



CAROLINE JANAÍNI SILVA DE ÁVILA

**O DIREITO DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

CANOAS, 2025.

CAROLINE JANAÍNI SILVA DE ÁVILA

**O DIREITO DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

CANOAS, 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A958d Ávila, Caroline Janaíni Silva de.

O direito das crianças público alvo da educação inclusiva na educação infantil [manuscrito] : atendimento educacional especializado Caroline Janaíni Silva de Ávila. – 2025.

136 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.

“Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos”.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Educação especial.
4. Atendimento educacional. I. Ramos, Roberto Carlos. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

CAROLINE JANAÍNI SILVA DE ÁVILA

**O DIREITO DAS CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geremias Chitafane Tivane
Universidade Católica de Moçambique - África

Prof^a. Dr^a. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof^a. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle, Canoas/RS

PROF. DR. ROBERTO CARLOS RAMOS

Orientador e presidente da banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 11 de março de 2025.

Dedico este trabalho, este sonho realizado, a pessoa que mais orgulho teria dele, minha saudosa mãe. Tua filha “esforçada”, como dizias, tornou-se Mestre em Educação.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu Orientador, Professor Doutor Roberto Carlos Ramos, pelo apoio e disponibilidade a cada dúvida surgida. Voltar a Universidade e encontrar professores humanos, que entendem as dificuldades que, alheias à nossa vontade, aparecem na trajetória, fez toda a diferença.

Agradeço também a duas pessoas muito especiais que a profissão me trouxe, a minha amiga, irmã de coração, Adriana, que sempre foi uma grande incentivadora de cada passo dado. Juntas no estudo, no trabalho, passeios, conversas, risadas e também choros... Gratidão por te ter na minha vida! E a minha inspiração profissional, minha ex-diretora e ex-coordenadora pedagógica, Giorgia, pessoa a qual admiro pelo exemplo de educadora humana e atuante na luta pela proteção à infância.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Canoas, pela bolsa de estudos oferecida. Sem esse incentivo, a busca pela qualificação profissional e o sonho de tornar-me Mestre, não seria possível.

Agradeço aos meus pais pela educação recebida, pelo amor despendido e pelo exemplo que sempre deram. Embora não estejam nesse plano da vida, sei que em algum lugar e que de alguma forma, sentem-se orgulhosos de mim. Tudo o que faço, é pensando em vocês e no quanto estariam felizes com o caminho que tenho percorrido.

Agradeço também às minhas irmãs, Camila e Katherine, que embora a distância, conseguem se fazer presentes, dividindo problemas, compartilhando alegrias e construindo as melhores memórias afetivas possíveis. Vocês são um pouquinho minhas filhas e me dão um imenso orgulho pelas pessoas gigantes que se tornaram.

Agradeço aos meus amores, Everton, Gabi e Laura, pela compreensão de entenderem que para a realização desse sonho eu estaria ausente em muitos momentos. Obrigada amor, pelas jantãs, por cuidar de mim, por estar pensando na melhor maneira de dividir as tarefas. Contigo tudo ficou mais fácil! Minhas filhas lindas, obrigada por entenderem meu estresse, meus esquecimentos, minha bagunça pela casa e a falta de tempo com vocês. Prometo recuperarmos cada segundo e como disse antes, "Levantei a régua! Agora o mínimo, é Mestrado para vocês também!".

Agradeço imensamente a Deus! Minha fé em acreditar que dias melhores sempre virão e a certeza de que uma força muito especial me acompanha e zela por

mim, fez com que não me sentisse só diante de tantas dificuldades. No meio do caminho, pensei em desistir. Não foi fácil me deparar com problemas tão grandes, como a perda da casa, de histórias, de objetos com valores afetivos inestimáveis devido a enchente, e quando o pior havia passado, a perda abrupta do meu pai, tirou-me o chão. Somente a fé e a certeza em perceber a presença de Deus em cada pessoa que Ele colocava no meu caminho para me consolar e trazer palavras de conforto e amor, fizeram com que apesar da dor, eu conseguisse seguir o caminho.

