguape foram os que mais prosperaram, passando ao domínio do General João Fernandes Vieira, personagem destaque da Insurreição Pernambucana em 1654.

A origem do nome “Paulista” só veio a se consolidar após a morte da viúva de João Fernandes Vieira, que delegou ao seu irmão, Coronel Berenguer de Andrade, a venda das propriedades sob testamento deixado. Sendo assim, toda propriedade foi comprada pelo mestre de campo Manuel Álvares de Moraes Navarro, natural do Estado de São Paulo, de onde veio com a missão de exterminar indígenas e acabar com o Quilombo dos Palmares em parceria com seu conterrâneo, o Bandeirante Domingos Jorge Velho. Devido a tantas atrocidades cometidas com os povos originários, o genocida Paulista, foi julgado e preso no Recife por ordem Real, em 1701. Quando posto em liberdade, abandonou a vida militar, dedicou-se à agricultura e fixou residência no engenho que comprara, após sua soltura (Alcântara, 2006)

Por fim, Alcântara (2006, p. 47) concluiu que “Manuel Navarro, sendo paulista de nascimento, mudou o nome da propriedade para Engenho do Paulista, como ficou sendo chamada toda propriedade que depois ficou reduzida a Povoado, Vila e Cidade do Paulista.”

No final do século XIX, sob a grande influência da Revolução Industrial na Europa, que reverberou também nas grandes cidades brasileiras, a cidade do Paulista buscou se adaptar de imediato às transformações do regime capitalista, implantando a pioneira “Fábrica de Tecidos Paulista” de propriedade de Padilhas e Cia Ltda. Contudo, em 1904, após ser vendida para a firma Rodrigues Lima, devido a um quase processo de falência, a pequena indústria têxtil, na época já com 2000 operários, passou às mãos do imigrante sueco Herman Theodor Lundgren, casado com a dinamarquesa Anna Elizabeth e pai de cinco filhos: Anna Louise Lundgren, Herman Theodor Lundgren Júnior, Guilherme Alberto Lundgren, Frederico João Lundgren e Arthur Lundgren (Alcântara, 2006).

A autora reitera que Herman desembarcou no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro em 1855, com 20 anos de idade, passou pela Bahia e instalou morada em Recife, naturalizando-se brasileiro aos 35 anos, tornando-se “o iniciador do processo industrial do Nordeste no começo do Segundo Reinado” (Alcântara, 2006, p. 164).

Apelidada de “Cidade das Chaminés”, pelo seu fortalecimento econômico no início do século XX, Paulista passou a ser reconhecida em quase todo país. Após a morte do patriarca em 1907, aos 72 anos de idade, as indústrias passaram a ser administradas por seus filhos,

principalmente Alberto, Frederico e Arthur, que se dedicaram a continuar o legado de progresso e trabalho. Vale salientar que o sucesso das riquezas geradas, também é mérito dos humildes operários que com seu suor foram fundamentais na construção, sustentabilidade e desenvolvimento da nossa cidade (Alcântara, 2006).

Durante um longo tempo de sua história, Paulista esteve interligada à Olinda enquanto Distrito, vindo a ser emancipada no ano de 1935. Atualmente, o município é formado pelos Bairros Paulista Centro, Nobre, Vila Torres Galvão, Paratibe, Arthur Lundgren I, Arthur Lundgren II, Jardim Paulista Baixo, Jardim Paulista Alto, Mirueira, Jaguaribe, Maranguape I, Maranguape II, Jardim Maranguape, Engenho Maranguape, Fragoso e Jaguarana, Enseadinha, Tururu, Janga, Pau Amarelo, Nossa Senhora do Ó, Conceição e Maria Farinha e possui uma área de 96,932 km² de extensão com 14 km de praias, estando na posição 161 de 185 entre os municípios do estado e 5.168 de 5.570 entre todos os municípios brasileiros, com acessos realizados pelas Vias BR-101; PE-01; PE-15; PE-022 (IBGE, 2022).

Ainda conforme os dados registrados no Censo de 2022 (IBGE, 2022), Paulista apresentava uma população de 342.167 habitantes, distribuídos conforme Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de habitantes no município de Paulista por sexo.

POPULAÇÃO	
Mulheres	183.292
Homens	158.875

Fonte: IBGE (2022).

Observa-se um número maior de pessoas do sexo feminino, totalizando 183.292, em comparação as pessoas do sexo masculino que apresenta 158.875 do total de habitantes.

No quantitativo geral da população, o Censo 2022 destaca as crianças de 0 a 04 anos, que totalizam 19.843, e crianças de 05 a 09 anos, que somam 23.222 residentes no município, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Quantitativo da população infantil de Paulista por sexo.

POPULAÇÃO	MENINOS	MENINAS	TOTAL
0 a 04 anos	10.124	9.719	19.843
05 a 09 anos	11.850	11.372	23.222

Fonte: IBGE (2022).

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano (2022a), houve uma evolução nos dados comparativos dos anos 1991, 2000 e 2010, nos quais o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Paulista- IDHM alcançou a meta de 0,732, referente à última pesquisa, alcançando a faixa alta de desenvolvimento no período de 20 anos, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Paulista-PE em 20 anos.

ANOS	1991	2000	2010
IDHM	0,554	0,648	0,732
LONGEVIDADE	0,728	0,797	0,830
RENDA	0,614	0,641	0,673
EDUCAÇÃO	0,381	0,533	0,703

Fonte: IBGE (2024).

Podemos observar, ainda na Tabela 3, os dados que representam os índices de longevidade, renda e educação também estão enquadrados entre as faixas média e alta de desenvolvimento humano no mesmo período.

Quanto aos fatores educacionais apresentaremos a seguir os resultados referentes à evolução do município entre os anos 2014 e 2023, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Novo painel de estatísticas Censo Escolar da Educação básica dos últimos 10 anos da Educação Infantil e Inclusiva, foco específico deste estudo (INEP, 2023).

O quantitativo de estudantes matriculados na Educação Infantil na Rede Municipal pública de Ensino entre os anos 2014 e 2023, apesar de crescente, principalmente a partir do ano 2019, sofreu uma pequena evolução, considerando os dados do IBGE (2022) que atesta uma população estimada em mais de 20 mil habitantes de 0 a 5 anos no município (Tabela 2).

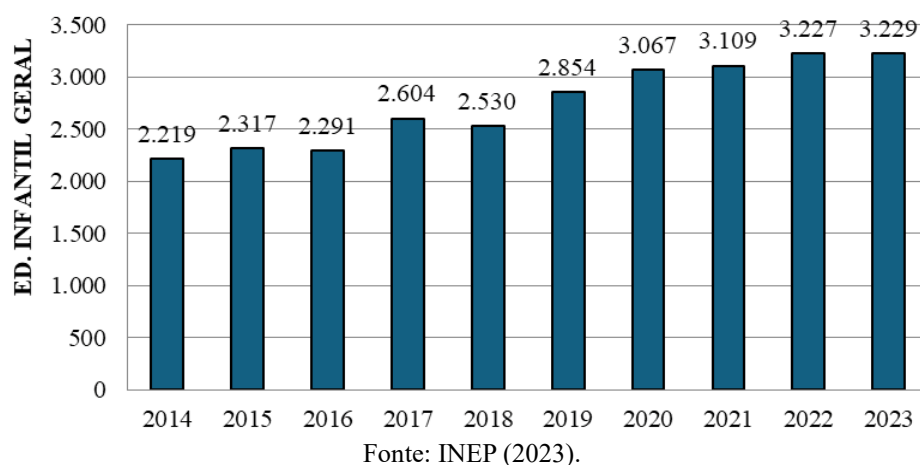
Ressaltamos que, segundo o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) o compromisso de “investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município” (Brasil, 2014, p. 10). Esses acordos políticos encontram-se dispostos na Meta 1 do referido plano e versa sobre a garantia de direitos, acesso e ampliação de oportunidades educacionais na primeira Etapa da Educação Básica, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento)

das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 9).

Nesse contexto, conforme os dados do último Censo Escolar (INEP, 2023; 2024) sem apontar linearidade, as matrículas na Educação Infantil na Rede municipal apontam o quantitativo de 2.219 no ano de 2014 e de 3.239 no ano de 2023, sendo 454 nas Creches e 2.785 no Pré-escolar (Figura 2). Com uma diferença de apenas 1.020 crianças em dez anos, compreendemos que o município se encontra muito aquém do plano de metas a ser alcançado no número de matrículas previsto no PNE.

Figura 2. Evolução das matrículas da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE, ao longo dos anos (2014 a 2023).



Em relação à matrícula das crianças pequenas com deficiência na sala comum, observamos que, mesmo com a Política Nacional da Educação Especial (PNEE), na perspectiva inclusiva já está em vigor desde 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, a evolução dessas matrículas só veio de fato ocorrer no ano de 2017, após a mudança de gestão no município, momento pelo qual a pesquisadora tem lugar de fala e justifica o interesse nesse objeto deste estudo.

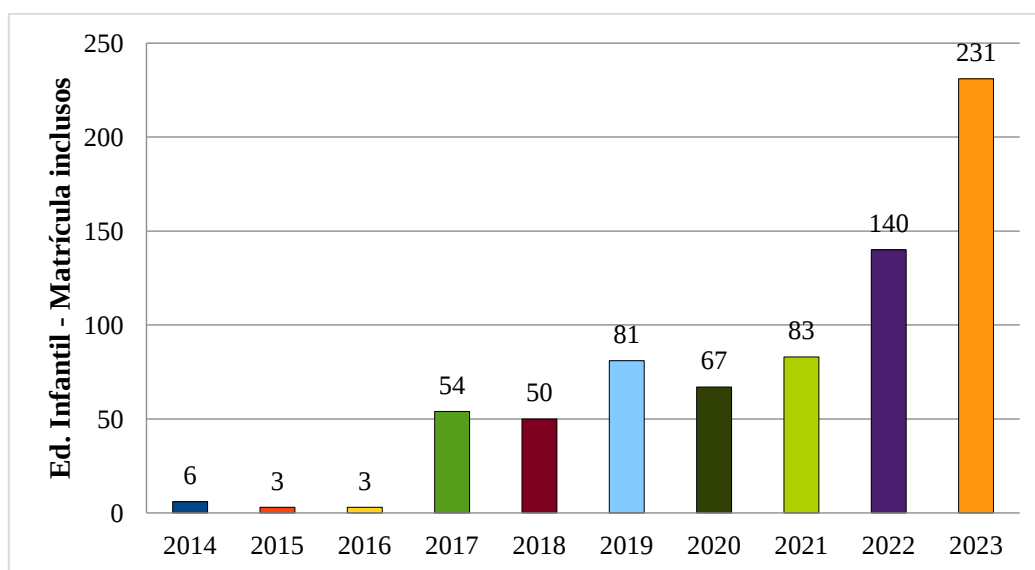
No entanto, fazendo referência novamente ao PNE (2014-2024), destacamos a Meta 4 como mais um compromisso firmado à luz das políticas de inclusão já estabelecidas no Brasil e no mundo, uma vez que,

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes,

escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

Nesse íterim, o ano de 2023, dentro do universo de 3.239 crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil, a rede de ensino informou um número de apenas 231 crianças com alguma deficiência ou transtorno incluídas em salas regulares, sendo 36 na Creche e 195 na Pré-escola (Figura 3).

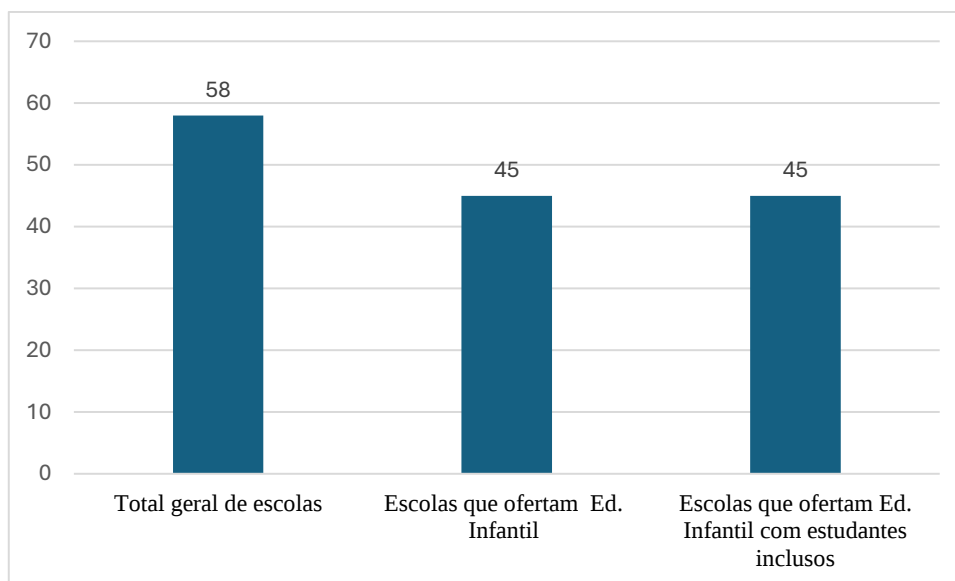
Figura 3. Evolução das matrículas da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE.



Fonte: INEP (2023).

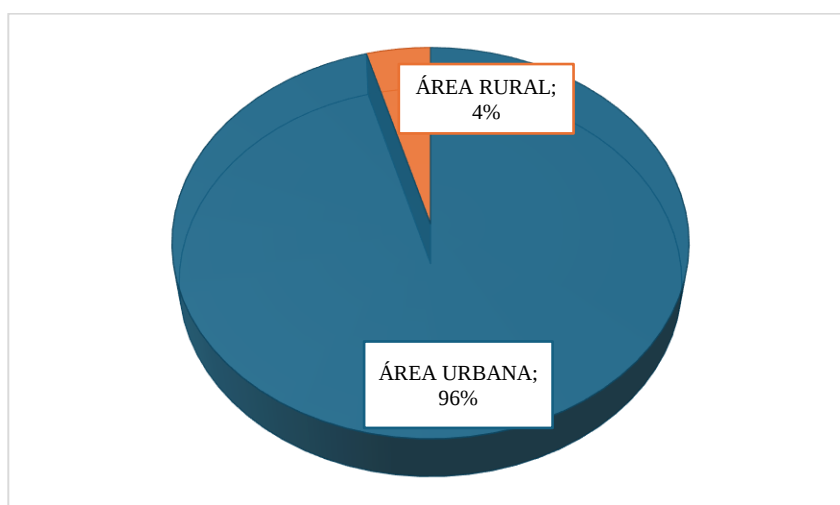
Referente ao quantitativo de escolas a Rede Municipal do Paulista conta atualmente com 58 Unidades Escolares e dentre essas apenas 45 instituições ofertam a Educação Infantil e inclusiva (Figura 4), nos quais 95,6% estão localizadas na zona urbana e 4,4% na zona rural (Figura 5).

Figura 4. Total geral de escolas, e que ofertam Educação Infantil, e Educação Infantil com estudantes inclusos, na Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE em 2023.



Fonte: INEP (2023).

Figura 5. Área rural e área urbana da Rede Municipal de Ensino do Paulista - PE, em 2023.



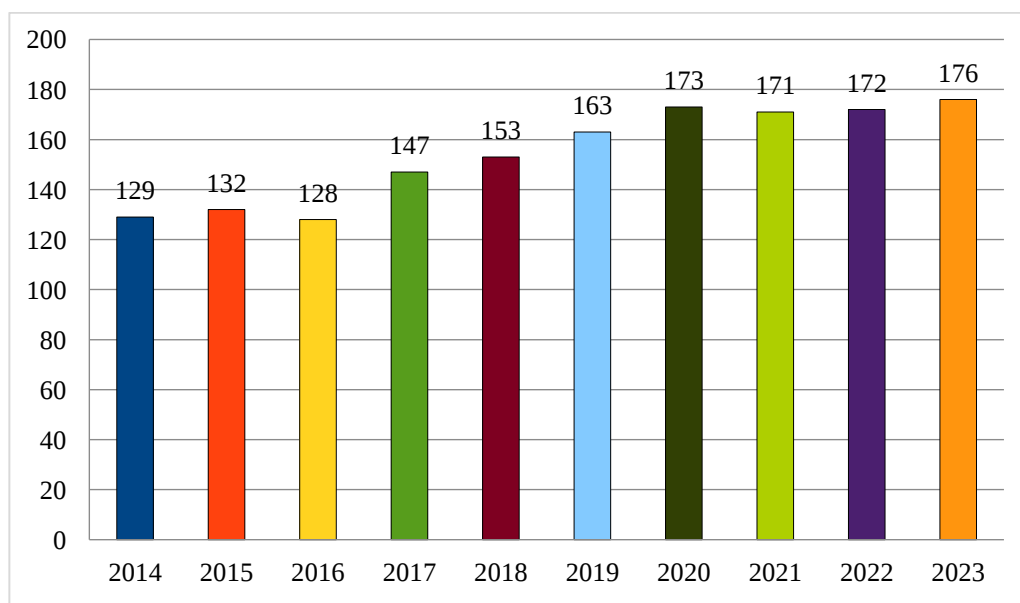
Fonte: INEP (2023).

Sobre a infraestrutura e acessibilidade das 45 instituições educacionais públicas que ofertam a Educação Infantil inclusiva, observamos, conforme informações do Censo Escolar 2023, um percentual de 94,8% de unidades com alguma acessibilidade arquitetônica nas vias internas, destas 58,6% possuem banheiros adaptados para PCD e 60,3% salas de atendimento especializado.

Em relação ao número de professores regentes que atuam na Educação Infantil da Rede estudada, nos últimos dez anos (Figura 6), observamos que a evolução nas contratações só

conseguiu decolar no ano de 2017, porém com poucos avanços nos anos seguintes. Acreditamos que esse tímido progresso de apenas 29 professores entre os anos 2017 e 2023 esteja relacionado ao pequeno número de escolas que ofertam a etapa Educação Infantil.

Figura 6. Evolução do número de docentes da educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Paulista de 2014 a 2023.



Fonte: INEP (2023).

Ainda conforme informações do último Censo Escolar, dos 176 docentes que atuam na Educação Infantil, 98,3% são efetivos e 1,7% são contratados. Sobre a formação acadêmica destes profissionais 146 possuem licenciatura e 122 são pós-graduados. Com o curso de Magistério/Normal Médio, a rede de ensino ainda conta com 7,4% de docentes atuando na Educação Infantil e 2,2% apenas com o Ensino Médio, sem habilitação para a docência.

Não identificamos a formação acadêmica dos Professores do AEE no painel de estatísticas do Censo Escolar 2023.

Considerando a grande quantidade de habitantes de 0 a 9 anos informada no Censo 2022, podemos afirmar que o número de escolas e creches no município do Paulista ainda é muito incipiente para acolher a demanda existente (INEP, 2023).

Nessa direção, finalizaremos este capítulo fazendo um recorte sobre as ações que foram desenvolvidas na Educação Especial da Rede de Ensino Municipal do Paulista, a partir dos serviços ofertados entre os anos 2017 e 2020, período em que a pesquisadora, que possui vínculo efetivo há 17 anos, atuou como Coordenadora da Educação Especial.

Dentre essas, podemos destacar, no período supracitado, o aumento expressivo do quantitativo de estudantes com deficiência na rede de ensino, de todas as etapas e modalidades, na sala regular, nos quais tivemos a oportunidade de exibir, anteriormente, na Figura 4, o quantitativo expressivo dos estudantes inclusos na Educação Infantil em comparação aos anos anteriores; a identificação do público-alvo da Educação Especial, conforme orientações legais; a extinção de duas salas especiais existentes na época; a implantação de 18 Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); a implantação do Plano Pedagógico Individualizado (PPI); Implementação da Resolução nº 1, de 6 de agosto de 2019; a idealização e implementação do Projeto EducaLibras; a idealização e implementação do Projeto Vem ver na Escola e a política de formação continuada permanente para os professores de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme Relato de Experiência apresentado e publicado nos Anais do 7º Encontro de pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE),

A iniciativa da implantação dos Polos de Atendimento Educacional Especializado-PAEE se fez necessária devido ao fim do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal, no qual durante o período de sua implantação, 2008 até 2015, o município de Paulista recebeu apenas duas Salas TIPO 1 e alguns materiais da sala TIPO 2 em 8(oito) escolas. Por falta de acompanhamento e orientação de uma equipe que se responsabilizasse, muitos desses materiais se perderam com o tempo, foram depredados e utilizados de forma indevida, principalmente os materiais tecnológicos. Mesmo assim, conseguimos resgatar alguns desses materiais e encaminhar para os PAEE's, a exemplo de duas máquinas Braille e scanner de voz que desde 2010 ainda se encontravam sem uso. Outra motivação que nos levou a implantação dos PAEE está diretamente voltada à forma equivocada de como esse serviço funcionava na rede de Ensino. Os professores do AEE trabalhavam de forma itinerante de acordo com suas competências e condições. Não havia uma orientação específica, cada um fazia do seu jeito. A secretaria de Educação não tinha ciência do quantitativo de estudantes inclusos, muito menos por deficiência. Até o ano de 2017, funcionou no município duas salas especiais, composta por estudantes que já frequentavam há mais de 13 anos. No início desse ano, essas salas foram extintas e os estudantes inclusos com o acompanhamento de um Apoio escolar, após comprovada necessidade pelo professor do AEE, conforme preconiza toda orientação legal (Brandão; Souto, 2018, p. 2-3).

E nessa perspectiva, como já exposto neste trabalho, após as mudanças da gestão municipal ocorrida no ano de 2021, compreendemos que as políticas também mudam e geram conflitos internos que podem gerar continuidade ou ser disruptivos em alguns segmentos.

Entretanto, considerando a alteração do *status quo*, ou seja, o estado em que as coisas se encontravam antes da transição, pretendemos no capítulo a seguir analisar as falas das

docentes, considerando que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball *et al.*, 2016, p. 13).

6 POLÍTICA, HUMANIZAÇÃO E PERTENCIMENTO: FALAS E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO INFANTIL INCLUSIVO

“A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender”.

(Vigotski, 2011, p. 119)

Ao pensarmos em políticas educacionais humanizadoras e de pertencimento, nos remetemos aos espaços escolares como lugares de acolhimento, predispostos às mudanças e aceitação das diferenças. Freire (2021, p. 53), ao se considerar um ser inacabado, conclui afirmando que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere”.

