

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
CIÊNCIAS HUMANAS

Alzenir Maria Ribeiro de Sousa

**Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce:
Estudo Sobre a Política Paulistana de Educação Especial**

São Paulo

2020

Alzenir Maria Ribeiro de Sousa

**Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce:
Estudo Sobre a Política Paulistana de Educação Especial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, com requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas Interdisciplinar em Ciências Humanas. Orientadora: Professora Doutora Lourdes Ana Pereira Silva.

São Paulo

2020

R367a Sousa, Alzenir Maria Ribeiro

Atendimento educacional especializado e estimulação precoce: estudo sobre a política paulistana de educação especial / Alzenir Maria Ribeiro de Sousa. – São Paulo, 2019.

106 f.: il.

Mestrado em Ciências Humanas – Universidade Santo Amaro, 2019.

Orientador(a): Prof. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva.

1. Estimulação precoce. 2. AEE. 3. Política paulistana. 4. Educação especial. I. Silva, Lourdes Ana Pereira, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESTIMULAÇÃO
PRECOCE: ESTUDO SOBRE A POLÍTICA PAULISTANA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, com requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientadora: Professora Doutora Lourdes Ana Pereira Silva.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora

Profa. Doutora Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Profa. Doutora Lourdes Ana Pereira Silva

Prof. Doutor Marcos Júlio Sergl

Conceito Final: _____

Para minha mãe Mirtes,
cuja estimulação e motivação continuam
fazendo toda a diferença na minha vida.

Agradeço os influenciadores de pensamentos, os novos olhares e os diferentes envolvimento no ato da produção dessa dissertação.

Agradeço a parceria e tolerância do meu marido e dos meus filhos por conviver com a bagunça doméstica – a mesa da cozinha coberta por livros e papéis por semanas a fio.

Agradeço as minhas irmãs, aos amigos, aos colegas, aos professores, aos gestores do CEI Reimberg e as crianças, pela contribuição e paciência com esse incansável processo de busca.

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Agradeço os laços e os vínculos que impulsionaram conviver com o diferente diminuindo, assim, a distância entre a teoria e a prática da negação e ampliando a credibilidade em possíveis mudanças nas Políticas Públicas Educacionais.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as legislações, bem como a proposta de organização e a aplicação da Portaria nº 8.764/2016, com foco no Atendimento Educacional Especializado - (AEE). Com o objetivo de refletir sobre as divergências entre as leis e sua aplicação em especial nos Centros de Educação Infantil (CEIs) este trabalho, introduz uma panorâmica da Educação Especial no Brasil. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa do tipo documental. Inicialmente, é feita uma análise das Políticas Públicas da Educação Inclusiva, organização e os subsídios legais para o Atendimento Educacional Especializado nas unidades educacionais do município de São Paulo, salientando as contribuições a partir da implementação da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - (PPEEPEI). Em seguida, são abordados os temas Educação Infantil - (EI) e Estimulação Precoce – (EP). Por último, analisa-se questões referentes à inclusão na educação infantil, que apesar de ter assegurado o atendimento pela Portaria vigente, esbarra com as divergências na aplicação da Legislação referente ao AEE especificamente nos Centros de Educação infantil. Entre os principais resultados evidencia-se que as redes de apoio que atuam de maneira interdisciplinar, apontadas como alternativas de natureza complementar, têm se distanciado, tornando invisíveis as crianças público alvo da educação especial, matriculadas nos CEIs. Os serviços de atendimento educacional especializado ofertados por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - (SRMs) ou o apoio das instituições parceiras, garantidos e assegurados pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não contemplam as crianças matriculadas nos CEIs.

Palavras-chave: AEE, Estimulação Precoce, Política Paulistana, Educação Especial, Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze the legislation, as well as the proposed organization and application of Ordinance No. 8.764 / 2016, with a focus on Specialized Educational Service - (AEE). In order to reflect on the divergences between the laws and their application, especially in the Early Childhood Education Centers (CEIs), this work introduces an overview of Special Education in Brazil. From a methodological point of view, this is a documentary type of research. Initially, an analysis is made of the Public Policies for Inclusive Education, organization and legal subsidies for Specialized Educational Assistance in educational units in the municipality of São Paulo, highlighting the contributions from the implementation of the São Paulo Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education - (PPEEPEI). Then, the themes Child Education - (EI) and Early Stimulation - (EP) are addressed. Finally, issues related to the inclusion in early childhood education are analyzed, which, despite having ensured attendance by the current Ordinance, comes up against the divergences in the application of the Legislation regarding the AEE specifically in the Early Childhood Education Centers. Among the main results, it is evident that the support networks that act in an interdisciplinary way, pointed out as alternatives of a complementary nature, have distanced themselves, making the target public of special education children invisible, enrolled in the CEIs. The specialized educational assistance services offered through the Multifunctional Resource Rooms - (SRMs) or the support of partner institutions, guaranteed and ensured by the São Paulo Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, do not include children enrolled in CEIs.

Keywords: ESA, Early Stimulation, Paulistana Policy, Special Education, Early Childhood Education.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Modalidade Políticas Públicas.....	25
Quadro 2 - Competências do Currículo.....	63
Quadro 3 - Avaliação da Função Manual.....	67
Quadro 4 - Público Alvo Educação Especial.....	72
Quadro 5 – Abrangência AEE Itinerante Colaborativo.....	90

Lista de Siglas

ADNPM	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATE	Auxiliar Técnico Educacional
AVD	Atividades de Vida Diária
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEFAI CS	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CS	Capela do Socorro
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIPED	Diretoria Pedagógica
DRE CS	Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro
DPAC	Déficit do Processamento Auditivo Central
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil

Lista de Siglas

EOL	Escola <i>On Line</i>
EP	Estimulação Precoce
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Plano de Ação
PAI	Plano de Apoio Individual
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE	Professor de Acompanhamento Educacional Especializado
PEI	Professor de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais

Lista de Siglas

PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAADI Intelectual	Referencial de Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual
SEESP	Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SME SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SPDM	Associação Paulista de Medicina
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UE	Unidade Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	18
1.1 Políticas Públicas da Educação Inclusiva	25
1.2 Organização e Prática da Educação Inclusiva	37
1.3 Subsídios Legais para o AEE	46
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESTIMULAÇÃO PRECOCE	54
2.1 Educação Integral: Estímulos e Possibilidades.....	61
2.2 Estimulação Precoce: contribuições para o desenvolvimento infantil	66
2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	70
3 POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	80
3.1 A inclusão na Educação Infantil	86
3.2 Educação Infantil e as Divergências na aplicação da Legislação	90
3.3 Redes de Apoio: A interdisciplinaridade entre Educação e Saúde	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A – Portaria nº 8.746/2016.	

INTRODUÇÃO

No panorama atual das Escolas Municipais do Estado de São Paulo são apresentadas práticas orientadas pelos pressupostos da Educação Inclusiva, que garantem o Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ou suplementar, no contraturno. Tais práticas consideram como “instrumento de prevenção” e tomam por foco o público alvo da educação especial, diversos diálogos, debates e reflexões que procuram resgatar a pessoa com deficiência como objeto de conhecimento nas suas múltiplas articulações, em diferentes esferas, categorias e estruturas da sociedade.

A apuração dos dados reunidos acerca do contexto histórico da Educação Especial que compõe a fundamentação teórica desta investigação, adicionada às análises dos documentos oficiais que imprimem o contexto das normas, expressam o imperativo de praticar e a necessidade de ressignificar a Política em uso, fortalecendo o ensino inclusivo na educação infantil da rede municipal através do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A ideia de pesquisar sobre o AEE e Políticas Públicas de Educação Especial, agregando diferentes contribuições para educação infantil, surgiu na graduação no curso de Pedagogia em 1999. Dentro dessa perspectiva, embora os autores referências apresentem concepções teóricas distintas, o elemento comum a todos é que o AEE é necessidade básica à criança com deficiência e proporciona os recursos necessários para inclusão e reestruturação das condições e introdução no mundo social.

O AEE compreende benefícios e possíveis favorecimentos que possibilitam incluir as pessoas com deficiências que ainda não tiveram a oportunidade, que possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de acordo com sua idade e nível de aprendizagem, respeitando as diferentes condições sociais, culturais, físicas e emocionais.

Na sua essência o AEE é uma área interdisciplinar, assim os resultados alcançados implicam a parceria entre as instituições de ensino e saúde, a atuação de diferentes profissionais, diferentes áreas do conhecimento, envolvidos por um objetivo comum.

Além disso, é necessário destacar a Estimulação Precoce (EP) que em conjunto, efetiva a qualidade expressa no AEE, estimula, orienta, organiza e articula o desenvolvimento global da criança com ou sem deficiência.

Considerando a atual Portaria 8.764/2016, “Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, como tem se dado a aplicabilidade do Atendimento Educacional Especializado nos Centros de Educação Infantil (CEIs)?

Com o objetivo de refletir sobre as divergências na aplicação do AEE conforme assegurado na PPEEPEI, bem como a proposta de organização dentro dos espaços dos CEIs, a escolha da temática central “Atendimento educacional especializado e estimulação Precoce: estudo sobre a inclusão da Política Paulistana de Educação Especial” se deu considerando que a estimulação por meio de diferentes sistemas, recursos e estratégias, quando associada ao AEE, amplia os benefícios no desenvolvimento global da criança com deficiência, explorando as habilidades e competências, garantindo a inclusão nos diferentes espaços, a qualquer tempo.

Com ênfase no AEE associado ao trabalho de estimulação precoce, os objetivos específicos consistem em elencar os benefícios às crianças com deficiências, matriculadas nos CEIs.

No que se refere a metodologia, optou-se por uma pesquisa do tipo documental, isto é, pesquisa compreendida como método de compreensão e produção do conhecimento científico por meio de documentos que problematizam a realidade, neste caso, a socioeducacional. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais documentais: Diretrizes de estimulação precoce (2016), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008), e principalmente a Portaria nº 8.764 (2016), que regulamenta o Decreto nº 57.379 e institui no sistema municipal de ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, os motivos que qualificaram a realização deste estudo estão apontados na estrutura desta dissertação, organizada em três capítulos: o primeiro, apresenta o histórico da educação especial no Brasil e o cenário das Políticas Públicas, pensadas como projeto de tendência homogeneizadora de atendimento as diferentes especificidades de alunos da educação especial. Organização, materialização e subsídios da Legislação, bem como a aplicabilidade junto às unidades de educação básica da rede pública do município de São Paulo

No último capítulo, mas não menos importante, será feita uma análise da Política Paulistana de Educação Especial, considerando a educação infantil como ponto de partida e foco na realização do trabalho de estimulação precoce. As divergências do conteúdo teórico da política paulistana e a prática do atendimento educacional especializado, a interdisciplinaridade entre educação e saúde, resultado do trabalho de parceria entre SME-SP e SPDM, diferentes procedimentos e técnicas para o desenvolvimento de intervenções, possibilitará o aprofundamento do estudo.

Por fim, o trabalho foi organizado em três partes que valorizam os vários saberes envolvidos com a interação humana o que tornam o AEE um campo envolvente e que reconhece as possibilidades agregadas aos estímulos disponibilizados as pessoas que utilizam esse recurso. As habilidades quando potencializadas, podem interferir não somente na mudança de atitudes, mas também a vivência da inserção no cotidiano das diversidades, com seus benefícios evidentes, mas também com suas devidas dificuldades.

1 A Educação Especial no Brasil

A educação especial é um tema polêmico e durante muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, restrito às pessoas com necessidades especiais em instituições especializadas, com meios técnicos e humanos de modo a compensar as deficiências, num ritmo que possa ir ao encontro das necessidades do indivíduo de maneira a completar o processo de aprendizagem.

Considerar a diversidade da população e de sua história, as várias identidades (individual e coletiva) e a desigualdade da formação social são três aspectos necessários a serem considerados antes de descrever o percurso da educação especial no Brasil. Essas diferenças impactaram e impactam na vida das crianças.

O histórico da educação especial, fundamentada no conceito de normalidade / anormalidade, determina formas de atendimento ancoradas em testes, bem como várias denominações para referir-se a pessoa com deficiência. Assim, os termos usados foram: retardados, excepcionais, especiais, portadores de deficiências, pessoa com necessidades especiais e, atualmente, pessoas com necessidades educacionais especiais; definidos nesta dissertação como pessoas com deficiência.

A educação especial se organizou tradicionalmente como sistemática de ensino usada para pessoas com algum tipo de deficiência, objetivando permitir as mesmas condições de igualdade. O atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, que definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades.

As condições miseráveis de vida dos operários, contrários a busca por mais riqueza pela burguesia industrial, resultaram na criação de medidas sociais, com a inclusão de crianças e mulheres no mercado de trabalho, achatando os salários. As crianças passam a frequentar as escolas obrigatoriamente e a expansão escolar é impulsionada.

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952) influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para ele, a educação é uma necessidade social. O “otimismo pedagógico” penetra nas escolas, melhorando técnicas de ensino, por intermédio da Escola Nova como ideal. As parcerias com organismos particulares são responsáveis pela manutenção de grande parte dos serviços de educação de crianças e adolescentes com ou sem deficiência.

A partir do ano de 1957, o governo federal passa a desenvolver campanhas para arrecadação de recursos financeiros, parceria entre entidades públicas e privadas que se ocupavam do atendimento, treinamento e assistência educacional às crianças com deficiência, por meio da cooperação técnica e financeira, em todo o território nacional. A primeira referência legal à educação especial, de âmbito nacional, apresenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – (LDBEN) n.º 4024/61, que no capítulo III reservou dois artigos, 88 e 89, para a educação do deficiente:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade; Art. 89 - Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

O discurso do Estado, quando passou a promover a integração das pessoas com deficiência, não garantiu a especificidade do atendimento. A pretensão era enquadrar o deficiente no ensino regular, enquanto propunha auxiliar com o repasse de verbas a iniciativa privada. Expressa na LDBEN nº 4024/61, o compromisso de duas tendências, educação pública e educação privada, apresenta dois lados, a defesa do ensino público e do particular.

Art. 3º O direito à educação é assegurado: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Por ocasião dessa concessão legal, após o regime militar de 1964, as pessoas com deficiências foram contempladas pela nova LDBEN nº 5692/71, artigo 9º, no sentido de regulamentar os serviços implantados nos estados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Art. 9º 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).

A ampliação do serviço de atendimento especial e a defesa da educação dos deficientes perpassam por ampliação na década de 1970, quando a educação geral, incluindo a pessoa com deficiência, representava progresso e desenvolvimento do país, contribuição para o aumento da produtividade, principal via de integração do deficiente à sociedade.

Na década de 1970, com o crescimento da produção industrial, foi adotado o modelo de desenvolvimento com base na internacionalização da economia, possibilitando investimentos maciços de capital estrangeiro e crescente concentração de renda.

Esse modelo de desenvolvimento econômico "não evitou que 2,7% da mão de obra estivessem desempregadas no final de 1973 e que ocorresse a proliferação do subemprego (lavadores e guardadores de carros, vendedores ambulantes, biscateiros etc.) que atingiu 18,3% da população economicamente ativa na mesma época". (BUENO, 1993, p. 322).

Diante do aumento do desemprego, a expansão educacional vem ajudar e atender aos trabalhadores e seus filhos. A instituição escolar apresentaria a função de precaver a delinquência e proteger as crianças dos riscos oferecidos e aprendidos nas ruas. Assim, a responsabilidade do poder público com as crianças que estavam nas ruas coligou assistência à educação para o trabalho, valendo-se das atividades educacionais para esse fim.

Em 1971, a Lei nº 5692/71 fez referência ao ensino especial, conforme já estabelecido na LDBEN nº 4024/61, sempre sob a recomendação do engajamento ao ensino regular ou educação geral.

O Centro Nacional de Educação Especial de São Paulo – (CENESP), primeiro órgão federal ligado ao Ministério da Educação e Cultura – (MEC), teve origem em 1973. Até então as ações desenvolvidas para educação especial pertenciam ao campo da educação geral. Segundo Januzzi (1992), por ocasião da criação do CENESP, utilizava-se o argumento de que para cada dólar dispensado em educação especial havia a possibilidade de um lucro de 40 dólares, pois que liberava para o trabalho não só o deficiente, mas a família que cuidava dele.

O CENESP, visando a melhoria e expansão dos serviços junto a pessoa com deficiência no Brasil, amplia seu campo de responsabilidade elaborando planos nacionais, que vão além de promover prevenção, educação e assistência.

O CENESP, em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial de São Paulo – (SEESP), com os mesmos objetivos e atuando junto ao MEC. As pioneiras no atendimento educacional especial atuam majoritariamente até os dias atuais, embora os recursos financeiros priorizaram com maior percentual as instituições privadas. A alteração na denominação das Organizações Não Governamentais – (ONG's) deram força ao movimento de integração da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, que pode ser entendida como necessidade de reafirmar o comprometimento da escola com todos os alunos, seja com deficiência ou não.

Esse movimento teve reflexos na produção da literatura sobre educação especial que, segundo Mazzota (1996), passou a ser o instrumento de retórica nos discursos e documentos oficiais, além de ser tema central dos planos estaduais, dos seminários e encontros da área.

As mudanças na organização dos programas, propostas e projetos de atendimento as pessoas com deficiências, provocam em 1986 a extinção de algumas ONG's que reaparecem posteriormente com a mesma nomenclatura ou com pequenas modificações nos termos da época de criação. A educação especial no Brasil começa então a ter um cunho educacional, apesar de ainda manter características assistencialistas.

A partir de 1986, a modificação da lei para garantia de direitos e propostas menos segregadas adotadas por vários países, inclusive o Brasil, apresenta a possibilidade de se enquadrar no sistema geral de educação.

Na Constituição de 1988, esses direitos não só foram mantidos, como entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu artigo 205.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Temos ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA), nos artigos 54 e 66, de forma mais específica, assegurando o direito à educação, em que se faz referência às pessoas com deficiências e seus direitos, não só a educação, como também o trabalho. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido (BRASIL, 1990).

Em relação à educação pública regular, Silva e Schelbauer (2007, p. 123) lembram que tal período da história brasileira (1990), “marca a preocupação com a alfabetização da miscigenada população brasileira, na qual não bastava instruir, era necessário educar”, pois a educação era vista como antídoto à marginalidade e ao atraso do país.

Gomes (2001) e Lima (2011) concordam que ao longo do século XX as estatísticas brasileiras apontaram a ampliação do atendimento educacional, tanto quanto tempo de escolarização, como número de alunos com deficiências nas salas de aula. A proximidade à universalização pode ser percebida na década de 1990, quando entre a população atendida na escolaridade obrigatória estão as crianças historicamente excluídas (pobres e marginalizadas), incluindo a demanda que hoje é foco da educação especial.

O conceito de necessidades educacionais especiais, adotado no Brasil até a divulgação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva - (PNEEPEI), em 2008 - embora tivesse a intenção de declarar a necessidade de adaptação dos recursos e processos educativos a qualquer indivíduo -, contribuiu para a continuidade da “patologização”, frequente na história da educação brasileira.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21).

Como se pode verificar, a perspectiva da inclusão apela para que todos os alunos, quaisquer que sejam as suas capacidades, interesses ou necessidades, possam aprender em conjunto, partilhando os mesmos contextos educativos.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com demais pessoas. (BRASIL, 2007).

Atualmente, o grande número de crianças e jovens com deficiências matriculados na rede pública de ensino, em classe comum, denota mudança na crença de que o atendimento a essa população tenha que acontecer separadamente, em local específico, e fortalece a perspectiva de que os ambientes mais adequados são os espaços comuns.

Entre os anos de 2005 e 2011, a legislação brasileira privilegia a matrícula das crianças com deficiências na rede regular de ensino público, não enquanto educação separada, mas como forma de se referir ao conjunto de serviços oferecidos a este sujeito quando matriculado na sala regular de ensino. Com essa alegação, estabelece a não exclusão e investe na implantação das SRM's para apoio educacional, no contraturno escolar.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O desenvolvimento global da pessoa com deficiência que convive em instituições sociais e participa do apoio educacional nas SRMs, direito assegurado com mais vigor no processo de inclusão, ressaltam um comportamento mais adequado, mesmo para as crianças com deficiências ou transtornos em graus mais severos.

Com enfoque na trajetória da educação especial, podemos apontar ganhos significativos referentes ao atendimento educacional especializado e a criação de Políticas Públicas voltadas para melhoria desse atendimento.

Mantoan, participou do estudo e elaboração da PNEEPEI e defende as possibilidades de reestruturação da prática inclusiva nas unidades educacionais. A preocupação do segundo autor Oliveira, refere-se à reestruturação do currículo, assegurando a inclusão das crianças com deficiências. Mendes, por sua vez, demonstrou a importância da estimulação precoce nos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo.

1.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva

O conceito de políticas remete à compreensão do gerenciamento, em nível nacional, das ações e processos originados a partir das necessidades da população.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Outro aspecto a ser esclarecido em torno das políticas refere-se às modalidades de Políticas Públicas, podendo ser compreendidas como as formas com que são desenvolvidas e implementadas. Entretanto, é essencial considerar que tais formas dependem dos valores de determinada sociedade e da concepção política que defendem aqueles que estão no poder.

O quadro a seguir aponta as modalidades das Políticas Públicas referentes ao grau de intervenção, possíveis benefícios e os impactos aos beneficiários nas relações sociais.

Quadro 1 – Modalidade de Políticas Públicas

Quanto à natureza ou grau de intervenção:

- a) Estruturais – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.;
- b) Conjunturais ou emergenciais – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:

- a) Universais – para todos os cidadãos;
- b) Segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.);
- c) Fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:

- a) Distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
- b) Redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais; buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) Regulatórias – visam definir regras e procedimentos que regulem o comportamento dos atores, para atender a interesses gerais da sociedade; não almejam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Fonte: Teixeira, 2001.

Nas últimas décadas a sociedade tem sido desafiada pelo conjunto de políticas públicas produzidas no Brasil, sob os seus aspectos éticos, morais ou culturais. Os temas direitos humanos, diversidade, gênero, deficiência, igualdade racial, provocam estruturas governamentais em todas as esferas e mostram que as conquistas tiveram como elemento central a participação de diferentes segmentos sociais, a partir da organização coletiva.

O encaminhamento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a escolas especiais se deu por não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com essas deficiências.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema de ensino, definindo “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Em 1973, o MEC cria o CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a tendência integracionista, promoveu ações voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Conforme o livro História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (BRASIL, 2000), produzido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o estado brasileiro não possuía ações efetivas para pessoas com deficiência.

Nesse período, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades e potencialidades.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é para todos e destaca no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV).

Define, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

No Brasil, a política de inclusão das pessoas com deficiência tem reconhecimento como norma, a partir da Constituição Federal de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99. Nesta

lei, alguns conceitos estabelecidos e servem para nortear e esclarecer a ideia de política.

[...] a política está referida à polis, ou seja, aos exercícios de poder e controle que nos envolvem coletivamente, buscando definir quem somos e quem queremos ser, distinguindo-nos dos outros. A política precisa ser estudada, tanto nas esferas tradicionais e oficiais, de onde emanam as diretrizes formuladas que se traduzem em normas e regras de ação e de convivência social, mas também, buscada nas condutas que tornam aceitáveis e dizíveis aquelas diretrizes e, ainda mais, investigada no próprio imaginário político e social (LINHARES, 2000, p. 83).

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que chama atenção para os altos índices de crianças e jovens sem escolarização, propondo transformações no sistema e a Declaração de Salamanca (1994) que apresenta os princípios, a política e a prática em educação especial, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que é obrigação da família, pais ou responsáveis, matricular seus filhos na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO), em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, através de cursos e exames.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar. Ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” e, ainda, um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, assim como, todos os demais quesitos para o atendimento.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil, afirma a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir o exercício dos direitos humanos. A Convenção se torna o Decreto nº 3.956/2001, com repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente com atenção voltada à diversidade, assim como conhecimentos sobre as especificidades das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS) como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC preconiza o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia para a Língua Portuguesa e a recomendação do uso em todo o território nacional.

Com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, o Programa Educação Inclusiva - (PEI), direito à diversidade, e implementado pelo MEC em 2003, promove um processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros objetivando a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades / superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, a Ciência e a Cultura, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, lançado em 2007, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica, acesso e a permanência na educação superior.

A política da pessoa com deficiência é complexa, dadas as peculiaridades que a envolvem. Ela não tem lugar específico, precisa estar em todos os espaços, dialogando com todas as áreas do conhecimento. A Política da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, (2008), uma das normativas brasileiras aplicada em nível mundial, tem destaque de marco legal, reafirma essa necessidade assegurando e garantindo, enquanto política pública os direitos as pessoas com deficiência.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidade de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, instituído, por meio do Decreto nº7612/2011, a fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo.

A Lei nº 12.764/2012 cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista. Esta lei em seu artigo 7º, estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório de recusa ao direito de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, o trabalho requer respeito aos diferentes saberes e como disse Mantoan (2008) educar para inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional.

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2008, p. 19).

Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação/ 2010 - CONAE, a Lei nº 13.005/2014, determina que os órgãos governamentais garantam atendimento às necessidades específicas na educação especial, nas etapas e modalidades, assegurando o sistema educacional em todos os níveis.