E por fim, agradeço a educação pública! Obrigada ao nosso Sistema de Ensino, Estadual e Municipal, que no decorrer da minha trajetória na Educação Básica, me fizeram sentir acolhida e capaz de ir além. Gratidão aos professores humanos que foram presentes nesse percurso e me fizeram acreditar que a educação realmente transforma. Vocês estavam certos!

“... temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

A Educação Inclusiva pressupõe uma educação que oportunize igualdade de condições de aprendizagem para todas as crianças, incluindo-as no processo educativo e respeitando as especificidades de cada uma. Partindo do pressuposto que algumas deficiências são percebidas desde a primeira infância, essa pesquisa apresenta um estudo sobre O direito das crianças público alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil, sob a perspectiva do serviço de Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a presente pesquisa bibliográfica focaliza as contribuições da produção acadêmico-científica para a reflexão sobre a prática cotidiana desse serviço, que conforme legislação vigente, é um direito que assiste as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que em virtude dessa especificidade, necessitam do serviço de Atendimento Educacional Especializado, cujo acompanhamento será realizado por profissional capacitado, a fim de complementar ou suplementar, a atuação do professor regente, visando alternativas que eliminem ou minimizem as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. Para tanto, realizou-se um diálogo com os pressupostos teóricos de Jannuzzi (2006), Mantoan (2015), Mazzotta (2005), Mendes (2010) e Sassaki (2009) e estabeleceu-se um *corpus* investigativo composto por onze trabalhos (dez dissertações e uma tese) defendidos em Programas de Pós-graduação situados no Brasil entre os anos de 2014 e 2022, localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O estudo está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Os dados coletados por meio de análise documental e teórica, serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os principais achados da pesquisa são: a) Há uma carência de estudos acadêmicos no que concerne à educação inclusiva na etapa da Educação Infantil; b) O serviço de AEE é um direito das crianças PAEE devendo ser ofertado desde a etapa da Educação Infantil; c) O município de Canoas/RS tem o desafio de implementar em suas Escolas Municipais de Educação Infantil o serviço de AEE conforme preconiza os dispositivos legais nacionais.

Palavras-chave: educação inclusiva – atendimento educacional especializado – inclusão na educação infantil

ABSTRACT

Inclusive education presupposes education that provides equal learning conditions for all children, including them in the educational process and respecting the specificities of each one. Based on the assumption that many deficiencies are perceived from early childhood, this research presents a study on the target audience of children for inclusive education in the early childhood education stage, from the perspective of specialized educational care services. In this sense, this bibliographical research focuses on the contributions of academic-scientific production to the reflection on the daily practice of this service, which, according to current legislation, is a right that assists children with disabilities, or global developmental disorders and high abilities, and who, due to this specificity, need the Specialized Educational Assistance service, whose monitoring will be carried out by a trained professional, in order to complement or supplement the performance of the teaching teacher, aiming at alternatives that eliminate or minimize the barriers that hinder the learning process. To this end, a dialogue was held with the theoretical assumptions of Jannuzzi (2006), Mantoan (2015), Mazzotta (2005), Mendes (2010) and Sasaki (2009) and an investigative corpus was established consisting of eleven works (ten dissertations and one thesis) defended in Postgraduate Programs located in Brazil between the years of 2014 and 2022, located in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The study is part of the Management, Education and Public Policy research line of the Postgraduate Program in Education at La Salle University. The data collected through documentary and theoretical analysis will be analyzed based on the Content Analysis Technique. The main findings of the research are: a) There is a lack of academic studies regarding inclusive education in the Early Childhood Education level; b) The special educational service is a right of special needs children and must be offered from Early Childhood Education onwards; c) The city of Canoas/RS has the challenge of implementing the special educational service in its public Early Childhood Education Schools as recommended by national legal provisions.