A consciência de que somos seres inconclusos desperta em nós a compreensão de que, na nossa tarefa difícil de mudar o mundo, os obstáculos sempre irão existir, mas não são eternos. E, ao nos inserirmos nesse movimento humano e fazer parte de, buscamos construir nossa história não apenas estando no mundo, mas agindo nele, aprendendo, sonhando, cantando, cuidando da terra, cuidando das águas, esculpindo, fazendo ciência, filosofando e, principalmente pensando, pesquisando e fazendo políticas inclusivas de pertencimento e de valorização das diferenças, conscientes de que nascemos para dar certo (Freire, 2021).

Nesse sentido, essa pesquisa parte do princípio da importância da nossa responsabilidade social na construção de políticas públicas afirmativas de inclusão na Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica. Neste capítulo, abordaremos nossas análises sobre as vozes dos sujeitos pesquisados, suas concepções e percepções enquanto docentes que traduzem as políticas e as materializam.

Nessa imersão, se fez necessário a pesquisa de campo, utilizando a técnica do grupo focal, como uma estratégia de nos aproximarmos melhor dos docentes, sentir mais de perto suas emoções, impressões e diferentes formas de como interpretam e contextualizam a política de inclusão estabelecida no município que atuam.

Nas próximas seções, apresentaremos os perfis dos docentes que participaram da pesquisa. A perspectiva adotada a escuta de suas vozes, conforme afirma Kilomba (2010, p. 178, grifo nosso), “aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que pertencem. E aqueles(as) que *não* são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que *não* pertencem”. Ser ouvido também é pertencer.

E nesse movimento de pertencimento, iremos além da “negociação entre quem fala e quem escuta” (ibidem) e nos debruçarmos sobre o objetivo específico de analisar os dados coletados nos grupos focais, à luz das políticas de inclusão nacional e local, fazendo inferências sobre o contexto da prática na Educação Infantil e no AEE.

6.1 SIM, FALAS DOCENTES IMPORTAM

Nesta seção, apresentaremos o perfil breve dos sujeitos que participaram diretamente da pesquisa, resguardando suas identidades pessoais, conforme acordos firmados no Termos de Consentimento. Como mencionado, os participantes concederam as entrevistas coletivas, realizadas em dois grupos focais, permitiram a áudio gravação de suas vozes durante todo o processo e relataram suas experiências profissionais, partindo dos contextos que atuam. Com vistas a preservar o anonimato organizamos os perfis dos participantes em duas tabelas, denominando o Grupo de Pesquisa 1 de “MULHER PEIXÃO” e o Grupo de Pesquisa 2 de “CAPELA”, fazendo referência a composição de Luiz de França, citada na abertura desta pesquisa.

Considerando que todos os entrevistados são docentes que estão atuando na Rede Municipal de Ensino do Paulista, decidimos classificá-los por numeração, identificando o vínculo empregatício, enquanto servidor público municipal (efetivo ou contratado); o tempo de serviço na função desempenhada e sua formação acadêmica.

Na Tabela 4 é apresentado o perfil de 9 (nove) professores do AEE, primeiro grupo focal realizado. Constatamos que no quesito formação acadêmica todas revelaram estar de acordo o Art. 12. da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que preconiza 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, p. 3). Registramos que cinco servidoras possuem vínculo efetivo na rede de ensino pesquisada com experiência de cinco anos no Ensino Regular e apenas seis meses no serviço do AEE, proveniente da Seleção Interna realizada no ano de 2022. Contudo, meramente, uma docente apresentou 31 anos de experiência na docência, destes 11 anos na função do AEE. As demais, totalizadas em três, revelaram ser servidoras recentemente, estando há 1 mês na função do AEE.

Tabela 4. Grupo de pesquisa 1 (Mulher Peixão) - Professores do AEE.

MULHER PEIXÃO			
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA REDE DE ENSINO DO PAULISTA			
Docente	Vínculo	Tempo de atuação	Formação Acadêmica
Docente 1	Servidor Efetivo	17 anos no ensino regular 06 meses no AEE	Pedagogia/e Especialização em Educação Especial Inclusiva.
Docente 2	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular 6 meses no AEE	Pedagogia/ Psicopedagoga/ Especialização Educação inclusiva e Coordenação Pedagógica.
Docente 3	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular 6 meses no AEE	Pedagogia/Especialização em Ed. Especial/ Mestrado em Educação.
Docente 4	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular 6 meses no AEE	Pedagogia/e Especialização em Educação Especial Inclusiva.
Docente 5	Servidor Contratado	1 mês no AEE	Magistério/ Pedagogia/ Especialização em Educação Especial-AEE (Análise do Comportamento- ABA) / cursando Neuropsicopedagogia.
Docente 6	Servidor Efetivo	31 anos no ensino regular 11 anos no AEE	Pedagogia/Especialização em Ed. Especial.
Docente 7	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular 6 meses no AEE	Pedagogia/ Especializações em Psicopedagogia; Gestão escolar; Educação Especial Mestrado em Educação.
Docente 8	Servidor Contratado	1 mês no AEE	Magistério/Pedagogia/ Especialização em Educação Especial.
Docente 9	Servidor Contratado	1 mês no AEE	Pedagogia/Especialização em Ed. Especial/ Especialização em Ed. Infantil

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Tabela 5 é apresentado o perfil de 12 (doze) professores da Educação Infantil com vínculo efetivo na Rede Municipal de Ensino em questão, com mais de um ano de experiência na função e com formações acadêmicas habilitadas para a docência, em conformidade com o Art. 64 da LDBEN-9394/96 (Brasil, 1996).

Tabela 5. Grupo de pesquisa 2 (Grupo Capela) – professores da Educação Infantil.

GRUPO CAPELA			
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA REDE DE ENSINO DO PAULISTA			
Docente	Vínculo	Tempo de atuação	Formação Acadêmica
Docente 1	Servidor Efetivo	5 anos no ensino regular	Magistério/Pedagogia/ Psicopedagogia.
Docente 2	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil.
Docente 3	Servidor Efetivo	01 ano no ensino regular	Magistério/Pedagogia/ Psicopedagogia.
Docente 4	Servidor Efetivo	01 ano no ensino regular	Magistério/Pedagogia.
Docente 5	Servidor Efetivo	01 ano no ensino regular	Pedagogia/ Psicopedagogia.
Docente 6	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar.
Docente 7	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular	Pedagogia/ Mestrado em Educação Matemática.
Docente 8	Servidor Efetivo	01 ano no ensino regular	Pedagogia/ Psicopedagogia/ Psicomotricidade.
Docente 9	Servidor Efetivo	01 ano no ensino regular	Pedagogia/ Especialização em Educação Especial/ Especialização em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia.
Docente 10	Servidor Efetivo	03 anos no ensino regular	Magistério/Pedagogia/ Especialização em Educação Especial.
Docente 11	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular	Pedagogia/ Psicopedagogia.
Docente 12	Servidor Efetivo	05 anos no ensino regular	Pedagogia/ Psicopedagogia.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados obtidos a partir das vozes dos docentes serão analisados e apresentados dentro das quatro dimensões contextuais da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35-65). Segundo os autores, para compreendermos de fato que as políticas não são implementadas e sim atuadas precisamos levar os contextos a sério.

Nessa perspectiva, abordaremos a análise da atuação das políticas no contexto da prática no decorrer desse capítulo em quatro sessões:

- **Contextos situados na Educação Infantil inclusiva** - A atuação das políticas nas dimensões dos contextos situados implica diretamente nos aspectos ligados à escola, quanto a localização, matrículas e histórias, entre outros aspectos que possam interferir na interpretação e materialização da prática docente (Ball; Maguire; Braun, 2016).
- **Culturas profissionais e o compromisso de uma escola para todos** - Valores, conhecimentos, práticas e habilidades são diferentes e dependem das experiências vividas que definem os traços e modos de comportamento da identidade de um grupo.
- **Contextos materiais: a tradução da política** - aspectos voltados à estrutura física e material das escolas e, especificamente, as salas de Educação Infantil e as salas do AEE.
- **Contextos externos: a importância dos movimentos sociais locais na atuação das políticas inclusivas municipais** - discute “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 57).

6.2 OS CONTEXTOS SITUADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Sabemos a importância da influência das macropolíticas na implementação das micropolíticas em nosso país e, para esse estudo, mencionamos a publicação do primeiro documento legal da rede de ensino do Paulista que dispõe sobre as primeiras orientações e procedimentos para oferta da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Resolução nº 1, de 6 de agosto de 2019 (ANEXO I), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Com o objetivo de orientar e normatizar o serviço do AEE, à luz das leis e políticas nacionalmente instituídas, ressaltamos que o referido documento não tem força de Lei, mas se fez necessário para estruturar e organizar a oferta da educação Especial que há anos funcionava sem nenhum direcionamento. Essa primeira e única Resolução, até o momento, foi construído pela equipe de professores do AEE, que na época, somavam-se em apenas 18(dezoito) itinerantes docentes, juntamente com a Coordenação da Educação Especial e a equipe da Secretaria Executiva Pedagógica.

Por ser considerado um documento orientador sobre as práticas inclusivas da atuação docente, ao serem indagados sobre os conhecimentos referentes à Resolução nº 01, os grupos participantes se posicionaram da seguinte forma:

“Quando a gente pegou o termo, a gente observou aqui o objetivo, né? Que é analisar a atuação da política de inclusão que é efetivada aqui no município e a gente não tem. De fato e direito, documentado, a gente não tem uma política específica voltada para educação inclusiva. E foi uma luta muito grande. A gente já vem travando desde os nossos primeiros encontros é tentar construir uma proposta dentro do município, algo que fique de fato registrado, sabe? É isso” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Como é que a gente tá atuando dentro de um município que não há uma política de inclusão, um documento legal? Então a gente vai fazendo com o nosso conhecimento, com as formações que a gente vai tendo, mas a gente não vai de acordo com o documento legal do município porque ele não existe”(GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Em educação especial, no município de Paulista, eu acho que ainda está muita desarticulada. Nesta perspectiva, eu acho que é um dos poucos municípios tão frágil quanto à política de educação inclusiva. Até porque não há uma política de educação inclusiva” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Esse não é um documento usual (refere-se ao PDI), não é do nosso dia a dia. Deveria até ser incluído por todos até pra gente incluir no PPP, nas nossas ações. [...] Depois que houve uma troca de gestão eu não vi mais nada nesse sentido” (GRUPO CAPELA).

As afirmações do Grupo Peixão sobre o desconhecimento da existência da Resolução em questão, caracteriza a necessidade de maior engajamento da equipe responsável pela Educação Especial no município sobre a troca de informações e formações. O Art. 23 (Brasil, 2019) garante aos estudantes inclusos a disponibilização dos “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem”, tornando imprescindível sua divulgação, principalmente para os professores que atuam diretamente de toda rede de ensino.

O grupo Capela destaca o mesmo desconhecimento sobre a política e lamenta que esta deveria ser de conhecimento de todos para que fosse inserido no Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas, orientações estas que já se encontram previstas no Art. 16 e no Art. 17 da Resolução municipal (Brasil, 2019).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) os textos políticos não determinam a prática, considerando que “são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos.” Portanto, se faz necessário que as orientações contidas nos documentos legais não sejam simplesmente implementadas, mas que

sejam interpretadas, traduzidas e colocadas em prática, partindo da realidade vivida dentro de cada contexto.

Desse modo, compreendemos as falas dos docentes que, por desconhecerem a política escrita instituída na Rede de Ensino Municipal de Paulista, aspiram por alguma que possam nortear suas práxis, porém concordamos com os autores que os textos legais construídos sejam de conhecimento da comunidade escolar para que possam ser interpretados e incorporados de acordo com realidade de cada contexto, de forma interativa e colaborativa.

Com base nas orientações previstas na política municipal, traremos as percepções e traduções dos atores entrevistados, nos aspectos voltados aos contextos situados referentes a matrícula dos estudantes com deficiência incluídos na Educação Infantil e localização dos atendimentos.

6.2.1 Matrícula dos estudantes com deficiência incluídos na Educação Infantil

Segundo dados do último Censo Escolar (INEP, 2023), 45 escolas municipais ofertam a Educação Infantil, nos quais foram informadas 3.239 crianças de 0 a 5 anos, sendo 454 nas creches e 2.785 na pré-escola. Nesse universo, foram quantificados 231 estudantes com deficiência, sendo 36 nas creches e 195 na pré-escola.

Desse modo, cabe mencionarmos a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI (Brasil, 2015b), que dispõe sobre as Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil,

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. (Brasil, 2015b, p. 2).

Esse contexto, referente ao direito de as crianças incluídas estarem matriculadas na sala comum e no AEE. Tal garantia encontra-se espelhada no art. 5º e art.6º da Resolução de inclusão municipal:

Art. 5º Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autismo, altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados nas salas do ensino regular, considerando os mesmos critérios definidos para os demais estudantes do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 6º Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação matriculados em sala comum do ensino regular, que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem possuir

duas matrículas, uma matrícula na unidade de ensino e outra matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com registro no Censo Escolar” (Brasil, 2019).

Ainda sobre a Resolução em questão, destacamos a introdução de outra ação importante nos art. 24 e art. 25, que definem o quantitativo de estudantes atendidos no PAEE de acordo com a carga horária mensal do professor, fazendo jus às atribuições estabelecidas para o exercício da prática, principalmente elaboração do Plano Pedagógico Individualizado (PPI), documento que só passou a existir na rede de ensino no ano de 2018.

“Eu atendo treze conforme está no documento, conforme eu entreguei na secretaria dos alunos que estou acompanhando. Eu preciso fazer relatórios desses estudantes e entregar depois. Então, eu não posso atender mais que isso porque eu preciso... Eu só tô porque eu penso na exclusão. Não, mas eu penso que eu também estou resguardada em atender treze, fazer relatório de treze e, se o ministério público me cobrar, eu tenho como provar (...)” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“E aí eu pedi pra ela acompanhar meus alunos e ela disse que são dez e já tem catorze. É porque é exatamente isso. Tem os horários. Tem o quantitativo para poder compreender a carga horária delas. Gente, que situação complicada! Esses dois alunos que precisam do atendimento vão ter que aguardar para o ano que vem? Olha, que retrocesso para essas crianças” (GRUPO CAPELA).

Sabemos que a matrícula assegura o acesso à escola, porém no caso dos estudantes inclusos a qualidade da permanência torna-se muito mais relevante no contexto da prática.

Conforme as discussões nos grupos, ficou evidente que o serviço do AEE oferecido no município é limitado e insuficiente, conforme observado nos depoimentos a seguir:

E não tinha AEE aqui em Paulista? Tinha, mas a quantidade não supria. Como ainda não supre porque a seleção foi feita para quarenta e dois professores. E ainda não supre. Os que tão chegando agora ainda não suprem...E não querem ficar os que tão chegando (...)” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Então, diante disso, assim, eu acho que Paulista tá caminhando; a gente já chegou, né? Chegamos aqui, né? Mas a gente ainda tá muito distante. Muito distante do básico, do que se espera de uma inclusão” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

Apesar da pouca disponibilização de matrícula na Educação Infantil no município, percebemos que os professores do AEE recebem da coordenação da Educação Especial orientações sobre a quantidade de estudantes que devem atender e a obrigatoriedade de redigir relatórios como um artefato que venham garantir a permanência e assiduidade dos estudantes.

Desse modo, pudemos perceber que, apesar de não estarem cientes da política local vigente, os entrevistados demonstraram, a partir de suas indignações, preocupação com a oferta do serviço do AEE para todos os estudantes com deficiência e comemoram suas contratações como um caminho possível para melhorar atual situação que a rede de ensino se encontra.

6.2.2 Localização dos atendimentos

Como já discutimos anteriormente, o quantitativo de escolas municipais que ofertam a Educação Infantil na rede de ensino do Paulista, ainda se encontra muito aquém para atender a universalização prevista na Meta 1 do PNE-2014-2024, considerando o número de habitantes de 0 a 5 anos no município. Nesse entremeio, tendo em vista a grande demanda de estudantes inclusos, se fez necessário reorganizar o trabalho dos poucos professores do AEE que trabalhavam de forma itinerante em formato de Polos de Atendimento Educacional Especializado-PAEE, nos quais os estudantes se deslocavam, no contraturno para fazer atendimento no PAEE mais próximo de sua residência. Desse modo, os professores poderiam se organizar para realizar o atendimento com mais qualidade. A expectativa era de poder suprir o fim do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais que foi extinto pelo Governo Temer, após o golpe que causou o impeachment da Presidenta Dilma.

Com a aprovação do projeto piloto pela comunidade escolar, as orientações sobre o funcionamento dos PAEE's estão contidas nas recomendações da Resolução municipal (Brasil, 2019) e seu Art. 15,

Art. 15. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá integrar a proposta pedagógica das unidades do Sistema Municipal de Ensino, está devidamente articulado com as políticas públicas educacionais, envolver a participação da família e garantir pleno acesso e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, podendo ser realizado na própria unidade de ensino ou em Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Brasil, 2019).

Sobre a localização dos atendimentos, atualmente, as falas das professoras nos grupos focais revelam as diferentes traduções da política, conforme sua localização. De maneira geral, as escolas rurais sofrem mais desvantagens do que as escolas urbanas:

“No meu caso, eu não tenho. Eu sou professora agora de uma escola rural e o atendimento às crianças com autismo, com TDAH e todo tipo de criança que tem qualquer tipo de deficiência, é feito ao ar livre, às vezes com barulho de cachorro, com gente chegando, com moto passando. E é o que a gente consegue, mas não é o ideal.” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Eu acho que o fato do AEE do município ser por Polo, me dá a impressão que ele não atinge todo mundo com o papel que ele deveria executar. Há um erro de administração também.” (GRUPO CAPELA).

A Resolução previa a ampliação dos PAEE's, porém não houve continuidade na gestão seguinte, gerando erros administrativos de organização e distribuição dos novos professores do AEE, de materiais, gerando desconforto com os professores regentes que necessitam da parceria desse especialista para trabalhar as adaptações dos estudantes inclusos.

“Eram dezoito polos. Só que o quantitativo não ia atender todos os polos, tá entendendo? A gente fazia o horário e a mãe trazia a criança para o atendimento. Eu teria também que me deslocar para ir até a escola para conversar com os professores. Funcionava assim” (MULHER PEIXÃO).

“Pra batalhar para não sermos professores itinerantes porque você sai de uma escola para ir para outra. Era muito cansativo. Muito cansativo mesmo. Então, quando mudou o governo... aí muda tudo né? Se está fazendo um trabalho bem-feito, se conquistar alguma coisa ali é engavetado, colocado de lado. Muda tudo” (MULHER PEIXÃO).

Ball e seus colaboradores (2016) nos alertam sobre os valores dados às políticas institucionais e a valorização aos diferentes tipos de alunos que variam entre dependência administrativa e localização geográfica. No entanto, sabemos que a exclusão acontece em muitos espaços sociais, mas parece que na escola, por ser reconhecida socialmente como um lugar de possibilidades, a exclusão evidencia mais a desigualdade.

6.3 CULTURAS PROFISSIONAIS E O COMPROMISSO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Um dos maiores desafios da perspectiva inclusiva está em educar na diversidade. Se faz necessário que toda equipe escolar esteja aberta a quebrar as barreiras atitudinais para buscar reconhecer as singularidades que fazem parte dos processos pedagógicos. Valores, conhecimentos, práticas e habilidades são diferentes e dependem das experiências vividas que definem os traços e modos de comportamento da identidade de um grupo. Para Qvortrup (2010b, p. 1122), “a diversidade é uma palavra positiva, que combina com outras palavras positivas como democracia, pluralismo, tolerância, respeito pela diferença, flexibilidade e assim por diante”, porém esse autor também adverte que crianças devem ser vistas dentro de sua integralidade, sem primeiramente buscar diferenças sobre elas, mas os vários recursos e nuances pelas quais possam ser descritas.

Os preceitos da modernidade ainda se fazem muito presentes nos espaços escolares, principalmente na sala de aula, devido ao engessamento do sistema que acaba reverberando negativamente nas práticas pedagógicas e de convivência. Com esse pretexto, muitos professores se dizem despreparados para lidar com a criança deficiente em determinadas situações pedagógicas; outros cedem por questões religiosas, transformando sua prática em ações assistencialistas e segregadoras; outros camuflam para não serem malvistas ou até por medo de sofrer represálias, por não cumprir as determinações legais sobre os direitos dos deficientes. É muito importante ficarmos atentos às diferentes situações conflitantes, pois a fragilidade dessas atitudes dos docentes e demais profissionais da escola contribuem negativamente no desenvolvimento das crianças, colocando-as em situações vulneráveis que fortalecem o estereótipo da incapacidade (Mantoan; Lanutti, 2022).

Entretanto, nas escutas sobre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Educação Infantil, destacamos alguns depoimentos que evidenciam relações de poder entre os profissionais, colocando em xeque a participação plena dos estudantes inclusos,

“Tem uma colega minha que é minha colega pessoal, entrou comigo na rede e a gente tá na mesma escola, eu como AEE e ela na sala regular. Ela é da educação infantil e era uma professora que realmente precisava de um suporte. A gente percebia que ela precisava de um suporte. Aí eu me ofereci: “olha, eu posso te ajudar”, “te orientar em algumas coisas”, porque faz parte do nosso trabalho lidar com essas questões dos professores... Ela disse: “qual é mesmo tua função aqui ein?”, eu disse: “eu sou professora do AEE”, ela disse: “tu num é professora igual a mim”, aí eu: “sou sim, mas é uma das minhas atribuições te orientar e te ajudar”, ela: “no dia que eu deixar de conseguir dar aula aí eu peço tua ajuda”, “então tudo bem”. Então, assim, a gente tem esses entraves. A gente entrou no mesmo concurso, além de tudo somos colegas pessoais, a gente já se conhecia e teve essa questão. Isso é natural” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“E aí eu fui conversar com a professora pela manhã, faltei no outro vínculo e vim conversar tanto com as estagiárias quanto com a professora. E a professora não se desviou do birô. Ela não quis conversar. No final, a carona dela estava esperando, ela disse: ‘deu nem tempo de falar contigo’, ‘vou embora, depois eu falo’” (MULHER PEIXÃO).