Como seria a organização ideal das políticas públicas para as pessoas com deficiência? Existe um modelo a ser seguido? Com base em algumas experiências que vêm ocorrendo em vários estados e municípios do país, podemos ter como indicativo que, pelo menos, as seguintes estruturas são necessárias: órgão gestor, espaço de controle social, plano e fundo ou outros mecanismos de financiamento (BORGES, 2014, p.103).

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate sobre o papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O Ministério da Educação, a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva.

São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de SRM's; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Estamos apoiados por políticas direcionadas a aperfeiçoar a qualidade do atendimento educacional especializado, entretanto a prática difere da teoria.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2008).

O desafio é executar políticas e práticas que permitam superar as fontes da exclusão. Segundo Correia (2006), isto também se verifica pela existência - no nosso país ainda - de muitos alunos com deficiências que não recebem uma educação apropriada às suas características e necessidades, embora tenham ocorrido mudanças no sentido de modificar a situação destas mesmas crianças, por parte de pais e profissionais da educação.

Partindo dos pressupostos da inclusão compreendemos como a escola deve estar preparada para dar resposta a cada criança, atendendo às suas características e especificidades. Não basta inserir uma criança numa classe ou escola regular. É necessário que sejam criadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas em respostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial que a criança deve ter ao seu dispor, em vez de se dispor para esses serviços. Ou seja, no caso da criança com deficiência, a existência de serviços de educação especial, sempre que possível, nas escolas e não fora delas, poderá fazer com que ela tenha a possibilidade de aprender, lado a lado, com outras crianças sem deficiências.

O movimento da escola inclusiva apoia-se num conceito de inclusão que se refere à inserção de alunos com deficiências leves e moderadas nas classes regulares onde, quando oportuno, devem receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio multidisciplinar às suas capacidades e necessidades. A educação especial e a inclusão devem caminhar paralelamente, não só para assegurar os direitos fundamentais dos alunos, mas também para facilitar a aprendizagem.

De acordo com Correia (2003), a base conceitual da inclusão é constituída por seis componentes: 1. todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências; 2. a percentagem de alunos com deficiência em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência; 3. as escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero” (nenhum aluno deve ser excluído da escola, independentemente da natureza da sua problemática); 4. os alunos com deficiência devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua faixa etária e nível de ensino; 5. o ensino cooperativo e a tutoria de pares, são métodos de ensino preferenciais; 6. os apoios dados pelos serviços de educação especial cabem aos alunos com ou sem deficiência.

Nas últimas duas décadas, a educação especial, amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem ganhado visibilidade, mas tem sido alvo de críticas por não promover requisitos para o atendimento a todos os alunos, partindo do individual para o coletivo, sem exclusividades.

São necessárias mudanças Legais, estruturais e humanas, com professores, gestores, pais, comunidade e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. O direito à educação é intransponível e, por ser um direito natural, deve acontecer sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Existe a necessidade urgente e imediata de ressignificar o papel da escola e do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes; ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas do cotidiano escolar.

Art. 3º A matrícula nas classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE serão asseguradas a todo e qualquer educando e educanda, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação, observada a legislação vigente. § 2º A unidade educacional deverá mobilizar os recursos humanos e estruturais disponíveis para garantir a frequência dos educandos e educandas (BRASIL, 2016).

A acessibilidade é uma das principais bases de inclusão da pessoa com deficiência, compreendendo a retirada de barreiras e obstáculos em vias e espaços públicos ou privados. Direito ao esporte, turismo e lazer, são questões que dizem respeito a qualidade de vida, sendo direito de todos.

IX - Modificações e ajustes necessários e adequados nas unidades educacionais e em sua organização, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, como acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação. X - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (PPEEPEI, 2016).

A necessidade de habilitação e reabilitação deve ter resguardados seus direitos por meio de medidas apropriadas, como atendimento realizado com equipe multidisciplinar, com terapias, serviços médicos e sociais necessários à sua plena integração na sociedade.

Para garantir a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, existe o já aludido artigo 93 da Lei de Cotas nº 8.213/91, que define a obrigatoriedade na contratação de empregados deficientes em empresas com mais de 100 funcionários.

A igualdade de oportunidades nunca deverá ser confundida com privilégios em favor da pessoa com deficiência. Ao contrário, eliminar obstáculos, dificuldades, diferenças e preconceitos, confere condições concretas e efetivas para que as pessoas, todas elas, possam desenvolver suas aptidões.

De acordo com Mantoan (2006), o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Assim, toda criança deve frequentar a escola, independente da faixa etária.

Nesse sentido, podemos mencionar a educação infantil, parte integrante da educação básica, e citar o Centro de Educação Infantil (CEI), conhecido com a denominação de creche (ainda utilizada por algumas pessoas), que trabalha com crianças desde o berçário. Cuidar e educar, uma fusão indissociável. Nos CEIs, integrar crianças com deficiência com outras representativas da “normalidade” resulta em favorecer o amadurecimento e demais aprendizados da vida cotidiana, além de promover benefício e estimulação para todos.

IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem (PPEEPEI, 2016).

Rever paradigmas e quebrar preconceitos é necessário para desenvolver uma educação em que todos deverão ser beneficiados. A organização da escola e a inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino ainda assusta os profissionais da educação, principalmente os professores. Essa atitude, segundo Beyer (2003), ocorre por esse profissional não possuir informação suficiente, compreensão da proposta, formação adequada correspondente, técnicas didáticas e metodologias adequadas.

As mudanças implicam não somente as políticas e a organização da educação especial, mas o próprio conceito de educação inclusiva e de atendimento educacional especializado. De acordo com Mantoan (2010), para que a inclusão obtenha sucesso na corrente educativa geral, é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos os alunos.

A inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino resulta em um processo que acomoda várias vantagens e aprendizagens não somente para as pessoas com deficiências como também para os ingressantes, mas para todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, para os alunos sem deficiências, a equipe técnica, de apoio e docente, a comunidade escolar e as famílias.

A dedicação das escolas ao atendimento educacional especializado ocorre algumas vezes, com foco apenas nas deficiências. Outras desenvolvem o trabalho abrangendo as habilidades sem comprometer a metodologia. O objetivo da instituição que se organiza para inclusão, atendendo PEEPEI, é o de promover a igualdade de oportunidades, de forma que todos os indivíduos, independente das suas diferenças tenham atendimento em comum, considerando as diferentes potencialidades.

Organizar os recursos necessários para o atendimento educacional especializado implica considerar a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe, possibilitando construir novos significados, num processo conjunto e recíproco. Um processo de modificação, com foco no aluno, permitirá entender que a aprendizagem deve ser continuamente recomeçada, considerando e estimulando as potencialidades na interação com diferentes parceiros.

Colocar em prática o que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, requer respeitar tempos e espaços, independente de deficiência e faixa etária.

1.2 Organização e Prática da Educação Inclusiva

Historicamente a escola se caracterizou e se delimitou a escolarização como privilégio de um grupo, exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos considerados fora dos padrões de normalidade.

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade, a partir dos referenciais e da organização de escolas e classes especiais visando a superação da lógica da exclusão ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las e, ainda, serem repensadas, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Os processos normativos de distinção e seleção dos estudantes, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, são explícitos na problematização. E, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças, decorre uma identificação dos mecanismos de hierarquização que operam na regulação das desigualdades.

De acordo com Campos (2010, p. 12), “[...] a sociedade considerava a segregação benéfica para o sujeito NEE, uma vez que recebia, na instituição, assistência, proteção, tratamento e até um princípio de educação”. Nesse período, a estimulação precoce estava vinculada a programas médicos e de saúde, que visavam à diminuição da mortalidade infantil através de intervenções em lares e em creches. Além disso, esses programas procuravam proporcionar uma intervenção para a promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças (CANUTO NUNES, 2015).

Por muitas décadas pensou-se que o melhor que se poderia buscar para os alunos com algum tipo de necessidade diferenciada, diante de suas impossibilidades e incapacidades visíveis, era aproximá-los de uma forma de vida "normal" como o da grande maioria das pessoas em nossa sociedade. Vislumbrava-se uma escola homogênea, uniforme em todos os seus aspectos que não se compromete com a diferença. O deficiente não tinha espaço para fazer parte desse grupo instituído e formatado. Os alunos com deficiência eram encarados como um grande obstáculo para o funcionamento das escolas regulares e das suas salas de aula. E percebidos como inaptos em relação às aprendizagens (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

A partir de 2006, fica assegurado um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. As mudanças ocasionadas pela luta, pelos direitos humanos e pela busca de uma sociedade justa e igualitária levaram a uma transformação da educação e do olhar sobre a educação especial, agora com cunho pedagógico, educacional e escolar.

Esta nova visão trouxe a necessidade da eliminação das barreiras entre a educação especial e a educação regular, dando lugar a um sistema unificado em que recursos diversos, inclusive especializados, possam atender a demanda individual e coletiva dos que dele necessitam.

A escola regular, responsável pelos alunos com e sem deficiência, deve dar conta da especificidade e das particularidades, oferecendo, quando necessário, o atendimento educacional especializado. Implicaria, então, uma mudança de mentalidade e ressignificação de conceitos, abandonando as concepções e modelos fundamentados em capacidades individuais de produção e conduzindo a um paradigma de valorização e respeito efetivo à diversidade e oportunidades igualitárias.

Os mecanismos de interação e cooperação são reforçados pela unidade educacional, visando perceber a pessoa com deficiência intrinsecamente, desvinculada das limitações físicas, intelectuais ou sociais.

A escola inclusiva busca uma formação de qualidade para todos os seus estudantes, sejam eles com ou sem deficiências e para isto reforça os mecanismos de interação e de cooperação, auxiliando o ser humano a se ver e a se perceber como parte de um todo, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou sociais.

A inclusão diz respeito a todos os envolvidos no processo educacional, mudança de cultura, organização escolar, assegurando o acesso e a participação de todos nos eventos e planejamento pedagógico.

A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

O estabelecimento de novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem da criança com deficiência na classe comum, é assegurado por meio da oferta de diferentes serviços e recursos, que apoiam a prática pedagógica.

Para compreendermos melhor esses avanços e seu papel na efetivação e garantia da educação inclusiva de qualidade, nos ateremos ao papel e objetivos do atendimento educacional especializado, serviço estabelecido desde 2008.

A garantia do direito a acessibilidade aos recursos físicos e pedagógicos devem ser definidos e registrados. Deste modo, cabe a unidade educacional elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que garanta acesso e permanência das crianças com e sem deficiências.

Ainda em 2008, foi promulgado o Decreto nº 6.571, posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611 que estabelece as diretrizes do AEE e reitera o estabelecido pela Política Nacional. Dez anos se passaram e um novo olhar foi lançado para a educação especial.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no PPP da escola.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. § 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. § 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2016).

A organização do espaço para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais requer constituir políticas públicas promotoras de possibilidades de aprendizagem, tecnologias que permitam a integração, facilitando todo o processo educacional e a formação integral em toda e qualquer modalidade de ensino da rede municipal, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

Durante o século XX, foram implantadas dentro das escolas estaduais as classes especiais, com objetivo de cumprir metas de integração, dentro da perspectiva adotada no momento. Nesse mesmo período, foram instaladas oficinas pedagógicas com foco na formação para o trabalho, alvo de críticas por serem considerados espaços de exclusão. O movimento de crítica resultou no fechamento desses espaços públicos. Assim, a partir de meados dos anos 1990, o Brasil teve uma considerável diminuição dos espaços para atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios assumem a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, assegurando o direito à inclusão social, porém as Prefeituras não previam recursos humanos e financeiros suficientes para manter os serviços haja vista se tratar de uma demanda ligada às classes especiais das escolas estaduais.

A prática da inclusão requer assegurar educação em escolas da rede regular, apoio e a estrutura adequada para atender às especificidades, garantindo o acesso e permanência.

O que precisa ser compreendido, em primeiro lugar, é o caráter complementar ou suplementar do AEE. O primeiro visa complementar a formação dos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista - TEA. Isso significa trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum.

Para o estudante cego, é imprescindível o ensino do Sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do sorobã para os cálculos matemáticos. Aos com deficiência intelectual é importante focar em comunicação, memória, localização espacial e temporal, resolução de problemas.

Para aqueles com deficiência física, o atendimento educacional especializado visa a confecção de materiais para que ele possa se comunicar com autonomia, como é o caso das pranchas de comunicação alternativa, utilizar as tecnologias assistivas necessárias, entre outras atividades pedagógicas.

Organizado dessa forma, o AEE não deve se constituir como reforço escolar, uma vez que não é objetivo do professor da SRM ensinar os conteúdos que foram ministrados na classe comum, mas auxiliar na eliminação de barreiras, as quais, lembramos, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca.

Figura 1 – SRM's

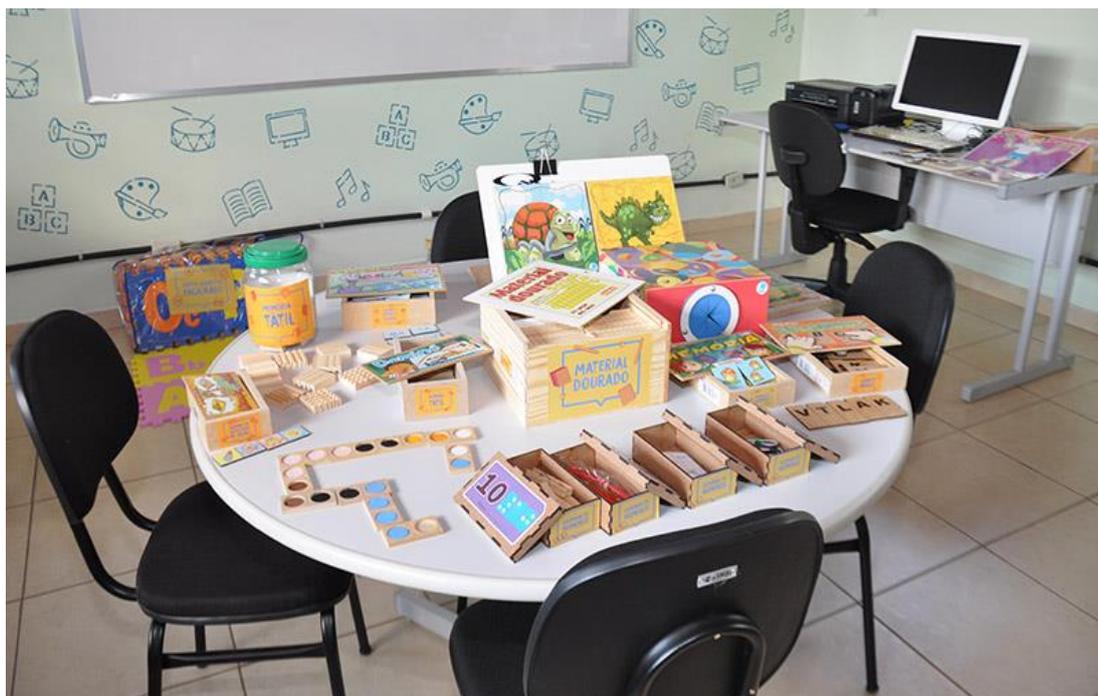


Fonte: CEFAL – 2018

Especialmente montada para o atendimento aos alunos que possuem deficiências, as SRMs são ambientes preparados com mobiliários, recursos, materiais pedagógicos e de acessibilidade, utilizados para estimular as habilidades das crianças com base na deficiência específica e no plano individual. Assim, jogos, pranchas de comunicação, recursos de tecnologia assistiva, softwares e hardwares, contribuem com o trabalho da PAEE, possibilita eliminar barreiras e promover o desenvolvimento motor amplo.

As atuais SRMs evidenciam que podem, potencialmente, dar suporte à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para a permanência desses alunos no ensino comum.

Figura 2 – Recursos Didáticos SRM's



Fonte: CEFAl – 2018

Figura 3 – Recursos Tecnológicos SRM's



Fonte: CEFAl – 2018

Visando suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio de enriquecimento curricular, nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade. Por meio do AEE, ele poderá ter maximizada sua participação na classe comum; potencializadas suas habilidades; garantida a expansão do acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos; oportunizada a participação em pesquisas e desenvolvimento de produtos e materiais diversos, entre outros.

Dessa forma, é fundamental que o professor do atendimento educacional especializado realize um trabalho articulado com o docente da classe comum, para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a toda escolarização do aluno.

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI, o direito à educação desses alunos passa a ser destacado, assim como os recursos, serviços e apoios de que necessitam. Portanto, os suportes não podem se sobrepor ao direito à educação. Assim, devem ocorrer no horário inverso das aulas regulares.

No caso da educação infantil, em que pode haver período integral, o atendimento educacional especializado ocorre concomitantemente ao período em que as crianças estão nas instituições. Isso se dá por meio de um trabalho colaborativo entre o professor regente e o especializado. Mesmo nesses casos, os alunos não são separados do grupo para receber o AEE. Ele deve ser organizado de maneira que a participação das crianças nas diversas atividades seja mais qualitativa.

O ensino colaborativo se apresenta como uma alternativa de trabalho conjunto entre o professor da classe comum e o especializado, visando à complementação, não a sobreposição de conhecimentos. Ambos trabalham juntos na classe comum desde o planejamento até a avaliação de todos os alunos, integrando, assim, seus saberes e experiências.

Para que a política de educação inclusiva possa se efetivar, é primordial e premente que os professores da classe comum, gestores escolares, professores de AEE e familiares tenham clareza desses papéis e objetivos. Eis então que nos deparamos com um dos maiores desafios do docente especializado: articular-se com todos esses atores, esclarecendo sua função enquanto professor do aluno, bem como enquanto parceiro da equipe escolar para trabalhos colaborativos com vistas a planejamentos e avaliações conjuntas do estudante atendido. O objetivo final do

professor do atendimento educacional especializado é sempre a aprendizagem do aluno na classe comum.

A organização dos espaços educativos apresentará inúmeros benefícios para os alunos com deficiência pois ele estará inserido em um ambiente junto às pessoas sem deficiência, representativos da normalidade, referência e auxílio para fortalecer as aptidões e suprir as lacunas. O aluno sem deficiência será beneficiado por conviver com o diferente, auxiliar nas dificuldades decorrentes da deficiência, maior interação e socialização, favorecimento da relação socio afetiva sem intenção competitiva.

1.3 Subsídios Legais para o Atendimento Educacional Especializado

O AEE é realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado SRM. É parte integrante do PPP da escola e pode ser oferecido em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou particular, sem fins lucrativos. Esses centros, contudo, devem estar em sintonia com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de atendimento especializado, zelando para que atuem exclusivamente dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes citadas orientam.

A Portaria nº 8.764/2016 regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.” A oferta do AEE, de acordo com a Política vigente, dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, no contraturno escolar, atendimento itinerante ou trabalho colaborativo, assegurando atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil, nos CEIs, EMElS e CEMEIs.

O AEE é um serviço da educação especial, e que realiza um trabalho necessariamente diferente do ensino regular que não deve ser caracterizado como um espaço de reforço ou complementação das atividades escolares. O atendimento educacional especializado é que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite.

A preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política e razões existem para essa preferência. Do ponto de vista da escola, o motivo principal está na possibilidade de que os problemas educacionais do aluno podem ser tratados e discutidos no dia-a-dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou especial.

§ 1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares. § 2º A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE (BRASIL, 2016)

O AEE ofertado na escola comum que o aluno frequenta, afirmará os seus objetivos inclusivos, distanciando esses alunos de centros especializados públicos e particulares, que os privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-os, excluindo-os dos espaços de ensino e de aprendizagem.

Para os pais, o AEE, quando realizado nas escolas comuns e, em particular, naquela em que o aluno estuda, propicia-lhes viver uma experiência inteiramente inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos externos. Decreto de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao atendimento educacional especializado. Serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto 6571/08, os alunos matriculados em classes comuns de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

A partir de 2010, com base no censo escolar isso vai possibilitar o investimento na formação continuada de professores, na implantação de salas de recursos multifuncionais e na adequação do espaço físico dessas salas e aquisição de equipamentos e recursos. Para receber o duplo financiamento, o aluno não poderá

ser matriculado somente no AEE. Os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação na escola comum do ensino regular e ofertar o AEE, promovendo as condições para o acesso a uma educação, na classe comum.

Devido ao desenvolvimento dos estudos dos direitos humanos e da educação, os conceitos, leis e práticas educacionais vêm se modificando e mostrando a necessidade de uma nova estrutura das escolas regulares e de educação especial. As escolas regulares com orientação inclusiva devem se constituir como meio mais eficaz de acabar com atitudes discriminatórias e efetivar que as escolas acomodem todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Nessa perspectiva, a educação especial integrada à proposta da escola regular, tem que estar articulada ao ensino comum.

No AEE o foco do trabalho não é clínico, é pedagógico. Nas salas de recursos, um professor (auxiliado quando necessário por cuidadores que amparam os que possuem dificuldade de locomoção, por exemplo) prepara o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares.

De acordo com o capítulo III da Política Paulistana de Educação Especial, o AEE:

§ 3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: I - no contraturno; II - por meio de trabalho itinerante; III - por meio de trabalho colaborativo. § 4º Será assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs. § 5º Para os fins do disposto no § 4º deste artigo, o Secretário Municipal de Educação editará portaria regulamentando a oferta e organização do AEE (BRASIL, 2016).

A Portaria Normativa nº 13/2007 dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; considerando a importância do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade, para atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, destinado às escolas da rede municipais de educação, em que os alunos com deficiência estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular, registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

Para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, envolvendo municípios, distrito federal e estado pelo incentivo e apoio à implementação e possibilita a participação das famílias e da comunidade, em regime de colaboração, visando a mobilização pelo compromisso de melhoria da qualidade do ensino.

O movimento de parceria considera como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos, realizando exames periódicos, acompanhando o aluno no desenvolvimento individual, com aulas no contraturno, combatendo a evasão e a repetência, garantindo o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Cabe ao coordenador pedagógico, incorporado ao núcleo gestor, acompanhar e avaliar as dificuldades do professor, integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura. Dar continuidade às ações efetivas baseadas na política pública e firmar parcerias externas à comunidade escolar.

Sendo a escola considerada espaço coletivo, este deve fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos. O IDEB será o indicador objetivo para mensurar o cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (termo de adesão voluntária), que implica a responsabilidade de promover a melhoria da educação básica em sua esfera de competência.

O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: I - gestão educacional; II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III - recursos pedagógicos; IV - infraestrutura física (BRASIL, 2007).

Conforme a PNEEPEI (2008), a Educação Especial constitui modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas, segundo o artigo 1º da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

A matrícula do aluno público alvo da educação especial, na sala de ensino regular e na sala de recursos multifuncionais, deverá ser realizado pelo sistema de ensino, o qual acompanhará condições de acesso, participação/frequência e aprendizagem. Os números do último Censo Escolar são o retrato claro de uma nova tendência: a Educação de alunos com deficiência se dá, agora, majoritariamente em classes regulares.

Na perspectiva inclusiva, as atribuições dos professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Referente aos docentes, ao professor da sala de ensino regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do AEE cabe complementar ou suplementar à formação discente com recursos específicos para possibilitar o desenvolvimento das atividades de vida diária, com autonomia e independência.

A formação acadêmica exigida para atuação do professor do atendimento educacional especializado deve ser o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de educação especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

Por mais que os equipamentos das salas de recursos sejam importantes, é a atuação do professor que tem mais impacto na aprendizagem. Entre as responsabilidades do educador propostas pela nova lei estão a criação de um plano pedagógico específico individual e a elaboração de material adaptado.

A conexão aos serviços de acessibilidade, aos recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, enfatizada pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, contribui para o desenvolvimento acadêmico e social e impulsiona o processo inclusivo da escola.

Segundo Mantoan (2013), desenvolver essas habilidades é essencial para que as pessoas com deficiência não se sintam excluídas e as demais as vejam com normalidade, ou seja, o foco no potencial e não na deficiência.

As SRMs possuem mobiliário e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da educação especial e que necessitam do atendimento educacional especializado no contraturno escolar. A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos, de acordo com as demandas apresentadas pelo CEFAl em cada plano de ação encaminhado à escola. Assim, a organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar.

Figura 4 – SRM's Mobiliários e Equipamentos



Fonte: CEFAl – 2018

Os mobiliários e equipamentos disponibilizados nas SRMs, visam apoiar a prática desenvolvida na sala regular.

Figura 5 – SRM's Brinquedos



Fonte: CEFAL – 2018

O profissional da sala de recursos apura com o titular da sala regular quais as necessidades de cada um. A partir daí, e por todo o período em que o aluno frequentar a sala de recursos, a comunicação entre os educadores deve ser constante. Se o docente da turma regular perceber que há pouca ou nenhuma evolução, cabe a ele informar o da sala de recursos, que deve modificar o plano individual. Outra atitude importante é transmitir o conteúdo das aulas da sala regular à de recursos com antecedência.

Atualmente podemos dividir as salas de atendimento educacional especializado em dois tipos: no primeiro, há recursos para atender a todas as deficiências. O argumento principal é evitar deslocamentos e fazer com que todos os alunos com deficiência de um bairro ou comunidade sejam atendidos no mesmo local. Cada sala tem estrutura para dez estudantes com a vantagem de aproximar a família da vida escolar dessas crianças. Os pais passam a ter mais informações sobre como auxiliar seus filhos na busca por autonomia.