Keywords: inclusive education – specialized educational service – inclusion in early childhood education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização dos materiais disponíveis como fonte bibliográfica	21
Figura 2- Fases da pesquisa bibliográfica.....	22
Figura 3 - Documentos do corpus investigativo	39
Figura 4 - Fases da Técnica Análise de Conteúdo	42
Figura 5 - Dimensões da acessibilidade	75
Figura 6 - Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Infantil.	91
Figura 7 - Representação da Educação Especial perpassando os níveis e etapas do ensino.....	97
Figura 8 - Gráfico com percentual de estudantes PAEE atendidos no CEIA	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção de dissertações e teses sobre educação inclusiva na educação	30
Quadro 2 - Seleção de dissertações e teses sobre atendimento educacional especializado na educação infantil.....	32
Quadro 3 - Eixos temáticos do direito das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.....	432
Quadro 4 - Modelo I de Nomenclatura e distribuição de turmas.....	85
Quadro 5 - Modelo II de Nomenclatura e distribuição de turmas.....	86
Quadro 6 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori	89
Quadro 7 - Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	109
Quadro 8 - Especificação dos itens da Sala Tipo II	110
Quadro 9 - Quantitativo do número de SRMs e atendimentos no CEIA	117
Quadro 10 - Relação de casos de TEA por nascimento.....	119

LISTA DE SIGLAS

ACADEF	Associação Canoense de Deficientes Visuais
ADEVIC	Associação dos Deficientes Visuais de Canoas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIA	Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade
CESB	Campanha de Educação para Surdos Brasileiros
CME	Conselho Municipal de Educação
CONSECOM	Conselho Comunitário do Bairro Rio Branco
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPT	Educação para Todos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEC	Rede Municipal de Educação de Canoas
RS	Rio Grande do Sul
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão.

SUS	Sistema Único de Saúde
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Caracterização do estudo	21
2.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação	23
2.2.1 <i>Relevância pessoal-profissional</i>	24
2.2.2 <i>Relevância acadêmico-científica</i>	29
2.2.3 <i>Relevância social</i>	35
2.2.4 <i>Problema e objetivos da investigação</i>	37
2.3 Constituição do corpus investigativo	39
2.3.1 – <i>Banco de Dissertações e Teses da CAPES</i>	39
2.3.2 – <i>Legislação Brasileira acerca da Educação Especial</i>	40
2.3.3 – <i>Contribuição dos Dispositivos Legais Internacionais</i>	41
2.3.4 – <i>Regulamentação Nacional sobre o serviço de AEE</i>	41
2.4 Análise dos dados	42
3. BREVE HISTÓRICO DO TRATAMENTO DAS PESSOAS COM DEFECIÊNCIA NO BRASIL	45
3.1.1 De 1854 a 1956 - Início da trajetória	49
3.1.2 De 1957 aos dias atuais - A luta constante pela garantia de direitos	52
4 DISPOSITIVOS LEGAIS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA BRASILEIRA	63
4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos	63
4.2 Declaração de Salamanca	64
4.3 Convenção de Guatemala	66
4.4 Declaração de Dakar - Marco de Educação Para Todos	66
4.5 Declaração de Incheon	67
4.6 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	68
5. O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	71
6. DISPOSITIVOS LEGAIS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE CANOAS	84
6.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) do município de Canoas	87
7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	89
7.1.1 <i>Eixo Temático 1 – Dispositivos Legais Nacionais</i>	89
7.1.2 <i>Eixo Temático 2 - Normativa Nacional sobre o serviço de AEE</i>	102

<i>7.1.3 Eixo Temático 3 – Projeto Político Pedagógico do município de Canoas.....</i>	<i>112</i>
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças com idade de zero a cinco anos e onze meses. Divide-se em duas fases: creche, que contempla a idade de zero a três anos e onze meses, e pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos e onze meses, sendo esta última, uma etapa obrigatória.

Nesse contexto de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, há crianças que se diferenciam no percurso evolutivo esperado para a idade. Algumas deficiências e dificuldades de aprendizagem já podem ser vistas, tanto de ordem cognitiva, quanto socioemocional.