“[...] E aí eu pedi pra ela acompanhar meus alunos e ela disse que são dez e já tem catorze. É porque é exatamente isso. Tem os horários. Tem o quantitativo para poder compreender a carga horária delas. Gente, que situação complicada. Esses dois alunos que precisam do atendimento vão ter que aguardar para o ano que vem? Olha, que retrocesso para essas crianças” (GRUPO CAPELA).

Os depoimentos acima descritos apontam resistências no envolvimento profissional dos docentes no âmbito escolar. Tais comportamentos tendem a fortalecer as barreiras que impedem

a construção de uma escola para todos. As percepções dos atores sobre o cenário político são moldadas por seus valores culturais, éticos, condizentes com sua formação, origem e trajetória naquele contexto.

Os dispositivos legais construídos nas esferas superiores (pelo sistema), a exemplo do CF (1988), LDBEN (1996), PNEEPEI (2008) e o PNE (201-2024) trazem diretrizes e normas que a escola jamais deve desconsiderar, pois esses, enquanto macropolítica, servem de base para a construção das políticas estaduais e municipais. Dessa forma, por meio de micropolíticas, a escola possui autonomia de construir seu elo com toda comunidade escolar, por meio do PPP anual, provendo, além da definição de sua identidade, concepções e práticas de aperfeiçoamento dos profissionais que nela atuam (Mantoan; Lanutti, 2022).

Nesse universo, destacamos que a Resolução municipal de inclusão especifica as atribuições do Professor do AEE, cuja orientação sobre a parceria com o professor da sala regular encontra-se no inciso V, do Art. 26,

Promover articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, atuando de forma colaborativa para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e a sua interação com o grupo (Brasil, 2019, art. 26, inciso V).

Assim sendo, a hermenêutica construída por parte dos profissionais da escola depende muito do conhecimento prévio adquirido sobre as políticas estabelecidas, do envolvimento da gestão escolar e do tempo de trabalho dedicado àquela instituição. Podemos fazer uma ilustração a partir da análise comparativa entre o depoimento anterior, que trouxe por parte dos sujeitos uma certa disputa de poder, e os depoimentos abaixo descritos:

“Isso. Ela (prof. do AEE) aproveita algumas reuniões, pede uma horinha para ela. Mas isso porque estamos em polo e acaba tendo algumas formações. Inclusive, muito boas” (GRUPO CAPELA).

“Mas minha experiência com AEE, algumas sugestões chegaram. Eu troco bastante. Eu tenho duas crianças autistas na minha sala. E eu troco bastante, a gente vai notando e desenvolvendo. Mas eu tenho esse espaço (sala do AEE) porque eu to no polo. E o professor que tá em outra área que o AEE vai lá só fazer o atendimento? Não tem” (GRUPO CAPELA).

“Lá na escola tem o profissional. Ela fica no turno que eu trabalho. Ela fica lá algumas tardes, não são todos os dias. Mas o aluno autista que entrou, não entra na sala de atendimento. Quando ela chama, ele: “socorro, tiaaa”.
[Risadas].

Aí, ele volta pra mim. Mas eu faço esse movimento de levar, de pegar na mão, de ir juntos. Só que ele ainda não conseguiu esse contato com ela. E como ela

é recém-chegada, não sei se ela ainda tá esperançosa, pensando em criar algo diferente com ele, mas ele ainda não se aproximou. Ele bate na porta, chuta, manda abrir, “eu quero minha tia”. Ainda não tivemos essa troca, acho que porque ainda não houve o atendimento. Aí, o único momento que a gente conversou, ela me cobrou para falar com a mãe pra saber se ele está tomando os remédios certos” (GRUPO CAPELA).

Compreendemos, a partir das análises, que a distinção natural e complexa existente entre as culturas profissionais influenciam diretamente na responsabilidade da construção de uma escola inclusiva. A garantia da permanência com qualidade dos estudantes atípicos, dependem das relações construídas, do respeito e da ética docente. “Ensinar exige bom-senso” (Freire, 2021, p. 60). Os depoimentos do Grupo Capela demonstraram a abertura e a importância nas trocas entre os docentes do AEE e da sala comum. A perspectiva inclusiva se constrói a partir do respeito às diferenças e do reconhecimento de que não somos ilhas e precisamos uns dos outros. A nossa leitura em relação às falas destaques do Grupo Mulher Peixão está considerando o pouco tempo de experiência na função da maioria das entrevistadas que, devido à falta de conhecimento sobre suas reais atribuições diante da política local, estão se sentindo incomodadas e inseguras para exercer o serviço que lhes foi legalmente atribuído.

6.4 CONTEXTOS MATERIAIS: A TRADUÇÃO DA POLÍTICA

Sabemos que a atuação de políticas é um processo complexo que exige uma série de textos e artefatos que necessitam de compreensão, interpretação e tradução em diferentes arenas. A tradução é a materialização da política e requer possibilidades concretas para sua efetivação. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) “os contextos materiais referem-se aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura”.

A tradução das políticas ocorre em diversos eventos e cenários, principalmente nas observações e interações das práticas na sala de aula como um momento de encenação entre todos os sujeitos envolvidos, ou seja, não são só os professores que são influenciados pelas políticas, alunos também o são. “As principais políticas de desempenho e de comportamento estão focadas no ‘bom estudante’, por meio dessas traduções, as políticas são incorporadas em uma determinada representação moral (e visual) do sujeito aluno.” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 177). Para análise da dimensão dos contextos materiais, a partir das escutas dos grupos focais, priorizamos os seguintes elementos: infraestrutura, formação continuada, contratação de apoios escolares.

6.4.1 Infraestrutura das escolas para oferta da Educação Infantil e do AEE

Os aspectos voltados à estrutura física e material foram muito discutidos nos dois grupos focais. As falas a seguir descrevem a preocupação dos professores da Educação Infantil sobre a estrutura física das escolas e as condições da permanência dos estudantes na sala de aula comum.

“Mas a escola não tem estrutura. Nós estamos em um ambiente totalmente inóspito. Aí, as crianças não podem brincar porque o pátio está todo quebrado. As salas são gigantes porque a escola é estadual, do EREM. Então, as salas são gigantes, mas as crianças querem ver lá fora também. Elas querem correr. Elas precisam” (GRUPO CAPELA).

“Não há estrutura. E é tudo muito básico. Hora ou outra eu acabo entrando em atrito porque eu questiono muito, sabe? Eu questiono, inclusive, o cheiro do banheiro. Aí tem um ambiente que até o odor atrapalha. Aí os meninos ficam: “tia, tá horrível”, “o cheiro de xixi tá muito forte”. Quer dizer, uma coisa básica que é a higiene... Aí, vem o resto das coisas: materiais que a gente não... E o calor, mulher? Lá na minha sala parece uma sauna. Os meninos tudo pingando, desesperados. O barulho. E tem algumas que pedem pra não deixar os filhos se sentarem no chão, eu digo que - educação infantil é isso mesmo. Mas realmente eles ficam muito sujos” (GRUPO CAPELA).

“Ontem eu mesma estava morrendo de pena, os meninos com o suor descendo, melando a atividade... Quando você começa a olhar as salas, você percebe que falta a manutenção de tudo ali dentro. É goteira, os banheiros estão quebrados, os ar condicionados estão todos com defeitos, os ventiladores fazem muito barulho; a estrutura é muito bonita, só não tem manutenção. Eu acho que a secretaria não tem nenhum olhar de cuidado com a escola” (GRUPO CAPELA).

“Tenho alunos que acabaram de tirar a fralda, então você tem que administrar todas essas questões. Hoje eu passei duas horas dentro de um banheiro administrando cocô, xixi, lavando a mão, o banheiro fica dentro da sala, mas a pia fica do outro lado da escola. Então, quando menino faz cocô ou xixi aqui, eu tenho que sair com o menino pro outro lado da escola pro menino lavar a mão, quando volto já tem outro menino na fila pra ir pro banheiro. E você lidar com essas questões não é tão fácil assim” (GRUPO CAPELA).

Especialmente, as observações dos docentes do Grupo Capela teceram considerações sobre a acessibilidade arquitetônica, higiene, especificamente dos banheiros, e manutenção dos pátios. Outro fator importante muito discutido foi a climatização dos ambientes. Percebemos como a falta de ventilação adequada e o barulho de outras salas afetam diretamente o comportamento de todas as crianças.

De acordo com o levantamento do Censo Escolar 2023, conforme já exposto no capítulo anterior, quarenta e cinco instituições que ofertam a Educação Infantil na rede de ensino do Paulista possuem crianças com deficiência regularmente matriculadas. Portanto, ao declararem que os ambientes estavam “inóspitos” e inadequados para o desenvolvimento das crianças pequenas, os docentes alertam sobre o não cumprimento do Capítulo IV, artigo 27 da Lei 13.146/2015, Estatuto do Deficiente, que preconiza sobre o Direito à Educação e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo de toda vida.

Nessa direção, em conformidade com o art. 28 da mesma lei (Brasil, 2015a), destacamos as determinações prescritas nos incisos II, V, XV, XVI,

II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015a, p. 13).

Ao abordarmos sobre a infraestrutura no grupo dos Professores do AEE, podemos perceber o mesmo descontentamento sobre a realidade dos espaços físicos no atendimento especializado:

“Pra vocês terem noção a gente não encontra a educação inclusiva em todas as escolas do município e ainda tem falas de super-heroínas dizendo assim: ‘ah, mas eu atendo num cubículo do cubículo do cubículo’ como se fosse uma coisa assim. ‘Eu posso’. ‘E eu consigo, né?’”, “Ah, eu já atendi em banheiro desativado”; isso, pra mim, na perspectiva da dignidade humana e da garantia de direito, é uma dor que eu sinto. É um absurdo” (MULHER PEIXÃO).

“Eu sou professora agora de uma escola rural e o atendimento às crianças com autismo, com TDAH e todo tipo de criança que tem qualquer tipo de deficiência, é feito ao ar livre, às vezes com barulho de cachorro, com gente chegando, com moto passando. E é o que a gente consegue, mas não é o ideal” (MULHER PEIXÃO).

“O que a gente tem é muito básico. Foi montada, assim, muito rápido. Eu tô numa sala sem nada, sem nada. Eu levei uns joguinhos meus, já vim aqui pedir alguns recursos. Vão mandar, mas dizem para ir trabalhar com o que tem. É difícil” (MULHER PEIXÃO).

“O aluno pertence a uma rede de ensino e essa rede de ensino tem que ter uma estrutura para essa educação inclusiva. E aí, se estrutura montada não dá conta, a gente tem que tensionar a partir dos movimentos sociais e do ministério público para que isso se efetive” (MULHER PEIXÃO).

Nesse contexto, conforme experiências relatadas pelos professores do AEE, falta investimento na infraestrutura dos Polos de Atendimento Educacional Especializado- PAEE e nem das salas de Atendimento Especializado, nos quais alguns espaços estão sendo improvisados, principalmente após a seleção interna que ampliou o número de professores do AEE.

A normativa local, Resolução nº 01/2019-CME (Brasil, 2019) orienta no Art. 23 que,

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve atuar nas atividades de complementação e/ou suplementação curricular específica que constituem a formação do estudante público-alvo da Educação Especial por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem.

Parágrafo único: Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, **dos espaços**, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços. (Brasil, 2019, Resolução nº 01/2019-CME, grifo nosso).

Ao indagarmos sobre a adesão da prefeitura, sobre recebimento de verbas, em regime de colaboração, do Governo Federal por meio do Programa Escola Acessível, as participantes do Grupo Mulher Peixão afirmaram:

“Sim. A escola já recebeu recursos. Inclusive, estamos para receber uma verba de cinquenta mil do Governo Federal.”

“Nós já recebemos só que não foi feita nenhuma compra ainda.”

“A gente ainda não recebeu” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

Nessa situação, ressaltamos que todos os recursos disponibilizados à educação pública precisam ser plenamente utilizados, independentemente da fonte financiadora, pois o bom ou mau uso interfere diretamente nos resultados e desenvolvimento dos educandos. Contudo, mesmo diante das limitações dos recursos de acessibilidade arquitetônica e de materiais pedagógicos disponibilizados pela rede de ensino, percebemos a indignação e os esforços dos docentes para colocarem as políticas inclusivas em ação.

6.4.2 Formação Continuada

O elemento formação docente foi um dos assuntos que mais se fizeram presentes nas discussões dos dois grupos focais. Segundo Pimenta (2012, p. 16), “repensar a formação inicial e contínua, a partir das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 1990”. Essa é uma determinação garantida no LDBEN-9394/96, art. 62, parágrafo 1º que preconiza a união do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em regime de colaboração, exigindo tal obrigatoriedade (Brasil, 1996). Pimenta (2012, p. 67) ainda destaca que “pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas”.

Dessa forma, conscientes de suas necessidades e inseguranças em trabalhar na Educação Infantil Inclusiva, os participantes debateram sobre a insuficiência e a urgência de uma política de formação continuada sistemática que possa subsidiar e fortalecer a suas práxis na sala de aula comum.

“Mas o pior é o professor que não sabe lidar nem com as estagiárias nem com os alunos. Até porque, assim, quantos psicopedagogos temos aqui? Quantos professores de educação especial têm aqui? Queremos formação. Porque o que eu conheço é do pouco que eu leio. Que nunca é muito, nunca é o suficiente. Até mesmo nas nossas formações somos extremamente carentes. No tivemos aquela primeira formação e tivemos a promessa de continuidade e pronto. Acabou ali” (GRUPO CAPELA).

“A gente tá ali num trabalho de parceria, todo mundo ali tem sua participação, todo mundo tem sua responsabilidade. Só que essa carência da formação, né? Eu fiz pedagogia na universidade Federal, mas foi há quinze anos atrás. E minha cadeira de educação inclusiva foi apenas no primeiro período. É algo muito restrito diante da grandiosidade. Acho que a gente tem que ir buscar essa informação independente da prefeitura, da rede pública, mas acho que a rede também tem seu papel de fornecer isso pra gente. E a gente tem que dialogar mais nas nossas formações, ousar mais. Esse momento é um grande avanço; além da nossa contribuição, está causando uma inquietação na gente, uma reflexão. O que a gente pode fazer? Como podemos cobrar? Como podemos buscar pra gente sair dessa inércia? Muitas vezes a gente fica nessa discussão e nada acontece, nada flui” (GRUPO CAPELA).

Sobre a realidade vivenciada no município a respeito das formações continuadas, ambos os grupos se posicionaram sobre a necessidade de um maior engajamento entre os especialistas da área da Educação Especial Inclusiva e os professores regentes de sala de aula, reivindicando que os momentos formativos sejam realizados em conjunto, na perspectiva de que as parcerias realizadas no dia a dia na escola possam ser fortalecidas.

“Eu acho que há uma segmentação que não conversa. Se há uma formação para os professores, é para os professores. Aí convida coordenação, gestão; depois: “você estão sabendo sobre isso?” “não, nossa reunião foi sobre outra coisa”; alfabetização e o letramento é algo que não se conversa com gestão. Aí, se é sobre alunos especiais, crianças com atendimento especializado é com os profissionais dessa parte. Nada conversa com nada. Tá todo mundo no seu quadrado. E eu acho que a gente precisa ver um modo de fazer algumas ligações importantes para que se consiga observar, ajudar, complementar o trabalho do outro para que se comece a andar para frente” (GRUPO CAPELA).

“Aí eles querem que a gente fale com eles também, mas como a gente vai falar se a gente não tá participando? Não estamos a par do que está sendo passado. Até para eles também, né? Eles precisam ter essa visão porque alguns até ficam, assim, apavorados, pedindo ajuda, perguntando. E, assim, nós estamos aqui para ajudá-los e ajudar os professores que realmente se abrem. Mas a gente vê que nem todos têm essa visão” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Eu escutei de alguns estagiários, assim: “mas o professor não faz isso, isso e isso”, eu disse: “mas o professor ele precisa de conhecimento para fazer tudo isso também”. Muitas vezes ele precisa estudar para fazer isso, a gente precisa acolher, a gente precisa trazer informações, a gente precisa chamar o professor para isso e se não começar a cobrar do professor isso, ele não vai fazer” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

Durante as escutas percebemos que as reivindicações dos docentes sobre a interação direta entre os profissionais na Educação Inclusiva e da sala comum no programa de formação continuada, coadunam com as determinações legais previstas tanto nas políticas nacionais quanto na política local, considerando que a Educação Especial é uma modalidade transversal e que deve perpassar por todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2008).

Reconhecemos que a colaboração e o apoio mútuo são imprescindíveis na parceria entre os professores do AEE e da sala regular, entretanto, não devem ser confundidos com ensino, bi-docência ou consultoria colaborativa que descaracterizam o ensino do AEE. Vale salientar que, conforme orientações da PNEEPEI, a função exclusiva do professor da sala comum é ensinar o conteúdo curricular para todos os estudantes e a função do professor do AEE é contribuir com os recursos de acessibilidade, disponibilizando os apoios necessários para que os estudantes inclusos tenham acesso ao currículo trabalhado pelo professor regente (Mantoan e Lanutti, 2022). Tais orientações precisam estar muito claras nos momentos de formação continuada, de modo que as barreiras nas comunicações e informações e as barreiras atitudinais, previstas no Inciso IV, art. 3º da LBI-2015, possam ser dirimidas ou até sanadas, em favor da valorização dos saberes docentes e da permanência com qualidade dos estudantes inclusos.

6.4.3 Profissional de apoio escolar

Na discussão sobre a presença dos estudantes com deficiência na salinha regular, os docentes se posicionaram sobre a falta de apoios escolares para acompanhamento das crianças como um fator indispensável para sua permanência.

“Quando a gente fala dessa questão do mínimo, de garantia do mínimo é... Eu tenho uma aluna que há quatro meses está em casa porque a gente não tem estagiário para ela. Quatro meses, minha gente! É uma menina autista, suporte 2, alfabetizada...A culpa não é sua por ela estar em casa. Essa mãezinha chega lá, eu a acolho. A gente sabe que além da questão da criança precisar é direito dela estar na escola, é direito dela também ter um apoio, aí a gente fala da falta de garantia de direitos básicos (...)” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Ou o aluno fica muito tempo em casa sem o apoio, como um aluno que desde o início do ano que ele está em casa, chegou o apoio agora. Então ele precisa de inclusão... É, mas o professor não sabe por que ele não foi informado. Às vezes, nem a gestão sabe também” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Eu fiquei o ano quase inteiro com quatro crianças especiais e eu não tinha ninguém. Se eu não soubesse lidar um pouco, teria sido muito pior. Ou se fosse outra professora estaria agora tomando medicação controlada. É muito difícil você lidar com crianças pequenas. Na minha turminha, a maioria, foi a primeira vez que foi na escola. Então, você chegar numa turminha com vinte meninos, quatro, cinco especiais com aquela necessidade de você tá perto, de você procurar diferentes maneiras de ajudar aquelas crianças sem tirar o foco das outras crianças. Não é fácil. Mas o município não dá suporte nenhum” (GRUPO CAPELA).

O Capítulo IV, art.40, da política de inclusão local, CME-2019 (Brasil, 2019), reproduz as mesmas orientações da Lei Brasileira de Inclusão sobre a função do profissional de apoio escolar, portanto se faz muito pertinente as colocações traduzidas pelos docentes sobre a responsabilidade da gestão municipal em garantir a presença desse mediador, desde que comprovada a necessidade, conforme legislação nacional. Em conformidade com os relatos dos docentes, ressaltamos que o não cumprimento dessa determinação, favorece a exclusão total dos estudantes com deficiência, a exemplo dos casos em que os grupos denunciaram que ferem o direito à educação de todas as crianças.

Ball e seus colaboradores (2016, p. 16) enfatizam que “pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política” e, se tratando de processos inclusivos, percebemos que tudo caminha a passos ainda mais lentos, embasados nos conceitos estruturalistas.

A escolaridade e formação dos apoios escolares contratados, em regime de estágio, foi outra questão abordada nos dois grupos focais.

“É justamente isso. Esses estagiários estão, muitas vezes, no primeiro período. Qual o grau de conhecimento que ele tem para poder dar apoio? Na verdade, nós que estamos orientando. Temos mais um outro aluno para orientar. Na minha época só podia estagiar a partir do terceiro período. Ai alguns estudantes agora que chegam no primeiro período e já estão em uma sala de aula acompanhando uma criança com necessidade especial que precisa de um atendimento direcionado, conhecimento mais específico, você vai pegar um TOD e muitos acompanhantes sequer sabem o que é” (GRUPO CAPELA).

“Então o que você vai fazer? Então você vai orientar aquele estagiário e, ao mesmo tempo, vai ter que dar suporte em sala de aula. Algumas vezes até ajuda porque você tem uma pessoa a mais e aquela criança está sendo acompanhada fisicamente, então a criança se sente mais segura porque vai ter uma outra pessoa, um adulto, fisicamente, só pra ele. E aí você tem que fazer o que? Orientar aquele estagiário, orientar a criança, orientar os pais e, ao mesmo tempo, prestar aquele teu trabalho para o restante da sala. É legal? É. Mas eu acredito que não no primeiro período” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Eu acho que o mais grave é ter o estagiário do primeiro ano porque ele está indo, muitas vezes, porque precisa pagar a bolsa. Ele usa aquilo dali como uma forma de se manter na faculdade” (GRUPO CAPELA).

As falas docentes reivindicam ações pertinentes sobre a contratação de pessoas habilitadas para apoiar os estudantes com deficiência, porém ainda não há uma regulamentação dentro da diretriz nacional que defina o perfil desse profissional. A falta desse dispositivo abre precedentes para que os sistemas públicos de ensino contratem diversos públicos desde que tenham o Ensino Médio completo, assim como está prescrito no parágrafo único, art. 40 da política de inclusão desse locus de estudo que define “o profissional de apoio escolar deverá ter formação mínima, obtida em curso de ensino médio para atuar na assistência aos estudantes público-alvo da Educação Especial dos quais trata a presente resolução” (Brasil, 2019). Assim sendo, a atuação da gestão municipal em contratar estudantes de graduação no primeiro período para função de apoio escolar está de acordo com as políticas nacionais e locais vigentes, enquanto texto.

Nessa perspectiva, reconhecendo que os professores além de sujeitos também são produtores de políticas, esperamos que as interpretações e traduções disponibilizadas nesse estudo possam contribuir com a normatização da formação específica desse profissional na perspectiva que estes possam auxiliar os estudantes incluídos na realização das atividades que a deficiência impede (locomotoção, higiene, alimentação e comunicação), favorecendo e ampliando as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar com equidade.