No segundo tipo existe a possibilidade de realizar o atendimento educacional especializado por deficiência, como ocorre na cidade de São Paulo. Não há grandes diferenças em relação à infraestrutura. As distinções dizem respeito à formação do professor. O educador opta por uma formação específica na área em que ele vai

atender. No caso paulistano, as salas de recursos ocupam espaço nas escolas regulares, e os alunos recebem transporte para o polo mais próximo que contemple sua deficiência.

Na prática, em se tratando de crianças com deficiência, o lugar por excelência é a sala de recursos multifuncional, onde se oferece um serviço que identifica, elabora e disponibiliza recursos que ampliam a participação do aluno com deficiência nos desafios educacionais propostos pela escola comum.

Sem entender toda a extensão e a profundidade das transformações dos contextos educacionais e sociais, as políticas educacionais e os sistemas de ensino não conseguirão enfrentar os problemas criados pela adoção da inclusão escolar em suas multidimensões e em suas interconexões, nem darão conta das soluções a serem criadas para atender às exigências dessa inovação na nossa escola brasileira e em escolas de outros países, as quais têm o mesmo objetivo a alcançar (MANTOAN, 2013, p. 69).

Legalmente subsidiado, o Brasil, amparado pelas Leis e pela Política Paulistana de Educação Especial, vem ampliando o número de salas de recursos multifuncionais e beneficiando as crianças com deficiência nos atendimentos educacionais. Espaços simbólicos, diferentes identidades, diferenças culturais, intelectuais, sociais e afetivas.

A história da inclusão educacional e social começa a ser demarcada no ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos com destaque para quatro marcos legais: Constituição 1988, Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), PNEEPEI (2008) e a PPEEPEI (2016) e até o momento, não cessa de evoluir. Todo processo embora marcado por vitórias e retrocessos, trouxe para o público-alvo da educação especial conquistas significativas referentes a Políticas Públicas.

A SRM e o AEE beneficiaram as crianças com deficiência com relação ao desenvolvimento global, possibilitando a inclusão de fato, permitindo a participação dos pais no processo pedagógico e a vivência de toda a unidade educacional como um todo. Os ganhos reforçam que os princípios e as práticas atuais em Educação Especial aplicadas em nível mundial, poderá configurar um novo rumo para o processo educacional inclusivo.

No capítulo 2 discutiremos a Estimulação Precoce na Educação Infantil como maneira de contribuir no AEE e no desenvolvimento da criança com deficiência, utilizando os recursos e equipamentos disponíveis nos CEIs e as possíveis mudanças

e transformações que as atividades nos diferentes tempos e espaços podem promover.

2 A Educação Infantil e a Estimulação Precoce

Este capítulo tem o objetivo de desenvolver um estudo a respeito da educação infantil e da estimulação precoce, entendendo-as como um processo educacional que vem passando por transformações e mudanças. Na perspectiva da inclusão morre a visão fragmentada e individualizada da criança público-alvo da educação especial, e diante de um novo olhar nasce o indivíduo inserido em uma cultura, em uma comunidade e em uma família que precisa da interação para se desenvolver de forma plena.

O caminho trilhado pela educação infantil no Brasil, assim como as concepções de infância, são construções históricas. O crescimento das tarefas de cada sociedade gera a necessidade de elaboração de políticas para enfrentamento das demandas específicas, que mudam em cada época, bem como a ideia de criança, de como ela aprende e se desenvolve. Assim, dentre as políticas criadas, estão as de educação infantil. No Brasil, até meados do século XIX, não existia o atendimento às crianças pequenas. A situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XX.

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências políticos-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e, com isso, a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares (OLIVEIRA, 2012, p.30).

Todavia, Correia e Cabral (1999) relevam a importância de se reconhecer a criança como um todo respeitando o seu desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal, proporcionando-lhe uma educação apropriada que maximize o seu potencial.

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve primar pela qualidade fundamentada no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções devem ser realizadas durante o desenvolvimento das atividades da rotina diária, ocorridas ao longo do período que a criança está no CEI, buscando o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

Desde a concepção no útero materno até ao momento em que morre, o ser humano vive num processo caracterizado por constantes mudanças. Este processo de mudança, que resulta da interação entre as características biológicas de cada indivíduo e os fatores contextuais onde o indivíduo se encontra inserido (sociedade e cultura), é denominado por desenvolvimento humano (MATTA, 2001; NÚÑEZ, 2005; PAPALIA et al., 2001; PORTUGAL, 2009; TAVARES et al., 2007). Sendo um processo holístico e contextualizado que ocorre ao longo de toda vida, o desenvolvimento humano acarreta mudanças progressivas, contínuas e cumulativas, provocando, no indivíduo, reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais, que evoluem num contínuo faseado e integrativo (NÚÑEZ, 2005; TAVARES et al., 2007).

Portugal (2009) defende que o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Neste sentido, o conhecimento da criança nesta etapa da sua vida torna-se essencial para os profissionais de educação que com ela desenvolvem uma ação educativa. Todas as transformações do ser humano provocam outras mudanças que o influenciam no seu todo (MATTA, 2001; PAPALIA et al., 2001).

Poderemos pensar, como exemplo, o momento em que a criança começa a ser capaz de usar a linguagem oral para se expressar. Esta nova competência cognitiva permitir-lhe-á novas possibilidades de interação com o mundo, novas possibilidades de interação com os outros, influenciando, também, o seu desenvolvimento social.

O desenvolvimento infantil pode ser definido como um processo multidimensional e integral, que se inicia com a concepção e que engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas. Tem como efeito tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2005).

A expressão estimulação precoce - EP vem da tradução do termo em espanhol, “*estimulación temprana*” e “*estimulación precoz*”. Ela deriva também do termo em inglês “*early stimulation*” ou “*early intervention*” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

O termo estimulação precoce tem recebido vários significados na prática educacional, não existindo um consenso na literatura especializada quanto ao seu uso, podendo ser encontradas outras nomenclaturas como: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (COSTA, 2013; GORETTI, 2012; HANSEL, 2012).

A estimulação precoce é segundo Navarro (2007), uma ciência baseada principalmente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitiva e evolutiva, e se dá na iniciativa de preparar a criança de 0 a 24 meses a desenvolver os sentidos do seu próprio corpo. Foi implementada através de programas construídos com a finalidade de dominar suas posições, tonificar a musculatura, nortear para o caminho de conhecer e fazer desabrochar, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

Entende-se a estimulação precoce como uma abordagem de caráter sistemático e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos (LIMA; FONSECA, 2004; RIBEIRO et al, 2007; HALLAL; MARQUES; BRACHIALLI, 2008).

Esta indefinição quanto à nomenclatura acontece pelos significados que se dão aos termos estimulação e precoce. A palavra precoce gera alguns equívocos, remetendo a ações antecipadas, prematuras, fora do tempo, no sentido de acelerar o desenvolvimento da criança tornando-a superdesenvolvida. Entretanto, este termo deve ser entendido como uma ação pontual, no momento certo, por meio de estímulos adequados e necessários ao bom desenvolvimento da criança, com ou sem deficiência, seguiremos essa interpretação no decorrer da dissertação.

Parte-se do consenso da literatura especializada de que o desenvolvimento na criança não depende apenas da maturação do sistema nervoso central - (SNC), mas de outros fatores biológicos, relacionais, afetivos, simbólicos, contextuais e ambientais. Essa pluralidade de fatores envolvidas com o desenvolvimento infantil se

expressa nas vivências e comportamentos, como as crianças agem, reagem e interagem com objetos, pessoas, situações e ambientes. Podemos dizer que a carga e a qualidade de estímulos têm considerável importância para o desenvolvimento infantil.

Entendemos a estimulação precoce como intervenção, um cuidado integral na busca de maior função, permitindo mais autonomia e acesso o mais cedo possível às ações de avaliação, diagnóstico, tratamento e reabilitação às crianças que necessitem de atendimento especializado.

O acolhimento e o cuidado a essas crianças e suas famílias são essenciais para que se conquiste o maior ganho funcional possível nos primeiros anos de vida, fase em que a formação de habilidades primordiais e a plasticidade neuronal estão fortemente presentes, proporcionando amplitude e a flexibilidade para progressão do desenvolvimento nas áreas motora, cognitiva e de linguagem (MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007).

Quanto à palavra estimulação, entende-se esta como uma forma de “[...] proporcionar à criança diversos tipos de oportunidades de experimentar, explorar e brincar com os objetos ao redor dela. Isso inclui movimentos corporais e o uso de todos os sentidos, principalmente a visão, audição e tato” (Paineiras, 2005, p. 51).

O objetivo principal da estimulação precoce - apregoando a importância de estímulos para o desenvolvimento infantil - tem como efeito tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida. A estimulação que a criança recebe desde o nascimento é indispensável para o seu desenvolvimento, pois lhe permite experimentar, conviver, atingir novas fases, gerando ricas aprendizagens. Conforme explica Mendes (2010):

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil (MENDES, 2010, p. 48).

Destacamos a importância em considerar interfaces com outros equipamentos como saúde, assistência social, escolas, CEIs, projetos sociais, entre outros, referentes ao trabalho interdisciplinar de estimulação precoce, embora a intenção

deste estudo seja a estimulação precoce entendida como intervenção por meio de estímulos, dentro dos espaços de convivência dos CEIs.

A estimulação precoce dentro do espaço educacional possui alcance diferente da terapia ocupacional. Na educação, podemos oferecer condições para o desenvolvimento global das crianças através das várias atividades de trabalho corporal, diminuindo a quantidade de crianças que precisam de um olhar específico em uma terapia.

Não devemos tratar os bebês como uma linha de produção em nome de socializá-los. A socialização está vindo muito antes do que deveria. Estamos colocando nossas crianças para viverem em regras comuns desde muito cedo, num momento em que elas deveriam ter regras próprias. O que acontece é que depois dos três anos elas não conseguem se adaptar às regras comuns, porque querem ser elas mesmas (TRINDADE, 2010, p.183).

Sob essa visão, entendemos o CEI como espaço adequado para a proposta de serviços de estimulação precoce, primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 3 anos, em vários aspectos, como os físicos, os psicológicos, os intelectuais e os sociais. Nela as crianças desenvolvem a linguagem, a psicomotricidade e passam a interagir com o mundo.

Muitos são os benefícios que uma escola de Educação Infantil traz para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional (DRAGO, 2014).

[...] a Educação Infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os seus sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 19).

Os programas de estimulação precoce, no Brasil, desenvolvidos na percepção integracionista, eram oferecidos de forma individualizada nas escolas especiais, com um trabalho centralizado exclusivamente na criança e na equipe multidisciplinar, o que reforçava a segregação das crianças.

Desta forma, concordamos com Sánchez - Caravaca (2006) quando diz que a estimulação precoce desde o seu início, nos anos 1960, tornou-se um campo de muitas controvérsias quanto a sua valorização sociopolítica, quanto aos sujeitos a quem se deve destinar o atendimento e, também, no que diz respeito às estratégias de intervenção. Conforme o autor mencionado acima, as intervenções estavam centradas quase que de forma exclusiva na criança e tinham por base um modelo clínico no qual a maioria dos programas adotavam métodos comportamentais que procuravam ensinar às crianças novas habilidades.

As práticas em estimulação precoce evoluem para um modelo centrado na família, cujas necessidades e desejos da mesma norteiam toda a prestação de serviços, reconhecendo-se que as relações entre os vários membros da família, assim como as relações entre a família e a comunidade em que está inserida, são importantes para o funcionamento familiar e para o desenvolvimento da criança (HANSEL, 2012, p. 50).

Esta mudança de visão apontou para a questão do contexto familiar de forma mais pontual, pois deixou de ser um elemento secundário para se tornar “[...] imprescindível em qualquer processo de intervenção” (Sanchez-Caravaca, 2006, p. 77).

Na perspectiva da inclusão, os serviços de estimulação precoce estariam direcionados às crianças em práticas colaborativas, de convivência, de aceitação, promovendo a interação com a família, com a comunidade educacional, com o entorno, com o CEI. Ou seja, a “[...] organização e a execução desses programas implicariam a participação de todos aqueles que convivem e atuam com a criança, além dos profissionais da área da saúde” (Oliveira; Padilha, 2013, p. 207).

Concordamos com Paineiras (2005, p. 71) quando afirma que “[...] um espaço físico e social desprovido de estimulação tem efeitos debilitantes e são fatores causadores ou precipitadores de deficiências, sobretudo no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e sociais”. Assim, família e escola precisam atentar-se aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos, pois estes sinalizarão para a necessidade de prevenção de eventuais atrasos do desenvolvimento e compensarão determinadas carências que podem advir do ambiente familiar (MULAS, 2007).

A criança desenvolve-se como pessoa “total”, e a fragmentação da ação educativa não tem sentido. Gabriela Portugal (2000, p. 96) reforça essa ideia quando afirma que:

Importa não cair na armadilha de pensar que se pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional e social. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena efetuam-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdo ou áreas.

A estimulação precoce contribui não apenas para prevenir, corrigir e consolidar as aquisições motoras, mas é também um extraordinário fator de equilíbrio da criança, em que ela se torna calma, ofertar o que a criança mais busca em um meio desconhecido: segurança. As atividades motoras concorrem para o desenvolvimento do cérebro e são indispensáveis à organização do sistema nervoso. A ausência de estímulos acarreta a perda definitiva de funções inatas.

O trabalho de desenvolvimento se estrutura num clima de descontração, brincadeiras e de segurança, aproveitando todas as ocasiões para doar à criança os meios de progredir e adquirir autonomia; conhecer e dominar seu corpo, tonificar a musculatura, fazer com que perceba a função de cada membro e a busca pelo equilíbrio corporal.

A adaptação a seu ritmo e personalidade favorecem o seu desenvolvimento. Fundamental na educação da criança, a estimulação possibilita enriquecer as relações de forma centrada e sem traumas. As atividades de vida diária devem proporcionar e suscitar a atividade espontânea da criança permitindo a exploração e os movimentos que favoreçam as descobertas.

2.1 Educação Integral: Estímulos e Possibilidades

A criança, considerada um sujeito histórico e de direitos, desenvolve-se nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais aos quais se insere. A alimentação, o momento do sono, as brincadeiras e as interações com outras pessoas, o movimento e o contato corporal que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tom de voz, os objetos que manipula, o modo

como conversam com ela, são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura.

A cada atividade desenvolvida ela afirma sua singularidade, atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais).

Apesar dos grandes avanços em nosso conhecimento acerca de como o bebê se desenvolve desde antes do nascimento até a maturidade, neste país estamos ainda longe de dar sério reconhecimento à importância dos primeiros três anos. A ausência, ao longo da maior parte do século XX, de quaisquer políticas coerentes para os cuidados e a educação da primeira infância colocou quase todo fardo da criação da próxima geração sobre os ombros de pais jovens, em condições sociais que criaram altos níveis de estresse, tanto econômico como psicológico (GOLDSCHMIED, 2006, p 49).

Assim, de acordo com Goldschmied (2006) a EP busca compreender o mundo e a si mesma, testando as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, reconstruindo, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena se apropria de uma cultura de um modo próprio.

O ambiente físico, exercem uma grande influência sobre a qualidade a maneira como as pessoas que trabalham em CEI percebem o seu trabalho e sobre a qualidade das práticas e experiências oferecidas às crianças. O espaço acolhedor e confortável, deve levar em consideração a função dupla de combinar conforto e aprendizagem, permitindo à criança o movimento livre, usar todo o ambiente e experimentar diferentes espaços, garantindo a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora, são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social. Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações, pela criança, sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir e solucionar problemas.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico e as culturas infantis. Não se trata assim

de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens.

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve primar pelo compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento global. Importa estar comprometido com a integralidade do sujeito, articulação dos diferentes saberes, coerência entre a teoria e a prática e currículo integrador. Ainda, considerar a criança no centro dos processos educativos, problematizar o currículo e contemplar tempos, espaços e interações.

Dessa forma, as intervenções com as crianças (com ou sem deficiência) inseridas nesse processo devem ser realizadas durante as brincadeiras, a rotina e as atividades, que ocorrem ao longo do período que permanece no espaço educacional, buscando o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

A ideia de colocar crianças de diferentes grupos sociais em um mesmo espaço, pensando em um ambiente promotor de educação, era meta colocada com muita dificuldade; mas o desejo de construir uma nação moderna, favoreceu a assimilação da proposta por parte das elites políticas.

A partir da discussão da LDBEN, em 1996, a Educação Infantil teve seu espaço como uma estrutura dentro do contexto escolar. Isso apresenta vantagens, quando respeitadas as especificidades que a Educação Infantil deve ter, referentes a organização de tempo e espaço. É fundamental olhar a criança como construtora de cultura, dando a ela um espaço de fala e escuta.

De acordo com o Currículo da Cidade Educação Infantil, pensar a educação integral é estar comprometido com a integralidade e inteireza dos sujeitos, como seres integrais desde o nascimento, considerando diferentes dimensões e linguagens. A articulação de diferentes saberes e conhecimentos, a formação humana completa, envolvendo as vivências das diferentes práticas sociais. Manter a coerência entre o dito, o feito e a prática, através de uma prática pedagógica integradora, partindo da escuta, da observação e da conversa.

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros as Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças (SÃO PAULO, 2015, p.13).

As crianças na faixa etária de 0 a 4 anos exploram o mundo com os cinco sentidos, desenvolvem suas habilidades motoras, cognitivas e sociais e o aprendizado, além de possibilitar o exercício das funções, enfrentar desafios e investigação de mundo. É também a fase em que elas imitam as atitudes e atividades das pessoas com quem mais convivem: pais, familiares diretos e educadores.

Os princípios educativos apresentados para o contexto do atendimento às crianças do CEI evidenciam, entre vários aspectos, a necessidade de se investir tempo para estimular o desenvolvimento global. Isto significa que um educador deverá conhecer a realidade de cada criança nos diferentes domínios de desenvolvimento, para assim poder garantir que as oportunidades de aprendizagem proporcionadas facilitem o desenvolvimento. É importante respeitar o processo natural de desenvolvimento em cada faixa etária.

Não tem sentido apressar a criança a atingir outros níveis de desenvolvimento, pois cada criança tem o seu ritmo próprio. Muito facilmente se poderá cair na tentação de valorizar determinados domínios em detrimento de outros. Envolver as crianças nas coisas que lhe diz respeito é um outro princípio educativo.

A existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da Educação Infantil, sem distinção – o que é um dos pilares do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2015, p.33).

As necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de competência, de significados e valores que a criança, nos três primeiros anos de vida, precisa ver satisfeitas (PORTUGAL, 2012), assumem uma importância crucial no contexto da Educação Infantil.

O CEI é um contexto privilegiado na promoção do desenvolvimento da criança, salientando aqui o papel do educador de infância como mediador. Investir tempo de qualidade, formação e desenvolvimento integral da criança, e valorizar as diferentes formas de comunicação, são princípios educativos essenciais.

A linguagem própria da infância é construída por meio das vivências, práticas e experiências e só pode ser compreendida e valorizada na medida em que a criança vai ganhando espaço e autonomia nas relações sociais.

A criança, na interação com seus pares e nas atividades experimentais, busca compreender a vida dos adultos. Nessa medida, os momentos de troca possibilitam os estímulos e ajuda as crianças a compreenderem os valores, atitudes, afetos e comportamentos dos adultos, utilizando objetos, gestos, movimentos ou ações lúdicas substitutas que os representam.

Quadro 2 – Competências presentes no currículo da rede municipal de São Paulo.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – 2011

Sintetizada no esquema acima, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade Educação Infantil, tem como propósito contribuir com a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários e indica o que os bebês e crianças e adultos, devem aprender ao longo do seu processo de escolarização. Assim, eliminar leis, políticas e

práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas para facilitar a migração e a mobilidade ordenada e segura das pessoas.

Nas culturas e locais em que as crianças podem ocupar espaços, sem a constante supervisão do adulto, os grupos etários mistos constituem-se em ambientes de iniciação social e cultural importantes; os pequenos aprendem com os maiores as regras e as formas de representação associada à cultura local.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana, afirma a necessidade de escutar e promover a participação de bebês e crianças na escola, trata também de valorizar a sua expressão, mas não apenas isso: afirma a necessidade de possibilitar a formação de uma identidade confiante, aberta, interessada, curiosa. Esta atitude cidadã é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens (SÃO PAULO, 2015, p 99).

O destaque a vivências culturais, vinculadas as tradições em que as crianças se encontram, com a participação das famílias é considerado de fundamental importância para ampliação das linguagens. Assim a orientação aos professores e educadores é incentivar e favorecer o encontro com as práticas culturais do território e com as novas possibilidades de linguagem.

Envolver as crianças em atividades lúdicas que valorizam as culturas, as práticas, os objetos e as formas de fazer. Permitir o acesso as informações explorando temas e materiais de seu interesse. Portanto, contemplar nas práticas educativas as diversas linguagens e expressividades infantis, considerando a integração entre elas.

Quando se expressa, seja fazendo um gesto, seja brincando, seja desenhando, seja construindo alguma coisa, fotografando ou gravando uma situação, a criança afirma para si o seu aprendizado e a sua relação com as coisas do mundo que vai conhecendo. É assim também que ela nos comunica sobre o que percebe do mundo ao redor, sua própria história, seus sentimentos (SÃO PAULO, 2015, p.14).

2.2 Estimulação Precoce: Contribuições para o Desenvolvimento Infantil

“Nos primeiros anos de vida, o tempo apenas é ‘vivido’ não medido”
(PARIZZI; FONSECA, 2015, p. 23).

Vários aspectos justificam o trabalho com estimulação como papel facilitador do desenvolvimento infantil, sem a necessidade de exposição da criança a inúmeros estímulos, mas com que ela construa as suas experiências a partir dos seus interesses.

Chamamos de estimulação precoce toda atividade de contato ou como aprendizagem oportuna que propicie, fortaleça e desenvolva adequadamente os potenciais humanos; a repetição de diferentes exercícios sensoriais que aumentam o controle emocional proporcionando segurança e prazer e ampliam a habilidade mental, facilitando a aprendizagem.

A estimulação precoce evoluiu ao longo dos anos, se unindo com a pedagogia, psicologia, neurociências e a filosofia, e constitui-se válida para favorecer nas crianças o desenvolvimento psicoafetivo social, o descobrimento de si mesmas e do mundo.

Na estimulação é necessário que a criança participe ativamente do processo a fim de descobrir a extensão de seus saberes, a implantação de diferentes competências e a ativação de diferentes processos afetivos. “É o adulto quem proporciona a estimulação de uma forma em que a criança pode explorar, descobrir e inventar” (MARTINS, 2009, p. 11).

Os primeiros anos de vida são considerados críticos para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais. No período dos 0 aos 3 anos (indivíduo mais suscetível às transformações provocadas pelo ambiente externo) é que ocorre a maturação do sistema nervoso central e a plasticidade neuronal, e ambas as fases dependem de estimulação. Deve-se aproveitar este período crítico para ampliar as competências, tendo como referência os marcos do desenvolvimento típico e reduzir os efeitos negativos de um processo.

Executar o Programa de Estimulação Precoce permite ao adulto, enquanto facilitador de experiências, descobrir as capacidades e interesses da criança, sem deixar de reconhecer a importância do vínculo afetivo.

Hoje sabemos que o feto já tem desenvolvida a sua memória e os sentidos da visão, tato e audição; que o recém-nascido tem traços temperamentais e que diferencia e mostra preferência por certos estímulos visuais e auditivos; que nos primeiros cinco anos de vida são formadas em torno de 90% das conexões sinápticas. E que os programas de estimulação precoce têm efeitos favoráveis a curto e longo prazo, sendo claramente evidentes seus benefícios durante a vida adulta do indivíduo (NAVARRO, 2007, p.03).

As atividades motoras contribuem para o desenvolvimento do cérebro e são indispensáveis à organização do sistema nervoso, e a ausência de estímulos acarreta a perda definitiva de funções inatas. Considerada meio de progredir e adquirir autonomia, a estimulação precoce é útil para detecção, prevenção e tratamento de atrasos no desenvolvimento intelectual, ajuda a construir a inteligência e favorece o contato físico.

Cumprir transformar a rotina diária em processo de estimulação precoce, promovendo o estreitamento da relação pais-filho e buscando sempre a qualidade das experiências vivenciadas e a aquisição de ferramentas, com o objetivo de aproveitar as potencialidades a partir dos interesses da criança, sem obrigatoriedade.

Estamos criando espaços que respondem à questão comercial de ter coisas, de estimular, pensando num ser competitivo, mas estamos esquecendo de que a experiência da repetição é, por excelência, a experiência do aprendizado. Eu aprendo porque eu repito, e eu aprendo repetindo, porque posso viver a mesma experiência cada vez em um tempo diferente e estado emocional diferente. As pessoas educam e são educadas nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, nos espaços públicos e privados.

A educação é um processo social. Assim, a estimulação precoce e o trabalho desenvolvido no Centro de Educação Infantil oferecem situações vinculadas às necessidades autênticas das crianças, asseguram a coesão e a equidade social num movimento complementar e no desenvolvimento do individual ao coletivo.