Como a demanda atendida na rede pública, na maioria das vezes, são crianças pertencentes à famílias de baixa renda, e dessa forma, dependem exclusivamente do Sistema Único de Saúde, o SUS, para obterem avaliação médica e, nesse caso, há morosidade no diagnóstico o que dificulta os inícios das terapias ou outros tipos de encaminhamentos, algumas crianças acabam ingressando no Ensino Fundamental sem terem tido um atendimento especializado e que dentro da sua especificidade, se trabalhado de forma precoce, poderia minimizar dificuldades futuras e contribuir para uma melhor aprendizagem e participação nas proposições pedagógicas oportunizadas pela instituição escolar.

O direito à educação inclusiva é garantido na Constituição Federal (Brasil, 1998), e também em outros dispositivos legais específicos, como veremos a seguir, no entanto, não alcança um número considerável de crianças que sem o serviço de Atendimento Educacional Especializado, o AEE, dentro da escola de educação infantil, elas deixam de ter o atendimento voltado a sua especificidade e por isso, têm seus direitos de aprendizagem negligenciados.

Nesse sentido, a presente pesquisa bibliográfica focaliza as contribuições da produção acadêmico-científica para a reflexão sobre o direito das crianças público alvo da educação inclusiva na educação infantil, por meio do serviço de AEE. Sendo assim, o estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

A relevância deste trabalho ora proposto, tem como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social, que serão explicitadas no capítulo atinente aos procedimentos metodológicos.

Diante do exposto, propõe-se como tema de investigação, o direito das crianças público alvo da educação especial na educação infantil: o Atendimento Educacional Especializado. Tendo como pressuposto que as produções acadêmico-científicas são uma forma de socialização e expansão do conhecimento, propõe-se investigar o seguinte problema: Quais são os direcionamentos investigativos das dissertações e teses que enfatizam a educação inclusiva na etapa da educação infantil, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2014 a 2022, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, e de que forma o serviço de AEE pode contribuir para a inclusão de crianças público alvo da educação especial, dentro da escola regular de educação infantil.

A fim de buscar resposta para essa questão, tem-se como objetivo geral: analisar as tendências investigativas das dissertações e teses que enfatizam a Educação Especial na etapa da Educação Infantil, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2014 a 2022, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e de que forma, o serviço de Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a inclusão das crianças público alvo da Educação Especial, dentro da escola regular de Educação Infantil.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

- a) Mapear as dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando as que apresentam foco investigativo sobre a Educação Especial na etapa da Educação Infantil.
- b) Descrever as contribuições das dissertações e teses atinentes acerca da temática investigativa
- c) Investigar os dispositivos legais que tratam da Educação Especial abordados nas dissertações e teses.
- d) Verificar os referenciais teóricos e suas fundamentações, no que tange a inclusão na escola de Educação Infantil.
- e) Descrever o serviço de AEE e sua importância na Educação Infantil.

A partir dos objetivos, o corpus investigativo está composto por onze trabalhos (nove dissertações e duas teses) defendidos em Programas de Pós-graduação, entre os anos de 2014 e 2022, situados no Brasil, localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como base teórica, foram adotados os pressupostos de Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), Mantoan (2015), Mendes (2010) e Sassaki (2009), acerca do direito

das crianças à Educação Especial na Educação Infantil, numa perspectiva reflexiva. Tais dados serão analisados sob a Técnica de Análise de Conteúdo.

Feitas tais considerações, o projeto de pesquisa está organizado em sete capítulos; no primeiro, introduz-se a temática investigativa.

No segundo, Procedimentos Metodológicos, caracteriza-se o estudo, explicitam-se as justificativas que conferem relevância à pesquisa ora proposta; o problema e os objetivos; a constituição do corpus investigativo e a técnica para a análise dos dados.

No terceiro, apresenta-se um breve histórico da concepção e tratamento que se tinha a respeito das pessoas com deficiência no Brasil, da segregação à inclusão que se propõe atualmente, atentando-se as contribuições dos teóricos, Januzzi (2006) e Mazzotta (2005).