6.5 CONTEXTOS EXTERNOS: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS LOCAIS NA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS MUNICIPAIS

Os compromissos assumidos pelas autoridades locais sobre a efetivação da educação exigem responsabilidades legais que sistematicamente são avaliadas e validadas por estruturas externas, a exemplo da relevância ou não do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB nas práticas educacionais, associação de pais e alunos, entre outros que afetam diretamente os resultados e a aplicação dos recursos financeiros.

Nesse contexto externo, pudemos identificar nas falas dos docentes a luta da sociedade civil paulistense para que as políticas de inclusão pudessem se materializar. Tendo em vista a garantia desses direitos, os participantes relataram como ocorreu a seleção simplificada para ampliar o quadro de professores do AEE, para fazer cumprir o acesso à segunda matrícula dos estudantes inclusos.

“Aí é desde junho de 2022, por pressão da sociedade civil organizada e do ministério público, eles foram obrigados a fazer uma seleção para ampliar o quadro de professor especialista. E aí, então, foi feita essa seleção interna para ampliar o quadro para mais quarenta e duas professoras. Passaram cinquenta e cinco, mas foi cortado na régua. Mas essas quarenta e duas ainda não davam conta. E aí, demanda do ministério público, demanda da sociedade civil organizada, muita pressão, manchete na rede globo e o prefeito lá. E aí eles pensaram em dar conta disso. Iam sugerir que algumas professoras acumulassem, foi quando surgiu a questão da seleção. O MP autorizou a seleção simplificada para diversas áreas. E aí entrou o cargo de AEE. E foram poucas. Não, agora. Agosto. Foram dezenove vagas. Foram duas seleções simplificadas em menos de um ano. A primeira seleção foi interna para os profissionais da rede que tinham especialidade em 2022” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“A seleção aconteceu ano passado. Foi uma luta pra gente poder assumir. Foi pra justiça e tudo mais. E aí a gente fez pensando que ia começar já no segundo semestre, já que a demanda era tão grande, fez a seleção nas carreiras, então, assim, tudo muito rápido e a gente pensou que no segundo semestre já estaríamos atuando, mas não. Só viemos atuar em março deste ano” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Abriu uma seleção interna, selecionaram alguns professores. Inclusive, nas reuniões do sindicato, quem entrou recentemente fez algumas queixas com relação ao AEE. Primeiro, não tem organização, não tem material, nem para as professoras que entraram nem para as que já estavam” (GRUPO MULHER CAPELA).

Devido à pressão social o movimento chegou às instâncias jurídicas e jornalísticas para que a seleção do AEE ocorresse, porém, segundo os relatos, devido a urgência da imposição o quantitativo de professores selecionados ainda não atende à demanda efetiva.

Pensamos, hipoteticamente, que as dificuldades encontradas pela gestão municipal estejam também relacionadas à gratificação de 30% que cada professor do AEE recebe pelo exercício da função, determinação prevista no Estatuto do Magistério - Lei Municipal nº. 3.896/2006 - Capítulo II; Seção I, inciso II (ANEXO II) que torna a problemática mais difícil de ser solucionada, porque necessita de um planejamento orçamentário específico de recursos. O referido estatuto está em atuação há 17 anos sem nenhuma atualização, principalmente sobre as políticas de educação inclusiva.

Devido ao expressivo aumento de estudantes com deficiência na Rede, em todas as etapas e modalidades no ano de 2017 (INEP, 2022), a seleção para a ampliação do quadro de professores do AEE já estava sendo planejada com cautela na gestão anterior, porém só se efetivou na gestão atual sob pressão da sociedade, em regime de urgência, e isso vem ocasionando perdas e prejuízos aos discentes inclusos.

Outra situação que identificamos como dimensão contextual externa que afetou diretamente o direito à educação dos estudantes com deficiência na rede de ensino do Paulista está relacionada à rotatividade de gestores pedagógicos nos vários segmentos da SEPA, aqui abordaremos especificamente as várias coordenações que passaram pelo segmento da Educação Especial e a contratação de uma empresa de assessoria particular para transformar o Plano de Desenvolvimento Individual-PDI num documento virtual. Vale ressaltar que o PDI foi construído pela equipe de docentes do AEE no ano de 2017 e foi utilizado como instrumento de trabalho do professor do AEE, no formato impresso em papel, até o ano 2020.

Os depoimentos a seguir revelam que a proposta lançada e executada pela assessoria contratada no ano de 2021 não condizia com as determinações estabelecidas nas orientações educacionais legais, apresentando um caráter estritamente clínico. Na ocasião, os professores especialistas se colocaram contrários a tais expectativas e a assessoria em questão foi desligada, levando consigo todos os documentos construídos em anos anteriores pelos professores do AEE.

“E aí se contrata uma empresa que trabalha com determinado público e quem estava lá, tudo bem que se mudaram, mas eram da educação, aceitam o documento, paga-se caríssimo por um documento que não reproduz a cara da inclusão. É uma empresa que trabalha com um público específico que é o PEA e o documento é para o PEA e não fala de educação e sim de atendimento

clínico. E além de todo esse absurdo, a empresa vai embora. Pega o documento e coloca debaixo do braço e vai embora” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Até porque quando a gente entrou foi meio que perdido porque era uma pessoa de fora que tava assessorando. E tem essa questão do que é assessoria. O que é assessoria? Até onde é o público e até onde é privado? Quem manda onde, quem faz o quê? Todo mundo perdido. Eu tava até esquecida disso (Risadas) foi um ruído na comunicação. Mas eu acho que a gente tá caminhando, né? Os documentos existentes foram levados, por isso que a gente não tem nada que é nosso. É, a gente teve que construir toda documentação de ficha de anamnese, de registro” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

“Olha tinha-se anamnese, tinham-se instrumentos de avaliação, mas quando a gente entra nada nos é dado porque não existia nada mais na rede. É como se tivesse sido dado um apagão na rede. E aí como é isso? Isso é uma falta de respeito com o público, inclusive. Não é nem com o servidor. É com quem demanda aquele serviço. Termina que a gente inicia do zero. Eu pegando a anamnese de Olinda, de Jabotão e aplicando. Não, cadê Paulista? Não, isso não é concebível” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

Ainda conforme o relato dos participantes do grupo focal, a experiência vivenciada pela rede de ensino ocasionou outra mudança na gestão da Educação Especial, criando uma expectativa positiva por parte dos docentes.

“Quando muda as pessoas do tabuleiro e colocam outras, aí a gente começa a dizer que agora a gente tá tendo um documento que vai trazer isso. Ou seja, vai unificar toda a prática. E vai unificar não só para essa gestão de agora, porque o documento é digitalizado. Sendo digitalizado, vai passar de gestão em gestão. Por mais que a gente vá atualizando, são arquivos e aí o MP tem acesso, num sei quem tem acesso. Ou seja, agora a gente tem um norte e agora a gente consegue, consensualmente, saber como é que é o trabalho e como o AEE deveria trabalhar. Para além disso, agora o professor regular ele tem obrigação, sem confronto, de estar lá reconhecendo esse aluno com deficiência e de estar traçando metas para esse aluno” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

As vozes também apontam que a continuidade do uso do PDI, regulamentado e instituído na gestão anterior, só foi possível na gestão por mais uma imposição do MPPE, que obrigou a gestão pedagógica a buscar meios de sua materialização. Dessa vez, houve uma preocupação em compor a equipe de servidores da Rede que estão reiniciando todo o processo de inserção do PDI em uma plataforma virtual, que continua ainda em processo de construção e ajustes.

“Foi o grupo de trabalho que fez. Então é muito recente. Este documento está sendo usado como documento piloto. É uma plataforma que estamos chamando de PDI. É uma plataforma da educação inclusiva que tem o nome

de PDI porque o ministério público só aceita esse nome: Plano de Desenvolvimento Individual. Mas, na verdade, dentro dessa plataforma existem várias abas com vários recursos. Então tem o próprio PDI, tem a própria anamnese, tem os registros diários, frequência, os professores de sala regular têm acesso esses documentos digitalizados. Mas quem preenche é o professor do AEE? Uma parte. Tá no piloto ainda” (GRUPO MULHER PEIXÃO).

Ao amparar-se nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (Brasil, 2014), que dispõe sobre as orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, consolida que,

“Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (Brasil, 2014, p. 3, grifo nosso).

Nesse caminho, enfatizamos o AEE o serviço da Modalidade Educação Especial que tem a missão de identificar o público que necessita dos apoios pedagógicos e de acessibilidade com foco na funcionalidade do estudante incluso e nos suportes necessários ao seu desenvolvimento, contribuindo com os educadores de todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica, eliminando as barreiras que impedem sua plena participação social.

7 INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS ANTICAPACITISTAS

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente... E assim é com a vida, você mata os sonhos que finge não ver.”

Mario Quintana

Assumimos como objetivo principal desta pesquisa analisar a política de Educação Infantil Inclusiva na Rede Municipal de Ensino do Paulista, na expectativa de encontrar respostas ao questionamento que problematiza este estudo: como está sendo realizada a inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Paulista/PE, a partir das determinações legais que dispõe sobre os procedimentos e orientações para oferta da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, nos últimos 4 anos? A metodologia aplicada, utilizando a técnica do grupo focal (Gatti, 2005) e a análise de conteúdo de Bardin (2021), tornou possível o alcance do propósito almejado.

O aprofundamento teórico sobre a atuação de políticas (Ball *et al.*, 2016) descortinaram novos saberes e, nesse universo, podemos destacar a importância da atuação dos docentes na materialização das políticas educacionais, considerando os contextos em que estão inseridos.

Os conhecimentos adquiridos nessa caminhada oportunizaram reflexões sobre a Educação Infantil inclusiva no contexto da prática, à luz dos documentos legais, tornando as falas dos professores participantes da pesquisa ainda mais importantes, por pertencerem as bases que sustentam a estrutura da Educação Básica no nosso país.

Os dados analisados foram fundamentados seguindo as quatro dimensões contextuais da atuação de políticas (Ball *et al.*, 2016) e revelaram resultados que nos levaram a fazer inferências sobre o anticapacitismo como um caminho possível para equiparação de oportunidades das crianças pequenas com deficiência no ambiente escolar.

Dessa forma, concluímos que, considerando a demanda de habitantes de 0 a 5 anos residentes no município do Paulista, o quantitativo de escolas municipais que ofertam Educação Infantil é insuficiente. Mesmo com o expressivo aumento nas matrículas das crianças pequenas com e sem deficiência, observados no Censo Escolar a partir do ano 2017, a carência de espaço físico impossibilita a ampliação das matrículas, que se estabilizaram nos últimos anos. Para além das dificuldades de acesso, a permanência dos discentes inclusos é um fator preocupante por parte dos docentes da rede municipal estudada devido à falta de material adaptado,

ambientes inóspitos, em sua maioria sem acessibilidade arquitetônica, improvisação de “cubículos” para a realização do serviço do AEE e adaptações de salas nos corredores e pátios das escolas, estagiários encaminhados para a função de apoio escolar despreparados, estando uma boa parte no primeiro período da faculdade, falta de formação continuada específica para os estagiários que, em alguns casos, são encaminhados às escolas sem o conhecimento do professor do AEE, ausência de programas e cancelamentos dos projetos que estavam em andamento; efetivação da seleção simplificada para o AEE às pressas devido a mobilização social e, por consequência, imposição do MPPE, mudança do PDI físico para o virtual que ainda se encontra em processo de ajustes.

A quebra dos compromissos firmados nas Meta 1 e Meta 4 do PNE sobre a universalização das matrículas, acessibilidade arquitetônica, entre outros serviços de acessibilidade, fragiliza a política municipal de inclusão e fortalece a cultura capacista.

A não observação das determinações legais sobre as atribuições do professor do AEE, previstas nos documentos norteadores nacionais e, principalmente, municipal publicado em 2019, tem ocasionado a má distribuição dos estagiários, suscitando excessos em algumas escolas e enormes lacunas em outras, ferindo o direito à educação de algumas crianças que permanecem em suas residências à espera de um apoio escolar, unicamente pela sua condição de deficiência ou transtorno. Esse procedimento adotado pela rede estudada não condiz com a perspectiva inclusiva, pois é atribuição do professor do AEE realizar a diagnose inicial, partindo da anamnese com a família, com os professores da sala regular e os testes pedagógicos realizados com o próprio estudante incluso. De posse desses dados o professor do AEE elabora o estudo de caso já com os subsídios necessários para a elaboração do planejamento individualizado. Portanto, é nessa segunda etapa do PDI que o professor do AEE vai decidir quais os materiais, serviços e suportes pedagógicos e de acessibilidade serão necessários para o desenvolvimento do estudante na sala comum e dentre esses estão, o Apoio escolar, o Intérpretes de Libras, Professor Brailista, entre outros que se fizerem necessários de acordo com a funcionalidade do estudante. A desvalorização desse serviço consente que profissionais não habilitados para atuar na modalidade Especial, a exemplo de gestores, professores de sala regular, decidam sobre quem vai frequentar a sala regular ou não, baseados em conceitos capacitistas que constroem barreiras e impedem que a educação inclusiva se consolide.

No contexto da prática, por falta de uma política de formação continuada sistemática voltada para a educação na diversidade, possivelmente advindas de suas culturas profissionais, as interpretações desses educadores interferem diretamente no desenvolvimento dos educandos, sumariamente excluídos. Na comparação entre os grupos estudados percebemos algumas

ambivalências nas falas, no que ficou compreendido como o reflexo do lugar que cada um ocupa, porém destacamos como ponto em comum a preocupação e o clamor dos docentes por formações continuadas conjuntas que possibilitem a participação dos professores da Educação Infantil, professores do AEE e apoios escolares no mesmo espaço e momento, na perspectiva do aprofundamento teórico e prático que venham alinhar as estratégias de intervenção pedagógica, contribuindo com a permanência com qualidade das crianças inclusas.

Sabemos que a condição humana não é dada pela natureza e sim construída a partir das interações histórico-culturais num processo contínuo, portanto, na educação inclusiva a convivência é fator fundamental entre os educadores e os educandos, com ou sem deficiência, e o preparo é resultado dessa convivência diária dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças.

No entanto, a parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE vai além das orientações normativas, todavia faz parte do entendimento de educar na multidisciplinaridade e na transdisciplinaridade, em que os personagens, com seus respectivos papéis e funções, encenam e constroem novas possibilidades de aprendizagens, partindo das trocas de experiências capazes de fomentar o respeito pelo tempo do outro e o entendimento de que salas homogêneas não existem e jamais existirão, partindo do pressuposto da complexidade¹⁰ humana. Essa compreensão, além de descartar a ideia de que o professor regente deve estar sempre preparado para receber estudantes com deficiência e/ou que, pela condição de deficiência, o estudante deve sempre estar acompanhado por um mediador, modifica olhares e pensamentos conduzindo às práticas anticapacitistas.

Mascarado de boas intenções, o capacitismo cresce no ambiente escolar com o pretexto de buscar saídas diferenciadas para pessoas diferentes, na contingência de justificar fracassos pedagógicos e sublimar a condição da deficiência, ampliando as barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania das pessoas que pensam, aprendem, comportam-se e interagem no mundo fora do padrão da normalidade, desde a mais tenra idade.

Nos últimos quatro anos, com a descontinuidade da política de inclusão já instituída na rede de ensino do Paulista, os dados expõem a quebra de pacto entre os entes federados em

¹⁰ O que é a **complexidade**? À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador(vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo (mais de 10 bilhões de células para o cérebro humano, mais de 30 bilhões para o organismo).

Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre rem relação com o acaso (Morin, 2005, p. 35).

fazer cumprir o que determina a legislação que ampara as pessoas com deficiência sobre o acesso e a qualidade da permanência dos estudantes inclusos, acentuando as barreiras atitudinais, principalmente entre os docentes, pois estes se sentem desamparados e inertes frente aos entraves do cotidiano escolar.

Nessa compreensão, reconhecendo a transversalidade da Modalidade Educação Especial, as vozes docentes enfatizaram ausência de articulação com segmento da etapa Educação Infantil dentro da Secretaria de Educação Municipal do Paulista-SEPA, ocasionando desencontros de informações entre os docentes do AEE e da Educação Infantil que, por consequência, deságua no ambiente escolar.

O princípio da inclusão educacional exige mudanças de atitudes que ainda permanecem acorrentadas ao pensamento eugênico. Se faz urgente e necessário que nos libertemos dos estereótipos socialmente construídos que insistem em medir, classificar, categorizar e segregar indivíduos, utilizando a régua da capacidade como forma de poder.

No enfrentamento contra o capacitismo, os contextos externos corroboram com a atuação das políticas já estabelecidas e contribuem significativamente com a execução de melhorias que consolidam a escola de todos e para todos, exigindo profissionais habilitados, ambientes acolhedores e acessíveis, recursos materiais diversificados, tecnologias assistivas, pluralidade de ideias que garantam direitos já instituídos.

Nessa direção, ao apontarem a importante participação da sociedade civil que mobilizou ações jurídicas efetivas para ampliação do número de professores do AEE na rede de ensino do Paulista, os professores enfatizaram a força que os movimentos sociais empreendem para que de fato as políticas sejam materializadas. Nessa situação pontual, as falas indicam que, por imposição, a preocupação tenha sido apenas com a quantidade de professores e não com a qualidade dos atendimentos, muito menos com a permanência dos estudantes inclusos nas salas regulares.

O quadro apresentado nos fez refletir e levantar outras questões que não foram abordadas nessa pesquisa, mas que servirão de motivação para novos estudos: por que MPPE exigiu a realização da seleção interna às pressas mesmo com a precariedade e falta de espaços físicos e a escassez de recursos didáticos pedagógicos de acessibilidade indispensáveis para a permanência dos estudantes inclusos? Houve auditoria ou monitoramento antes da imposição judicial? Qual a impressão dos pais dos estudantes com deficiência que participaram dessa mobilização? Ficaram satisfeitos com a seleção? O que mudou? Como percebem a inclusão educacional dos seus filhos e filhas?

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir diretamente na inclusão das crianças pequenas com deficiência na rede de ensino estudada e em outras redes e que as inferências sobre os resultados analisados despertem a continuidade de novos estudos que venham aprofundar ainda mais as discussões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.
- ALCÂNTARA, Laurita Maria de. **Paulista**: algumas contribuições para a sua história. Recife: Bagaço, 2006. 184p.
- ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 270-279, 2018.
- AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- AMUPE. Diário Oficial dos Municípios de Pernambuco. Município do Paulista. Secretaria de Educação. **Resolução nº 1, de 6 de agosto de 2019**. Dispõe sobre os procedimentos e orientações para oferta da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino. Pernambuco: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amupe>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- AZEVEDO, Tereza Hortencia da Silva. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.
- BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista O mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas-Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BOTLER, Alice Happ. Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 305-324, 2018.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Bernadete; SOUTO, Emanuel. Implementação dos Polos de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino do Paulista. Encontro De Pesquisa Educacional Em Pernambuco- EPEPE, v. 7, 2018. **Anais [...]** Recife: UFRPE/FUNDAJ, 2018. 60 p.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina.** Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicação Original. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-pub-licacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara De Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria De Políticas de Educação Especial. DPPEE. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2012-pdf/11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relação Nominal dos Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). . Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13. 257 de 08 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: Presidência da República, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.656 de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo**. Brasília: IBGE, 2022. https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em 28 fev. 2024.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2022a. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/261070>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2022b. 260 p.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#art9. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, p. 802-820, 2022.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 27, p. e0231, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 3ª ed. 1998.

CORRÊA, Luiza; FERREIRA, Karolyne. **Um retrato das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-no-brasil/>. Acesso em: 12. jun. 2023.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. SP: ARTMED, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martin, Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRANÇA, Luiz. Música Mulher Peixão. **Composição de Luiz de França**. Interpretada por Antônio Nóbrega no álbum “Pernambuco Falando Para o Mundo”, em 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=au9_JahYZ00. Acesso em: 02 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Série Pesquisa em Educação**, Brasília, v. 10, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: Fundamentação científica**. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GOMES, Michelle Rodrigues. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil Promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém-Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

HICKEL, Neusa; MÖRSCHBÄCHER, Juliana Silveira. Deslizaamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo. **Revista Espaço Pedagógico [online]**, v. 29, n. 1, p. 15-42, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Acesso à informação**. Dados abertos. Brasília: INEP, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricul-a>. Acesso em: 22 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Novo painel de estatísticas Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em 28 fev. 2024.

JANSSEN. **Dicionário anticapacitista em saúde mental**. São Paulo: Farmacêutica Johnson & Johnson, 2022. Disponível em: https://www.janssen.com/brasil/sites/www_janssen_com_brazil/files/dicionario_a4_digital_campanha_oucam_nossas_vozes_janssen_310522_v2.pdf. Acesso em: 12. jun. 2023.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Santa Catarina, v. 28, p. e93040, 2023.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. **Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira**: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 165-188.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 55, p. 19-36, 2016.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Colômbia, n. 52, p. 67-75, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, p. 1-17, 2018a.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 11, 2018b.

MAINARDES, Jefferson. **Contribuições da Teoria da Atuação para a Pesquisa em Políticas Educacionais**. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (Orgs). Leituras Sobre a Pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 303-318, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-8, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022. 96 p.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 951-964, 2017.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020, 82 p.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 42, p. 1479-1501, 2017.

MEIRELLES-BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, Colômbia, n. 57, p. 93-109, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. cap. 01, p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 7, p. 1-128, 2008.

MONTEIRO, Rubiana Cunha *et al.* Percepção de Professores em relação ao Processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 26, p. 623-638, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Meridional/Sulina. Porto alegre: 2005. 120 p.

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha. **Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Infância e deficiência no Brasil: uma história de ocultação e silenciamento. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 19, p. 1-18, 2011.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al.* Grupo Focal: Uma Técnica de Coleta de Dados numa Investigação Qualitativa? **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 19, n. 41, 2020a.

OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência.** 18 maio 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 02 maio 2023.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, p. 571-586, 2019.

PERON, Paula Regina. A trágica história do Hospital Psiquiátrico Colônia. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 261-267, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. 21-41 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010a.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1121-1136, 2010b.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 89. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DESIDERIO, Sara Vieira; MASSARO, Munique. Avaliação da acessibilidade do parque durante o brincar de crianças com paralisia cerebral na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 73-88, 2018.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 27, p. e270026, 2022.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karka Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas**. Livro eletrônico. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora das Autoras, 2023.