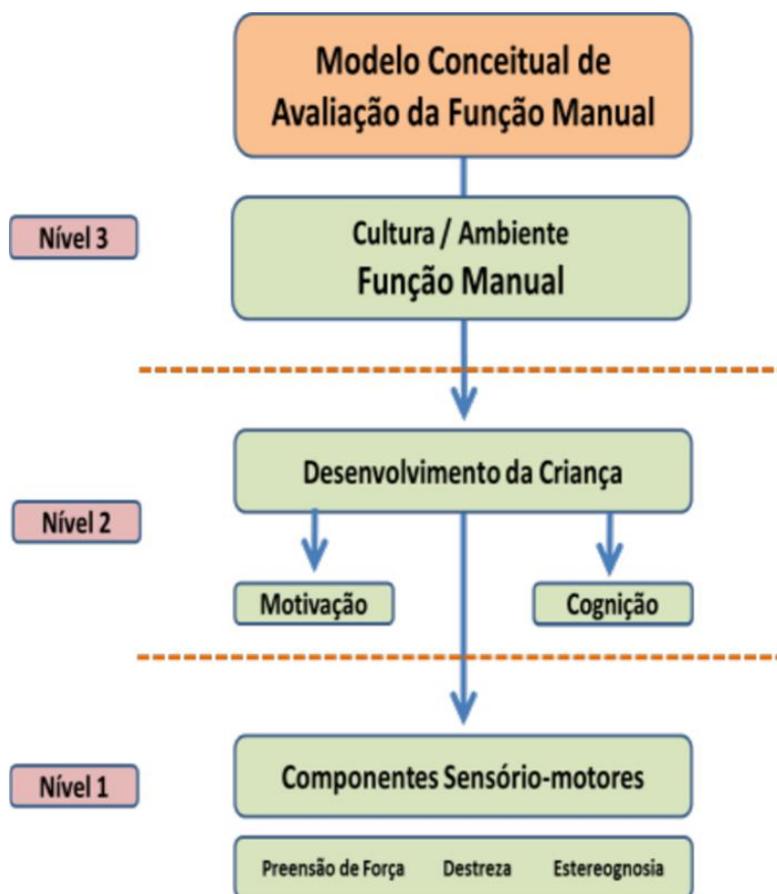
O desenvolvimento motor é muito importante para o desenvolvimento do cérebro. Aprender a pensar, fazer relações entre diferentes conhecimentos, raciocinar, tudo passa pela experiência motora.

O desempenho satisfatório da criança nas atividades cotidianas depende de uma interação dinâmica entre as competências dela, as tarefas e o ambiente.

Mudanças em uma destas dimensões afetam automaticamente as outras, situação que repercute diretamente nas oportunidades que a criança tem de desenvolver as habilidades necessárias para o enfrentamento das demandas do dia a dia.

Neste contexto, a disponibilização de técnicas e recursos de estimulação precoce da função manual se tornam imperativas e devem ser instituídas em conjunto com as outras abordagens.

Quadro 3 - Modelo conceitual de avaliação da função manual.



Fonte: Adaptado de Li-Tsang (2003)

No espaço coletivo do CEI, a criança aprende a se ver na relação com os outros. Essa relação de aprendizagem com crianças de diferentes faixas etárias beneficia no desenvolvimento cognitivo, psicológico e da identidade humana. Tudo passa pelo contato, pelo vínculo, e pela relação estabelecida com o adulto responsável.

Desde o nascimento (ou mesmo antes, na gestação), a criança está imersa nas práticas sociais que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Embora influenciada por fatores inatos, as crianças e seu desenvolvimento não resultam apenas deles.

Vários são os fatores e elementos estimulantes dentro do espaço de educação infantil. Em movimento o tempo todo, a criança nos provoca e aponta o que é de seu interesse explorar e de que forma é capaz de realizar a exploração. Assim, podemos criar um ambiente para exploração e aprendizagem.

O espaço deve ser organizado a partir do interesse da criança, com possibilidades de expansão, onde ela poderá explorar todos os espaços praticando diferentes atividades e também nos momentos de recolhimento (ninho), possibilitando o descanso, os momentos de silêncio.

2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Para dar conta dessa nova lógica, o Atendimento Educacional Especializado, organizado com aporte da educação especial e oferecido por meio da organização das Salas de Recursos Multifuncionais, torna-se uma modalidade de serviço exclusiva de nosso país.

Foi instituído pelo Decreto 7.611, em 17 de novembro de 2011, depois de tensões entre os partidários da política de inclusão total e os defensores da inclusão com manutenção dos suportes mais restritivos (classes especiais e escolas especiais). Esse serviço, oferecido mediante a dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, segundo o Art. 2º, parágrafo 2º do Decreto supracitado, deve de acordo com Glat e Fernandez (2005):

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos (GLAT, FERNANDEZ, 2005, p. 5).

O atendimento educacional especializado é definido como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. O recurso e a tecnologia serão utilizados de acordo com a deficiência atendida.

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite (BRASIL, 2016).

O AEE, quando previsto no PPP, precisa ser organizado, conforme o artigo 10 da Resolução nº 04/2009:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 02).

Essa previsão do AEE no PPP nas creches e pré-escolas abre a oportunidade para que toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, funcionários) conheçam e participem deste serviço. Neste sentido, o professor do AEE assume o papel de fazer a identificação da criança público alvo da educação especial por meio de um estudo de caso no qual são levados em conta as necessidades e as habilidades da referida criança. Esse estudo possibilita que sejam propostas formas de eliminar as barreiras existentes no ambiente escolar.

Depois da Constituição de 1988, a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, também assegurou, entre outras coisas, o amparo à infância mediante oferta da educação especial como modalidade educativa:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria. (BRASIL, 1989, p. 1).

O professor do AEE elabora o plano de atendimento individual, que define o tipo de atendimento destinado à criança, identifica os recursos de acessibilidade necessários, produz e adequa materiais e brinquedos. O professor do AEE também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando o trabalho colaborativo entre os pares.

Sob esta perspectiva, o atendimento que é feito à criança com deficiência é deslocado da sala de recursos multifuncionais para o contexto da instituição de educação infantil.

A unidade educacional disponibiliza espaço físico e um professor para atuar na SRM e recebe os recursos materiais necessários. O acesso ao Programa se dá pela SME, por intermédio do CEFAI.

§ 1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares

§ 2º A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE.

§ 3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: no contraturno, trabalho itinerante e trabalho colaborativo (BRASIL, 2016).

Faz-se necessária a afirmação da Política Nacional de Educação Especial, legitimada pela PEEPEI, efetivada por decretos que garantam princípios democráticos no que tange aos direitos sociais dessa população. É necessária uma perspectiva que, ao considerar aquilo que insiste em reaparecer, possa fomentar espaços para invenções cotidianas, movimentos e discussões que busquem inibir atitudes segregativas, de modo que possa fazer valer um princípio inclusivo, comprometido com o laço social e a ética cotidiana, elementos essenciais à configuração da função educativa.

§ 4º Será assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs.

O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento (BRASIL, 2016).

Na Educação Infantil o AEE é uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida,

promovendo acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da tecnologia assistiva como recurso e estratégias de acessibilidade, ou seja, possibilita que as crianças com deficiências tenham um acesso à educação. O AEE e a prática docente nos CEIs, frente a Política Paulistana de Educação Especial, tem a estimulação precoce como ponto comum, favorecedor do desenvolvimento pedagógico.

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. (BRASIL, 2015, p 5).

Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, “são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades ou superdotação devem ser cadastrados no Sistema Escola On.line – EOL - informados no Censo Escolar, de acordo com o indicado pelo MEC/INEP e as diretrizes da SME conforme quadro abaixo

Quadro 4 - referente a descrição do público-alvo da Educação Especial

Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência Auditiva/Surdez, classificada como:

- Surdez leve/moderada: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 21 a 70 (setenta) decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
- Surdez severa/profunda: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Deficiência Visual - consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma:

- baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

- cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Para além dos fins de cadastro, no trabalho pedagógico, deve-se considerar não apenas a somatória das deficiências, mas também o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais desses educandos e educandas.

Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez se existissem isoladamente.

Transtornos globais de desenvolvimento - TGD: Os educandos e educandas com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

- **Autismo:** prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.

- **Síndrome de Rett:** transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa haver desenvolvimento tardio; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas.

- **Síndrome de Asperger:** prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo; na linguagem; nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade; no comportamento adaptativo, à exceção da interação social; e na curiosidade pelo ambiente na infância.

- **Transtorno desintegrativo da infância:** regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracterizada pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. Trata-se de um transtorno de frequência rara.

- **Altas habilidades ou superdotação:** Educandos e educandas com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Outras questões/ orientações:

- * **ADNPM** - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor: Para os educandos e educandas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, devemos considerar que geralmente esse atraso não está, necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o educando ou educanda deve ser cadastrado no Sistema EOL e no Censo Escolar com a deficiência correspondente.

- * **TID** - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento. Para informar ao Censo Escolar e cadastrar no Sistema EOL os educandos e educandas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, é preciso categorizar entre

as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

* **DPAC** - Déficit no Processamento Auditivo Central: Se o déficit gerar dificuldades de leitura, de escrita, etc., trata-se de um transtorno funcional específico, e, neste caso, não é público-alvo da Educação Especial, não é coletado pelo Censo Escolar e não deve ser cadastrado no Sistema EOL,

* Déficit Cognitivo e da Independência, Déficit Intelectual ou **Transtorno Misto do Desenvolvimento**: Deve ser avaliado se o educando ou a educanda apresenta deficiência intelectual ou deficiência física e somente nesses casos devem ser cadastrados no Sistema EOL e informados no Censo Escolar

Hidrocefalia ou Microcefalia: Algumas vezes, essas condições podem ocasionar deficiência intelectual, deficiência física ou múltipla. O educando ou a educanda deve ser classificado no Sistema EOL e no Censo de acordo com a deficiência que apresentar.

Síndromes diversas, tais como: Down, Williams, Angelman, X-Frágil e outras: No Censo Escolar deve ser registrado o tipo de deficiência e não a origem dela.

Fonte: BRASIL, 2016 (Portaria nº 8.764/2016).

Para fins de cadastro no Sistema denominado Escola *On Line* – (EOL) e informação no Censo Escolar, acesso ao AEE aos educandos e educandas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) / MEC, o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico.

Aos profissionais responsáveis pelo AEE, em conjunto com a unidade educacional e a família, compete analisar cada uma das situações à luz da Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na área de Educação Especial é necessária a formação específica, sendo, assim, capaz de criar estratégias referentes à prática cotidiana, além de contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, a fim de desenvolver projetos em parceria com outras áreas, permitindo, portanto, qualidade de vida em diferentes setores, tais como acessibilidade arquitetônica, saúde, assistência social entre outros.

O artigo 22 da presente Portaria, para atender as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial, devem ser entendidas como:

- Ensino do Sistema Braille: definição e utilização de métodos e estratégias para esse sistema tátil de leitura e escrita;
- Ensino do Soroban: o ensino do Soroban, estratégia que possibilite o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático;

- Técnicas de orientação e de mobilidade: ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção;

- Estratégias para autonomia e independência: desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição com autonomia, independência e segurança;

- Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais: atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem e do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência em face das diferentes situações no contexto escolar;

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua: desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais;

- Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua: desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da Língua Portuguesa voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como produção de textos.

- Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa - (CAA): realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita;

- Ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - (TA), incluindo:

- a) Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos e desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita, entre outros que favoreçam o funcionamento visual.

- b) O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível: como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia.

- Estratégias para enriquecimento curricular: organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. da prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciência e outras. Assim o AEE é:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO, 2010, p 2).

Para isso, é necessário um ambiente dinâmico, no qual as atuações pedagógicas precisam estar voltadas para mudar e alterar a situação de exclusão e colocar em evidência a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem dos alunos.

A valorização positiva da atividade infantil é sentida pelas crianças quando elas podem observar e vivenciar o seu enriquecimento pelos adultos. Quanto menores são as crianças, mais o adulto tem uma importância crucial na observação detalhada do que fazem e sobre o que estão interessadas. Os adultos têm um papel fundamental em estimular, criando situações e ambientes que propiciem a investigação e a curiosidade. Isso significa organizar, arrumar, atualizar, mexer, mudar os espaços de acordo com as necessidades de uso das crianças.

De acordo com o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, 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.

Em resumo, podemos definir os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em 7 etapas:

1º- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação.

2º- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.

3º- Produzir um material acessível para esse aluno

4º- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros

5º- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular.

6º- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;

7º- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

Normalmente o AEE acontece no contraturno da escola comum que o aluno possui matrícula com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo.

O AEE se destina aos alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

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).

O desafio é enorme. O AEE tem muitas responsabilidades, como o ensino de LIBRAS, Braille, de tecnologias assistivas e comunicação alternativa. Na verdade, o maior desafio da Educação Inclusiva está no Atendimento Educacional Especializado. Se todo aluno que possui necessidades educacionais especiais tiver acesso a um atendimento educacional especializado de sucesso irá inegavelmente progredir em seu aprendizado.

A trajetória histórica de organização do Atendimento Educacional Especializado, considerando os contextos de influência em âmbito municipal, deixa evidente que o movimento de inclusão se originou do contexto de produção de texto advindo da

instância federal. Ou seja, à medida que novas leis e programas foram criados pelo Governo Federal e pelos movimentos internacionais, este movimento se organizou para dar conta dos direitos que se consolidavam em meio ao embate entre as perspectivas dos grupos participantes acerca da educação básica, da inclusão e da necessidade do AEE.

3 Política Paulistana de Educação Especial

A PPEEPEI, instituída em 13 de outubro de 2016, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, objeto de estudo desta pesquisa, considera as disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949/2009, e das Leis Federais nº 9.394/1996, e nº 13.146/2015, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as orientações do Ministério da Educação para sua implementação.

A PPEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

A análise da Portaria nº 8.764/2016 - Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos textos normativos que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil em âmbito nacional, considerando o Atendimento Educacional Especializado, a Estimulação Precoce e a aplicabilidade da PPEEPEI nos Centros de Educação Infantil, objeto desta pesquisa, aponta condição desfavorável às crianças matriculadas nos CEIs, pois o atendimento em um período de 10 horas torna inviável frequentar as SRM's no contraturno.

Graciano (2007, p.25) fez uma crítica, que consideramos relevante sobre as políticas públicas de educação, afirmando que estas não se dissociam das opções políticas do Estado, porém ao inverso, “estão a serviço desses interesses, cujas questões sociais constituem-se como aspectos de menor importância ante as ‘questões de fundo’ que norteiam a governabilidade e as ações políticas de modo mais genérico”. Em decorrência disso, para a autora, se a educação for concebida como uma ação também política é possível constatar:

[...] nos aportes que norteiam a educação brasileira um discurso comprometido, mas vazio, muito mais a serviço dos interesses econômicos do que sociais. Isto se verifica mesmo com relação à atual política de inclusão dos “diferentes” no contexto educacional. Criaram-se leis de inclusão, mas as condições de viabilização da inclusão de todos estão distantes do universo escolar. Mantêm-se mais alunos, por mais tempo, nas escolas. Mas o atendimento às suas necessidades genéricas e especiais é desconsiderado reiteradamente, a começar pelas condições das estruturas da escola, até o elevado número de alunos em sala – o que praticamente inviabiliza a participação de cada um e de todos nas aulas – e a baixa qualificação e pouca valorização do quadro do magistério (GRACIANO, 2007, p.25).

A mudança no cenário político, gerada pela proposta da educação inclusiva, trouxe avanços por um lado, mas também a difícil tarefa de romper com modelos tradicionais. O sistema educacional deveria apoiar ações mais amplas que estivessem de acordo com as necessidades garantidas pela legislação.

Considera ainda, a Lei Municipal nº 16.271/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Paulo, bem como as diretrizes da atual Política Municipal da Educação e finalmente, a deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

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

Instituída pelo Decreto nº 57.379/2016 e regulamentada na conformidade da seguinte Portaria nº 8.764/2016, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é apresentada em 99 Artigos. Neste capítulo, focaremos o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

O Artigo 2º considera como público alvo da educação especial educandos com deficiências, transtornos globais e superdotação, cadastrados no sistema EOL no ato da matrícula na rede pública municipal. As crianças matriculadas nos CEIs são

prejudicadas com relação ao acompanhamento, orientação e atuação colaborativa dos PAAls junto a prática pedagógica.

O atendimento educacional nos CEIs em um período de 10 horas, dificulta o trabalho de parceria pois transforma em um atendimento padrão para uma demanda tão diversa. As crianças são conduzidas a curva contrária e deixam de receber o atendimento de instituições especializadas e as ações pedagógicas colaborativas.

Do acesso e permanência mencionados nos artigos 2º, 3º, e 4º, descrevem: considerando público alvo da educação especial os educandos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, serão matriculados na sala regular da rede municipal de ensino, assegurado a oferta do AEE. As mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos deverão constar do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional (BRASIL, 2016).

A oferta ao AEE e a matrícula em classe comum, estão asseguradas no Artigo 3º. No Artigo 4º, assegura que o Projeto Político Pedagógico de todas as unidades educacionais deverá considerar a mobilizações da oferta do AEE em diferentes tempos e espaços.

A garantia de matrícula em classe comum como mencionado no art. 3º e descrita as ações previstas para o público alvo da educação especial no projeto político pedagógico do CEI, as crianças têm assegurada a matrícula e consequentemente a prática pedagógica, com base nas diretrizes e no currículo da educação infantil, respeitando os diferentes tempos e espaços.

A unidade educacional fundamental como instituição social pode desempenhar um interessante papel na luta contra a exclusão. A prática pedagógica homogeneizadora e o desconhecimento do histórico social da criança atendida, contribuem para o preconceito e a discriminação gerando a invisibilidade às necessidades das crianças dos Centros de Educação Infantil.

O trabalho de estimulação precoce realizado nas unidades educacionais, presente nas experiências de aprendizagem de acordo com as diferentes potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, é confundida com AEE e fortalece a exclusão das crianças matriculadas nos CEIs junto aos serviços de apoio, apontados no artigo 5º que considera o CEFAl, SRM, PAEE, Instituições Conveniadas, EMEBSs e Unidades Polo de Educação Bilingue, serviços

de apoio à educação especial, organizados de acordo com as diretrizes da SME e oferecidos na Rede Municipal de Ensino.

Os CEFAls compostos por Coordenadores, PAAIs e Auxiliar Técnico Educacional - (ATE), deverão funcionar em local adequado e atender: formação de educadores, produção de materiais, desenvolvimento de projetos e acervo bibliográfico e equipamentos específicos adaptados. Dentre as atribuições dos profissionais cabe: analisar a demanda, articular as ações e diretrizes com base na Portaria, organizar e acompanhar as formações permanentes aos educadores, participar das discussões sobre as práticas educacionais, disponibilizar recursos fornecidos por SME e DRE.

O AEE deverá fazer parte do PPP da unidade educacional, organizado e prestado de acordo com o disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto 57.379/16, bem como o Artigo 23 desta Portaria.

As atribuições do CEFAl, por meio da atuação do seu coordenador e pelo trabalho dos PAAIs, descritas no artigo 7º dispõe: analisar a demanda e otimizar os recursos humanos o encaminhamento e uso dos serviços; implementar e articular ações entre setores e secretarias fortalecendo a rede de apoio e proteção.; organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações formativas permanentes; participar de discussões com as unidades educacionais, junto ao coordenador pedagógico, disponibilizar recursos e materiais as unidades e orientar quanto à utilização inclusive dos recursos financeiros; apoiar a institucionalização do AEE no PPP; realizar AEE itinerante, por meio de ações colaborativas; acompanhar e orientar a elaboração do Plano de AEE de forma articulada com os demais educadores, conforme Art. 7º no VIII:

realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2016).

Assegurado o atendimento educacional especializado em diferentes tempos e espaços educativos, a atuação do PAAI junto aos CEIs amplia os benefícios referentes ao desenvolvimento de estratégias e recursos, bem como fortalece as ações e o diálogo junto à comunidade educacional, em relação aos direitos das

pessoas com deficiência. A parceria com o supervisor escolar, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis consequentemente somariam à prática.

Desde o nascimento até a idade adulta, toda e qualquer pessoa que necessita, tem direito à Educação Inclusiva. Os serviços de saúde e assistência social correlatos e em que o sistema especializado deve ser realizado no contraturno ao ensino regular, na própria escola ou em centro especializado.

Esse atendimento assegurado pela PEEPEI não contempla as crianças matriculadas nos CEIs, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo. O funcionamento das unidades de educação infantil em período integral impossibilita frequentar serviços especializados de reabilitação, terapias ou SRMs.

No âmbito da educação, a legislação em vigor aponta para a inclusão escolar de crianças desde a primeira etapa da educação básica, ao preconizar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, que a educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, incluindo os deficientes, deve ser oferecida durante a Educação Infantil, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 14).

Desta forma, a oferta dos serviços de atendimento educacional especializado quando se tratar de CEIs deverá acontecer por meio de trabalho itinerante ou colaborativo da PAAI de modo a valorizar as diferenças e auxiliar aos alunos em relação às necessidades educacionais.

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (BRASIL, 2016).

A PPEEPEI vigente considera a indicação da ONU (2007) na qual a pessoa com deficiência são as que têm comprometimento de longo prazo, que impedem a sua participação na sociedade em igualdade de condições; educação especial como modalidade não substitutiva, necessidade de estabelecer critérios de organização, acesso e permanência nas salas de ensino regular e nas SRM's, bem como serviços de apoio e eliminação de barreiras.

A orientação aos familiares e responsáveis referente a importância do atendimento, cabe aos educadores da unidade educacional e profissionais envolvidos no desenvolvimento pedagógico da criança.

O atendimento pedagógico domiciliar visando o acesso ao currículo aos educandos acometidos de enfermidades ou doenças que impossibilite a permanência prolongada na sala de aula regular, é assegurado no Artigo 20.

A efetivação do encaminhamento dos educandos ao AEE acontecerá após avaliação pedagógica e estudo de caso envolvendo a equipe escolar os professores do AEE, familiares e se necessário o supervisor escolar e profissionais envolvidos no atendimento. A necessidade de avaliação poderá ser constatada pelos educadores da sala comum, gestores, PAEE e PAAI que realiza o acompanhamento pedagógico à unidade educacional. Quanto ao processo de encaminhamento e desligamento do educando, poderá ocorrer a qualquer época do ano. Todo esse processo deverá ser acompanhado pelo CEFAl considerando o PPP da unidade educacional, a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas.

O Artigo 25 menciona a oferta do AEE na Educação Infantil, feito em diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas de acordo com o currículo da infância, de forma colaborativa e articulada, observada as necessidades e potencialidades e as formas de promoção da estimulação necessária para aprendizagem.

3.1 A Inclusão na Educação Infantil

A criança deficiente foi duplamente excluída em sua representação social, reforçando-se os estereótipos que a colocam numa condição de inferioridade e incapacidade diante dos adultos e das pessoas que não possuem deficiências. A situação foi agravada por causa da representação da infância como alguém incompetente, inacabado, incapaz de atuar no mundo.

Se elas provêm de famílias de baixa renda, agrega-se também o estigma gerado pela condição de pobreza, formando, assim, uma tríade segregadora: criança, pobre e deficiente. (VYGOTSKY, 1989, apud MONTEIRO, 1998, p. 75).

[...] significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil apresenta um diferencial relacionado às demais modalidades de ensino. As propostas pedagógicas, funcionalidade e aplicabilidade, recaem sobre as qualidades e potencialidades do sujeito, e não sobre a deficiência em si, o que supõe não somente uma mudança de concepção, mas, sobretudo, de atitude, um movimento recente e ainda não totalmente compreendido na teoria e nem assimilado na prática.

Nos Centros de Educação Infantil, a inclusão das crianças com deficiência não configura um dificultador referente à aprendizagem e estimulação. As atividades realizadas com base na rotina diária facilitam a inclusão. As crianças interagem e socializam as práticas, com foco no desenvolvimento das potencialidades e da faixa etária.

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar papel fundamental na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Neste sentido, a unidade educacional como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos

relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros.

As desigualdades, as diferenças e as diversidades estão presentes e se manifestam de maneiras complexas nos CEIs devido à especificidade dessa etapa educacional: a faixa etária das crianças, os territórios onde as escolas estão inseridas, a pluralidade das famílias, a ausência de formação específica dos docentes e demais profissionais nessas temáticas, as práticas educativas homogeneizadoras e os PPPs que muitas vezes deixam de investigar a profunda relação entre as aprendizagens e o histórico de vida das crianças.

As unidades educacionais comprometidas com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas. Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que o modo mais violento de fazer a invisibilização das desigualdades, diversidades e diferenças é pela segregação, retirar do espaço público aqueles que apresentam características diferenciadas e que não são desejadas por outros grupos. As deficiências físicas, intelectuais, mentais, sensoriais foram tratadas muitas vezes com segregação na educação.

A organização e a aplicabilidade do AEE, na modalidade da Educação Infantil, nos Centros de Educação Infantil, possibilitam o acompanhamento terapêutico e de estimulação dentro da unidade educacional, no período de atendimento, em caráter colaborativo, sem acarretar prejuízos no trabalho e no desenvolvimento pedagógico. A combinação do trabalho de interdisciplinaridade entre educação e saúde, realizado através das parcerias com as redes de apoio, amplia os benefícios no desenvolvimento infantil, bem como contribui com a formação docente no que diz respeito ao trabalho com as crianças com deficiências, além da estimulação precoce.