O quarto capítulo aponta-se os principais dispositivos legais internacionais que influenciaram as políticas públicas brasileiras no que concerne à Educação Especial e o direito a educação inclusiva.

No quinto capítulo, aborda-se o posicionamento dos teóricos, Mantoan (2015), Mendes (2010) e Sassaki (2009), sobre a educação inclusiva e suas especificidades.

No sexto capítulo, contextualiza-se o tema de pesquisa com a realidade do pesquisador, analisando os dispositivos legais no que tange a Educação Especial no município de Canoas/RS.

No sétimo capítulo, realizaremos a análise e interpretação de dados, seguido pelas considerações finais da pesquisa. Por fim, as referências serão listadas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico traçado e desenvolvido no decorrer do processo investigativo. As seções foram organizadas com a finalidade de caracterizar o estudo, contextualizar a relevância e apresentar o problema, os objetivos e a temática investigativa, descrevendo a constituição do *corpus* investigativo e explicitando a técnica de análise adotada.

2.1 Caracterização do estudo

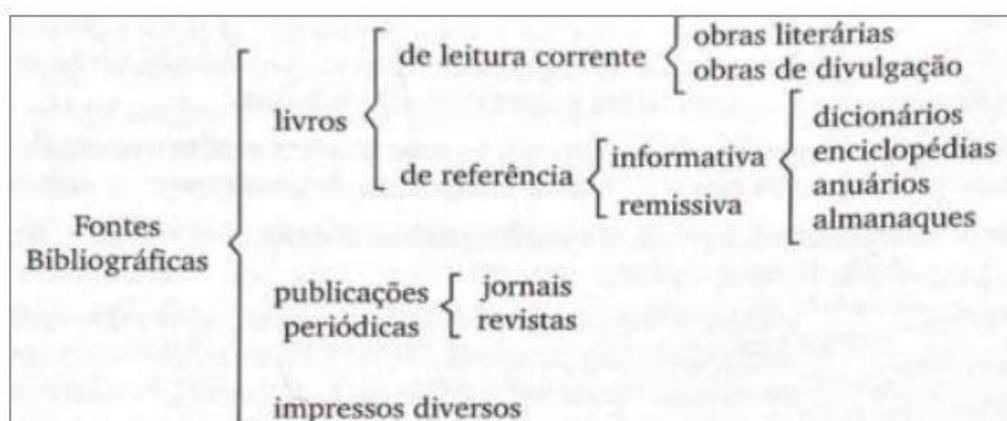
O presente estudo trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica que traz como temática investigativa a inclusão na Educação Infantil, na perspectiva do serviço de Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2009), acresce a partir de materiais já construídos anteriormente por outros pesquisadores e autores da área, tendo como *corpus* investigativo:

[...] material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (Gil, 2010, p.29).

Tais fontes são classificadas de acordo com sua periodicidade, seu objetivo, seu conteúdo, entre outras características, conforme indica a figura 1:

Figura 1 - Categorização dos materiais disponíveis como fonte bibliográfica.



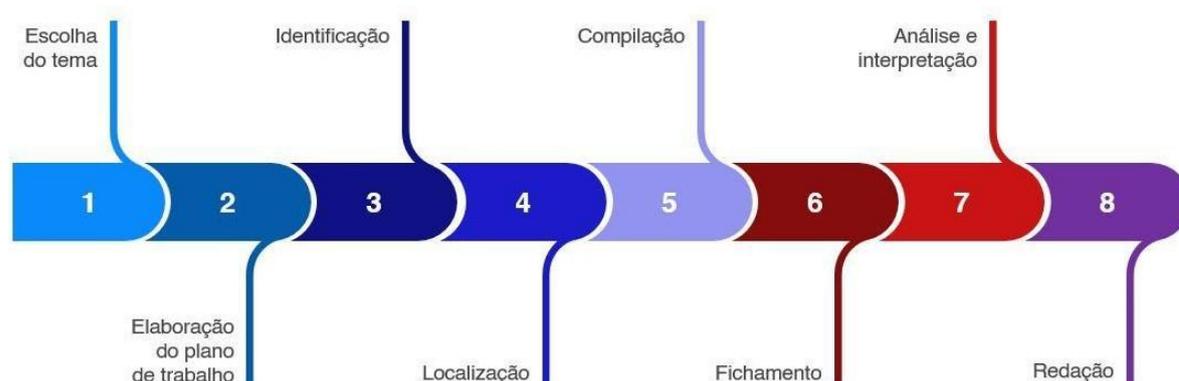
Fonte: Gil (2009, p.44).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2022), é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos acadêmicos, tendo como principal vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, Gil (2022, p.45), além de mostrar-se proveitosa, especialmente quando se objetiva pesquisar dados em distintos locais e distantes uns dos outros, como as produções acadêmicas em diferentes instituições de ensino.