SANTOS, Josenae Frassoni dos. **Atendimento Educacional Especializado para Educação Infantil em Redes Municipais de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 361-378, 2005.

SILVA, Lázara Cristina da; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; FALEIRO, Wender. Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Porto Alegre, p. 702-716, 2019.

SIMÕES, Patrícia; MIRANDA, Humberto. Interdisciplinaridade e Estudos das Infâncias: Desafios na Contemporaneidade. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Tocantins, v. 9, n. 2, p. 117-128, 2022.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Carta das Nações Unidas**. Foi assinada em São Francisco em 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. UNICEF, 1945. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 22 mar. 2024.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracauniversal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 863-869, 2011.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: Uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, p. 9-26, 2016.

WALLON. Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHO. World Health Organization. **The world bank**. World report on disability. Genebra: WHO, 2011.

WRIGHT MILLS, C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Porto Alegre, v. 21, p. 427-442, 2015.

APÊNDICE I

DESCRIÇÃO DA IMAGEM (FIGURA 1) PARA TODO MUNDO VER.



Colagem de diversas imagens num papel com fundo branco.

No centro inferior da folha um aquário redondo com água transparente com o fundo coberto de pedrinhas azuis claras e escuras; uma ramagem aquática verde; uma gaiola fechada com um cérebro dentro; dois peixinhos na cor laranja e as palavras escritas na cor preta em caixa alta: EXECUÇÃO

SUMÁRIA - NECROPOLÍTICA – COLONIALISMO - MAUS-TRATOS – PATRIARCADO – ASSISTENCIALISMO – PRECONCEITO - MODELO MÉDICO – SEGREGAÇÃO - INTEGRAÇÃO.

No canto inferior direito, imagem de três desenhos de crianças com expressão triste e de sofrimento. Na vertical escrito na cor preta em caixa alta: PARADIGMA DA EXCLUSÃO.

No centro do aquário, emergindo, a figura de uma mulher montada com diversas imagens representando a descrição da música “**Mulher Peixeão**”, **composição de Luiz de França**, interpretada por Antônio Nóbrega, no álbum “Pernambuco Falando Para o Mundo” em 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=au9_JahYZ00

Ela usa na cabeça véu branco com fundo preto e flores brancas e folhas verdes do limoeiro. Na única orelha, do lado esquerdo, aparelho auditivo. Na testa, a figura do universo e a palavra escrita na cor preta em caixa alta: COMPLEXIDADE.

Por trás da cabeça no canto superior esquerdo, na diagonal, a fotografia da Igreja de Santa Isabel, cartão postal da Cidade do Paulista-PE e a figura do desenho de criança que usa cadeira de rodas segurando um coração vermelho escrito na cor preta em caixa alta: LUGAR DE FALA.

Montagem do rosto de uma mulher com a boca torta e sem nariz devido a queimaduras. No olho direito, a colagem do olho cego de Lampião, o Rei do Cangaço.

Montagem do tronco da figura do quadro “A Coluna Partida” da artista mexicana Frida Kahlo, pintado em 1944, logo após ela ter realizado uma cirurgia na coluna para corrigir problemas decorrentes de um grave acidente de trânsito ocorrido quando a pintora tinha dezoito anos.

Sobre o tronco, lado direito, um pulmão, no centro um coração com curativos e, no lado esquerdo um seio mastectomizado.

Braço esquerdo amputado.

Braço direito fino esticado com mão erguida para o alto, segurando um ramalhete de flores brancas do limoeiro. No antebraço, a figura da tatuagem da autora representada pela assinatura da mãe da autora: SEVERINA. E uma flor vermelha de caule e folhas verdes.

Acima escrito na cor preta em caixa alta: POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS.

Colado abaixo do tronco, quadril e pernas de mulher usando prótese transfemural na perna direita e montagem da representação da perna torta na perna esquerda, com joelho valgo, ou seja, os joelhos se direcionam para dentro e os pés para fora.

Na lateral direita, gotas de água azuis; desenhos de crianças felizes, segurando notas musicais. Ao lado, escrito com letras pretas, a primeira e segunda estrofes da música: ELE GOSTA DELA- E NÃO

MALTRATA ELA -NÃO DESFAZ DELA - TRATA-A MUITO BEM - FOI À CAPELA - E SE CASOU COM ELA - NÃO REPARA NELA - OS DEFEITOS QUE TEM.

No canto inferior esquerdo, fotografia da Serra do Redentor com a escadaria, a capela, a torre de rádio, a grama verde e a torre da Igreja de Nossa Senhora da Apresentação. Escrito com letras brancas: LIMOEIRO- PE.

Acima desta fotografia, a figura de um livro aberto na cor parda. Abaixo do livro, raízes, terra marrom, corações vermelhos, flores brancas do limoeiro e escrito em caixa alta: MÃE – PAI – IRMÃOS E IRMÃS.

Em cima do livro, um Capelo e canudo de diploma, ambos na cor azul, e as palavras escritas com letras pretas em caixa alta: EDUCAÇÃO – DIREITO HUMANO.

No centro, sobre o livro, um pé de limão com raízes, tronco, galhos e copa com folhas verdes e limões amarelos. Sobre o tronco e os galhos, corações vermelhos.

Ao lado escrito com letras pretas em caixa alta: FAMÍLIA.

Sobre a copa, distribuídas de forma circular, subindo até a parte superior esquerda da folha, desenhos de várias crianças com expressões felizes.

Elas são diversas em cor e características físicas e estão voltadas para o desenho de uma escola que está no centro com o nome, escrito com letras pretas em caixa alta: ESCOLA DE TODOS (com @).

Ao redor, o símbolo da acessibilidade, o símbolo infinito do autismo e as palavras com letras pretas em caixa alta: EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA – PESSOA – CRIANÇA – INFÂNCIA – FUNCIONALIDADE – EQUIDADE – EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ANTICAPACITISMO – INVESTIMENTOS – ACESSIBILIDADE – PERTENCIMENTO – POSSIBILIDADES – AEE- EXPERIÊNCIAS – MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS - ABORDAGEM TRANSDICCIPLINAR.

Na vertical da lateral esquerda: PARADIGMA DA INCLUSÃO.



APÊNDICE II

SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA

À Secretaria Municipal de Educação do município do Paulista- PE

Prezada Secretária,

Em nome do Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e da Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ viemos por meio desta, solicitar sua permissão para a mestrandia Maria Bernadete de Lacerda Brandão realizar a pesquisa intitulada **“Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Percepções e traduções dos atores envolvidos na Rede de Ensino do Paulista-PE**, sob orientação da Professora Dr^a. Patrícia Uchôa Simões. A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação da política de inclusão efetivada nas escolas municipais do Paulista - PE, à luz das percepções e traduções dos atores envolvidos, na perspectiva de que essas interpretações possam contribuir com as práticas pedagógicas voltadas à inclusão com qualidade das crianças com deficiência na Educação Infantil. Neste sentido, serão realizadas rodas de conversas, por meio da técnica do Grupo Focal, com os Professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE, Professores Regentes de sala regular da Educação Infantil, Gestores de escolas contempladas com turmas de Educação Infantil e pais ou responsáveis de estudantes com deficiência incluídos na Educação Infantil para o debate dos temas. Os encontros serão áudios gravados para posterior análise e apresentação dos resultados. Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que eles estarão livres para aceitar ou não a participação. A pesquisadora e sua orientadora estarão à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e ao final, se comprometem a realizar oficinas com os docentes das instituições pesquisadas, assim como, orientações aos pais participantes da pesquisa bem como a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar. Agradecemos antecipadamente a compreensão e contamos com seu apoio.

Atenciosamente,

Maria Bernadete de Lacerda Brandão (Mestranda)
Fone: (81) 9.8893. 0802 bernadetebetinha.mb@gmail.com

Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr^a. Orientadora)
Fone: (81) 9.9725.4587 patriciasimoes@fundaj.gov.br



APÊNDICE III

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eu, _____, na condição de Secretária Municipal de Educação do Paulista- PE, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Percepções e traduções dos atores envolvidos na Rede de Ensino do Paulista-PE”**, pela mestrande Maria Bernadete de Lacerda Brandão, do Mestrado Acadêmico em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da Professora Dr^a. Patrícia Uchôa Simões. A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação da política de inclusão efetivada nas escolas municipais do Paulista - PE, à luz das percepções e traduções dos atores envolvidos, na perspectiva de que essas interpretações possam contribuir com as práticas pedagógicas voltadas à inclusão com qualidade das crianças com deficiência na Educação Infantil. Neste sentido, serão realizadas rodas de conversas, por meio da técnica do Grupo Focal, com os Professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE, Professores Regentes de sala regular da Educação Infantil, Gestores de escolas contempladas com turmas de Educação Infantil e pais ou responsáveis de estudantes com deficiência inclusos na Educação Infantil para o debate dos temas. Os encontros serão áudios gravados para posterior análise e apresentação dos resultados. Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que eles estarão livres para aceitar ou não a participação. e nos casos de desconforto ou incômodo durante as atividades preservaremos a relação com a pesquisadora e não hesitaremos em interromper.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa autorizo a referida pesquisadora, a frequentar as escolas do município a fim de desenvolver a pesquisa.

Paulista, ____ de _____ de 2023

Secretária de Educação



APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada: **“Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Percepções e traduções dos atores envolvidos na Rede de Ensino do Paulista-PE”**. Sua participação e colaboração são fundamentais para a construção desse estudo. Neste sentido, apresentaremos os objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa e, caso concorde, pedimos que assine o formulário de autorização em anexo. Vale ressaltar que estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos e que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento. Sua decisão será inteiramente respeitada. A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação da política de inclusão efetivada nas escolas municipais do Paulista - PE, à luz das percepções e traduções dos atores envolvidos, na perspectiva de que essas interpretações possam contribuir com as práticas pedagógicas voltadas à inclusão com qualidade das crianças com deficiência na Educação Infantil. Serão realizadas rodas de conversas para o debate dos temas, por meio da técnica do grupo focal. Para posterior análise e apresentação dos resultados os encontros serão áudios gravados. Após validação da pesquisa pela Academia, propomos a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar. Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que eles estarão livres para aceitar ou não a participação e nos casos de desconforto ou incômodo durante as atividades preservaremos a relação com a pesquisadora e não hesitaremos em interromper.

Paulista, _____ de _____ de 2023

M^a Bernadete de Lacerda Brandão (Mestranda)

Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)

AUTORIZAÇÃO

Comunico a minha aceitação em participar da pesquisa intitulada: **“Práticas Inclusivas na Educação Infantil: Percepções e traduções dos atores envolvidos na Rede de Ensino do Paulista-PE”** a ser realizada pela professora pesquisadora M^a Bernadete de Lacerda Brandão. Afirmando que tenho ciência de que os registros construídos serão utilizados para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Afirmando ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização.

Data: __ / __ / ____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO I
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 6 DE AGOSTO DE 2019

Dispõe sobre os procedimentos e orientações para oferta da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO PAULISTA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Municipal nº 3.461/1997, alterada pela Lei Municipal nº 4.088/2009, com base nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal/1988, Lei Federal nº 9.394/1996, Lei Federal nº 13.146/2015, Lei Federal nº 13.716/2018, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 24 do Decreto Federal nº 6.949/2009, Decreto Federal nº 7.611/2011, Nota Técnica MEC/SECADI nº 4/2014.

CONSIDERANDO que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as modalidades e etapas da Educação Básica;

CONSIDERANDO que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende um conjunto de atividades pedagógicas e de acessibilidade, organizados institucionalmente, que deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, garantir o pleno acesso e participação do público-alvo da Educação Especial, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes matriculados no Sistema de Ensino do Paulista, redefinindo a organização da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva; CONSIDERANDO a avaliação como um processo fundamental na organização de uma escola inclusiva, onde é possível decidir quais as melhores atitudes, metodologias e recursos, bem como quais os objetivos a serem desenvolvidos de forma a preencher às necessidades e interesses dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dandolhes uma proposta educativa adequada às especificidades dos estudantes, favorecendo seu pleno desenvolvimento;

CONSIDERANDO que a educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para os todos os estudantes e a efetivação desse direito deve ser garantido pelo Sistema de Ensino do Paulista, sem exceções, resolve:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 1º Instituir procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino, fundamentados nas leis e normas vigentes.

Art. 2º A Educação Especial, modalidade transversal da Educação Básica, é um processo educacional e pedagógico que assegura recursos e serviços, organizados por instituições educacionais para apoiar, complementar, suplementar, visando garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 3º Como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial considerará as situações singulares, os perfis, as características biopsicossociais dos estudantes e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos que visem assegurar:

I - a dignidade humana e o direito dos estudantes de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de acordo com a sua funcionalidade no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, participação social, política e econômica, mediante o cumprimento de deveres e o usufruto de direitos.

Seção I

Do Público-Alvo da Educação Especial

Art. 4º A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, deverá atender ao seguinte público-alvo:

I-estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na unidade educacional e na sociedade;

II – estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo que são aqueles que possuem síndrome clínica caracterizada da seguinte forma:

a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

III - estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Parágrafo único. O Transtorno do Espectro do Autismo, qualificação conferida pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Transtornos Globais do Desenvolvimento são sinônimos para todos os efeitos legais.

Seção II

Da Matrícula

Art. 5º Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autismo, altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados nas salas do ensino regular, considerando os mesmos critérios definidos para os demais estudantes do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 6º Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação matriculados em sala comum do ensino regular, que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem possuir duas matrículas, uma matrícula na unidade de ensino e outra matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com registro no Censo Escolar.

Parágrafo único. Considerando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de oferta obrigatória pelo poder público e de matrícula facultativa ao estudante público-alvo da Educação Especial, caberá aos gestores escolares, supervisores pedagógicos e professores do Atendimento Educacional Especializado, no contexto educacional, promover trabalhos de sensibilização junto aos pais e responsáveis legais, sobre os benefícios do serviço.

Seção III

Da Avaliação do Desempenho Escolar

Art. 7º O processo de avaliação do desempenho escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial deverá:

I - contemplar adaptações e adequações razoáveis de instrumentos e procedimentos que atendam às especificidades dos estudantes, de acordo com suas funcionalidades;

II - ser expresso por meio de notas, conforme orientações previstas na Resolução CME nº 2/2017;

III - ter maior tempo para realizar as atividades avaliativas;

IV - dispor de um ambiente adequado às suas especificidades;

V - utilizar instrumentos diversificados para avaliar o desempenho dos estudantes, através de provas orais, recursos audiovisuais, tecnologia assistiva, entre outros, sendo elaborado pelos professores das salas regulares, em conjunto com os professores do Atendimento Educacional Especializado e Equipe Gestora.

Art. 8º O Projeto Político Pedagógico deverá prever adequações e adoção de estratégias, dos instrumentos de avaliação, dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Art. 9º Os estudantes com deficiência visual, deverão ser apoiados por um professor brailista e recursos de tecnologia assistiva de acordo com as especificidades, da seguinte forma:

I – para os estudantes com baixa visão, todos os instrumentos avaliativos deverão ser impressos, utilizando a fonte 24, em negrito; II – para os estudantes cegos, que não dominam o Sistema Braille, e não fazem uso da leitura e escrita em tinta, será disponibilizado o apoio de um leitor ou escriba;

III – para os estudantes cegos que dominam o Sistema Braille, as atividades deverão ser transcritas da tinta para o Braille e do Braille para a tinta;

Art. 10. Os estudantes surdos ou com deficiência auditiva, deverão ser apoiados por um professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

Parágrafo único: Os estudantes surdos ou com deficiência auditiva, que não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), deverão ser apoiados por um instrutor em Língua Brasileira de Sinais.

Art. 11. Os estudantes com sérios comprometimentos intelectuais, de comunicação e motricidade, que ainda não desenvolveram as habilidades da leitura e da escrita, deverão ser apoiados por um leitor ou escriba.

Subseção I

Da Terminalidade Específica

Art. 12. Entende-se por Terminalidade Específica a certificação de estudos, correspondentes à conclusão do Ensino Fundamental, expedida por unidades de ensino, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que não atingirem o nível exigido para

conclusão da segunda etapa da Educação Básica, após nove anos de escolarização, esgotadas as possibilidades de desenvolvimento da formação mínima do cidadão.

Parágrafo único. A idade mínima para que o estudante receba o Certificado de Terminalidade Específica, deverá ser de 18 (dezoito) anos completos.

Art. 13. A expedição do Certificado de Terminalidade Específica (conforme anexo I), somente poderá ocorrer após avaliação pedagógica dos estudantes, realizada pelo (s) professor (es) da sala regular, em conjunto com o professor do Atendimento Educacional Especializado e Equipe Gestora, sob orientação da Equipe de Inspeção Escolar e Coordenação da Educação Especial devendo constar no documento:

I – relatório das habilidades e competências desenvolvidas pelo estudante nas diversas áreas do conhecimento, tendo por fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Base

Curricular Municipal;

II – orientações quanto ao mundo do trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade e a continuidade do processo de escolarização, concomitante à profissionalização.

§1º Antes de emitir o certificado de terminalidade específica, a unidade de ensino deverá realizar o devido preparo para que o estudante deixe de frequentar a escola, por meio de orientações e momentos de sensibilização à família do estudante.

§2º As escolas deverão manter arquivo com documentação que comprove a regularidade da vida escolar do estudante, que recebeu o Certificado de Terminalidade Específica, por tempo indeterminado.

CAPÍTULO II

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 14. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 15. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá integrar a proposta pedagógica das unidades do Sistema Municipal de Ensino, está devidamente articulado com as políticas públicas educacionais, envolver a participação da família e garantir pleno acesso e

participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, podendo ser realizado na própria unidade de ensino ou em Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Seção I

Das Instituições que ofertam o Atendimento Educacional Especializado

Art. 16. As instituições públicas e privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial deverão requerer, ao Conselho Municipal de Educação, por meio da Secretaria de Educação, o credenciamento ou a autorização de funcionamento, se atenderem às seguintes exigências:

I – Para o funcionamento administrativo:

- a) inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ);
- b) ata de eleição dos dirigentes e do instrumento comprobatório de representação legal, quando for o caso;
- c) registro do ato constitutivo, que demonstre o cumprimento dos requisitos previstos no art. 3º da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009;
- d) balanço patrimonial, demonstração das mutações do patrimônio líquido e dos fluxos de caixa;
- e) demonstração do resultado do exercício e notas explicativas, com receitas e despesas por área de atuação da entidade, se for o caso.

II – Para organização Pedagógica:

- a) Projeto Político Pedagógico (PPP) com foco na organização e ofertado AEE, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- b) comprovação da existência de recursos e equipamentos apropriados para o desenvolvimento das atividades previstas no PPP;
- c) comprovação da existência de espaço físico e das condições de acessibilidade;
- d) existência de profissionais para atuar nos cargos de direção, coordenação pedagógica, exercício da docência e funções técnico-administrativas;
- e) comprovação da formação dos profissionais docentes e não docentes, compatível com as funções exercidas para a efetivação das atividades desenvolvidas pela instituição;
- f) existência de conselhos deliberativos e de critérios para a escolha de seus representantes;
- g) descrição do processo de seleção de dirigentes, docentes e demais profissionais.

Parágrafo único. As instituições privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial poderão firmar convênio com o Poder Público Municipal, para obter apoio técnico e financeiro às suas atividades, se atenderem as exigências do Conselho Municipal de Educação, previstas no caput deste artigo.

Art. 17. São critérios para avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial:

- I - cadastro regular da instituição;
- II - dados da comunidade onde a instituição se insere, demonstrando a necessidade de sua atuação para fortalecimento do sistema educacional inclusivo;
- III - objetivos e finalidades da instituição em consonância com a legislação vigente;
- IV - Projeto Político Pedagógico que explicita atividades próprias da modalidade da Educação Especial;
- V - atuação da instituição, congruente com o PPP;
- VI - capacidade de atendimento, considerando a existência e a adequação do número de profissionais, recursos disponíveis, espaço físico e condições de acessibilidade;
- VII - matrículas no AEE e no ensino regular, conforme declarado no Censo escolar;
- VIII - comprovação da matrícula em escola comum do ensino regular dos alunos matriculados no AEE ofertado pela instituição;
- IX - corpo docente com formação mínima exigida por lei, experiência para a atuação no AEE e especialização em Educação Especial;
- X - atuação específica de cada profissional necessário ao desenvolvimento das atividades previstas no PPP, com formação e carga-horária compatíveis com a função exercida;
- XI - descrição do conjunto de atividades, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente;
- XII - especificação das estratégias de articulação da instituição com a escola comum da rede regular de ensino;
- XIII - o registro de matrícula no AEE, junto ao Censo Escolar, o tipo de atendimento individual ou em grupo; a periodicidade e a carga horária total do AEE;
- XIV - detalhamento da proposta de formação continuada de professores da instituição: a carga-horária, a ementa, o tipo de modalidade, se presencial ou à distância e a instituição formadora;
- XV - descrição do espaço físico: número de salas para o AEE, sala de professores, biblioteca, refeitório, sanitários, entre outras; mobiliários; equipamentos e recursos específicos para o AEE;
- XVI - descrição das condições de acessibilidade arquitetônica: sanitários e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual;
- XVII - descrição das condições de acessibilidade pedagógica: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva disponibilizados;
- XVIII - condições de acessibilidade nas comunicações e informações;
- XIX - relatório do desenvolvimento das atividades do AEE, em interface com os professores das escolas de ensino regular;
- XX - em caso de instituição filantrópica, verificação dos termos do Convênio com o Poder Público, considerando os requisitos de funcionamento administrativo e da organização pedagógica.

Art. 18. As instituições privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial, que forem credenciadas ao Sistema Municipal de Ensino e autorizadas a funcionar, não poderão ofertar Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Art. 19. O credenciamento e a autorização de funcionamento às instituições requerentes serão concedidos por um período de 5 (cinco) anos, cuja renovação da licença deverá ser realizada após avaliação e decisão do Conselho Municipal de Educação, expressa por meio de portaria publicada em diário oficial.

Seção II

Dos Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

Art. 20. O Atendimento Educacional Especializado, das unidades mantidas pelo Poder Público Municipal, poderá ser ofertado nos Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em consonância com a Política de Ensino da Rede Municipal do Paulista e deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual o serviço funciona.