A complexidade das situações vividas por crianças com deficiências matriculadas CEIs e professores, com relação ao atendimento educacional especializado, pode ser diminuída em seus efeitos negativos e aprimorada em sua eficácia por meio de uma organização educacional interdisciplinar, reconhecendo e assegurando a intervenção do especialista em caráter colaborativo, somado ao trabalho de estimulação precoce.

O primeiro passo, mas não suficiente para superar a exclusão educacional é reconhecer que existem grupos e populações que foram (e ainda são) desconsiderados como sujeitos de direitos. As desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las.

Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmos, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos. A unidade educacional pode propiciar, em momentos de formação e de escrita do PPP, alguns estudos temáticos sobre as populações excluídas e reafirmar o compromisso das instituições e dos servidores públicos com a construção de uma escola de qualidade que se quer para todos.

Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos. A existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade.

Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da Educação Infantil, sem distinção o que é um dos pilares do Currículo da Cidade.

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas.

Se uma Unidade Educacional (UE) consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender às necessidades de todos os bebês e crianças.

A UE organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a

Equipe Escolar, família e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças.

Sasaki (1997, p. 40) conceitua a inclusão não como algo consolidado, mas como um movimento contínuo, como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiências, deve acontecer desde o nascimento, possibilitando a intervenção por meio de estratégias e recursos, que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, respeitando os seus direitos e contribuindo para construção das relações sociais.

Na Educação Infantil as crianças aprendem umas com as outras, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que elas possam ter. O currículo apropriado nas estratégias de ensino assegura uma educação coletiva acomodando as crianças nos seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Preparar o ambiente de sala para crianças entre 0 e 3 anos, tem sido um desafio para a EI. Apesar do fato de crianças pequenas serem tradicionalmente educadas no seio da família, o número de pais que procuram escolas de educação infantil vem crescendo rapidamente.

Por isso, estudar as possibilidades da sala e da instituição para estas crianças constitui, hoje, um importante tema de investigação. Diversas áreas de conhecimento discutem o impacto do ambiente no comportamento e no desenvolvimento das crianças pequenas, como também nas interações e ações dos envolvidos no processo educativo.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, ainda que a passos lentos, o Brasil tem conseguido aumentar a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino. Em 2017, o número de matrículas desse grupo na educação básica foi de 827.243. No ano passado eram 751.065. O índice apresenta crescimento há quatro anos consecutivos.

O Censo Escolar é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica e acompanha, na educação especial, os indicadores de acesso à educação básica, as matrículas na rede pública, a inclusão nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, a acessibilidade nos prédios escolares e o

número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maior parte dos alunos com deficiência, no entanto, não tem acesso ao atendimento educacional especializado. Somente 40,1% conseguem utilizar o serviço o que corresponde a um percentual irrisório do total de matrículas. Quando chega à escola, no entanto, muitas vezes o aluno não encontra aparatos para atendê-lo. Somente 46,7% das instituições de ensino médio apresentam dependências adequadas para esse público.

Somente 26,1% dos CEIs e 25,1% das pré-escolas têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência. E banheiros adequados estão presentes em apenas 32,1% das escolas de educação infantil.

É um desafio ter a infraestrutura básica para atender alunos com necessidades especiais. Quando chega à escola, no entanto, muitas vezes o aluno não encontra aparatos para atendê-lo. A adequação necessária para esse público considerando estrutura física, material de apoio, estrutura humana, ainda é insuficiente para atender a demanda.

As escolas brasileiras não têm nem o básico, como sala de leitura. Entre as escolas municipais, que concentram 71,5% do total de instituições de educação infantil, somente 29,7% têm biblioteca ou sala de leitura.

O ideal é que as experiências vividas na sala de aula, contribuam para a geração de um processo permanente de revisão das programações dos ciclos da Educação Infantil e do projeto curricular. Mediante a apresentação deste projeto curricular voltado para a EI seria elaborado propostas pelos professores que neste caso se tornam responsáveis pelas programações curriculares.

3.2 Educação Infantil e as Divergências na Aplicação da Legislação

Espaço coletivo privilegiado de vivência da infância, o CEI contribui para a construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade. O trabalho educacional proporciona segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à adequada inserção na sociedade, prevenção de doenças e conflitos familiares, promoção da saúde e proteção à infância.

Os Centros de Educação Infantil atendem preferencialmente crianças de Berçário I, Berçário II, Minigrupo I e Minigrupo II. Em algumas unidades, há também os grupos de infantil I e II. CEIs Diretos são Unidades Educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de zero a 3 anos, em período integral de 10 horas diárias.

CEIIs - Centros de Educação Infantil Indígena os Centros de Educação Infantil Indígena - (CEII) - Unidades Educacionais vinculadas aos Centros de Educação e Cultura Indígena - (CECIs) Jaraguá, Tenondé Porã e Krukutu - oferecem atendimento às crianças guarani *mbya* de zero a 5 anos e 11 meses. O currículo segue os processos próprios de aprendizagem desenvolvidos a partir dos interesses, dos hábitos e das crenças indígenas, ao mesmo tempo em que favorece o acesso dos educadores e das crianças guarani às informações e aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena.

A organização do AEE e a inclusão dos CEIs no sistema educacional brasileiro se deram à luz dos movimentos de redemocratização do ensino a partir do direito e da inclusão dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. A efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação, e, assim sendo, os traços de exclusão insistem na possibilidade de se (re)inscreverem, provocando tensões, equívocos e ambivalências que tornam visíveis os aspectos de invisibilidade das crianças dos CEIs.

Dados disponibilizados pelo CEFAl CS, apontam as divergências no AEE junto aos CEIs, referente ao trabalho colaborativo e itinerante, no período de 2008 a 2016. A coleta parcial ¹ de dados, exemplifica a escassez das visitas do CEFAl aos CEIs, e o fluxo contrário ao que assegura a Legislação.

De acordo com os registros dos termos de visitas realizados pelo CEFAl CS, no período de 2008 a 2016, 24 dos 29 CEIs receberam um total de 73 visitas de trabalho itinerante e colaborativo, que demonstra 8 anos de *déficit* no atendimento as crianças de 0 a 3 anos.

Quadro 5 - Indica abrangência do AEE itinerante e colaborativo no período de 2008 a 2016, pelo CEFAI CS.

ANO REFERÊNCIA	TOTAL VISITAS REALIZADAS	TOTAL EU VISITADAS
2008	0	0
2009	0	0
2010	3	2
2011	4	3
2012	11	4
2013	7	3
2014	3	2
2015	0	0
2016	45	14

Fonte: CEFAI CS (2019)

Um número relativamente baixo de unidades educacionais teve acesso ao AEE colaborativo, o que excluiu as crianças da garantia de atendimento e dos benefícios no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e comunicativas.

Zerado o AEE nos espaços dos CEI's, as interferências junto ao desenvolvimento global das crianças com deficiências se classificam num processo padrão, uma vez que as necessidades específicas de cada criança são muitas vezes desconhecidas pelo professor regente.

Podemos considerar que a garantia da visita colaborativa do PAAI as unidades, poderia contribuir significativamente com o trabalho pedagógico, seja na elaboração dos planos individuais, bem como na aplicação da atividade adaptada especificamente as necessidades de cada deficiência. O atendimento nos CEIs, em período de 10 horas, garante o desenvolvimento de um trabalho pedagógico amplo, amparado na significativa contribuição da estimulação precoce, respeita, beneficia a formação integral da criança com ou sem deficiência.

¹ A coleta é resultado de parte dos registros, pois os documentos foram arquivados no almoxarifado central dificultando o acesso do CEFAI para disponibilização dos dados.

Assim, o atendimento itinerante e colaborativo complementaria esse processo, ampliando as possibilidades do desenvolvimento da criança e do trabalho interdisciplinar, minimizando os comprometimentos futuros das crianças nos posteriores. Pensando a criança atendida no CEI e no *déficit* causado pelo baixo número de atendimentos e/ou acompanhamentos, temos a problemática que aponta para a necessidade de renovação da configuração atual da PPEEPEI, que na proposta atual não contempla o AEE à demanda do CEI no contraturno.

3.3 Redes de Apoio - A interdisciplinaridade entre Educação e Saúde

Pensando em uma estrutura hierárquica para organização e atendimento de escolas inclusivas, que integram este estudo temos: Prefeitura do Município de São Paulo – (PMSP), Secretaria de Educação do Município de São Paulo – (SME SP), Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro – (DRE CS), Diretoria Pedagógica – (DIPED) e o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – (CEFAI).

Desenvolver ações formativas que garantam a política de educação especial, compete a SME no sentido de orientar, estimular e acompanhar as práticas dos educadores junto aos alunos com deficiência, possibilitando o resgate das potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades e propondo alternativas que favoreçam a atuação docente.

O CEFAI é parte integrante da DIPED a qual faz parte da DRE CS e que suprirá de recursos humanos e materiais que viabilizem e deem sustentação ao desenvolvimento do CEFAI e de seu trabalho no âmbito das unidades educacionais, na área de Educação Especial, para acompanhamento pedagógico itinerante à comunidade educativa.

Mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum, equipe técnica e equipe gestora, cabe ao CEFAI a organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A Portaria SME nº 8.824 de 30 de dezembro de 2016, foi instituída pela SME, no uso de suas atribuições legais considerando o Decreto nº 57.37/2016, que institui a PPEEPEI, em especial no capítulo VI, serviços de apoio, no artigo 21.

O Programa Incluir foi criado com objetivo de fornecer para as escolas municipais e para os CEFAls apoio mediante articulação intersetorial no território e fortalecimento da rede de proteção social. É formado por sete projetos: Rede, Formar, Acessibilidade, Apoiar, Identificar, Reestruturar e Avaliar.

O Projeto Rede apoio às unidades educacionais e CEFAls, mediante articulação intersetorial no território e fortalecimento da Rede de Proteção Social, observada a sua área de atuação.

Parágrafo único. Os serviços de que trata este artigo poderão ser realizados por meio da celebração de convênios ou parcerias com instituições especializadas e serão regulamentados em portaria do Secretário Municipal de Educação (BRASIL, 2016).

Orientar e capacitar auxiliares de vida escolar, equipe escolar e a comunidade faz parte das vertentes do projeto, que ainda busca o acolhimento clínico desses alunos. O programa enfatiza conceitos de valorização do ser humano, mostrando que deficiência nem sempre significa incapacidade e potencializando cada vez mais a capacidade residual que cada criança tem. Seu principal objetivo é integrar os alunos com deficiência nas atividades do dia a dia, promovendo sua independência.

Art. 2º - Os serviços de suporte técnico de apoio intensivo referidos no artigo anterior e integrantes do Projeto Rede serão prestados por profissional denominado Auxiliar de Vida Escolar AVE, supervisionado pelo Supervisor Técnico, contratados pela Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina SPDM - por meio de celebração de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação especialmente para esse fim (BRASIL, 2016).

O Projeto Rede contribui para educação inclusiva na cidade de São Paulo nascido através de uma parceria entre a SPDM – Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e a Secretaria Municipal de Educação, faz parte do Programa Incluir, que visa à inclusão social e educacional de alunos com deficiências na rede de ensino regular, transformando cada vez mais as escolas em ambientes adaptados e acolhedores. Iniciado em setembro de 2010, o Projeto Rede visa recrutar e treinar as pessoas da comunidade para se tornarem tutores dos alunos com deficiência e auxiliá-los nas atividades de vida escolar diária, denominados auxiliar de vida escolar (AVE). Fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais visitam as escolas e os alunos contemplados pelo projeto com o intuito de supervisionar a atuação dos AVEs, monitorar o desenvolvimento dos alunos e garantir a qualidade do serviço prestado.

Art. 23. Serão assegurados os seguintes serviços de suporte técnico e de apoio intensivo:

I - Auxiliar de Vida Escolar – AVE, nos termos do inciso I do “caput” e do § 1º do artigo 21 deste decreto;

II - Supervisão Técnica, com a função de orientar a atuação dos AVEs, oferecer às equipes escolares suporte e orientação técnica sobre sua área de atuação, ações formativas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, além da indicação de tecnologia assistiva (BRASIL, 2016).

Ao Auxiliar de Vida Escolar - (AVE) caberá organizar a rotina de trabalho conforme a demanda e a rotina da unidade educacional, auxiliar na locomoção nos diferentes ambientes, na higiene e cuidados pessoais, nos diferentes tempos e espaços educativos, acompanhar e auxiliar, se necessário, nos momentos das refeições.

Os serviços de apoio serão oferecidos por: I - Auxiliar de Vida Escolar – AVE: profissional com formação em nível médio, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para oferecer suporte intensivo aos educandos e educandas com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2016).

Os procedimentos executados pelo AVE devem cumprir as determinações legais devidamente orientadas pelos profissionais responsáveis pela contratação e não devem em hipótese alguma exigir ou caracterizar infraestrutura clínica hospitalar, pois o projeto visa por meio do trabalho interdisciplinar a parceria entre saúde e educação, e a inclusão social e educacional de pessoas com deficiências.

Art. 3º - Cada Auxiliar de Vida Escolar AVE - deverá atender de 02 (dois) a 06 (seis) educandos e educandas por turno de funcionamento, observadas as especificidades do público-alvo da Educação Especial elegível para este apoio e as características da Unidade Educacional (BRASIL, 2016)

Segundo levantamento realizado pela equipe administrativa de SPDM, em 2014 o programa acompanhou, em média, cerca de 3 mil jovens por mês. Trata-se de um aumento de 470% no número de contemplados em quatro anos, quando foram registrados, inicialmente, 637 participantes.

Art. 83 - As UEs, além de contar com seus recursos humanos no atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, poderão contar, quando necessário, com a oferta de serviços de apoio do Estagiário (BRASIL2016).

O artigo 83 da PPEEPEI, capítulo V, dos serviços de apoio, menciona o estagiário (aluno do curso de pedagogia), com objetivo de apoiar o professor da sala regular que tenha aluno com deficiência matriculado na turma, no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

II - Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite: estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para apoiar, no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas, os professores das salas de aula que tenham matriculados educandos e educandas considerados público-alvo da Educação Especial, mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, DIPED e CEFAI (BRASIL, 2016)

O apoio ao qual se refere o artigo trata-se de suporte com a turma, demais alunos (sem deficiência), enquanto o professor regente da sala comum prepara e executa a aplicação das atividades pedagógicas adaptadas, com foco nas potencialidades e habilidades do aluno com deficiência, tarefas atribuídas a ele.

Auxiliar no planejamento e realização de demais atividades em sala de aula e demais espaços educativos, acompanhar momentos de intervenções pedagógicas e colaborar com o professor regente na sua ação pedagógica cotidiana.

A Classe Comum inclui, além do currículo previsto para série do aluno, o enriquecimento e aprofundamento curricular, mas também a aceleração para conclusão da escolaridade em menor tempo, se for viável para o estudante. A aceleração é um direito que consiste na possibilidade de avanço nos estudos, mediante estímulo para que o aluno progrida com a finalidade de cumprir o programa escolar em menor tempo, eliminar séries e compactar o currículo sem prejuízos.

O procedimento de legalização que permite a aceleração denomina-se reclassificação e deve ser prevista no PPP da escola, no Regimento Escolar e ser consenso entre os professores, equipe pedagógica e família, bem como assessorada por profissionais especializados.

Vinculado a SPDM, o Núcleo Multidisciplinar (NMD), trio composto por Fonoaudiólogo, Psicólogo e Assistente Social, atuando em apoio ao CEFAl, as equipes educacionais e as famílias dos educandos público alvo da educação especial, fortalece a rede de apoio e proteção social e a articulação entre os serviços de educação, saúde, assistência social, direitos humanos e da justiça entre outros.

a) atividades de avaliação, apoio e encaminhamento dos educandos e educandas com suspeita ou quadros de deficiência, TGD, altas habilidades e outros;

b) apoio às unidades educacionais e CEFAls, mediante articulação intersetorial no território e fortalecimento da Rede de Proteção Social, observada a sua área de atuação.

Parágrafo único. Os serviços de que trata este artigo poderão ser realizados por meio da celebração de convênios ou parcerias com instituições especializadas e serão regulamentados em portaria do Secretário Municipal de Educação (BRASIL, 2016).

Encaminhamentos feitos pelas unidades educacionais ao Núcleo Multidisciplinar, demonstrou demanda superior a 50% de casos com questões não específicas da educação especial, assim, visando garantir a continuidade do trabalho desenvolvido pelo Núcleo em apoio ao CEFAl e aos educandos com deficiência, bem como a melhoria dos resultados de aprendizagens, foi criado o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA).

A Portaria 6.566/14 dispõe sobre a implementação e implantação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

O NAAPA composto por uma equipe multidisciplinar constituída por: 01 coordenador, 02 psicopedagogos, 02 psicólogos, 01 fonoaudiólogo, 01 assistente social e 01 auxiliar técnico de educação.

Art. 1º - O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem NAAPA, criado nos termos do artigo 4º do Decreto nº 55.309, de 17/07/14 será implantado em cada uma das Diretorias Regionais de Educação DREs, vinculado às Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas DOTs-P e terá como objetivos:

I- Articular e fortalecer a Rede de Proteção Social nos territórios;

II- Apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;

III realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora.

A Educação Infantil composta pelos segmentos CEIs com atendimento a faixa etária de 0 a 3 anos, em um período integral de 10 horas e as EMEIs que atendem crianças de 4 a 6 anos, período parcial de 4 horas, configuram semelhança nos aspectos curriculares, pedagógicos e do desenvolvimento global das crianças. Teoricamente, referente ao AEE junto a PPEEPEI tem os mesmos direitos, garantidos e assegurados, mas a prática diverge, pois a oferta do AVE e do estagiário não contemplam as crianças dos CEIs.

O número de vagas disponibilizadas para contratação desses profissionais está abaixo do ideal para suprir a demanda real, resultando na seleção e escolha pelos casos classificados de maior comprometimento, com preferência pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e posteriormente as EMEIs.

Os serviços de apoio desenvolvidos em parceria com o CEFAl, a citar: Projeto Rede que disponibiliza AVEs e Estagiários, contemplando as atividades de vida diária (higiene, locomoção e alimentação) aos alunos público-alvo da educação especial e o suporte do estagiário do curso de pedagogia ao professor regente de sala comum, no desenvolvimento e aplicação das atividades pedagógicas, assegurados por Políticas Públicas vigentes, contemplam alunos da educação infantil das EMEIs, enquanto os alunos dos CEIs enfrentam novamente a questão da invisibilidade no AEE e nos serviços de apoio.

Considerações Finais

Os resultados obtidos, neste estudo, permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos que apontaram que implementação de políticas públicas no contexto do CEI não é uma tarefa fácil e requer muita persistência, força de vontade de todos os atores envolvidos no processo e ainda recursos financeiros e humanos. Esses itens são fundamentais para concretização de qualquer política pública.

Especificamente no que se refere a PPEEPEI concluiu ser algo que ultrapassa conceitos referentes somente à colocação da criança na escola. A legislação vigente visa romper com o trabalho excludente com vistas à deficiência, do contrário a intenção é incorporar o indivíduo na prática pedagógica da sala regular, porém, a plena execução legal e social desta proposta ainda apresenta resistência em se adequar à perspectiva proposta.

A partir da apresentação da PPEEPEI e da prática do AEE nas SRMs, a referida pesquisa contribui com a comunidade acadêmica para reflexão acerca da prerrogativa de que a inclusão é uma barreira que precisa ser transposta, que métodos e técnicas de ensino precisam ser revistos, incluindo mudanças no currículo e metodologia das universidades. Os conhecimentos destacados são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoado pela legislação.

Segmento da educação básica, o CEI é considerado fundamental para o desenvolvimento da primeira infância e vem provocando o desenvolvimento global das crianças, por meio dos desafios diários de um trabalho de estimulação. Inovar no processo educacional referente à aplicabilidade da Legislação é possível justamente pelo fato de as crianças permanecerem por 10 horas no espaço educacional.

O AEE e a Estimulação Precoce, frente às deficiências e à interdisciplinaridade, considerando a PPEEPEI, teoricamente significam e impactam, uma vez que é legalmente assegurada e garantida a inclusão da Educação Infantil (CEI e EMEI) no AEE em diferentes tempos e espaços. Todavia, a prática não significa e não impacta, ela diverge ao apontar que os atendimentos, bem como os recursos e a rede de apoio se distanciam da aplicabilidade da Lei vigente.

Em consonância com os autores Mantoan (2008), Oliveira (2012) e Mendes (2010), referências fundamentais à luz da correlação entre as divergências na aplicabilidade da Legislação vigente, verificou-se que muitos desses documentos se justapõem, se repetem, reiteram e ratificam questões já contempladas em documentos anteriores na intenção de diminuir as discrepâncias e colocar as crianças com deficiências em paridade com as demais.

A pesquisa visualizou como possíveis encaminhamentos: contemplar a educação infantil, primeiro segmento da educação básica, com o AEE, instituindo a SRM no espaço do CEI. Assim, a garantia de atendimento seria aplicada sem excluir o entorno e demais segmentos, os quais poderiam ser atendidos no contraturno. Nomear o PAEE para atendimento exclusivo dos CEIs é também uma possibilidade destacada.

Reconhecida a eficácia do trabalho de estimulação precoce, como perspectivas futuras de novos estudos, sugiro pesquisas que comprovem a eficácia do trabalho na primeira infância. Maximizar as competências e habilidades por meio de estímulos diversos, possibilitando a participação sem distinções.

Assim, a possibilidade de concluir esta pesquisa concretiza o desejo de contribuir para a ressignificação das Políticas Públicas de Educação Especial, o que certamente, passa pela compreensão e problematização dos conceitos de diferença, desigualdade e diversidade. Como ponto relevante, é preciso ressaltar a transformação da prática pedagógica para proporcionar as crianças com deficiência, condições de acesso, participação e permanência em período integral no CEI e ainda o direito ao AEE e demais apoios.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **A estimulação precoce e sua importância na Educação Infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS

AYDIL, M. de Queiroz; **Perez – Ramos (et al.)**, 2 ed. **Estimulação Precoce: servidões, programas e currículos**, Brasília, DF.: Ministério de Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992. 255 p.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298/99, de 31 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, Consolida as Normas de Proteção, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____ **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil, Brasília: Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, setembro / 2007.

_____ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 2008a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a **Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 out. 2001a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2016b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**”. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001b.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª edição, 1997.

BRASIL. Lei n.º 4.024/61, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995. BRASIL. Parecer nº 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298/99, de 31 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção**, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. SEF/SEESP. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília-DF: MEC/SEF/SEESP, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2001/2011.** Brasília-DF: MEC, 2001.

_____. Parecer 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE/CEB – Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** vol.3. Brasília-DF: 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília-DF: 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão.** Brasília-DF: 2006.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

BORGES, J. A. S. **Sustentabilidade & Acessibilidade.** 1ª ed. Brasília, DF: Editora da OAB, 2014. Brunello, Y. Hegemonia. In: Almeida, Maria Cândida Ferreira de (Org.). Mais definições em trânsito. Salvador: UFBA, 2014.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, A. R. **Intervenção Precoce e a Família: estudo de caso de uma criança em risco.** 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação. Minho/Portugal,

CANUTO NUNES, M. I. **Crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil.** 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão/GO, 2015.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2010.

CORREIA, N. C. C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial.** 143f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas essenciais. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

GOMES, M. **O que é deficiência mental e o que se pode fazer.** São Paulo: APAE-SP, 2001.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** Revista Inclusão, MEC/

GORETTI, A. C. S. **A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico.** 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Brasília/DF, GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.;

BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (ORGS). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p

HANSEL, A.F. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais.** 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba/PR, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Acesso em 28 de março de 2012, INTRA, Z. F.; OLIVEIRA, I. M. Brincadeira de faz-de-conta, medo e mediação. In: Congresso brasileiro de educação: políticas e práticas educativas para a infância. 1., 2012, Bauru. Anais do I Congresso Brasileiro de Educação:

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Escolarização de Alunos com Autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016.

LINHARES, C. F.S. Caminhos de Medo e Esperança. In : Linhares, C. F. S. & Nunes, C (2000). **Trajetórias de magistério: memória e lutas pela reinvenção da escola pública.** Rio de Janeiro.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar, pontos e contrapontos,** Summer Editorial, 7ª edição, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____ **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Maria Teresa Eglér Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, v. 1, p.29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Fascículo da Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2011.

_____ **O desafio das diferenças nas escolas**, Vozes, 5ª edição, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educacion y Pedagogia. vol.22 - 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MULAS, J. P. **Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana**. 434 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2007.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p , jul/set Disponível em: Acesso em 27 de mai. de NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para apolítica, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (ORGS). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. **Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre estimulação precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal**. 142f. Dissertação (Mestrado). Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro/RJ, 2005.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, PÉREZ-RAMOS, A. M. Q. Modelos de prevenção: perspectivas dos programas de estimulação precoce. Psicologia USP, São Paulo, v.1, n.1, p.67-75, jun, 1992.

SÁNCHEZ-CARAVACA, J. **La eficacia de los Programas de Atención Temprana em niños de Riesgo Biológico: estudio sobre los efectos de un programa de Atención Temprana em niños prematuros em su primer año de vida.** 303f. Tese (Doutorado). Universidad de Murcia-Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Murcia/Espanha, SÁNCHEZ-CARAVACA, J.; GIL, I. C. Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 43, p , jan./mar SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em Educação-PPGE/ME FURB*, v. 2, n. 2, 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: relato preparado para o Banco Mundial.** Brasil: 2004.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, L. **Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação dos professores.** In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). *Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

UNESCO/BRASIL. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios.** Brasília DF:

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 2002.