Art. 21. A escola sede do Polo de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deverá institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com o seu Projeto Político Pedagógico, prevendo na sua organização: I - mobiliário, materiais didáticos e recursos pedagógicos a fim de atender aos estudantes inclusos;

II - matrícula no AEE dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola da Rede Municipal de Ensino do Paulista;

III - cronograma de atendimento aos estudantes;

IV - elaboração do Plano Pedagógico Individualizado (PPI): identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, inclusive como recurso norteador para mediação da aprendizagem bem como avaliação;

V - carga-horária para os estudantes que serão atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;

VI - atendimento no contraturno de escolarização do estudante;

VII - corpo docente com formação e experiência para atuação no AEE: com formação inicial para o exercício da docência e com especialização na área de Educação Especial;

VIII - registro anual das matrículas no AEE no Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC).

Seção III

Dos Professores do Atendimento Educacional Especializado

Art. 22. Para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) o professor deverá possuir:

I - formação inicial que o habilite para o exercício da docência;

- II - especialização na área da Educação Especial;
- III - cursos de áreas afins para Educação Especial, tais como, Libras(Língua Brasileira de Sinais), Tiflogia, Tecnologia Assistiva, entre outros.

Art. 23. O professor do Atendimento Educacional Especializado deve atuar nas atividades de complementação e/ou suplementação curricular específica que constituem a formação do estudante públicoalvo da Educação Especial por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem.

Parágrafo único: Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços.

Art. 24. A carga horária mensal dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado será de 150 h/a ou 156h/a ou de 200 h/a, assim, distribuída semanalmente:

I – Professores com 150h/a mensais, trabalharão semanalmente 20h/a de regência e 10h/a em aula-atividade, sendo:

a) 5h/a de cumprimento obrigatório na Unidades de Ensino onde possui maior parte da carga horária mensal ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 5h/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor,em local de livre escolha.

II – Professores com 156h/a mensais, trabalharão semanalmente 20h/a de regência e 11h/a em aula-atividade, sendo:

a) 5h30/a de cumprimento obrigatório na Unidades de Ensino onde possui maior parte da carga horária mensal ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 5h30/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor,em local de livre escolha.

III – Professores com 200h/a, trabalharão semanalmente 26h/a de regência e 14h/a em aula-atividade, sendo:

a) 7h/a de cumprimento obrigatório na Unidades de Ensino onde possui maior parte da carga horária mensal ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 7h/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor, em local de livre escolha.

Art. 25. A Quantidade de estudantes atendidos mensalmente pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) será distribuída da seguinte forma:

I - Até 10 (dez) estudantes para professores com 150 h/a mensais; II – Até 10 (dez) estudantes para professores com 156h/a mensais; III - Até 13 (treze) estudantes para professores com 200 h/a mensais. Parágrafo único. Todos os estudantes matriculados no AEE, deverão ser atendidos no mínimo duas vezes por semana e a duração do período de interação com os educandos não poderá ser inferior ao tempo de 2h/a.

Art. 26. Os professores do Atendimento Educacional Especializado atuarão nos Polos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal e terão as seguintes atribuições:

I - Elaborar e executar o Plano Pedagógico Individualizado (PPI), a partir da avaliação diagnóstica e do estudo de caso realizado com os (a) estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) incluídos nas salas regulares de ensino e seus familiares;

II - Identificar, a partir da funcionalidade do (a) estudante incluído, as necessidades e possibilidades de avanços educacionais, bem como definir, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização necessárias ao desenvolvimento integral de todos, coletivamente e individualmente.

III - Reservar 4h/a semanais da carga-horária destinada à aula atividade para planejamentos e estudos coletivos no PAEE e/ou unidades de ensino, envolvendo Coordenador Pedagógico, Professor

Regente, Professor de Libras, Professor de Braille;

IV - Promover encontros bimestrais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes incluídos para socialização, sensibilização e orientações acerca da importância do seu envolvimento, compromisso e participação efetiva no processo educacional;

V - Promover articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, atuando de forma colaborativa para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e a sua interação com o grupo;

VI - Socializar informações sobre a legislação e normas educacionais vigentes junto à comunidade escolar;

VII - Articular com os Gestores e Coordenadores Pedagógicos, momentos de formação continuada para os professores regentes e os apoios escolares, orientando-os sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes inclusos dentro e fora da sala regular;

VIII - Acompanhar, juntamente com o professor da sala regular, a atuação dos Apoios Escolares no que diz respeito à alimentação, comunicação, higiene e locomoção dos estudantes inclusos, intervindo e redirecionando sua prática, quando necessário, orientando nas atividades desenvolvidas em sala de aula de acordo com a funcionalidade de cada estudante;

IX - Produzir materiais adaptados, a exemplo de: jogos pedagógicos; textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como também, indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis;

X - Orientar as famílias e a comunidade escolar para o uso de equipamentos e materiais específicos adquiridos pela própria família e ou programas sociais, e de outros recursos utilizados pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, promovendo interfaces com as áreas da Saúde, Assistência social, Trabalho e outras;

XI - Articular com gestores, professores e outros profissionais do Polode Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional se organize coletivamente, na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de garantir a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Unidade Escolar;

XII - Desenvolver as atividades próprias do AEE, tais como o ensino da Libras, do Braille, Orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para estudantes surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa (CAA), atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores, entre outras atividades de tecnologia assistiva de enriquecimento curricular;

XIII - Realizar atendimento em domicílio ou hospitalar aos estudantes impossibilitados de frequentar a escola temporariamente ou permanentemente em razão de mobilidade reduzida ou problemas de saúde;

Seção IV

Plano Pedagógico Individualizado (PPI)

Art. 27. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverá ser prestado ao longo de todo o processo de escolarização, articulado com a Política de Ensino da Rede e o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, observando-se as peculiaridades de cada estudante, sua história de vida, sua individualidade, seus interesses, habilidades, dificuldades e diferenças, como fundamento para a elaboração do Plano Pedagógico Individualizado (PPI) que proporcione a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades escolares e promova a aprendizagem significativa.

§ 1º O Plano Pedagógico Individualizado (PPI) é o documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a

matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

§ 2º O laudo médico (diagnóstico clínico) não poderá ser considerado imprescindível por parte do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico, tornando-se o laudo médico, se necessário, um documento anexo ao Plano Pedagógico Individualizado (PPI).

Art. 28. O professor do AEE deverá elaborar o Plano Pedagógico Individualizado (PPI), mediante avaliação diagnóstica do estudante, baseada em um estudo de caso, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- I - informações gerais sobre o estudante;
- II - informações coletadas na e sobre a unidade educacional;
- III - informações coletadas da e sobre a família;
- IV - habilidades/preferências/dificuldades do estudante;
- V - objetivos de aprendizagem;
- VI - organização do atendimento;
- VII - atividades a serem desenvolvidas;
- VIII - recursos pedagógicos a serem utilizados;
- IX - parcerias intersetoriais;
- X - orientações aos profissionais das unidades educacionais.

§1º O professor do AEE registrará a frequência do estudante no Polo de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no Plano Pedagógico Individualizado (PPI), bem como registrará bimestralmente e anualmente os avanços do estudante no tocante à aprendizagem, comunicação e interação social.

§ 2º Deverão ser anexados ao Plano Pedagógico Individualizado (PPI) registros fotográficos e filmagens das produções realizadas pelos estudantes no PAEE e na sala de aula regular, se autorizados pelos pais ou tutores dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOMICILIAR E HOSPITALAR

Art. 29. O atendimento educacional hospitalar/domiciliar estará vinculado ao Sistema Municipal de Ensino e deve ser ofertado e organizado com fundamento nas normas estabelecidas nesta resolução e legislação vigente.

Art. 30. Caberá à Secretaria de Educação implementar, coordenar, acompanhar e avaliar o atendimento educacional hospitalar e

domiciliar dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, cuja necessidade seja devidamente comprovada por parecer da Coordenação de Educação Especial, bem como prover os recursos humanos e materiais necessários ao atendimento.

Parágrafo único. Além das ações previstas no caput deste artigo, também compete à Secretaria de Educação:

I - coordenar a proposta pedagógica e curricular do atendimento educacional hospitalar/domiciliar;

II - conhecer as técnicas e terapêuticas que fazem parte do tratamento do estudante em atendimento educacional hospitalar/domiciliar, bem como das rotinas da enfermagem ou dos serviços ambulatoriais e das estruturas de assistência social;

III - Articular-se com a equipe da unidade de saúde na qual o estudante se encontra internado ou em tratamento e com sua família, bem como com a unidade de ensino na qual o educando está matriculado;

IV - Orientar os professores do atendimento hospitalar/domiciliar quanto às suas atribuições;

V - Assegurar ao professor do atendimento hospitalar direito ao adicional de periculosidade e de insalubridade nos termos da Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977.

Art. 31. Os pais ou responsáveis legais, que desejarem solicitar atendimento educacional domiciliar/hospitalar, farão a petição diretamente na unidade de ensino na qual a criança ou adolescente sob sua responsabilidade legal encontra-se matriculado.

Parágrafo único. A Equipe Gestora da unidade de ensino, solicitará à Secretaria de Educação, mediante ofício, os recursos humanos e materiais necessários ao

atendimento educacional domiciliar/hospitalar, que somente poderá ser efetivado após parecer da Coordenação de Educação Especial.

Art. 32. As unidades pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino devem prever no seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, o atendimento educacional domiciliar/hospitalar.

Parágrafo único. O vínculo do estudante com a unidade de ensino na qual estará matriculado, deverá ser garantido, por meio de ações, que favoreçam adequada reintegração e inclusão sócio/educacional ao grupo escolar.

Seção I

Do atendimento Educacional Domiciliar

Art. 33. Atendimento domiciliar é o atendimento pedagógicoeducacional que ocorre em ambiente residencial, ofertado a educandos, cuja condição clínica ou exigências de cuidado em saúde interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impeçam a frequência escolar, temporariamente ou permanentemente.

Art. 34. O atendimento domiciliar deverá ser realizado em local devidamente preparado pela Secretaria de Educação para este fim, que atendam às seguintes exigências mínimas:

I – mobiliário e/ou equipamentos adaptados de acordo com as necessidades do educando, tais como: cama, cadeira, mesas adaptadas, cadeira de rodas, entre outros, que possibilitem a eliminação de barreiras arquitetônicas e favoreçam o acesso aos espaços internos e externos da residência;

II - Disponibilização de jogos e materiais didáticos-pedagógicos adequados à especificidade do estudante que possam ser manuseados e transportados com facilidade.

Seção II

Do atendimento Educacional Hospitalar

Art. 35. Atendimento hospitalar é o atendimento pedagógicoeducacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, ofertado a educandos, cuja condição clínica ou exigências de cuidado em saúde interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impeçam a frequência escolar, temporariamente ou permanentemente.

Art. 36. O atendimento hospitalar deverá ser realizado em local devidamente preparado pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Saúde para este fim, que atendam às seguintes exigências mínimas:

I – o espaço para desenvolvimento das atividades pedagógicas deverá ser provida de mobiliário adequado;

II – o espaço para atendimento deverá possuir instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas;

III – as instalações hospitalares deverão reservar um espaço para atividades físicas e ludo-pedagógicas;

IV – o espaço de atendimento deverá possuir jogos e materiais didáticos-pedagógicos adequados à especificidade do estudante que possam ser manuseados e transportados com facilidade;

Parágrafo único. O Atendimento hospitalar não poderá ser efetuado em áreas que sujeitem os usuários à contaminação de doenças infectocontagiosas.

Seção III

Dos Professores do atendimento hospitalar e domiciliar

Art. 37. O atendimento educacional hospitalar e domiciliar, deverá ser realizado por professor com formação pedagógica obtida mediante especialização em Educação Especial ou Pedagogia Hospitalar, com as seguintes atribuições:

I - adequar e adaptar os materiais, o currículo e as atividades pedagógicas, desenvolvidas durante o atendimento;

II - registrar e avaliar o desempenho escolar do estudante, nos instrumentos fornecidos pela unidade de ensino ou Secretaria de Educação;

III – Buscar informações nos prontuários dos estudantes, para realizar o planejamento do atendimento hospitalar/domiciliar, com vistas a eliminar as diversas barreiras que impeçam o desenvolvimento integral do educando;

IV – Orientar às unidades de ensino quanto ao processo de reintegração e inclusão sócio/educacional ao grupo escolar, dos estudantes em atendimento educacional hospitalar/domiciliar; V - Participar das atividades de Formação Continuada, organizadas pela Secretaria de Educação, se estiver em efetivo exercício da docência na Rede Municipal de Ensino.

Art. 38. A carga horária mensal dos professores que atuam no atendimento educacional hospitalar/domiciliar será de 150 h/a, 156h/a ou de 200 h/a, assim, distribuída semanalmente:

I – Professores com 150h/a mensais, trabalharão semanalmente 20h/a de regência e 10h/a em aula-atividade, sendo:

a) 5h/a de cumprimento obrigatório na Unidades de Ensino na qual o professor está lotado ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 5h/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor, em local de livre escolha.

II – Professores com 156h/a mensais, trabalharão semanalmente 20h/a de regência e 11h/a em aula-atividade, sendo:

a) 5h/a de cumprimento obrigatório na Unidades de Ensino na qual o professor está lotado ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 5h30/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor, em local de livre escolha.

III – Professores com 200h/a, trabalharão semanalmente 26h/a de regência e 14h/a em aula-atividade, sendo:

a) 7h/a de cumprimento obrigatório nas Unidades de Ensino na qual o professor está lotado ou em local definido pela Secretaria de Educação para atividades de: formação continuada, planejamento do atendimento, reunião com a Equipe Gestora, com professores e Equipe Técnica da Secretaria de Educação e estudo relacionado ao desempenho da função;

b) 7h/a de vivência ajustadas às demandas e interesses do professor, em local de livre escolha.

Art. 39. Os professores do atendimento educacional hospitalar/domiciliar atenderão um estudante, todos os dias da semana, durante o período dedicado à regência, a depender das condições de saúde do estudante.

CAPÍTULO IV

DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Art. 40. Profissional de apoio escolar é a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene, comunicação e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. Parágrafo único. O profissional de apoio escolar deverá ter formação mínima, obtida em curso de ensino médio para atuar na assistência aos estudantes público-alvo da Educação Especial dos quais trata a presente resolução.

Art. 41. O profissional de apoio escolar ao auxiliar nas atividades pertinentes ao contexto escolar, busca estimular a autonomia e a independência dos estudantes com deficiência e/ou transtornos do espectro autista, tendo sob sua responsabilidade as seguintes atribuições:

- I - seguir as orientações dos professores do AEE e de outros profissionais que acompanham os estudantes;
- II - apoiar e estimular a autonomia dos estudantes nas atividades escolares;
- III - participar das atividades de formação continuada, coordenada pela Secretaria de Educação, se estiver em exercício profissional na Rede Municipal de Ensino;
- IV - utilizar, materiais e recursos da tecnologia assistiva, sob orientação dos professores do AEE;
- V - estimular, com os demais profissionais da escola, a interação dos estudantes em todas as atividades pedagógicas;
- VI - conhecer o histórico dos estudantes, por meio de relatórios, mantendo sigilo das respectivas informações;

Parágrafo único. A aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial não é de responsabilidade do profissional de apoio escolar.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 42. A Secretaria Municipal de Educação deverá manter em funcionamento, um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

Art. 43. Não será permitida a formação de turmas escolares, formadas exclusivamente por estudantes público-alvo da Educação Especial, nas unidades pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

Art. 44. Para os estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação serão oferecidas atividades de enriquecimento curricular nas turmas do ensino regular, em interface com o núcleo de atividades para altas habilidades/superdotação, a ser criado pelo Poder Público, atendendo as exigências previstas no art. 7º desta resolução.

Art. 45. Caberá à Secretaria de Educação firmar parceria com instituições públicas e privadas, que ofertem educação profissional, para promover o preparo e a inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no mercado de trabalho.

Art. 46. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Educação após consulta ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 47. Esta resolução entrará em vigor a partir da data de publicação.

Paulista, 6 de agosto de 2019.

GEORGE DA SILVA VIEIRA

Conselheiro Relator

BIANCA MARTINS PESSÔA

Coordenadora da Câmara de Educação Básica

MARIA JOSÉ DE SOUZA MARCELINO

Presidente do Conselho Municipal de Educação

Publicado por: Carlos Frederico Freitas Rodrigues de Lima Código Identificador:F95256AB

Matéria publicada no Diário Oficial dos Municípios do Estado de Pernambuco no dia 26/08/2019. Edição 2401 A verificação de autenticidade da matéria pode ser feita informando o código identificador no site: <http://www.diariomunicipal.com.br/amupe/>

ANEXO II
ESTATUTO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL ATUALIZADO

LEI MUNICIPAL Nº. 3.896/2006

EMENTA: Altera o Estatuto do Magistério Público do Município do Paulista e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PAULISTA

Faço saber que a Câmara Municipal de Paulista aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I DO ESTATUTO E OBJETIVOS

Art. 1º - A presente lei, denominada ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO do Município do Paulista, estrutura, organiza e estabelece mecanismos de ingresso, jornada de trabalho, direitos, deveres e vantagens, princípios pedagógicos, atos administrativos, formação profissional e relação sindical com a entidade representativa dos Servidores Públicos Municipais vinculados ao Serviço Público do Município do Paulista.

Art. 2º - O exercício do Magistério Público Municipal tem como espaço específico de atuação o Sistema Público Municipal de Ensino, por meio da oferta da Educação Básica obrigatória, gratuita e de qualidade, que atenda aos interesses e necessidades da maioria da população, em especial, as de baixa renda.

Parágrafo único - A docência constitui-se na base comum do exercício do magistério, compreendendo a organização e socialização do conhecimento sistematizado, análise, reflexão e avaliação da prática pedagógica escolar e político-social.

CAPÍTULO II DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Art. 3º - Integram a carreira do Magistério do Sistema Municipal de Ensino Público do Paulista os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, definidas no artigo 4º - parágrafo único e inciso II - desta lei.

TÍTULO II DA CONSTITUIÇÃO E DAS ATRIBUIÇÕES

CAPÍTULO I DO CARGO DE PROFESSOR

Art. 4º- O Magistério Público Municipal do Paulista é constituído do cargo público único, integrante do Quadro Permanente do Município de Paulista, denominado PROFESSOR.

Parágrafo único - O professor vinculado ao Magistério Público Municipal do Paulista, conforme regulamentação desta lei, pode exercer as seguintes funções:

- I. Docência, é a função de magistério específica de regência de classe na educação básica oferecida na rede municipal de ensino;
- II. técnico-pedagógicas, são as funções de suporte pedagógico às atividades de ensino e aprendizagem:
 - a) Diretor;
 - b) vice-diretor;
 - c) supervisor;
 - d) professor coordenador de área;
 - e) secretário escolar;
 - f) coordenador de biblioteca;
 - g) coordenador de central de tecnologia;
 - h) coordenador de núcleo de informática;
 - i) orientador educacional;
 - j) técnico de apoio pedagógico;
 - k) técnico de planejamento educacional;
 - l) inspetor escolar.

CAPÍTULO II DA FUNÇÃO DOCENTE

SEÇÃO I DAS ATRIBUIÇÕES DAS FUNÇÕES DOCENTES

Art. 5º- O Professor no exercício da função docente é aquele que desempenha as seguintes atribuições:

I. Participar do planejamento, execução e avaliação das ações da Rede Municipal de Ensino, garantindo:

- a) A democratização da escola pública;
- b) a adequação da prática pedagógica às condições de vida e às características sócio-culturais dos alunos, promovendo-lhes a aquisição de conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes que conduzam à compreensão e à intervenção na realidade física e social, instrumentalizando-os para o exercício consciente da cidadania;
- c) o controle das atividades administrativas e pedagógicas pela comunidade escolar e pela população;
- d) o acompanhamento e o controle da frequência do aluno, estimulando sua permanência na escola;
- e) o acompanhamento e o controle do aproveitamento escolar do aluno, visando a elevação dos índices de aprovação;
- f) a atualização, aperfeiçoamento profissional, melhoria das condições de trabalho e de salário do professor, visando à elevação da qualidade da educação prestada à população.

II. participar do processo de definição, execução e avaliação da política

educacional; III. planejar, preparar e ministrar aula;

IV. avaliar a aprendizagem dos alunos, por meio da preparação, aplicação e correção de instrumentos de avaliação, e também pelo registro e acompanhamento dos resultados; V.

realizar a recuperação sistemática dos alunos com dificuldades de aprendizagem; VI.

planejar e preparar material de apoio didático;

VII. organizar e divulgar a produção intelectual dos alunos;

VIII. manter articulação com a comunidade visando o conhecimento das condições de vida e das características sócio-culturais dos alunos, para subsidiar o planejamento e a prática pedagógica;

IX. manter contato com os pais e responsáveis visando o acompanhamento da vida escolar dos alunos, a elevação do aproveitamento escolar e da frequência; X. participar das atividades de:

- a) Elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de planos, programas e projetos escolares;
- b) seleção de livros, textos e material de apoio didático;
- c) capacitação destinada à atualização e aperfeiçoamento profissional;
- d) reuniões pedagógicas e administrativas promovidas e convocadas pela Secretaria Municipal de

Educação e pela Escola, além das reuniões de pais e mestres e conselhos de classe;

e) exercer a coordenação pedagógica do currículo da educação básica regulamentada nesta Lei;

f) supervisionar as práticas pedagógicas referentes ao currículo da educação básica;

g) acompanhar estagiários das turmas que leciona.

XI. desenvolver ações político-pedagógicas com vistas a interdisciplinaridade exigida pela dinâmica curricular;

XII. contribuir junto ao aluno para compreensão do processo democrático da escola, visando a sua livre organização.

Parágrafo único - A matéria prima, meios e instrumentos necessários à preparação do material didático serão subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação.

SEÇÃO II DO CAMPO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES

Art. 6º - A função de docência será exercida por professor portador de diploma do curso:

- I. Normal Médio ou equivalente para o exercício da regência nas classes da educação infantil e da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e suas modalidades;
- II. Licenciatura Plena específica o exercício da regência nas disciplinas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio, e suas modalidades;
- III. Especialização, com mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas para o exercício da regência nas classes de Educação Especial;
- IV. específico ou de atualização para o exercício da regência nos cursos da educação profissional.

Art. 7º -As funções que tratam o artigo anterior são constituídas por:

- I. Professor da Educação Infantil – PEI, são aqueles que atuam com regência nas turmas de creches e pré-escolar;
- II. Professor do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série – PEF / 1ª a 4ª, são aqueles que atuam com regência nas turmas de ensino fundamental de 1ª a 4ª série;
- III. Professor do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série – PEF / 5ª a 8ª, são aqueles que atuam com regência nas turmas do ensino fundamental de 5ª a 8ª série;
- IV. Professor do Ensino Médio – PEM, são aqueles que atuam com regência nas turmas de ensino médio;
- V. Professor da Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série – PEJA / 1ª a 4ª, são aqueles que atuam com regência nas turmas de ensino fundamental de 1ª a 4ª série na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VI. Professor da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série – PEJA / 5ª a 8ª, são aqueles que atuam com regência nas turmas de ensino fundamental de 5ª a 8ª série na modalidade de educação de jovens e adultos
- VII. Professor de Educação Especial – PEE, são aqueles que atuam com regência nas turmas da educação especial;
- VIII. Professor de Educação Profissional – PEP, são aqueles que atuam com regência nas turmas de educação profissional;

Art. 8º - O professor só poderá mudar de função, mediante seleção interna de provas e títulos, obedecendo critérios a serem definidos em comissão paritária com representantes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Paulista e Secretaria Municipal de Educação, salvo processo eletivo para direção escolar.

CAPÍTULO III DAS FUNÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

SEÇÃO I DAS ATRIBUIÇÕES DAS EQUIPES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Art. 9º - São atribuições do Professor no exercício de atividades técnico - pedagógicas:

- I. Elaborar e executar os programas educacionais;
- II. coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;
- III. acompanhar e apoiar a prática pedagógica desenvolvida na escola;
- IV. administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
- V. estimular atividades artísticas, esportivas e culturais na escola;
- VI. localizar demandas de capacitação em serviço e de formação continuada;
- VII. programar e executar capacitação em serviço;
- VIII. participar da formulação e aplicação do processo de avaliação escolar;
- IX. acompanhar a dinâmica escolar e coordenar ações interescolares; X. acompanhar a vida escolar do aluno;
- XI. zelar pelo funcionamento regular da escola;
- XII. assessorar o processo de definição do planejamento de políticas educacionais, realizando diagnósticos, produzindo, organizando e analisando informações;
- XIII. promover a divulgação, monitoramento, avaliação da implementação das políticas educacionais;
- XIV. realizar avaliação psicopedagógica e prestar atendimento aos alunos portadores de deficiência; XV. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- XVI. zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes;
- XVII. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- XVIII. promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- XIX. acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos alunos em colaboração com os docentes e as famílias;
- XX. informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimentos dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- XXI. coordenar, no âmbito da escola e do sistema educacional, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
- XXII. elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- XXIII. elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- XXIV. acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino;
- XXV. cumprir e fazer cumprir as determinações do regimento escolar e as diretrizes pedagógicas da escola.

SEÇÃO II DO CAMPO DE ATUAÇÃO DAS EQUIPES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Art. 10 - A função técnica pedagógica será exercida por professor que já tenha, no mínimo, 03 (três) anos de docência na rede municipal de ensino e seja portador de licenciatura plena em qualquer área da educação.

§ 1º - Professor Coordenador de Área – PCA, são aqueles que coordenam as disciplinas do currículo do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e / ou ensino médio.

§ 2º - O professor Coordenador de Área será eleito pelos professores de sua área de atuação e terá mandato de dois anos, podendo ser reconduzido.

Art. 11 - As funções técnico-pedagógicas estabelecidas no artigo 4º, parágrafo único e inciso II desta lei, terão seus quantitativos distribuídos da seguinte forma: I. 01 (um) diretor para cada escola municipal;

II. 01 (um) secretário para cada escola

municipal; III. 01 (um) vice-diretor:

a) Nas escolas do ensino fundamental de 5ª a 8ª série;

b) nas escolas municipais com 10 (dez) ou mais turmas.

IV. 01 (um) professor coordenador de área por disciplina com:

a) 35% (trinta por cento) da carga horária, se a área possuir um conjunto com até 05 (cinco) professores em uma ou mais de uma unidade educacional;

b) 50% (cinquenta por cento) da carga horária, se a área possuir um conjunto superior a 05 (cinco) professores em uma ou mais de uma unidade educacional.

V. 01 (um) supervisor local na escola, para cada conjunto de 09 (nove) a 15 (quinze) turmas;

VI. 01 (um) supervisor regional na Secretaria de Educação, para cada conjunto de 05 (cinco) escolas municipais;

VII. 01 (um) orientador educacional na Secretaria de Educação, para cada conjunto de 25 (vinte e cinco) turmas;

VIII. 01 (um) inspetor na Secretaria de Educação, para cada conjunto de 06 (seis) escolas municipais;

IX. 02 (dois) técnicos de apoio pedagógico por área de conhecimento nas equipes do ensino fundamental e médio da Secretaria de Educação;

X. 01 (um) coordenador-chefe para cada equipe técnico-pedagógica e administrativa da Secretaria de Educação:

a) Diretoria de Ensino: supervisão escolar, inspeção escolar, orientação escolar, técnico de apoio pedagógico, psicologia escolar, educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil e avaliação.

b) Diretoria de Planejamento: planejamento, projetos, orçamento e gestão escolar.

c) Diretoria de Administração: recursos humanos, rede física, alimentação escolar e patrimônio. **(Redação dada pela Lei Municipal Nº. 3.924 / 2006)**

§ 1º - A designação para o exercício de atividades técnico - pedagógicas, se fará mediante processo de seleção interna de provas e títulos, com exceção da direção escolar.

§ 2º - Os critérios e normas que nortearão a seleção interna de que trata o parágrafo anterior, serão definidas em comissão paritária com representantes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Paulista e Secretaria de Municipal de Educação.

§ 3º - Para a função de diretor de escola haverá lei específica de gestão democrática, de iniciativa do Poder Executivo, que terá o prazo máximo de 90 (noventa dias) para remeter o Projeto ao Poder Legislativo para apreciação, contados a partir da entrada em vigor da presente lei, que regulamentará o tema em consonância com o art. 181 da Lei Orgânica do Município do Paulista.

§ 4º - As funções de vice-diretor e secretário escolar são de livre nomeação e exoneração do Prefeito da Cidade do Paulista, obedecendo indicação do diretor escolhido em eleição direta.

§ 5º - A função de secretário escolar deverá ser exercida por professor(a) ou agente administrativo que tenha cumprido o estágio probatório e possua a seguinte habilitação:

- I. Normal Médio para atuar em escolas da educação infantil e do ensino fundamental de 1ª a 4ª série.
- II. Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento para atuar em escolas do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio.

TÍTULO III DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

CAPÍTULO I DA ESTRUTURA FUNCIONAL

Art. 12 – A Carreira do Magistério Público Municipal é constituída de cargo único com os vencimentos fixados de acordo com habilitação exigida e estabelecida no Plano de Cargos, Carreira - PCCR e Remuneração em vigência.

CAPÍTULO II DO INGRESSO

Art. 13 - O ingresso no Magistério Público Municipal dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

§ 1º - O concurso público para ingresso na carreira será realizado por área de atuação, exigida:

- I. para a área 1, de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, formação mínima de nível médio, na modalidade normal ou curso equivalente;
- II. para a área 2, de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, formação em curso superior, de licenciatura plena ou outra graduação correspondente a áreas de conhecimento específicas do currículo.

§ 2º - A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outra função de magistério, que não a docência, será de 03 (três) anos, após o cumprimento do estágio probatório.

§ 3º - Comprovada a existência de vagas nas escolas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos anteriores, o Município realizará, pelo menos de quatro em quatro anos, concurso público para preenchimento das mesmas.

§ 4º - O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei, ocorrerá entre a posse e a investidura permanente na função.

TÍTULO IV DO REGIME DE TRABALHO

CAPÍTULO I DO PROFESSOR NA FUNÇÃO DE DOCÊNCIA

Art. 14 - O regime de trabalho do professor do Magistério Público Municipal, no exercício da função docente, é fixado em hora aula, independente do nível de ensino.

Art. 15 - A carga horária do professor do Magistério Público Municipal será de:

- I. 30 (trinta) horas aulas semanais correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas aulas mensais;
- II. 40 (quarenta) horas aulas semanais correspondentes a 200 (duzentas) horas aulas mensais.

Parágrafo Único - A carga horária do professor das turmas de educação infantil, ensino fundamental de 1ª à 4ª série e suas modalidades será obrigatoriamente 150 (cento e cinquenta) horas aulas mensais.

Art. 16 - Compõem a carga horária do professor na função docente: I. Hora/aula em regência de classe; II. hora/aula em atividade.

§ 1º - As horas/aula atividades corresponderão a 20% (vinte por cento) da carga horária total do professor que desenvolve suas atividades na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e suas modalidades.

§ 2º - As horas/aula atividades corresponderão a 30% (trinta por cento) da carga horária total do professor que desenvolve suas atividades no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio, e suas modalidades.

§ 3º - A hora/aula de regência de classe é a atividade de ensino - aprendizagem desempenhada em sala de aula ou em espaço pedagógico correlato.

§ 4º - A hora/aula atividade compreende as ações de preparação, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, incluindo:

- a) Correção de trabalhos escolares;
- b) elaboração de planos de atividades curriculares;
- c) participação em eventos, estudos, debates, avaliações e pesquisas;
- d) troca de experiências visando refletir sobre a prática pedagógica;
- e) aprofundamento da formação docente;
- f) participação em reuniões de pais e professores;
- g) participação em reuniões e atividades com a comunidade escolar;
- h) atendimento pedagógico a alunos e pais.

Art. 17 - O professor regente planejará anualmente a utilização de suas horas/aula atividades, devendo desenvolvê-las 50% (cinquenta por cento) na escola.

Parágrafo único - A utilização da hora/aula atividade de que trata o caput deste artigo, dar-se-á, na sua dimensão, em locais apropriados e compatíveis com o desenvolvimento das ações definidas no § 4º do artigo anterior.

Art. 18 - As escolas da Rede Municipal de Ensino organizarão em conjunto, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, o horário das aulas das turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, garantindo um horário comum, um dia da semana, destinada às atividades pedagógicas coletivas, para todos os professores, por área de conhecimento.

Parágrafo único: De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, o horário de atividades pedagógicas coletivas será realizado pelos professores de que trata este artigo, em reunião semanal com a supervisão, equipe de ensino ou grupos de estudos, para a realização de capacitação, reuniões de pais e mestres, reuniões administrativas e conselho de classe.

Art. 19 - As atividades pedagógicas coletivas do professor da educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 4ª série e suas modalidades serão coordenadas pelo supervisor escolar de acordo com a disponibilidade dos professores e organização interna da escola.

Art. 20 - As atividades pedagógicas individuais do professor compreendem atividades de preparação de aulas, de material de apoio didático, preparação e correção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de alunos.

Art. 21 - A duração da hora-aula definida neste capítulo varia entre 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) minutos, independente do nível de ensino, segundo o número de turnos existentes na escola.

Art. 22 – O professor da educação infantil e ensino fundamental, portador de licenciatura nas disciplinas específicas de 5ª à 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio, poderá complementar sua carga horária mensal até 200 (duzentas) horas aulas. **CAPÍTULO III**

DO PROFESSOR EM FUNÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA

Art. 23 - O regime de trabalho do professor no exercício da função técnico-pedagógica é fixado em horas-aula, com carga horária distribuída da seguinte forma:

- I. 30 (trinta) horas-aula semanais correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aula mensais: jornada diária de 5 (cinco) horas;
- II. 40 (quarenta) horas-aula semanais correspondentes a 200 (duzentas) horas-aula mensais: jornada diária de 6 (seis) horas e 40 (quarenta) minutos.

§ 1º- Nas escolas com apenas um turno de funcionamento, os professores lotados nas equipes técnico-pedagógicas poderão ter carga horária máxima de 150 (cento e cinquenta) horas mensais.

§ 2º- Nas escolas com mais de um turno de funcionamento, os professores lotado nas equipes técnico-pedagógicas poderão ter carga horária máxima de 200 (duzentas) horas mensais.

§ 3º- O professor no exercício de função técnico-pedagógica poderá eventualmente assumir a regência de classe, na ausência do professor titular.

§ 4º- Os professores da educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série e suas modalidades que assumirem funções técnico-pedagógicas poderão ter 200 (duzentas) mensais enquanto permanecerem no exercício de suas funções.

TÍTULO V DOS DIREITOS E VANTAGENS

CAPÍTULO I DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Art. 24 - Além dos direitos previstos na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei Orgânica do Município do Paulista e na legislação educacional em vigor, são direitos fundamentais do professor:

- I. perceber remuneração de acordo com o nível e referência da carreira, habilitação profissional, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme estabelece esta Lei;
- II. receber capacitação que promova a atualização e aperfeiçoamento profissional, visando a melhoria da educação;
- III. dispor de condições físicas e materiais adequadas e suficientes que permitam-lhes desempenhar suas funções com eficiência e eficácia;
- IV. liberdade de expressar suas idéias e concepções;
- V. livre sindicalização e direito de greve, conforme estabelece o Estatuto dos Servidores Públicos do Município do Paulista.
- VI. oportunidade de participar de congressos, seminários e outros eventos correlatos à sua área de atuação, com ônus para a Prefeitura da Cidade do Paulista;
- VII. acesso, no local de trabalho, às diretrizes e normas legais referentes à educação, à regulamentação funcional e à organização profissional;
- VIII. acesso a dados e informações referentes à sua ficha funcional;
- IX. votar e ser votado para os cargos eletivos regulamentados nesta lei;
- X. irredutibilidade de carga horária de trabalho e respectiva remuneração, salvo solicitação expressa do professor e os casos previstos nesta lei;
- XI. retomar à lotação originária, quando transferido ou removido por ato caracterizado enquanto perseguição pessoal ou política;

- XII. participar como integrante de conselhos, comissões, estudos e deliberações que afetem o processo educacional;
- XIII. reunir-se na unidade escolar, ou em outro órgão municipal para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral;
- XIV. participar das assembléias gerais da categoria sem o cometimento de falta, conforme Estatuto dos Servidores Públicos Municipais do Paulista;
- XV. gozo de férias e recesso de acordo com o calendário escolar;
- XVI. liberação de totalidade de sua carga horária, com vencimento e remuneração Integrais para cursar pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado;
- XVII. liberação de 50% (cinquenta por cento) da carga horária do professor durante o período de elaboração da Monografia em cursos de Pós-graduação a nível de Especialização LatoSensu com carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas, desde que a instituição formadora forneça declaração do período que o professor necessita para concluir a referida monografia. **(Redação dada pela Lei Municipal N°. 3.924/2006)**
- XVIII. liberação de 1 (uma) hora antes do término do horário de trabalho para o professor estudante no período de estágio curricular;

CAPÍTULO II DAS GRATIFICAÇÃO ADICIONAIS

SEÇÃO I DA GRATIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Art. 25 - Aos professores em efetivo exercício de docência serão atribuídas as seguintes gratificações:

- I. Gratificação de regência de classe - aos titulares do cargo de Professor quando no exercício das funções de docente em unidade educacional da rede municipal de ensino do Paulista gratificação de 60% (sessenta por cento) sobre a sua carga horária total;
- II. Gratificação de ensino especial – ao professor especializado que leciona em turmas específicas de alunos portadores de deficiência, nas áreas visual, mental, fono-auditivo, independente do tipo de ensino gratificação de 30% (trinta por cento), ao professor de educação especial, além da gratificação que trata o inciso anterior;
- III. Gratificação de difícil acesso – ao professor que leciona em escolas de difícil conforme os critérios estabelecidos nesta lei, gratificação de 30% (trinta por cento) sobre a sua carga horária total na escola.

SUBSEÇÃO I DAS ESCOLAS DE DIFÍCIL ACESSO

Art. 26 - São consideradas de difícil acesso, as escolas e/ou suas extensões situadas na sede de distritos, vilas, povoados e em localidades de atividade rurais, que estejam enquadradas em um ou mais critérios abaixo relacionados:

- a) não sejam servidas por transporte coletivo, ou que disponham de transporte coletivo com oferta irregular;

- b) que estejam situadas em áreas íngremes;
- c) que estejam situadas em logradouros distantes, no mínimo, a 01Km (um quilômetro) dos corredores e vias dos transportes coletivos;
- d) que estejam localizadas em áreas em que seja necessário ultrapassar barreiras físicas, tais como rios, elevações, depressões.

Art. 27 - Para efeito de concessão da gratificação de difícil acesso prevista nesta lei, serão beneficiados todos os servidores das escolas e/ou suas extensões.

Art. 28- A Secretaria Municipal de Educação do Paulista publicará até o dia 15 de dezembro do ano letivo, a relação das escolas e suas extensões consideradas como de difícil acesso.

Art. 29 - O direito à gratificação de difícil acesso cessará nos seguintes casos, salvo hipótese de incorporação enquanto vantagem pessoal nominalmente identificada:

- I. remoção ou transferência do professor para outra escola ou extensão não classificada como de difícil acesso;
- II. perda de classificação de difícil acesso, pela escola ou extensão.

SEÇÃO II DAS GRATIFICAÇÕES DAS EQUIPES TÉCNICAS

Art. 30 - Aos professores em efetivo exercício, nas equipes técnico – pedagógica das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, será atribuída as gratificações:

- I. Gratificação de apoio pedagógico – ao professor que atua nas equipes técnico-pedagógicas das escolas, e da Secretaria de Educação, gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o seu vencimento; **(Redação dada pela Lei Municipal Nº. 3.924 / 2006)**
- II. Gratificação de coordenador-chefe – ao professor que atua como líder de equipe de técnica na secretaria de educação de acordo com a artigo 11, inciso XII desta lei, gratificação de 60% (sessenta por cento) sobre o seu vencimento;
- III. Gratificação de diretor de escola – ao professor que atua como diretor de escola da rede municipal de ensino terá gratificação sobre seu vencimento base nos percentuais abaixo especificado de acordo o número de alunos na escola e suas extensões:
 - a) 70% (setenta por cento) - até 300 alunos;
 - b) 80% (oitenta por cento) - de 301 a 600 alunos;
 - c) 90% (noventa por cento) - de 601 a 1.250 alunos;
 - d) 100% (cem por cento) - de 1.251 a 2.200 alunos;
 - e) 110% (cento e dez por cento) - de 2.201 a 2.650 alunos;
 - f) 120% (cento e vinte por cento) - 2.651 a 3.200 alunos;
 - g) 130% (cento e vinte por cento) - acima de 3.200 alunos.
- IV. Gratificação de vice- diretor de escola – 70% do valor da gratificação do diretor ao professor que atua como vice-diretor de escola da rede municipal de ensino;

V. Gratificação de secretário escolar – 70% do valor da gratificação do diretor ao professor(a) ou funcionário administrativo que atua como secretário de escola da rede municipal de ensino.

§ 1º - O professor coordenador de área terá gratificação de 60% (sessenta por cento) calculada sobre suas aulas. **(Redação dada pela Lei Municipal nº 3.924/2006).**

§ 2º - A Secretaria de Educação fornecerá a tabela de atualização das gratificações de diretores após divulgação dos dados da matrícula escolar divulgado pelo setor competente desta secretaria.

CAPÍTULO III DAS FÉRIAS E RECESSO ESCOLAR

Art. 31 - Os professores em regência terão direito a 30 (trinta) dias anuais de férias, a serem gozadas, obrigatoriamente, no mês de janeiro de cada ano e 15 (quinze) dias de recesso escolar, entre o 1º e o 2º semestres letivos, conforme o calendário escolar.

Art. 32 - O período de férias dos professores lotados em escolas localizadas em áreas consideradas como zona rural, atenderá às peculiaridades locais, obedecendo os prazos desta Lei.

Art. 33 - Os professores que exerçam funções técnico-pedagógicas terão direito às férias de acordo com escala feita pelo diretor da unidade educacional onde está lotado.

Art. 34 - O pagamento do abono constitucional de férias, correspondente a um terço do vencimento do professor, será feito, antecipadamente no início do gozo das férias.

CAPÍTULO IV DAS LICENÇAS

Art. 35 - Os professores vinculados ao magistério público do Município do Paulista, terão direito as seguintes licenças;

- I. licença prêmio e 03 (três) meses por cada quinquênio de efetivo serviço prestado no Município, podendo ser gozada a qualquer tempo após a aquisição, em sua totalidade nunca inferiores a 30 (trinta) dias;
- II. licenças para tratamento de saúde, concedida mediante inspeção médica oficial do poder público Municipal, por período superior a 15 (quinze) dias até 180 (cento e oitenta) dias, renovável por igual período;

- III. licença maternidade à professora, sem prejuízo do cargo ou remuneração, com duração de 120 (cento e vinte) dias.
- IV. licença sem vencimentos, após 03 (três) anos de efetivo exercício no serviço público municipal, por período, no mínimo, um ano e no máximo, 04 (quatro) anos;
- V. licença para acompanhar tratamento de saúde de cônjuge, companheiro(a), pai, mãe e filhos legítimos ou adotados, quando comprovada a necessidade indispensável de uma assistência pelo médico que acompanha o doente e mediante incompatibilidade das funções do professor com a assistência a ser prestada;
- VI. licença de adoção, pelo período de 90 (noventa) dias para professor que adotar e tiver sobre sua guarda criança de até 02 (dois) anos de idade e 60 (sessenta) dias para adoção de crianças acima de 02 (dois) anos de idade, mediante comprovação legal;
- VII. licença sem vencimentos para acompanhar o cônjuge, companheiro (a), funcionário público civil ou militar, removido ou transferido para outro Município ou Estado de Federação, mediante requerimento com comprovação de impedimentos,
- VIII. licença matrimonial, pelo período de 8 (oito) dias, a partir da data do matrimônio, comprovada através de certidão de casamento,
- IX. licença luto, por período de 8 (oito) dias, a partir da data do falecimento de pai, mãe, cônjuge ou companheiro(a), filhos e irmãos mediante comprovação com atestado de óbito;.
- X. licença paternidade ao professor, sem prejuízo do cargo ou remuneração, com duração de 5 (dias) dias.