ANEXO A – Portaria nº 8764/2016

PORTARIA Nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016.

Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:

- os princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que indicam que a “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”;
- que a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente e com os documentos e diretrizes desta Secretaria;
- a necessidade de se estabelecer critérios que organizem o acesso e as garantias para a permanência dos educandos(as) público alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da RME; a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE; os serviços de Educação Especial e os Serviços de Apoio a esta modalidade; a oferta da Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade,

RESOLVE:

Art. 1º - A Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379, de 13/10/16, fica estabelecida nos termos do referido Decreto e regulamentada na conformidade da presente Portaria.

I - ACESSO E PERMANÊNCIA

Art. 2º - Para os fins do disposto nesta Portaria serão considerados como público-alvo da educação especial os educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo Único - O responsável pelo cadastramento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial no Sistema EOL e no Censo Escolar, deverá basear-se no Anexo I, parte integrante desta Portaria, consultado os CEFAls, se necessário.

Art. 3º - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial serão matriculados nas classes comuns e terão assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Art. 4º - O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos.

Parágrafo Único - A descrição das mobilizações citadas no caput deste artigo está especificada no documento constante do Anexo II, parte integrante desta Portaria.

II - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 5º - Considerar-se-ão serviços de Educação Especial nos termos do art. 7º do Decreto nº 57.379, de 13/10/16, organizados de acordo com as diretrizes da SME e oferecidos na Rede Municipal de Ensino:

I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl;

II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;

III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;

V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;

VI – Unidades Polo de Educação Bilíngüe.

Art. 6º - Os CEFAls, compostos por Coordenadores, PAAIs e ATEs, deverão funcionar em espaços adequados, que comportem:

a) formações de educadores;

b) produção de materiais;

c) acervo de materiais e equipamentos específicos;

d) acervo bibliográfico;

e) desenvolvimento de projetos.

Art. 7º - O CEFAl, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:

I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;

II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;

III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;

IV - participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;

V – disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;

VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IX – orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do Decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;

X – acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

XI - promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;

XII – estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;

XIII – sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;

XIV – elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;

XV - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.

Art. 8º - Caberá a SME/DIEE, em parceria com os CEFAls, oferecer formação continuada aos Professores, inclusive em nível de especialização/ pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE.

Art. 9º - As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso;

Art. 10 – As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs serão instaladas por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Art. 9º do Decreto nº 57.379, de 13/10/2016.

§ 1º - O AEE no contraturno, ofertado nas SRM de que trata o caput deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas matriculados em outras U.Es da RME onde inexista tal atendimento.

§ 2º - O acervo inicial de mobiliários e recursos didático-pedagógicos, bem como os equipamentos tecnológicos e os de informática que comporão a SRM, deverão ser adquiridos pela U.E/DRE/SME.

Art. 11 – Para instalação da SRM constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, composto dos seguintes documentos:

I – parecer sobre a análise da demanda da U.E. e/ou do território a ser atendida, elaborado pelo CEFAl em parceria com a Supervisão Escolar;

II – parecer da DIAF/DRE quanto aos aspectos de infraestrutura que assegurem o atendimento, com posterior homologação do Diretor Regional de Educação.

Parágrafo Único – A SME/ Divisão de Educação Especial - DIEE ratificará a solicitação e enviará o expediente para publicação no DOC.

Art. 12 – A extinção da SRM dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente próprio instruído com:

I – ofício da U.E ou da DRE, justificando a extinção;

II – parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAl, justificando de que forma se dará a oferta do AEE à demanda na U.E e entorno;

III – parecer conclusivo da DIEE.

Art. 13 – Os Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs terão suas funções e atribuições descritas nos termos do art. 43 desta Portaria.

Art. 14 – O atendimento prestado pelas instituições conveniadas de Educação Especial deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.

Art. 15 – Visando facilitar a necessária articulação entre o AEE e o ensino comum, os educandos e educandas devem ser, preferencialmente, atendidos pelos serviços de Educação Especial da rede direta e encaminhados para as Instituições Conveniadas de Educação Especial, quando constatada a necessidade, de acordo com o estabelecido no art. 11, do Decreto nº 57.379/2016.

Art. 16 – A organização e funcionamento das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e Unidades-Polo de Educação Bilíngue, respeitadas as especificidades de cada unidade, estarão elencadas nos arts. 46 a 82 desta Portaria;

III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Art. 17 – O AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico das U.Es, será organizado e prestado de acordo com o disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto nº 57.379/16, bem como no art. 23 desta Portaria;

Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.

§ 1º – Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º - Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso se constatar que o educando ou educanda não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação.

Art. 19 - A oferta do AEE deve ser assegurada, cabendo aos educadores da Unidade Educacional e aos demais profissionais envolvidos orientar os familiares e responsáveis, bem como o educando e educanda quanto à importância do atendimento e suas diferentes formas.

Art. 20 - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, acometidos por enfermidades ou doenças que os impossibilitem de frequentar as aulas, com permanência prolongada em domicílio, terão assegurados o AEE, quando necessário, considerando as atividades específicas constantes no art.22 desta Portaria e o Plano de AEE.

Parágrafo Único - Compete à Equipe Gestora e ao professor da classe comum, orientados pelo Supervisor Escolar, a operacionalização do atendimento pedagógico domiciliar, visando o acesso ao currículo aos educandos e educandas referidos no caput do artigo;

Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento.

§ 1º - A necessidade de avaliação pedagógica/ estudo de caso de que se trata o caput deste artigo poderá ser constatada:

- a) pelos educadores das classes comuns e/ou pela equipe gestora;
- b) pelo PAEE, nas U.Es que contam com o profissional;
- c) pelo PAAI que realiza o acompanhamento pedagógico à U.E.

§ 2º - O encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias deste atendimento, e não apenas pela existência da deficiência, TGD ou AH/SD.

§ 3º - O processo de encaminhamento de educandos e educandas para o AEE, bem como a decisão sobre seu desligamento ou permanência neste atendimento, poderá ocorrer em qualquer época do ano e deverá ser acompanhado pelo CEFAI, considerando:

- a) o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional que deverá assegurar os direitos de aprendizagem, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas, os recursos pedagógicos e a acessibilidade;
- b) a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas e o atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas no âmbito da classe comum sob a orientação do Coordenador Pedagógico, dos professores responsáveis pelo AEE e educadores da Unidade Educacional;
- c) o Plano do AEE.

Art. 22 - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial serão:

- I - ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;
- II - estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência;
- III - estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
- IV - ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;
- V - ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;
- VI - ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
- VII - ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA;
- VIII - orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo Único - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado elencadas no caput deste artigo estão descritas no Anexo I desta Portaria.

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

- I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;
- II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.
- III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;

§ 2º – As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica.

§ 3º - Fica vedada qualquer forma de organização do AEE ou estratégia/recurso que impeça o acesso às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa.

§ 4º - Para educandos e educandas com matrícula em período integral, ou de agrupamento/turma que aderiram ao Programa “São Paulo Integral”, por período mínimo de 07 (sete) horas (relógio) diárias, o atendimento previsto na forma contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral somente será ofertado nos casos onde o educando ou educanda, comprovadamente, não puder se beneficiar das formas de atendimento previstas nos incisos I e III deste artigo, mediante anuência expressa dos pais ou responsáveis.

§ 5º - O CEFAl acompanhará a composição dos grupos e organização do atendimento a demanda para o AEE nas Unidades Educacionais.

Art. 24 – O Plano de AEE será elaborado e executado pelos educadores da UE em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso, contemplando:

I – a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;

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

III – o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;

IV – o cronograma de atendimento;

V – a carga horária.

Art. 25 - A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que trata de “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”.

§ 1º - O atendimento educacional especializado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial será feito, preferencialmente, no contexto da Unidade Educacional e em seus diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas para todos os bebês e crianças, de acordo com as propostas pertinentes ao currículo da infância.

§ 2º - A organização do AEE na Educação Infantil demandará a articulação entre o professor de referência do agrupamento/turma e o professor responsável pelo AEE, que de forma colaborativa e articulada, observam e discutem:

a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público alvo da Educação Especial;

b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;

c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste

público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação;

d) as atividades próprias do AEE articuladas ao currículo da infância.

§ 3º - Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, CEMEIs e EMEIs, e para as crianças de 4 a 5 anos, matriculadas em EMEIs ou CEMEIs em período integral, o AEE deverá ser realizado no seu horário de frequência à unidade educacional, com atuação colaborativa entre os professores responsáveis pelo AEE colaborativo, ou itinerante e os demais profissionais da U.E.

§ 4º - As crianças de 4 e 5 anos com matrícula na EMEI ou no CEMEI, em período parcial, poderão ser encaminhadas para o AEE no contraturno escolar, após avaliação pedagógica/estudo de caso que indique não ser possível o atendimento nas formas previstas nos incisos I e III do art. 23, utilizando como critério, a necessidade específica da criança em relação às atividades próprias do AEE elencadas no art. 22. Art. 26 – Os CEFAIs deverão, no início de cada ano letivo, realizar chamamento público, via DOC, com ampla divulgação entre as Unidades Educacionais para os profissionais interessados em atuar como PAEE.

§ 1º - Os professores inscritos irão compor cadastro de reserva;

§ 2º - Os professores que não participaram do cadastramento inicial e manifestarem a intenção de atuar como PAEE poderão, em qualquer período do ano letivo, realizar a sua inscrição no CEFAI.

Art. 27 – São requisitos para o professor atuar na função de PAEE:

I- ser professor efetivo ou estável de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio;

II - ser optante pela Jornada Básica do Docente – JBD ou Jornada Especial de Formação JEIF, sendo vedada a designação de professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor – JB;

III – possuir habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;

IV - quando em JBD, o professor deverá cumprir, obrigatoriamente, 10 h/a a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - JEX, para atendimento a educandos e educandas;

V - disponibilidade para realizar o AEE colaborativo e no contraturno, atuando nos diferentes períodos de funcionamento da escola;

VI – conhecimento da legislação que organiza a Política Paulista de Educação Especial e as diretrizes da SME;

§ 1º - Estarão dispensados do cumprimento obrigatório da JEX descrita no Inciso IV deste artigo os professores que acumulam cargos, desde que estejam designados para a função de PAEE em ambos os cargos.

§ 2º – Os Professores da RME, que atenderem os critérios estabelecidos nos incisos I, II, IV, V e VI deste artigo e que estejam regularmente matriculados em Cursos de Especialização em Educação Especial (Pós Graduação Lato Sensu) oferecidos por instituições de ensino superior, promovidos por SME/DIEE, poderão se inscrever e participar do processo seletivo para exercer a função de PAEE e PAAI e, serem designados mediante autorização do Secretário Municipal de Educação, em caráter excepcional.

Art. 28 – Os profissionais interessados em atuar como PAEE deverão:

I - se inscrever no(s) CEFAI(s) de sua preferência, preenchendo a ficha cadastral, conforme Anexo V desta portaria, e apresentar os seguintes documentos:

a) documentos pessoais;

- b) demonstrativo de pagamento;
- c) diploma de graduação;
- d) certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva ou comprovante de matrícula e frequência nos termos do § 2º do art. 27 desta Portaria;

II - Entregar currículo e Projeto de Trabalho.

III – Participar de entrevista com o CEFAl.

Art. 29 – O CEFAl entrevistará os candidatos, analisará o currículo e a proposta de trabalho e emitirá parecer que integrará a sua documentação no cadastro de reserva.

§ 1º - O candidato poderá solicitar ciência do parecer emitido pelo CEFAl.

§ 2º - O parecer emitido pelo CEFAl terá um caráter técnico com o intuito de contribuir com as discussões do Conselho de Escola.

Art. 30 – Quando da existência de U.E que necessite de designação de PAEE, o CEFAl realizará ampla divulgação da vaga aos educadores constantes do cadastro de reserva para inscrição na U.E e participação da reunião de Conselho de Escola.

§ 1º - O período de inscrição na U.E deverá ser definido entre CEFAl e escola, não podendo ser inferior a 3 (três) dias úteis;

§ 2º - Serão indeferidas as inscrições de professores que não tenham participado do cadastramento inicial no CEFAl;

§ 3º - Após a comunicação da Unidade Educacional sobre as inscrições recebidas, o CEFAl encaminhará à U.E os seguintes documentos: ficha de inscrição, proposta de trabalho, currículo e parecer, com no mínimo 2 (dois) dias úteis de antecedência à realização da reunião do Conselho de Escola;

§ 4º - O Conselho de Escola deverá analisar a documentação dos professores interessados considerando o Projeto Político-Pedagógico da U.E e às especificidades da demanda a ser atendida, sendo responsável pela eleição do PAEE;

§ 5º - O CEFAl poderá participar da reunião de Conselho, com direito à voz, caso a U.E entenda que colaborará com as discussões.

§ 6º – Na inexistência de candidatos interessados em atuar na U.E, serão abertas inscrições à Rede Municipal de Ensino, divulgadas por meio de publicação no DOC, pela DRE/CEFAl, procedendo-se, no que couber, nos termos dos artigos 26 a 30 desta Portaria;

Art. 31 – Uma vez eleito o PAEE, constituir-se-á expediente a ser enviado à SME, para fins de designação, composto por:

I – documentos do interessado:

- a) cópia dos documentos pessoais;
- b) cópia do demonstrativo de pagamento;
- c) cópia do diploma de graduação;
- d) cópia da certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva;
- e) comprovação de matrícula em curso de Especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva, e declaração de frequência emitida pela Instituição de Ensino Superior nos casos em que o professor a ser designado atenda aos critérios contidos no § 2º do art. 27, desta Portaria;

II – declaração da Unidade Educacional de lotação do professor eleito de que existe professor substituto para a sua classe/aulas;

III - análise e emissão de parecer da SME/DIEE.

§ 1º - Designado, o PAEE deverá realizar, no prazo de, até, 2 (duas) semanas, estágio de 30 (trinta) horas-aula, sendo 20 (vinte) horas-aula em U.E(s) indicada(s) pelo

CEFAI e 10 (dez) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.

§ 2º - O início das atividades do PAEE na Unidade Educacional ficará condicionado à publicação de sua designação no DOC e ao cumprimento do estágio referido no parágrafo anterior.

§ 3º - Os Professores que já tiverem exercido a função de PAEE deverão realizar, no prazo de 1 (uma) semana, estágio de 15 (quinze) horas-aula, sendo 10 (dez) horas-aula em Unidade Educacional indicada pelo CEFAI e 5 (cinco) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.

§ 4º - O Diretor da(s) U.E(s) onde o estágio foi realizado deverá(ão) expedir documento comprobatório do cumprimento do estágio, encaminhando-o à Unidade Educacional de exercício do PAEE para ciência do Diretor de Escola e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

Art. 32 – Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não da designação do PAEE, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, assiduidade e demais registros disponibilizados para esse fim, ouvidos o CEFAI e, se necessário, a Supervisão Escolar;

Art. 33 – A cessação da designação do PAEE ocorrerá:

I – a pedido do interessado;

II – por deliberação do Conselho de Escola, conforme o art. 32 desta Portaria;

III – na hipótese referida no art. 34 desta Portaria.

Parágrafo Único – Em casos que, por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, o CEFAI e a Supervisão Escolar avaliarem a necessidade de cessação da designação do PAEE, deverão se manifestar expressamente, fundamentados nos registros do processo e nas diretrizes educacionais da SME, observado o prazo de, até, 15 (quinze) dias de antecedência da data do referendo;

Art. 34 – Nos afastamentos do PAEE por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação, e adotar-se-ão os procedimentos previstos no art. 30 desta Portaria, para escolha e designação de outro docente para a função.

Art. 35 – Cada PAEE atenderá de 12 (doze) a 20 (vinte) educandos e educandas, independentemente da forma de AEE e da necessidade de acompanhamento às classes comuns, considerando as necessidades específicas dos educandos e educandas e a organização da Unidade Educacional.

Art. 36 – Para o pleno atendimento a demanda, o PAEE poderá cumprir sua jornada de trabalho em 2(duas) U.Es da mesma DRE, que tenham de 05 (cinco) a 11 (onze) educandos e educandas que necessitem de AEE, não ultrapassando o número máximo de educandos atendidos previsto no art. 35 desta Portaria;

§ 1º – Para autorização da composição das duas Unidades que trabalharão com PAEE compartilhado, a DRE/DIPED/CEFAI e a Supervisão Escolar deverão considerar:

a) atendimento integral da demanda das duas U.Es;

b) a proximidade;

c) a compatibilidade de horários e turnos.

§ 2º - Para organização do compartilhamento do PAEE, poderão ser consideradas a junção de:

- EMEI com EMEI;

- EMEI com EMEF/EMEFM/CIEJA; ou

- EMEF/EMEFM/CIEJA com EMEF/EMEFM/CIEJA.

Art. 37- A indicação de um professor para à eleição de PAEE compartilhado para duas U.Es nos termos do Art. 36 desta Portaria será de competência da DRE/CEFAI;

§ 1º - Os respectivos Diretores de Escola organizarão, em conjunto com o CEFAI o processo eletivo, estabelecendo-se o mesmo período de inscrições nas duas U.Es e datas de reuniões de Conselho de Escola, respeitando os prazos estabelecidos no art. 30 desta Portaria.

§ 2º - Na hipótese de o professor indicado não seja eleito nas duas U.Es, a DRE/CEFAI/UEs, informadas, organizará novo processo eletivo, com a indicação de outro professor.

§ 3º - Caso seja eleito o mesmo candidato nas duas U.Es, será dada sequência ao processo de designação, pela U.E onde o professor cumprirá a maior parte de sua jornada de trabalho.

§ 4º - A 2ª Unidade Educacional de designação deverá providenciar mensalmente, em tempo hábil, o envio da FFI do PAEE à U.E sede;

§ 5º - Caso o PAEE eleito seja lotado em uma das U.Es de exercício, esta será sua sede; e no caso das duas U.Es sejam diferentes da U.E de lotação, será considerada sede aquela onde o PAEE exercer a maior parte de sua jornada.

§ 6º - Na hipótese do professor já estar designado como PAEE em uma U.E. e houver a necessidade de designação em uma segunda U.E, o processo seguirá o descrito nos arts. 36 e 37 desta Portaria.

Art. 38 – Nas U.Es com número menor que 5 (cinco) educandos e educandas público alvo da Educação Especial, estes deverão ser encaminhados para Unidades do entorno ou CAEE ou contar com o AEE itinerante, por meio do CEFAI.

Art. 39 - A Unidade Educacional, que não possuir SEM instalada poderá designar um Professor de AEE para atuar prestando Atendimento Educacional Especializado na forma colaborativa e desde que:

I - comprovada a matrícula de, no mínimo 12 (doze) educandos ou educandas que necessitem de AEE; ou

II - nos casos previstos no caput do art.36, desta Portaria.

Art. 40 - Visando a organização das escolas e o pleno atendimento à demanda, situações não previstas nos arts. 35 a 39 desta Portaria, poderá, em caráter excepcional, ser autorizada a designação de PAEE, após análise do CEFAI, Supervisão Escolar e posterior autorização do Diretor Regional de Educação, sempre visando beneficiar os educandos e educandas que serão atendidos.

Art. 41 – Os Professores de AEE, deverão cumprir semanalmente, respeitados os limites estabelecidos na legislação em vigor:

I - JEIF ou JBD em acúmulo de cargos, quando designado PAEE em ambos os cargos, sendo:

a) 20 (vinte) horas/aula semanais: destinadas ao atendimento de educandos e educandas em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;

b) 05 (cinco) horas, destinadas à articulação do trabalho com os demais educadores da própria Unidade ou de Unidade do Entorno, quando educandos e educandas de outras unidades frequentarem o AEE no contraturno;

c) horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário;

d) horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;

II - Em JBD: além da organização prevista no inciso I deste artigo - cumprimento de 10 h/a semanais a título de JEX, destinadas ao atendimento de alunos em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;

§ 1º - Em relação à articulação com Unidade do entorno, prevista na alínea “b” do inciso I do art. anterior, ela poderá se dar:

a) por meio de visitas às Unidades do Entorno, devendo a U.E emitir atestado de presença do PAEE, a ser entregue na sua U.E. de exercício, sendo esta a forma de articulação que deve ser privilegiada;

b) recebimento de professores ou da Equipe Gestora da U.E. do entorno;

c) estabelecimento de contato telefônico ou digital;

§ 2º - O educando ou educanda atendido no contraturno escolar deverá ser acompanhado sistematicamente pelo PAEE no seu turno regular, na sala de aula e nos demais espaços educativos para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e o processo de aprendizagem.

Art. 42 - O horário de trabalho do PAEE, independentemente de sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana;

§ 1º - O horário de trabalho do PAEE deve assegurar, além do Atendimento Educacional Especializado, sua articulação no horário coletivo da(s) U.E(s) e sua articulação com os demais educadores da(s) Unidade(s);

§ 2º - A organização do horário de trabalho do PAEE será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da U.E. com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 43 – São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE:

I – identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público;

II – elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 18 desta Portaria;

III – acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis;

IV– produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

V - orientar professores, demais educadores, familiares e responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos e educandas;

VI – utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação;

VII - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e a participação plena dos educandos e educandas nas atividades educacionais;

VIII – desenvolver atividades próprias do AEE, conforme art. 22 desta Portaria;

IX – manter atualizados os registros da SRM e o controle de frequência dos educandos e educandas que estão matriculados neste serviço, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo;

X – assegurar, em parceria com o Coordenador Pedagógico e CEFAI, quando os educandos ou educandas atendidos na SEM forem de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho e dos profissionais envolvidos;

XI – Elaborar a cada ano letivo, Plano de Trabalho para registro e acompanhamento da Equipe Escolar, CEFAI e Supervisão Escolar sobre: educandos e educandas atendidos, distribuição de sua jornada de trabalho, formas de atendimento, articulação com os professores da classe comum e demais educadores e outras ações relevantes;

XII – comparecer às ações de formação continuada oferecidas pela DIPED/CEFAI e pela DIEE/SME;

Art. 44 – Em relação ao AEE competirá:

I - Ao Coordenador Pedagógico:

a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da U.E., contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME;

b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados;

c) acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho do PAEE;

d) participar da elaboração e assegurar a execução dos Planos de AEE dos educandos e educandas da U.E, orientando a Equipe Escolar;

e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação;

f) assegurar a articulação do trabalho desenvolvido na Unidade Educacional entre os professores responsáveis pelo AEE e demais educadores;

g) apoiar a articulação entre os professores responsáveis pelo AEE e os educadores de Unidade Educacional do entorno, quando a SRM atender educandos e educandos de outra U.E.;

h) assegurar a participação do PAEE nos horários coletivos e nas diversas ações de formação dos profissionais da Unidade Educacional.

II - Ao Diretor de Escola:

a) assegurar as condições necessárias para a plena participação dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todas as atividades educacionais;

b) coordenar a elaboração do PPP, assegurando em seu processo de elaboração/revisão, a institucionalização do AEE;

c) organizar o funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e os aspectos relativos aos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica;

d) garantir a articulação do trabalho entre os professores responsáveis pelo AEE e educadores da U.E. e outros profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial;

e) estabelecer parcerias intersetoriais e intersecretarias no território fortalecendo as condições de acesso e permanência qualificada dos educandos e educandas;

f) propiciar a participação da comunidade educativa, além dos familiares e responsáveis pelos educandos e educandas na tomada de decisões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento;

g) garantir a participação do professor do AEE nas atividades formativas promovidas pela SME/DIEE/DRE/DIPED/CEFAI para as quais for solicitada sua presença.

h) gerir, juntamente com as instituições auxiliares constituídas e em consonância com as determinações legais, os recursos humanos e financeiros recebidos pela U.E para o desenvolvimento de ações voltadas ao AEE no âmbito das U.Es.

III - À Supervisão Escolar:

a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em parceria com o CEFAI, nas Unidades educacionais do território, de acordo com o previsto nesta Portaria;

b) orientar, acompanhar e avaliar a implementação do PPP das unidades educacionais assegurando a institucionalização do AEE;

c) tomar conhecimento e orientar a equipe gestora da unidade educacional quanto à execução das ações/orientações dos registros de acompanhamento dos professores responsáveis pelo AEE;

d) acompanhar e avaliar em parceria com os CP's e com o CEFAI o Plano de Trabalho do PAEE, participando da organização do atendimento a demanda para o AEE;

IV - Aos docentes da Unidade Educacional:

a) participar da elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, no âmbito da classe comum, nos diferentes tempos e espaços educativos, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE;

b) discutir com os educandos e educandas público alvo da Educação Especial e familiares as propostas de trabalho da Unidade Educacional específicas do AEE, as formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação;

c) identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Professores responsáveis pelo AEE os educandos e educandas que necessitem desse atendimento;

d) organizar, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE, os recursos didáticos e pedagógicos que visem eliminar as barreiras para o acesso ao currículo e participação plena dos educandos em igualdade de condições.

V - Do Quadro de Apoio:

a) auxiliar os educandos e educandas nas atividades desenvolvidas no AEE, apoiando suas ações nos diferentes tempos e espaços educativos, adotando como princípio o caráter educacional de sua função;

VI - Ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, além das atribuições previstas no art. 7º desta Portaria:

a) responsabilizar-se pela tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial.

Art. 45 – Para a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, competirá a SME/COPED/DIEE:

I – coordenar e acompanhar as ações de Educação Especial e a implementação das diretrizes para o AEE no âmbito da SME, em articulação com os CEFAIs;

II - apoiar os CEFAIs na garantia do acompanhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial em cada território;

III - definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação do trabalho com os educandos e educandas, coordenando sua implementação, em articulação com os CEFAls;

IV - promover a formação inicial e continuada para atuação nos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino, bem como a formação dos demais profissionais de educação e comunidade educativa sobre questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, alinhada às diretrizes da SME e em articulação com os CEFAls;

V - assegurar, em conjunto com os demais setores responsáveis, o acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas público-alvo da educação especial nas U.Es;

VI - garantir o direito à avaliação para aprendizagem aos educandos e educandas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, altas habilidades ou superdotação nas várias instâncias da SME;

VII - articular projetos e ações intersecretariais e intersetoriais para o atendimento aos educandos e educandas público-alvo da educação especial, com vistas ao fortalecimento da Rede de Proteção Social no Município de São Paulo;

VIII - articular e acompanhar ações intersetoriais que objetivem a garantia de acessibilidade em todos os seus aspectos;

IX - assegurar recursos e estrutura necessários ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, articulando-se com as demais instâncias da SME.

IV - EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Art. 46 - As U.Es que ofertam a Educação Bilíngue para os educandos e educandas com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições e disfunções e surdocegueira, no âmbito da RME, deverão organizar-se de acordo com os dispositivos previstos na presente Portaria e legislação, diretrizes, metas e objetivos da SME, especialmente o explicitado nos arts. 12 a 20 do Decreto nº 57.379/16.

§ 1º – A Educação Bilíngue, de que trata o caput deste artigo, será ofertada às crianças, adolescentes, jovens e adultos, cujos familiares/ responsáveis ou o próprio educando ou educanda, optarem por esta proposta.

§ 2º Além das diretrizes mencionadas no “caput” deste artigo, a organização e a oferta da Educação Bilíngue no âmbito da SME considerará:

a) Libras adotada como primeira língua;

b) Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;

c) promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;

d) organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;

e) organização dos tempos e dos espaços que privilegiem as relações entre os educandos e educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Língua de Sinais;

f) oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por parte dos mesmos;

g) articulação entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngüe: educadores, Instrutores de Libras, Interpretes de Libras/Língua Portuguesa e Guias-interpretres Libras/Língua Portuguesa.

§ 3º - Na etapa da Educação Infantil, as EMEBSs poderão atender bebês e crianças na faixa etária de zero a três anos, quando constatada a existência de demanda e, desde que apresentem estrutura própria para este atendimento, após parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAL e anuência do Diretor Regional de Educação.

Art. 47 – As U.Es, visando o conhecimento e circulação de Libras, poderão organizar projetos e atividades para oferta de formação aos educadores, educandos e educandas, comunidade educativa, incluindo familiares ou responsáveis, em consonância com seu Projeto Político-Pedagógico.

§ 1º - Nos projetos e atividades, a Libras poderá ser ensinada e aprimorada por meio:

a) Nas EMEBSs:

- da atuação dos professores regentes de Libras e os professores bilíngües, com o apoio dos instrutores de LIBRAS, quando necessário;

b) Nas Unidades Polo de Educação Bilíngüe:

- dos professores bilíngües, pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.

c) Nas Escolas Comuns, quando atender educandos e educandas com surdez:

- pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.

§ 2º - As Equipes Gestoras das U.Es deverão organizar, nos horários coletivos, momentos de articulação, planejamento de atividades, execução e avaliação do trabalho realizado pelos educadores, professores responsáveis pelo AEE, Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Art. 48 - A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, deverá ter como finalidade a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o seu funcionamento, tanto nos processos de leitura como na produção textual; o conhecimento da língua, considerada também, como fonte para a construção de conhecimentos, acesso ao currículo e promoção da cidadania.

§ 1º - A alfabetização, considerada na perspectiva do letramento e direito social deverá ser garantida a todos os educandos e educandas surdos;

§ 2º - A Língua Portuguesa deverá ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de segunda língua, fazendo uso de recursos visuais e outros necessários para o atendimento às especificidades deste público.

Art. 49 – Nas EMEBSs e nas Unidades Pólo Bilíngüe, os professores bilíngües serão responsáveis pela acessibilidade linguística em atividades desenvolvidas pelas respectivas U.Es e deverão aprimorar, de maneira constante, o seu conhecimento e fluência em Libras.

§ 1º - Os professores bilíngües poderão atuar com os educandos e educandas surdocegos, desde que comprovada a formação na área de surdocegueira ou em cursos de Guia-Interpretação.

§ 2º – Na ausência de professores bilíngües com formação em Guia-Interpretação, deverão ser contratados profissionais Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa credenciados pela SME com comprovada certificação.

§ 3º - Caberá à SME/DIEE/DRE oferecer, aos educadores que atuam na Educação Bilíngüe, oportunidades para aprimorar a fluência em Libras e para atuação como Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, por meio de formação continuada.

Art. 50 – A oferta da Educação Bilíngue deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e educandas com surdez e surdocegueira, contar com o apoio dos seguintes profissionais:

I - para as EMEBSs: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

III – para as Escolas Comuns: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;

§ 1º - Os profissionais referidos nos incisos I, II e III deste artigo, serão contratados pela SME/DRE e deverão possuir certificação mínima em Ensino Médio e certificação em proficiência na sua área de atuação, PROLIBRAS/MEC ou cursos de graduação ou Pós-Graduação, credenciados anualmente pela SME, mediante apresentação de certificação e avaliação da proficiência em Libras por banca examinadora.

§ 2º – As atividades realizadas pelos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa deverão ser organizadas de forma colaborativa e, sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, pelo Coordenador Pedagógico e quando necessário, pelo CEFAL.

Art. 51 – A carga horária de trabalho dos Instrutores de Libras, Interpretes e Guias-Intérprete de Língua Portuguesa/Libras será organizada da seguinte forma:

I - Nas EMEBSs e nas Unidades Polo de Educação Bilíngue: 30 horas (relógio) semanais;

II – Nas escolas comuns e para atuação em atividades de formação: será definida pelo CEFAL em parceria com a EU ou SME/DIEE/DRE, mediante verificação da necessidade desse serviço.

Art. 52 - São atribuições dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, respectivamente:

I - Instrutor de Libras:

a) acompanhar e apoiar os educadores, que atuam nas EMEBSs, Unidades Polo de Educação Bilíngue e Escolas Comuns que desenvolvam projetos de educação bilíngue para educandos e educandas com surdez ou surdocegueira;

b) confeccionar, utilizar e disponibilizar recursos didáticos para o ensino de Libras;

c) estudar os termos científicos próprios das áreas do conhecimento em Libras e orientar os professores para o uso com o objetivo de ampliar o vocabulário técnico da Libras, criar novos sinais e aprofundar os conhecimentos nessa língua;

d) planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais educadores da UE, na perspectiva do trabalho colaborativo e da comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico;

e) elaborar e realizar registros solicitados pela UE em documentos como: planos de trabalho, frequência de participantes nas oficinas, cursos, avaliação, relatórios, pareceres descritivos, dentre outros;

f) participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com educandos e educandas surdos ou com surdocegueira, na perspectiva do trabalho colaborativo;

g) participar e acompanhar os educandos e educandas nas saídas pedagógicas e estudos de campo em colaboração com o professor regente da turma;

h) participar das reuniões pedagógicas, dos horários coletivos de estudo, de espaços de formação e projetos promovidos pela/na UE, sem prejuízo de recebimento pelo tempo utilizado para tais recursos;

i) participar do planejamento das ações específicas, juntamente com os demais profissionais, em âmbito regional e central e dos encontros de formação organizados na Unidade Educacional, SME/DRE/DIPED/CEFAI;

j) promover espaços nos quais os participantes das atividades possam expressar suas ideias, avaliar suas possibilidades, participar, desenvolvendo o conhecimento da Libras, bem como a conversação e fluência nesta língua;

k) desenvolver oficinas de Libras à comunidade educativa;

l) realizar os registros da frequência da atividade oferecida e dos participantes das oficinas.

II - Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa:

a) realizar a interpretação das duas línguas: Libras /Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/ Libras, dos conteúdos ministrados, de maneira simultânea e consecutiva;

b) interpretar as atividades didático-pedagógicas, esportivas e culturais e outras desenvolvidas nas U.Es nos diversos tempos e espaços, sempre que necessário, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares e informações em circulação;

c) viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de Libras junto à comunidade educativa;

d) solicitar, antecipadamente, os conteúdos que serão trabalhados, em sala de aula, para a realização de processo tradutório significativo;

e) acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem atuando, sempre que necessário;

f) exercer o seu trabalho com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ele inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

f.1) pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

f.2) pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, gênero e sexualidade;

f.3) pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

f.4) pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

f.5) pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

f.6) pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda;

g) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I desta Portaria.

III - Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa:

a) transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira, tais como: Libras em campo reduzido, escrita ampliada, leitura labial, fala ampliada, Libras tátil, braille tátil, alfabeto manual tátil, escrita na palma da mão, uso do dedo como lápis, placas alfabéticas, meios técnicos com saída em braille, tahoma e outras que sejam desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática;

b) fazer descrição de pessoas, ambiente e objetos;

c) guiar a pessoa com surdocegueira conforme as técnicas do guia-vidente;

d) viabilizar a comunicação entre os alunos com surdocegueira e a comunidade escolar;

e) guiar o educando e educanda surdocego durante a realização das atividades desenvolvidas nas Unidades Educacionais ou em outros ambientes;

f) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I e alíneas b e f do inciso II deste artigo.

Parágrafo Único – Os profissionais especificados no caput deste artigo deverão preencher e assinar a folha de frequência diariamente e comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética.

Art. 53 – Em relação aos profissionais: Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, caberá:

I - às Unidades Educacionais:

- a) solicitar a contratação destes profissionais à DRE/DIPED/CEFAL, quando constatada a necessidade;
- b) organizar os horários e as atividades dos profissionais contratados, orientadas pelo CEFAL;
- c) encaminhar a frequência mensal dos profissionais contratados à DRE/DIPED/CEFAL;
- d) orientar, acompanhar e avaliar o trabalho realizado pelos profissionais contratados, considerando as atribuições especificadas nesta portaria.

II – ao CEFAL:

- a) mapear as escolas e agrupamentos, turmas e etapas em que há educandos e educandas com surdez ou surdocegueira e avaliar se há necessidade do apoio de Instrutores de Libras Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa;
- b) informar a DRE/DIAF quando da necessidade de contratação destes profissionais, para que seja feito o planejamento e as reservas orçamentárias necessárias;
- c) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais contratados nas U.Es.

III - à Diretoria Regional de Educação - DRE:

- a) contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para atuarem no âmbito de sua jurisdição;
- b) – planejar e assegurar recursos do orçamento para a formalização dos contratos, mediante demanda apontada pelo CEFAL.

IV - à SME:

- a) – elaborar e homologar edital de credenciamento de Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
- b) – credenciar Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atender necessidades das SME/DRE/CEFAL/Unidades Educacionais;
- c) – promover a formação dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa;
- d) – contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa para atuarem em eventos e/ou ações formativas organizados pela DIEE.

Art. 54 – A SME/DIEE/DRE deverá assegurar a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Bilíngue de forma a:

I – promover encontros para a criação de novas redes de aprendizagem dinâmicas e colaborativas entre as U.Es que desenvolvem a Educação Bilíngue, de modo a favorecer a análise coletiva do trabalho realizado, discutir estratégias relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas surdos e a produção de materiais que possam ser compartilhados entre as unidades;

II – manter em funcionamento espaço virtual em Educação Bilíngue para disponibilização de acervo bibliográfico, de formação, das atividades realizadas, de

informações atualizadas e glossário de Libras propiciando a formação continuada, a troca e divulgação de produções interunidades.

Art. 55 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue deverá designar professores regentes, para atuar na Classe bilíngue I (anteriormente denominada SAAI bilíngue I) e Classe bilíngue II (anteriormente designada SAAI Bilíngue II), a fim de assegurar o atendimento.

Parágrafo Único - O professor regente das classes bilíngues deverá ministrar 25 horas/aula aos educandos e educandas com surdez, conforme diretrizes curriculares previstas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em Libras.

Art. 56 - O atendimento na classe bilíngue será organizado conforme segue:

I – Classe Bilíngue I:

- a) na Educação Infantil, composta por crianças surdas do Infantil I e Infantil II;
- b) no Ensino Fundamental, composta por educandos e educandas surdos e ouvintes do Ciclo de Alfabetização e do 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.

II – Classe Bilíngue II:

- a) No Ensino Fundamental – atenderá os educandos e educandas surdos matriculados no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral no componente Língua Portuguesa, ministrada no mesmo horário daquela ofertada para os ouvintes, com metodologia de ensino de segunda Língua e em espaço próprio;

Art. 57 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue poderá ter Professores de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda por AEE da U.E.

§ 1º - Na SRM será realizado prioritariamente, o AEE, no contraturno escolar, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa como segunda língua para os educandos e educandas com surdez, atividades anteriormente desenvolvidas pela SAAI Bilíngue Complementar.

§ 2º - Os educandos e educandas, público-alvo da educação especial matriculados nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, inclusive os educandos e educandas com surdez, quando necessário, terão Atendimento Educacional Especializado;

§ 3º - A organização do AEE, a instalação e extinção da SRM, bem como a designação e cessação de PAEE nas Unidades Polo de Educação Bilíngue seguirá o especificado nos artigos 17 a 44 desta Portaria;

Art. 58 - Os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e os Professores de Ensino Fundamental II e Médio, com a formação especificada no art.19, do Decreto 57.379/16, efetivos ou estáveis, em Jornada Básica do Docente – JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, que se interessem em desempenhar a função de “Professor Regente de Classe Bilíngue” deverão:

I – inscrever-se na Unidade-Polo de Educação Bilíngue de interesse, apresentando os documentos constantes das alíneas a, b, c do inciso I e inciso II do Art. 28 e certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva/Surdez;

II – Participar de Reunião de Conselho de Escola, conforme previsto no § 4º do Art. 30, desta Portaria;

§ 1º – A Unidade-Polo de Educação Bilíngue deverá divulgar, por meio do DOC, a abertura de inscrições à RME, procedendo-se, no que couber, nos termos deste artigo.

§ 2º Fica vedada a designação de professores que optaram em permanecer na JB.

Art. 59 - Uma vez eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, para fins de designação, conforme o especificado nas alíneas “a, b, c, d, e” do inciso I e inciso II do art. 31 desta Portaria.

Parágrafo Único - O início das atividades do Professor Regente de Classe Bilíngue na Unidade Educacional fica condicionado à publicação de sua designação no DOC.

Art. 60 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor Regente de Classe Bilíngue, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, da assiduidade, frequência e demais registros disponibilizados para esse fim.

Art. 61 - A cessação da designação do Professor Regente de Classe Bilíngue I e da Classe Bilíngue II ocorrerá de acordo com o previsto nos artigos 33 e 34 desta Portaria.

Art. 62– Os Professores Regentes das Classes Bilíngues, deverão cumprir sua jornada, respeitados os limites estabelecidos em vigor e:

I – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula semanais, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;

II – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário.

Art. 63 - Assegurado o atendimento aos educandos e educandas surdos e ouvintes, para fins de composição da Jornada de Trabalho ou a título de JEX, quando sua jornada estiver completa, será possibilitado aos Professores regentes da Classe Bilíngue I e Classe Bilíngue II, o desenvolvimento de Projetos de Libras para a comunidade educativa.

Parágrafo Único: Em caráter de excepcionalidade, o professor regente da Classe Bilíngue II poderá desenvolver Projetos de Libras, juntamente com os professores que atuam com Língua Portuguesa, na classe comum, nas turmas do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e do 7º ao 9º ano do Ciclo Autoral, com matrícula de educandos e educandas com surdez.

Art. 64 – A formação dos agrupamentos/turmas/classes observará ao que segue:

a) Nas EMEBSs:

- na Educação Infantil (0-3 anos) – em média, 6 (seis) bebês e crianças por agrupamento;

- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;

- no Ensino Fundamental regular e EJA – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.

b) Na Classe Bilíngue I das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;

- no Ensino Fundamental – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.

c) Na Classe Bilíngue II das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- no Ensino Fundamental (6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral, prioritariamente) – de acordo com a necessidade de atendimento, não excedendo a média de 10 (dez) educandos e educandas por aula.

d) Nas classes comuns, das Unidades Educacionais da SME, de acordo com o disposto em portaria específica da SME para a organização das escolas e, considerando a indicação de agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, tendo em vista a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de LIBRAS.

Art. 65 – Nas EMEBSs, o número de educandos e educandas por agrupamento/turma poderá ser revisto, nos casos que contarem educandos e educandas com deficiência múltipla, mediante análise prévia do Supervisor Escolar, em conjunto com o CEFAl/DRE, conforme inciso VIII do Art. 4º do Decreto nº 57.379/16.

Parágrafo Único - A formação dos agrupamentos/turmas/classes poderá, em caráter excepcional, ser organizada com educandos e educandas dos diferentes agrupamentos e /ou anos/ciclo, devendo-se evitar grande defasagem entre idade/ano/ciclo, a fim de atender a demanda, mediante autorização do Supervisor Escolar.

Art. 66 - O educando e educanda com surdocegueira, em função das suas especificidades poderá, quando necessário, ser considerado uma turma para efeitos de atribuição de aula, após avaliação da DRE/DIPED/CEFAI e autorização da Supervisão Escolar.

Parágrafo Único - O trabalho pedagógico a ser realizado com os educandos e educandas surdocegos deverá se realizar no contexto da sala de aula, juntamente com os educandos e educandas surdos e/ou ouvintes do agrupamento/turma/etapa correspondente.

Art. 67 - Nas EMEBSs, a Língua de Sinais será componente curricular na Parte Diversificada.

§ 1º - Nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, a partir de 2018, a matriz curricular deverá contemplar o componente Libras na parte diversificada.

§ 2º - No ano de 2017, nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe, os instrutores de Libras, serão responsáveis pelo ensino e difusão da Libras em formações a serem desenvolvidas para os educandos e educandas ouvintes e à comunidade educativa.

Art. 68 - As aulas ou atividades de Libras, considerando o disposto no art. 69, serão ministradas da seguinte forma:

I - nas EMEBSs:

a) No Ciclo de Alfabetização e 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor regente de LIBRAS, em docência compartilhada;

b) No 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor regente de LIBRAS, sendo 1 (uma) aula reservada para o desenvolvimento de Projeto de LIBRAS em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;

c) No Ciclo Autoral, pelo Professor regente de Libras;

d) Na Educação de Jovens e Adultos – Etapas de Alfabetização e Básica, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor regente de Libras em docência compartilhada e, nas Etapas Complementar e Final pelo professor regente de Libras.

II - Nas Unidades-Polo de Educação Bilíngue:

a) Excepcionalmente, no ano de 2017, no Projeto de Libras, conforme especificado no art. 63 desta Portaria, para todos os educandos e educandas, surdos e ouvintes, nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral e será desenvolvido pelos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio, em parceria com os Professores Bilíngues e Instrutor de Libras, assegurando 1 (uma) atividade semanal do projeto para cada turma, no turno.

b) A partir de 2018, considerando a inclusão do componente Libras na Matriz Curricular

III - Nas Escolas Comuns, o PAEE e o PAAI, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário, serão responsáveis pela difusão da Libras.

Art. 69 - Os professores bilíngues que vierem a ministrar aulas do Componente Curricular LIBRAS deverão apresentar a formação, observada a seguinte ordem:

I – graduação em Letras/Libras;

II – pós-graduação em Libras;

III – certificação de proficiência em Libras;

IV – experiência comprovada de docência em Libras.

Art. 70 - Considerando a necessidade de assegurar a plena participação dos educandos e educandas com surdocegueira ou com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, as EMEBSs poderão desenvolver projeto(s), denominado(s) “Projeto(s) Especializado(s)”, no contraturno, que visem o aprofundamento linguístico e eliminar as barreiras encontradas pelos educandos e educandas supracitados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 71 - Caberá a EMEBSs a proposição de Projeto Especializado, mediante a justificativa da necessidade, especificação da demanda a ser atendida, os critérios de atendimento e recursos necessários, os espaços disponíveis e o parecer favorável do Conselho de Escola.

Art. 72 - Caberá à DRE, a análise e manifestação da DIPED/CEFAL; análise, manifestação e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação com revisão anual.

Art. 73 – As EMEBSs que organizarem Projeto(s) Especializado(s) poderão designar professor para exercer a função de “Professor de Projeto Especializado - PPE”, por ato do Secretário Municipal de Educação, conforme segue:

I – Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - exclusivamente para o Projeto Especializado;

II – Professor de Ensino Fundamental II e Médio - sem prejuízo de suas atividades de regência de classes/aulas.

Parágrafo Único - O “Professor de Projeto Especializado” deverá ser eleito dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em exercício, preferencialmente, na própria Unidade Educacional, optante por Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, observará os seguintes critérios:

a) ter disponibilidade de horário para atendimento às necessidades do “Projeto Especializado”;

b) apresentar Proposta de Trabalho a ser referendada pelo Conselho de Escola para seleção e indicação do profissional de que trata este artigo.

Art. 74 – Os professores mencionados no inciso I do artigo anterior cumprirão sua jornada de opção e poderão cumprir, caso haja necessidade e respeitados os limites da legislação em vigor:

a) horas-aula, a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX, destinadas ao atendimento dos educandos e educandas, destinadas à ampliação do atendimento do Projeto;

b) hora-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX destinadas ao cumprimento do horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 75 - Os professores mencionados no inciso II do Art. 71 desta Portaria, poderão cumprir, respeitados os limites previstos em lei, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 15 (quinze) horas-aula semanais, em JEX além de sua jornada de opção, bem como os limites contidos na Lei nº 14.660/07.

Art. 76 - Compete ao “Professor de Projeto Especializado” – PPE:

I – elaborar Plano de Trabalho, juntamente com os professores regentes das classes e com a orientação da Coordenação Pedagógica, devendo constar no Projeto Político-Pedagógico da EMEBSs;

II – ensinar e ampliar o léxico da Libras e fornecer a base conceitual em Libras, dos Conteúdos Curriculares desenvolvidos na sala de aula;

III – identificar, organizar, produzir e utilizar recursos didáticos acessíveis, que explorem a visualidade, para ilustrar e contribuir para a construção de diferentes conceitos;

IV - utilizar recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade para ampliar as habilidades de comunicação, interação e funcionais nos diferentes espaços educativos, por meio do trabalho articulado com os educadores da EMEBSs, os familiares e os responsáveis;

V - produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

VI - manter atualizado os registros do projeto e o controle de frequência dos educandos e educandas participantes;

VII – participar das ações de formação continuada organizadas pela EMEBSs/DRE/SME.

Art. 77 - A organização do horário de trabalho do PPE deverá assegurar o atendimento da demanda encaminhada ao Projeto Especializado e será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da EMEBS com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 78 - Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do PPE para decidir sobre a sua continuidade ou não, consultado o Supervisor Escolar e, se necessário, o CEFAl, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

Parágrafo Único - O não referendo do PPE pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.

Art. 79 - Caberá a Equipe Gestora da EMEBS, em conjunto com os educadores:

I - realizar o registro e acompanhamento da frequência dos educandos e educandas inscritos no Projeto Especializado;

II - avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos registros das informações que compõem a documentação pedagógica de cada um;

III - informar as famílias sobre o trabalho realizado e apresentar os resultados ao Conselho de Escola/Supervisão Escolar/DIPED/CEFAl.

Parágrafo Único – Caberá à DIPED/CEFAl, em parceria com o Supervisor Escolar, acompanhar, analisar e orientar as atividades realizadas no Plano de Trabalho do Projeto Especializado no que concerne:

a) aos educandos e educandas atendidos;

b) à distribuição da jornada de trabalho do PPE;

c) à organização dos atendimentos;

d) à articulação com os professores que atuam nas classes em que estão inseridos os educandos e educandas participantes do referido projeto.

Art. 80 – Os procedimentos relativos à inscrição dos professores interessados em atuar como Professor de Projeto Especializado, eleição, designação e cessação da designação, são os especificados nos artigos 58 a 61 desta Portaria, no que couber.

Art. 81 – O Módulo de Docentes que comporá as EMEBSs e as Unidades Polo de Educação Bilíngue será calculado nos termos estabelecidos em Portaria específica acrescido de mais um profissional por turno de funcionamento.

Art. 82 – As Classes Bilíngues I e II, nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, deverão ser contabilizadas na definição do módulo de lotação de profissionais nas respectivas Unidades Educacionais.

V - SERVIÇOS DE APOIO

Art. 83 - As U.Es, além de contar com seus recursos humanos no atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação

Especial, poderão contar, quando necessário, com a oferta de serviços de apoio – Auxiliar de Vida Escolar - AVE e Estagiário, conforme especificado no art. 21 do Decreto nº 57.379/10.

Parágrafo Único - Os profissionais de apoio deverão atuar para a promoção da autonomia e independência dos educandos e educandas público alvo da Educação Especial, evitando a tutela, de forma a respeitar a dignidade inerente à autonomia individual e a individualidade do sujeito.