§ 1º - Não será concedida licença prêmio ao professor que, no período aquisitivo, tiver sofrido pena de suspensão superior a 15 (quinze) dias ou tenha cometido mais de 30 faltas consecutivas.

§ 2º - No caso do falecimento do professor, seus herdeiros terão direito a receber, atualizado, o valor correspondente às licenças - prêmio não gozadas.

§ 3º - O período do tempo de gozo de licença para tratamento de saúde, maternidade e paternidade, adoção e qualquer licença com vencimento, integra o cômputo do tempo de serviço para todo e qualquer efeito.

§ 4º - O tempo correspondente a licença sem vencimento, não integra a contagem de tempo serviço para nenhum efeito.

§ 5º - Decorrida a Licença Gestante de que trata o inciso III, deste artigo, a professora terá direito a 1(uma) hora, antes do término de sua carga horária, para cuidados maternos, por 120 (cento e vinte) dias.

CAPÍTULO V DOS AFASTAMENTOS

Art. 36 - Será concedida ao professor em efetivo exercício de suas funções, afastamento, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens, para os seguintes fins:

- I. participar de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, relacionados diretamente com a sua área de atuação no Magistério Público do Paulista, por prazo nunca superior a 4 (quatro) anos, de acordo com a duração de curso renovável mediante parecer da entidade responsável;
- II. participar de congressos, seminários e outros eventos similares, relacionados diretamente com sua área de atuação no Magistério Público do Paulista, por período nunca superior a 30 (trinta) dias consecutivos;
- III. integrar grupos especiais de trabalho constituídos pela Secretaria Municipal de Educação e Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Paulista, por período máximo de 90 (noventa) dias, podendo ser prorrogado de acordo com a necessidade;
- IV. participar da diretoria do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Paulista quando eleito, pelo prazo de duração do respectivo mandato.

§ 1º - Fica assegurado limite máximo de até 2% (dois por cento) do total do quadro de professores, a quantidade de professores a serem liberados, a cada 01 (um) ano, para participarem dos cursos previstos no inciso I deste artigo, dada a preferência aos professores com menor número de especializações e mais antigos na escola.

§ 2º - O professor só poderá ser liberado para participar dos cursos previstos no inciso I deste artigo, após 03 (três) anos de efetivo exercício no Magistério Público Municipal do Paulista, ficando obrigado, após o seu retorno, a permanecer em exercício por tempo mínimo igual ao período de afastamento sob pena de ressarcir aos cofres públicos, os vencimentos recebidos durante o referente período.

§ 3º- Ficam vedados os afastamentos previstos nos incisos I, II e III, aos professores que, no decorrer de até 06 (seis) meses que antecede ao pedido de afastamento, tenham respondido ou estejam respondendo a inquérito administrativos, tenham mais de 30 (trinta) faltas consecutivas, ou tenham recebido pena de suspensão.

§ 4º- Os pedidos de afastamento previsto no inciso I serão encaminhados, pelo professor, através de requerimento ao Secretário Municipal de Educação acompanhado de documentos que comprovem sua aprovação na seleção para o curso e/ ou atestado de matrícula.

§ 5º - Os pedidos de afastamento previstos no inciso II, serão encaminhados pelo professor, 15 (quinze) dias antes do início do evento, através de requerimento ao Secretário Municipal de Educação acompanhado do programa oficial do evento.

§ 6º - O afastamento previsto no inciso IV, será autorizado mediante declaração do Sindicato, comprovando a escolha do professor para o cargo eletivo e informando o período de duração do mandato.

§ 7º- Fica professor obrigado nos afastamentos previstos no inciso I, a comprovar, semestralmente, junto à Secretaria Municipal de Educação, sua frequência no curso, sob pena de suspensão de seus vencimentos.

§ 8º - Fica professor obrigado, a comprovar sua participação nos eventos previstos no inciso II, em caso de afastamento, no prazo máximo de 8 (oito) dias após o seu retomo sob pena de descontos em seus vencimentos dos dias de afastamento.

§ 9º- A autorização para os afastamentos previstos nos incisos I e II dependerá de parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação / Diretoria Geral de Ensino, mediante compatibilidade dos cursos e eventos com a área de atuação do professor.

§ 10 - Somente será concedido novo afastamento, nos casos previstos no inciso I, após o período de tempo do afastamento anterior.

§ 11 - Fica limitado, a cada professor, 2 (dois) afastamentos por ano, nos casos previstos no inciso II.

CAPÍTULO VI DA LOTAÇÃO E DA REMOÇÃO

Art. 36- A Secretaria Municipal de Educação assegurará, conforme as possibilidades e necessidades da Rede Municipal de Ensino, a lotação do professor prioritariamente, em escolas próximas de sua residência.

Parágrafo Único - As aulas dos professores em função de docência serão concentradas, conforme as possibilidades e necessidades da Rede Municipal de Ensino, em uma escola ou em escolas localizadas no mesmo bairro ou em bairros vizinhos.

Art. 37 – O professor poderá ser removido a pedido após 3 (três) anos de efetivo exercício na escola, onde está lotado mediante requerimento à Secretaria Municipal de Educação, encaminhado no final do ano letivo, indicando a escola desejada e as razões do pedido de remoção, resguardo os casos especiais previstos na legislação vigente.

§ 1º - A remoção de que trata este artigo somente será concedida se existir vaga na escola solicitada pelo professor.

§ 2º- Admite-se enquanto mecanismo de remoção ou transferência a pedido a permuta entre professores desde que sob expressa concordância de ambos.

Art. 38 – O professor poderá ser removido pela Secretaria Municipal de Educação, nos seguintes casos:

- I. Insuficiência de turmas da educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série na escola onde está lotado;
- II. insuficiência de aulas, nas disciplinas para as quais o professor está habilitado, nas escolas onde o mesmo está lotado, no caso dos professores de 5ª à 8ª série do ensino fundamental e ensino médio.
- III. por indicação do conselho escolar e homologação da assembléia geral, com prévia sindicância levada a cabo pela Secretaria Municipal de Educação, assegurada a defesa pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Paulista, em casos de falta graves e inadequação ou inadaptação do professor à escola.

Parágrafo único - A Secretaria Municipal de Educação deverá substituir o professor removido no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a remoção.

Art. 39 - Quando se configurar em excedente de funcionários nas Unidades de Ensino ou órgão ou setor da Secretaria de Municipal de Educação, será valorada a seguinte ordem de critério de permanência:

- I. nível de formação e de qualificação adequados para o exercício da profissão na forma da lei;
- II. mais antigo na escola;
- III. mais antigo no exercício do Magistério Público Municipal do Paulista;
- IV. mais idoso;

V. residência mais próxima da unidade escolar.

Art. 40 – A remoção poderá ser solicitada nos seguintes períodos:

- I. entre 1 a 30 de junho;
- II. entre 1 a 30 de dezembro.

Parágrafo Único: A Secretaria Municipal de Educação publicará o resultado do processo de remoção após 15 (quinze) dias do encerramento de cada período, reservado para solicitação.

CAPÍTULO VII DA SUBSTITUIÇÃO

Art. 41- O professor será substituído em seus impedimentos, afastamentos e licenças, por:

- I. professor vinculado ao Magistério Público Municipal com igual ou superior habilitação, que tenha disponibilidade de tempo e compatibilidade de horário, sem que a substituição se caracterize em alteração do seu regime de trabalho;
- II. professor não vinculado ao Magistério Público Municipal, com igual ou superior habilitação, contratado por tempo determinado, nunca superior a 180 (cento e oitenta) dias prorrogáveis.

§ 1º - O professor substituto será remunerado de acordo com sua habilitação e carga horária assumida pelo mesmo, acrescido de todos os direitos e vantagens.

§ 2º - Durante os períodos de greve da categoria profissional dos professores é vedada a substituição dos professores.

§ 3º - Em nenhuma hipótese o estagiário poderá substituir o professor vinculado ao Magistério Público Municipal.

SEÇÃO I DAS AULAS EXCEDENTES

Art. 42 - São consideradas aulas excedentes, para efeito de apuração e distribuição, as aulas que ultrapassarem a soma das cargas horárias obrigatórias dos professores, relativas às mesmas disciplinas área de estudo ou atividade ministradas em um mesmo estabelecimento de ensino ou agrupamento de escolas, exclusivamente em regência.

Art. 43 - O professor que tenha sofrido redução em sua carga horária por motivo de diminuição de turmas ou alteração de quadro curricular onde esteja lotado, terá direito de preferência sobre qualquer outro, na carga horária excedente em outra escola.

Art. 44 - Atendendo o disposto no artigo anterior, as aulas excedentes serão distribuídas entre os professores da mesma escola que lecionem a mesma disciplina ou disciplinas afins, áreas de estudos ou atividades obedecida a seguinte ordem de prioridade: I. Licenciatura plena em área de atuação;

II. tempo de serviço na escola;

III. curso de especialização na área de ensino;

IV. tempo de serviço na rede de educação da Prefeitura da Cidade do Paulista.

§ 1º - Em quaisquer dos casos será considerada a assiduidade na distribuição das aulas excedentes.

§ 2º - Atendidos os professores da escola, as aulas remanescentes deverão ser distribuídas com os professores da Rede de Educação da Prefeitura da Cidade do Paulista, respeitada a ordem de prioridade estabelecida nos incisos I, II, III e IV deste artigo.

§ 3º - Inexistindo na Rede de Educação da Prefeitura da Cidade do Paulista, pessoal habilitado para preenchimento da carga horária disponível, far-se-á o recrutamento dos professores através de concurso ou contrato temporário, a fim de garantir o funcionamento da escola.

Art. 45 - É facultado ao professor recusar toda ou parte das aulas disponíveis distribuídas ao mesmo, desde que expresse por meio de requerimento próprio.

Art. 46 - As aulas excedentes serão distribuídas, no início de cada ano letivo, através de portaria do Prefeito, salvo as aulas específicas de redução de carga horária, remoção de professores para outro estabelecimento, licença prêmio e licença médica prolongada.

Art. 47 - Para efeito de apuração para cálculo do pagamento de aulas excedentes, considerar-se-á o mês composto de cinco semanas.

Art. 48 - O profissional do Magistério convocado para ministrar aulas excedentes perceberá vencimento calculado por hora/aula de sua habilitação, acrescido de todas as vantagens inerentes ao exercício da regência.

CAPÍTULO VIII DA CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL

Art. 49 - Considera-se carga horária disponível para o professor na função de docência, aquelas que constituem a diferença entre a carga horária mensal destinada à aula atividade e a carga horária de aula efetivamente ministrada.

CAPÍTULO IX DO ABONO DE FALTAS E DA COMPENSAÇÃO DE AULAS

Art. 50 - Cada 03 (três) atrasos ou saídas antecipadas no mês, tanto para o professor em função técnica quanto em função de docência, totalizam uma falta.

§ 1º - Consideram-se atrasos os que tiverem a duração máxima de 15 (quinze) minutos: I. no início do expediente do professor em função técnico-pedagógica;
II. no início da jornada diária do docente da educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série e suas respectivas modalidades;
III. no início de cada aula do docente de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio.

§ 2º - Consideram-se saídas antecipadas as que ocorrerem, no mínimo, 10 (dez) minutos antes do término:

I. do expediente do professor em função técnico-pedagógica;
II. da jornada diária do docente da educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série e suas respectivas modalidades;
III. de cada aula do docente de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio.

Art. 51 – As faltas decorrentes do artigo anterior serão computadas como falta integral não abonada.

Art. 52 - As faltas não abonadas serão descontadas dos vencimentos do professor.

Art. 53 - As aulas não ministradas inclusive as abonadas, serão compensadas pelo professor dentro do semestre letivo em que ocorrerem as faltas.

Parágrafo Único - As aulas compensadas correspondentes a faltas não abonadas, serão ressarcidas financeiramente ao professor, no mês imediatamente seguinte a compensação.

CAPÍTULO X DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 54 - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá capacitação sistemática para os professores da Rede Municipal de Ensino dentro de sua carga horária de trabalho, regulamentada nesta Lei.

§ 1º - A capacitação dos professores da educação básica poderá ser realizada na escola ou em local definido pela Secretaria de Educação de acordo com sua disponibilidade do professor.

§ 2º - A capacitação dos professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental será realizada, em encontros semanais de 4 (quatro) horas-aula, dentro da dinâmica da organização escolar.

§ 3º - As faltas dos professores aos encontros de capacitação serão descontadas dos seus vencimentos mensais, salvo por motivo devidamente comprovado.

§ 4º - Durante o período de afastamento do professor para participação em cursos de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação, o mesmo será substituído de acordo com o que estabelece o Artigo 41 da Lei 3.896/06. **(Redação dada pela Lei Municipal Nº. 3.924 / 2006).**

CAPÍTULO XI DA APOSENTADORIA

Art. 55 – O professor será aposentado conforme dispõe a Constituição da República, a Constituição do Estado de Pernambuco, a Lei Orgânica do Município, o Estatuto dos Servidores Público Municipais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com suas devidas atualizações e esta lei. **(Redação dada pela Lei Municipal Nº. 3.924 / 2006).**

Art. 56 – O professor será aposentado com os proventos integrais:

- I. Aos 30 (trinta) anos de efetivo exercício, se do sexo masculino e, aos 25 (vinte e cinco) anos, se do sexo feminino;
- II. por invalidez permanente, decorrente de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificada em lei.

Art. 57 – O professor poderá ser aposentado com proventos proporcionais ao tempo de serviço:

- I. Aos 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício, se do sexo masculino, e aos 20 (vinte) anos, se do sexo feminino;
- II. aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se do sexo masculino, e aos 60 (sessenta) anos de idade, se do sexo feminino.

Parágrafo Único - Fica assegurada a proporção mínima de proventos de 60% (sessenta por cento) dos vencimentos.

CAPÍTULO XII DA READAPTAÇÃO

Art. 58 - Os professores, quando por motivo de doença comprovada por laudo médico, serão readaptados na função que por determinação médica estejam impedidos de exercer.

§ 1º - O laudo médico de que trata este artigo será fornecido por junta médica constituída por médicos especialistas da Prefeitura da Cidade do Paulista, podendo ser contestado pelo professor.

§ 2º - A contestação de que trata o parágrafo anterior dar-se-á mediante a apresentação de laudo médico fundamentado com conclusão diversa da firmada pela Municipalidade.

§ 3º - Na hipótese do parágrafo anterior, será requerido o 3º laudo médico definidor da necessidade ou não da readaptação.

§ 4º - O professor readaptado assumirá a função pedagógica para a qual for designado, a partir da publicação da portaria que assim o determinar.

Art. 59 - O cargo de professor readaptado, na hipótese de impossibilidade de reversibilidade, será considerado vago.

Parágrafo Único - Na hipótese de reversibilidade, será assegurado ao professor assumir o cargo e lotação originários.

Art. 60 - Ao professor readaptado será assegurados todos os direitos e vantagens, quando no exercício do cargo.

§ 1º - Ao readaptado, na forma deste artigo, quanto à jornada de trabalho e carga horária, manter-se-ão os mesmos percentuais, valores e condições operados quando do impedimento, vedado o aumento ou diminuição.

§ 2º - Quando a pedido do professor readaptado, poderá haver redução de jornada de trabalho e carga horária, na função readaptada, alterando seus vencimentos.

Art. 61 - Será computado para todos os efeitos legais, o tempo de serviço prestado pelo professor readaptado.

Art. 62 – A jornada do professor readaptado será de:

- a) 30 (trinta) horas-aula semanais correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aula mensais: jornada diária de 5 (cinco) horas;
- b) 40 (quarenta) horas-aula semanais correspondentes a 200 (duzentas) horas-aula mensais: jornada diária de 6 (seis) horas e 40 (quarenta) minutos.

Art 63 – Os professores readaptados assumirão nas escolas municipais, atividades de suporte pedagógico aos docentes, e receberão capacitação específica para a nova função.

TÍTULO VI DOS DEVERES, PROIBIÇÕES E PENALIDADES

CAPÍTULO I DOS DEVERES

Art. 64 - Além das atribuições comuns e das atribuições específicas de suas funções e dos deveres concernentes, a todos os servidores públicos municipais, os professores vinculados ao Magistério Público Municipal terão como deveres:

- I. Obedecer os preceitos éticos do Magistério;
- II. cumprir o horário de trabalho com assiduidade, pontualidade, executando suas funções com competência e responsabilidade;
- III. executar as atividades pedagógicas de forma a contribuir com a aprendizagem do aluno, elevando os índices de aprovação;
- IV. contribuir para a permanência do aluno na escola, diminuindo os índices de evasão;

- V. conduzir-se, no desempenho de suas funções, com responsabilidade, compromisso, ética, respeito aos direitos humanos nas relações estabelecidas com os outros profissionais, pais dos alunos e a comunidade;
- VI. cumprir o regimento interno, o calendário e o projeto político-pedagógico escolar, contribuindo para a melhoria da organização e do funcionamento da unidade educacional;
- VII. conduzir o seu trabalho com vistas a atingir as metas educacionais propostas na política de educação, os objetivos específicos do nível de ensino que lhe está sendo confiado e os interesses municipais e da própria escola;
- VIII. respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com o avanço do seu desenvolvimento e aprendizagem;
- IX. informar aos superiores hierárquicos sobre irregularidades que tiver ciência no âmbito do seu local de trabalho;
- X. aperfeiçoar-se profissionalmente, inclusive participando de cursos, capacitação, estágios, seminários e solenidades inerentes a educação;
- XI. participar da elaboração do programa de ensino e assistir as reuniões pedagógicas e administrativas;
- XII. cumprir todas as determinações do regimento da escola e as orientações do Conselho Municipal de Educação;
- XIII. manter espírito de humanidade, respeito, sociabilidade e colaboração dentro do ambiente de trabalho;
- XIV. avaliar e comparar os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas na escola;
- XV. interagir e articular escola e comunidade, visando diagnosticar a realidade social, econômica e política do aluno para subsidiar a prática pedagógica; XVI. conhecer a legislação educacional.

Parágrafo único. São preceitos éticos do Magistério:

- a) Respeitar a dignidade do aluno e sua personalidade em formação;
- b) manter-se sempre imparcial e justo em seus julgamentos, jamais se deixando influenciar por preconceitos ou prevenções;
- c) abster-se de atos que impliquem em mercantilização de sua atividade ou que sejam incompatíveis com a dignidade profissional;
- d) sentir-se responsável pelo progresso dos seus alunos e ser capaz, em função deles, de modificar a sua atuação como mestre;
- e) agir com ética em relação aos superiores, colegas e alunos;
- f) conduzir-se corretamente na vida profissional de modo a educar pelo exemplo.

CAPÍTULO II DAS PROIBIÇÕES

Art. 65 - É vedado aos professores no exercício de suas funções: I. Suspender as aulas e outras atividades sem amparo legal;

- II. alterar ou não cumprir a carga horária, a programação de ensino e outras atividades programadas pela Secretaria Municipal de Educação e a escola;
- III. ceder as instalações físicas, mobiliário, equipamentos e materiais da escola e demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação sem prévia autorização das instâncias competentes;
- IV. ministrar aulas remuneradas, em caráter particular, a alunos da rede municipal de ensino, dentro da estrutura pública;
- V. exercer atividades político partidárias no recinto do trabalho;
- VI. afastar-se do trabalho antes da concessão de licença e afastamento requeridos;
- VII. utilizar o local de trabalho para fins comerciais e outros fins estranhos as atividades da educação municipal;
- VIII. iniciar o seu trabalho profissional fora do horário, ou antecipar o seu término sem prévia autorização;
- IX. tratar o aluno agressivamente, excedendo-se na aplicação da medida disciplinar; X. deixar de cumprir sem causa justificada os programas de ensino;
- XI. retirar sem permissão da autoridade competente, qualquer documento, ou ainda material permanente ou de consumo do local de trabalho.

CAPÍTULO III DAS PENALIDADES

Art. 66 - Aplicam-se aos professores as penalidades previstas no estatuto dos servidores públicos municipais, quando infringirem o disposto naquela Lei.

Art. 67 - A aplicação da pena compete:

- I. Ao chefe imediato quando da advertência;
- II. ao secretário, quando da suspensão;
- III. ao prefeito, quando da demissão, da suspensão de aposentadoria quando indevidamente concedida, da disponibilidade e da destituição da função gratificada.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS.

Art. 68 - A partir da vigência deste estatuto, o professor vinculado no magistério público municipal de Paulista só poderá exercer as funções e atribuições definidas nesta lei.

Art. 69 - A Secretaria Municipal de Educação, a partir da vigência desta lei, tem o prazo de 2 (dois) meses para:

- I. Atualizar o regimento interno das escolas públicas municipais;
- II. baixar portaria regulamentando as escolas de difícil acesso a partir da homologação desta lei.

Art. 70- Fica estabelecido o prazo de 3 (três) meses, após a vigência desta lei, para reformulação da legislação referente à eleição direta para direção de escola e conselho escolar.

Art. 71 - Fica estabelecido o prazo máximo de 5 (cinco) anos para que os professores leigos concluam a habilitação exigida, de acordo com as funções estabelecidas nesta lei.

Parágrafo Único - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá condições que favoreçam ao professor concluir a habilitação que trata o "caput" deste artigo.

Art. 72 - Será permitida a contratação de professores, por tempo determinado, para a viabilização e execução de projetos educacionais temporários desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação nunca superior a 06 (seis) meses podendo ser renovado por igual período.

Art. 73 - Os atuais ocupantes do cargo de professor ficam enquadrados nas referências segundo o tempo de serviço de cada um, conforme o que está disposto no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Paulista.

Art. 74 - O Município do Paulista concentrará seus esforços de dotações orçamentárias na manutenção da rede da educação básica.

Art. 75 – Para cada extensão escolar haverá um vice-diretor na estrutura organizacional da escola base, enquanto permanecer funcionando a respectiva extensão, e deverá ser exercida por professor(a) ou agente administrativo que tenha cumprido o estágio probatório e possua a seguinte habilitação:

- I. Normal Médio para atuar em extensões escolares da educação infantil e do ensino fundamental de 1ª a 4ª série.
- II. Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento para atuar em extensões escolares do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do ensino médio.

(Redação dada pela Lei Municipal Nº. 3.924/2006)

Art. 76 - Esta lei entra em vigor a partir da data de 01 de janeiro de 2006, revogando-se todas as disposições em contrário.

Paulista, 03 de março de 2006.

Yves Ribeiro de Albuquerque
Prefeito