Art. 84 - Cada Auxiliar de Vida Escolar - AVE deverá, atender de 02 a 06 (seis) educandos e educandas por turno de funcionamento, observadas as especificidades do público-alvo da educação especial elegível para este apoio e características da Unidade Educacional.

§ 1º - Excepcionalmente, a indicação do AVE para atender 1 (um) educando ou educanda será autorizada mediante avaliação do CEFAL.

§ 2º - As escolas que atualmente contam com o serviço de apoio do AVE para atender somente 1 (um) educando ou educanda terão assegurada a permanência do profissional com análise da situação e avaliação do CEFAL.

§ 3º - O horário de trabalho do AVE deverá ser organizado tendo em vista o atendimento da demanda dos educandos e educandas que necessitam deste apoio.

Art. 85 - Caberá ao Auxiliar de Vida Escolar, dentro do seu horário de trabalho:

I - organizar sua rotina de trabalho conforme orientações da equipe escolar e demanda a ser atendida de acordo com as funções que lhes são próprias;

II – auxiliar na locomoção dos educandos e educandas nos diferentes ambientes onde se desenvolvem as atividades comuns a todos nos casos em que o auxílio seja necessário;

III – auxiliar nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/ absorventes, higiene bucal em todas as atividades, inclusive em reposição de aulas ou outras organizadas pela U.E. nos diferentes tempos e espaços educativos, quando necessário;

IV - acompanhar e auxiliar, se necessário, os educandos e educandas no horário de refeição;

V- executar procedimentos, dentro das determinações legais, que não exijam a infraestrutura e materiais de ambiente hospitalar, devidamente orientados pelos profissionais da instituição conveniada a SME, responsável pela sua contratação;

VI - utilizar luvas descartáveis para os procedimentos de higiene e outros indicados, quando necessário, e descartá-las após o uso, em local adequado;

VII - administrar medicamentos para o educando ou educanda, mediante a solicitação da família ou dos responsáveis, com a apresentação da cópia da prescrição médica, e autorização da Equipe Gestora da UE;

VIII - dar assistência às questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos: transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e cuidados quanto ao posicionamento adequado às condições do educando e educanda;

IX - auxiliar e acompanhar o educando ou educanda com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD que não possui autonomia, para que este se organize e participe efetivamente das atividades educacionais com seu agrupamento/turma/classe, somente nos casos em que for identificada a necessidade de apoio;

X - realizar atividades de apoio a outros educandos e educandas, sem se desviar das suas funções e desde que atendidas as necessidades dos educandos e educandas pelas quais o serviço foi indicado;

XI - comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do educando ou educanda;

XII - reconhecer as situações que ofereçam risco à saúde e bem estar do educando ou educanda, bem como outras que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros e comunicar a equipe gestora para providências cabíveis;

XIII – preencher a Ficha de Rotina Diária, registrando o atendimento e ocorrências e encaminhar à Equipe Gestora para arquivo mensal no prontuário dos educandos e educandas;

XIV - comunicar ao Supervisor Técnico/Coordenação do Projeto Rede e a Equipe Gestora da Unidade Educacional, os problemas relacionados ao desempenho de suas funções;

XV - receber do Supervisor Técnico, dos profissionais da U.E. e do CEFAL as orientações pertinentes ao atendimento dos educandos e educandas;

XVI - assinar o termo de sigilo, a fim de preservar as informações referentes ao educando e educanda que recebe seus cuidados e à U.E. onde atua.

§ 1º - As atividades de locomoção, higiene e alimentação atribuídas ao AVE, poderão ser desempenhadas em conjunto com os demais profissionais do Quadro de Apoio da U.E., de acordo com as especificidades do atendimento às necessidades dos educandos e educandas.

§ 2º - A ausência do AVE não deverá implicar em prejuízo no atendimento às necessidades de alimentação, higiene e locomoção dos educandos e educandas, devendo a escola se organizar conforme o Art. 3º do Decreto 57.379/2016.

Art. 86 - Caberá aos Estagiários do quadro denominado “Aprender Sem Limite”:

I – auxiliar no planejamento e realização das atividades em sala de aula e demais espaços educativos da UE, sempre sob a orientação do professor regente da classe;

II – acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem;

III – colaborar com o professor regente na sua ação pedagógica cotidiana, auxiliando nas necessidades específicas dos educandos e educandas conforme solicitação, no contexto das atividades desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços educativos;

IV – preencher diariamente e assinar a folha de frequência;

V – participar dentro do horário de estágio dos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAL e das ações formativas realizadas na U.E.

§ 1º - As atividades realizadas pelos Estagiários deverão ser sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, bem como pelo Coordenador Pedagógico com o apoio das DRE/DIPED/CEFAL.

§ 2º - Considerando que as atividades desenvolvidas pelo Estagiário do quadro “Aprender sem Limites” são de apoio ao professor regente da classe, não haverá sobreposição de recursos humanos, inclusive dos estagiários do quadro “Parceiros da Aprendizagem”, instituído pela Portaria nº 1.336/2015, devendo se considerar somente 01 (um) Estagiário por sala de aula;

Art. 87 - Os serviços de apoio descritos nesta Portaria serão desenvolvidos de acordo com as diretrizes da SME e legislação vigente, em consonância com o AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da U.E., sendo que compete:

I - Ao Professor regente da classe:

a) solicitar o auxílio do AVE, quando necessário, para as funções descritas no Art. 85 desta Portaria;

b) organizar a rotina da classe para possibilitar a atuação do estagiário conforme o Art. 86 desta Portaria;

- c) indicar as atividades que necessitem de apoio do Estagiário que atua junto à classe;
- d) orientar o estagiário nas atividades a serem por ele realizadas.

II – Ao Coordenador Pedagógico das Unidades Educacionais:

- a) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais do serviço de apoio, de acordo com os artigos 85 e 86 desta Portaria visando à aprendizagem, o desenvolvimento e a construção da autonomia pelos educandos e educandas;
- b) apropriar-se das orientações dos Supervisores Técnicos em relação ao trabalho dos AVEs junto aos educandos e educandas por ele atendidos;
- c) orientar o Professor regente quanto à atuação do Estagiário nas atividades pedagógicas propostas;
- d) assegurar o preenchimento da documentação do Estagiário, de acordo com as orientações da SME/DRE/DIPED/CEFAL;

III – Ao Diretor de Escola das Unidades Educacionais:

- a) garantir que os profissionais envolvidos nos serviços de apoio desempenhem suas atividades de acordo com o previsto nesta Portaria;
- b) assegurar espaços adequados para o desenvolvimento dos serviços de apoio, especialmente no que se refere às atividades de higiene dos educandos e educandas;
- c) organizar os serviços de apoio, para que se articulem com os profissionais do Quadro de Apoio da U.E, de modo a otimizá-los no atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas e da Unidade Educacional.
- d) assegurar a participação de todos os estagiários da U.E nos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAL;
- e) encaminhar a documentação referente à frequência e avaliação dos Profissionais de Apoio no prazo estipulado pela DRE/DIPED/CEFAL.

IV - Caberá a DRE/DIPED/CEFAL:

- a) acolher e orientar os candidatos sobre os procedimentos de formalização do estágio;
- b) selecionar, dentre os candidatos disponibilizados por meio do convênio com empresa responsável, os estagiários para atuação no âmbito da DRE e indicar a U.E. para a realização do estágio;
- c) oferecer formação e acompanhar a execução das atribuições do estagiário previstas no art. 86 desta Portaria.
- d) formalizar, por meio de protocolo específico a solicitação de AVE após a avaliação da sua necessidade;
- e) indicar o remanejamento de AVE e estagiário de U.E., sempre que necessário, considerando a autonomia dos educandos e educandas e as demandas de cada território;
- f) solicitar o desligamento dos profissionais de apoio, mediante acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

Parágrafo Único – As comunicações e os contatos com os familiares e responsáveis pelos educandos e educandas deverão ser realizadas, exclusivamente, pelos educadores da U.E, não sendo esta, uma função dos serviços de apoio;

Art. 88 - A indicação do serviço de apoio prestado pelo Estagiário ou AVE será precedida de avaliação do CEFAL.

§ 1º - A avaliação do CEFAL, considerará a necessidade dos educandos ou educandas, as funções específicas dos serviços de apoio e o princípio da promoção de autonomia.

§ 2º - A avaliação mencionada no parágrafo anterior será realizada após a efetivação da matrícula, considerando a necessidade de observar a interação entre as

especificidades apresentadas pelos educandos e educandas em função de sua condição e o meio escolar onde está inserido.

§ 3º - Estará vedada a organização de formas de atendimento ou estratégias, desenvolvidas pelos profissionais de apoio, que impeçam o acesso dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa nos diferentes tempos e espaços educativos.

Art. 89 - A permanência do serviço de apoio nas Unidades Educacionais deverá ser periodicamente reavaliada pelo CEFAl quanto à sua efetividade e continuidade.

Art. 90 - Nas Unidades Educacionais da rede direta de Educação Infantil a indicação de serviços de apoio, em especial o AVE, só se justifica quando a necessidade específica da criança com deficiência não for atendida no contexto geral dos cuidados dispensados a todas as crianças considerando o especificado na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI.

Art. 91 - Caberá a Coordenadoria Pedagógica/Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, realizar as orientações gerais e o acompanhamento do trabalho realizado pelos CEFAl referente aos serviços de apoio, atuação dos AVE e dos Estagiários de Pedagogia.

VI - ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE

Art. 92 - A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade arquitetônica, física e de comunicação e a eliminação de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação e atitudinais, previstas nos artigos 24 e 25 do Decreto nº 57.379/2016, de acordo com as normas técnicas em vigor e por meio das disposições constantes nesta Portaria.

Parágrafo Único – A SME/DRE/UE adquirirão recursos de tecnologia assistiva e mobiliários adaptados visando à eliminação de barreiras conforme especificado no “caput” deste artigo, visando o atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas, conforme segue:

I - na DRE e na U.E. serão utilizados os recursos disponíveis, de acordo com a legislação vigente;

II - na SME/DIEE serão utilizados os recursos de dotação específica.

Art. 93 - O Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta, por meio de veículos adaptados deve ser assegurado aos serviços constantes desta Portaria, respeitado o previsto na legislação em vigor que trata do assunto.

Art. 94 - As informações sobre os recursos orçamentários específicos da Educação Especial alocados nas DREs deverão circular entre os interessados, em tempo hábil, assegurando o desenvolvimento das ações especificadas nesta Portaria.

VII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 95 - Todos os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial terão direito à certificação ao final do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio;

§ 1º - Poderá ser emitido relatório descritivo anexado ao histórico emitido pelas Unidades Educacionais, quando necessário;

§ 2º - A certificação, acompanhada de relatório, não se caracterizará, necessariamente, como terminalidade específica prevista no art. 100 da Portaria SME nº 5.941/13, pois permitirá que os educandos e educandas continuem seus estudos, podendo acessar a outras etapas/níveis/modalidades de acordo com suas escolhas e de seus familiares e com os objetivos das Políticas Nacional e Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Art. 96 – As U.Es, em parceria com o CEFAl, atentarão para outras possibilidades de suplementar a formação dos educandos e educandas com Altas Habilidades ou Superdotação, além do AEE, quando necessário tais como: participação dos

educandos e educandas nos diversos projetos e atividades desenvolvidas na U.E. e estabelecimento de parcerias no território, na área da cultura, esporte e educação.

Art. 97 – Excepcionalmente, para o ano de 2017, as U.Es que já contarem com o(s) profissionais designados na função de PAEE, como Professor regente de Classe Bilíngüe nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe e Professores de Projetos Especializados nas EMEBSs, e que se organizaram nos termos das Portarias até então em vigor, poderão manter a mesma organização;

§ 1º - No final de 2017, os referendos dos profissionais mencionados no “caput” deste artigo já atenderão aos critérios previstos nesta portaria;

§ 2º - Para novas designações no decorrer do ano letivo, serão aplicados os critérios da presente Portaria, inclusive em relação à jornada do professor;

Art. 98 - Os Diretores das Unidades Educacionais, Coordenadores Gerais dos CIEJAs e Gestores dos CEUs deverão dar ciência expressa do contido na presente Portaria a todos os integrantes das U.Es.

Art. 99 – Os casos omissos ou excepcionais deverão ser resolvidos pela Diretoria Regional de Educação, consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 100 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/17, revogando--se, então, as disposições em contrário, em especial, as Portarias SME nº 5.718/04, nº 5.883/04, nº 2.754/09, nº 5.707/11, nº 2.496/12, nº 2.963/13, nº 3.553/14 e nº 3.560/14.

ANEXO I – Orientações quanto ao público-alvo da Educação Especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, “são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Os educandos e educandas, público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades ou superdotação devem ser cadastrados no Sistema Escola On.line – EOL - informados no Censo Escolar, de acordo com o indicado pelo MEC/INEP e as diretrizes da SME: Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência Auditiva/Surdez, classificada como:

- Surdez leve/moderada: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 21 a 70 (setenta) decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

- Surdez severa/profunda: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Deficiência Visual - consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma:

- baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

- cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Para além dos fins de cadastro, no trabalho pedagógico, deve-se considerar não apenas a somatória das deficiências, mas também o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais desses educandos e educandas.

Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez se existissem isoladamente.

Transtornos globais de desenvolvimento - TGD: Os educandos e educandas com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

- Autismo: prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.

- Síndrome de Rett: transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa haver desenvolvimento tardio; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas.

- Síndrome de Asperger: prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no

desenvolvimento cognitivo; na linguagem; nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade; no comportamento adaptativo, à exceção da interação social; e na curiosidade pelo ambiente na infância.

- Transtorno desintegrativo da infância: regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracterizada pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. Trata-se de um transtorno de frequência rara.

- Altas habilidades ou superdotação: Educandos e educandas com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Outras questões/ orientações:

- * ADNPM - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor: Para os educandos e educandas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, devemos considerar que geralmente esse atraso não está, necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o educando ou educanda deve ser cadastrado no Sistema EOL e no Censo Escolar com a deficiência correspondente.

- * TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento. Para informar ao Censo Escolar e cadastrar no Sistema EOL os educandos e educandas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, é preciso categorizar entre as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

- * DPAC - Déficit no Processamento Auditivo Central: Se o déficit gerar dificuldades de leitura, de escrita, etc., trata-se de um transtorno funcional específico, e, neste caso, não é público-alvo da Educação Especial, não é coletado pelo Censo Escolar e não deve ser cadastrado no Sistema EOL, * Déficit Cognitivo e da Independência, Déficit Intelectual ou Transtorno Misto do Desenvolvimento:

Deve ser avaliado se o educando ou a educanda apresenta deficiência intelectual ou deficiência física e somente nesses casos devem ser cadastrados no Sistema EOL e informados no Censo Escolar

- * Hidrocefalia ou Microcefalia: Algumas vezes, essas condições podem ocasionar deficiência intelectual, deficiência física ou múltipla. O educando ou a educanda deve ser classificado no Sistema EOL e no Censo de acordo com a deficiência que apresentar. Se a hidrocefalia ou microcefalia não ocasionar deficiência, não devem ser classificados como educando ou educanda público- alvo da Educação Especial no Censo Escolar e no Sistema EOL.

- * Síndromes diversas, tais como: Down, Williams, Angelman, X-Frágil e outras: No Censo Escolar deve ser registrado o tipo de deficiência e não, a origem dela. Caso o educando ou a educanda com alguma Síndrome tenha algum tipo de deficiência – física, intelectual, sensorial –, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, cabe à escola registrar no Sistema EOL e no Censo Escolar. Se não houver manifestação, não deve ser informado.

Educandas e educandos que não se enquadram nos critérios acima, não fazem parte do público-alvo da educação especial.

Dessa forma, seus dados não são coletados no Censo Escolar como deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, não devem ser cadastrados no Sistema EOL. Em caso de dúvidas, o CEFAL deve ser consultado. Para fins de cadastro no Sistema EOL e informação no Censo Escolar, portanto, acesso ao AEE aos educandos e educandas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC, “o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário”, o que não dispensa que o educando e a educanda:

- seja público alvo da Educação Especial;

- seja declarado no Censo Escolar, de acordo com suas especificidades;

Compete aos profissionais responsáveis pelo AEE em conjunto com a U.E. e a família, analisar cada uma das situações, à luz da Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As atividades próprias do AEE, especificadas no Art. 22 da presente Portaria, para atender as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial devem ser entendidas como:

- Ensino do Sistema Braille: definição e utilização de métodos e estratégias para que o educando ou a educanda se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
- Ensino do Soroban: o ensino do Soroban, calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégia que possibilite ao educando ou a educanda o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático.
- Técnicas de orientação e de mobilidade: ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do educando ou educanda, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada educando ou educanda.
- Estratégias para autonomia e independência: desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos educandos e educandas, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros; de todos serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar e na sociedade, com autonomia, independência e segurança.
- Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais: promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do educando ou educanda em face das diferentes situações no contexto escolar.
- Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua: desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.
- Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua: desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa para educandos e educandas usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da

estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como produção de textos.

- Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos educandos e educandas.

Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.

- Ensino e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, incluindo:

a) Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos e desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagem. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual.

b) O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível: ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia do educando ou educanda. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade.

- Estratégias para enriquecimento curricular: organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas Instituições de Ensino Superior (IES); da prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciência e outras.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Censo Escolar da Educação Básica - 2016. Caderno de Instruções. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 23 de janeiro - Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BIAP-International Bureau for Audiophonologie. Disponível em: <http://www.biap.org/en/recommandation/recommendations-pdf/ct-02-classification-des-deficiences-auditives-1/55-02-1-audiometric-classification-of-hearing-impairments>

Anexo II - Mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público--alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP

Compete à Unidade Educacional:

1. Construir o Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade, considerando a flexibilidade de sua organização, em suas diferentes formas, conforme o Plano de AEE de cada educando e educanda;
2. Considerar a necessidade de designação de PAEE para atender a demanda da Unidade Educacional ou quais os profissionais responsáveis pelo AEE que acompanharão a U.E.;
3. Solicitar à DRE/CEFAI procedimento de instalação de Sala de Recursos Multifuncionais, quando identificada a necessidade e as condições para o funcionamento e a instalação;
4. Registrar, no Sistema EOL e no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de educandos e educandas público alvo da educação especial nas classes comuns e as matrículas no AEE.
5. Organizar tempos e espaços para a articulação pedagógica entre os professores que atuam no AEE e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos educandos e educandas;
6. Estabelecer parceria visando à construção de redes de apoio e colaboração: com as demais Unidades Educacionais da Rede, CEFAI, NAAPA, serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos no território, instituições de ensino superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos educandos e educandas, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar:

1. Referenciais legais, político-pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que fundamentem a organização e oferta do AEE.
2. Relação dos professores responsáveis pelo AEE, carga horária de trabalho, formação específica, competências do professor e interface com o ensino regular;
3. Relação dos profissionais não docentes da Unidade Educacional que colaboram na atuação junto aos educandos e educandas com deficiência; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na Unidade Educacional, quais sejam: equipe administrativa, de alimentação, de limpeza, de apoio, bem como instrutor de Libras, intérprete e guia-intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e outros que atuem principalmente nas atividades de alimentação, de higiene e de locomoção;
4. Quando não houver salas de recursos multifuncionais instaladas na unidade, deve constar a indicação das salas de recursos multifuncionais de outras unidades educacionais ou de centros de AEE do entorno, especificando suas condições de atendimento, ou ainda a indicação da forma colaborativa/itinerante do AEE, assegurando o atendimento ao educando ou educanda público alvo da Educação Especial matriculado na U.E.
5. Descrição das condições do grupo e da comunidade aos quais pertencem os educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados na Unidade Educacional e no AEE;
6. Descrição da organização do AEE na Unidade, nas formas em que é ofertado: colaborativo, itinerante, contraturno, visando contemplar as diferentes necessidades dos educandos e educandas em relação a este atendimento;

7. Organização da prática pedagógica do AEE:

- 7.1. Plano de AEE: identificação das barreiras encontradas, das habilidades e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e

acompanhamento; periodicidade e carga horária e outras informações da organização do atendimento;

7.2. Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

7.3. Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

7.4. Descrição do espaço físico da sala de recursos multifuncionais: mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;

8. Descrição das condições de acessibilidade da Unidade Educacional:

8.1. Acessibilidade arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual);

8.2. Acessibilidade pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de Tecnologia Assistiva – TA – disponibilizados na escola);

8.3. Acessibilidade nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços);

8.4. Acessibilidade nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros);

8.5. Acessibilidade no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

9. Descrição da rede de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Referências:

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.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 07 de maio - Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

ANEXO III - Plano de Atendimento Educacional Especializado

Ações a serem desenvolvidas para o acesso, a permanência e a efetiva participação nas variadas atividades, tempos e espaços educativos.

Dados do educando ou educanda	
Nome:	D.N.
Unidade Educacional:	Ano/Ciclo:
Equipe responsável pelo Plano de AEE:	
Informações Gerais (máximo de 10 linhas)	

Organização do Atendimento
Indicar e descrever de acordo com a forma de AEE (poderá mais de uma forma de atendimento para o mesmo educando ou educanda) () contraturno () colaborativo () itinerante Tempo (total de horas): Frequência (número de vezes na semana): Composição/organização do atendimento (grupo/individual): Período (meses de início e fim):

Objetivos do AEE (considerando os sujeitos envolvidos, as realidades, as culturas, os tempos e os espaços educativos)
Levar em consideração as justificativas apresentadas nos registros/documentações/ relatórios pedagógicos e as informações indicadas no estudo de caso.

Orientações e ações para o desenvolvimento do AEE

Quais ações/atividades serão desenvolvidas no âmbito do AEE, realizadas na sala comum e demais espaços educativos, bem como as atividades específicas na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, quando necessário, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando ou educanda, sua plena participação e acesso ao currículo.

Articulação entre os diferentes profissionais da UE para o desenvolvimento do AEE.

Descrever as atividades do AEE que serão desenvolvidas de acordo com as formas de atendimento estabelecidas para o educando ou educanda. (Língua Brasileira de sinais (Libras); Interpretação de LIBRAS; Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Código braile; Orientação e mobilidade; Utilização do soroban; As ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; Mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; Atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Recursos de Acessibilidade /Materiais para eliminação de barreiras

*Somente para os casos em que haja necessidade de recursos e materiais específicos.

Descrever precisamente as necessidades e modos de uso dos recursos de acessibilidade para que todos os envolvidos no processo educacional do educando ou educanda possam conhecer os objetivos dos mesmos.

Adequação de materiais: quais, para que é utilizado e em que tempos e espaços.

Indicar se os materiais serão adaptados/adquiridos/produzidos e os responsáveis pelos mesmos.

Mobilização dos Recursos Humanos da UE/outras parcerias

Que recursos humanos da UE e parcerias serão mobilizados para a eliminação de barreiras.

A partir dos recursos humanos disponíveis na escola, previstos na nossa legislação, descrever a necessidade e as atividades que serão desenvolvidas com o apoio do recurso, objetivando o acesso, a permanência e a plena participação em todos os tempos e espaços escolares.

Incluir outras parcerias que sejam necessárias para a elaboração de material, indicação de adequação postural, orientação sobre alimentação, produção de material específico, orientações diversas, entre outros.

Avaliação e Reestruturação do Plano de AEE

A avaliação é contínua e permanente. A partir dos objetivos, necessidades e potencialidades dos educandos (as). Os avanços ou não avanços poderão ser registrados em local de escolha e organização dos profissionais envolvidos e analisados os progressos dos educandos ou educandas a partir do que foi proposto inicialmente no Plano de AEE.

O Plano será reestruturado sempre que os objetivos já tiverem sido atingidos ou não houver avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos ou educandas a partir das ações previstas no Plano.

O Plano será avaliado durante toda a sua implementação e considerando os registros realizados pela U.E. referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas e o que eles revelam.

Equipe responsável:

Ciência dos Responsáveis pelo educando ou educanda:

ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educando e educandas, público alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

* Potencialidades;

* Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);

* Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);

- * O que não gosta ou demonstra não gostar;
- * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
- * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
- * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
- * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
- * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
- * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.
- * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
- * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;
- * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
- * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
- * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
- * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- * Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

- * Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
- * Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
- * O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;
- * Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
- * Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

Referência

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ANEXO V - FICHA DE INSCRIÇÃO**PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado**

Nome:
RF:
Cargo:
Unidade de Lotação:
Telefone e e-mail:
Certificação:
Unidade de Interesse:

Anexar os seguintes documentos:

- a) documentos pessoais;
- b) demonstrativo de pagamento;
- c) diploma de graduação;
- d) certificação da habilitação ou especialização em educação especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva;
- e) Currículo;
- f) Projeto de Trabalho;
- g) Parecer do CEFAI.

Eu, _____ declaro:

I - Que as informações prestadas são verdadeiras, assumindo inteira responsabilidade pelas mesmas;

II – Compromisso em manter os dados atualizados para futuros contatos realizados pelo CEFAI ou Unidades Educacionais;

III – Ter conhecimento e estar em total acordo com a jornada, locais e organização do trabalho a ser realizado no AEE;

IV – Ter conhecimento sobre a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com destaque ao que compete ao PAEE.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Publicado no Diário Oficial da Cidade – (DOC) de 24/12/2016

Fonte: <https://www.sinesp.org.br>