Nesse sentido, essa tipologia de pesquisa corrobora positivamente com o propósito do trabalho, visto dar embasamento a uma questão educacional e social que não se limita a determinado contexto local e sim, acomete o direito a educação inclusiva para as crianças público alvo da Educação Inclusiva, na faixa etária da Educação Infantil em todo o território brasileiro.

De acordo com Marconi; Lakatos (2003, p. 44), a pesquisa bibliográfica é um processo organizado em etapas, não rigorosamente ordenadas, mas necessárias para a obtenção de resultados mais confiáveis e fidedignos. Esse roteiro encontra-se esquematizado em oito fases distintas, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2- Fases da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lakatos e Marconi (2023).

De acordo com as fases da pesquisa bibliográfica trazidas por Lakatos; Marconi (2003), antes de mais nada é necessário definir o tema a ser estudado, este precisa estar de acordo não só com os interesses do pesquisador como deve trazer novos conhecimentos para a comunidade científica.

Seguindo a lógica das autoras, a pesquisa requer delimitação do trabalho e organização por meio da elaboração do plano de trabalho, onde deve-se estruturá-lo, pois essa fase “engloba ainda a formulação do problema, o enunciado de hipóteses e a determinação das variáveis” (Lakatos; Marconi, 2003. p. 47).

A identificação é a parte onde busca-se o material em catálogo e em bibliografias pertinentes, e após, localiza-se então os materiais e os compila, sistematizando-os e organizando-os, para então realizar-se o fichamento, que é onde coloca-se as ideias centrais, resenhas e citações, procurando sempre ter todo o cuidado com a referência, pois facilita ao pesquisador o acesso mais preciso aos temas abordados. As fichas permitem “identificar as obras; conhecer seu conteúdo; fazer citações; analisar o material; elaborar críticas.” (Lakatos; Marconi, 2003. p. 49). Também trazem fatores internos e externos que devem ser levados em conta, sendo os fatores internos, inclinações e interesse do pesquisador, bem como pertinência do objeto a ser estudado; e fatores externo, a existência de fontes bibliográficas disponíveis e possibilidade de consulta a entendedores da área a ser estudada. Encerrando as fases da pesquisa bibliográfica, temos o tipo de redação a ser construído, sendo neste trabalho a dissertação para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação.

Ainda, Lakatos; Marconi (2003, p. 183) destacam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Por conseguinte, a partir de obras já realizadas, através do pensamento crítico e analítico acerca do pesquisado, a pesquisa bibliográfica por meio de sua investigação, aprimora e atualiza o conhecimento.

Encerrando a caracterização metodológica da presente pesquisa, seguimos na seção seguinte com a relevância do estudo, bem como o problema e seus objetivos.

2.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação

Na sequência dedicamo-nos a evidenciar a relevância do estudo, considerando três dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social; o problema e os objetivos da investigação.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

Neste item, pedimos licença aos interlocutores, para que a pesquisadora utilize a narração na primeira pessoa do singular, por tratar-se do ponto de vista por ela protagonizado.

A relevância da temática investigativa, no que tange o aspecto pessoal, trata sobre a minha inquietude frente o cenário de desigualdades sociais, que refletem na educação e conseqüentemente, prejudica as minorias, os mais vulneráveis econômica, social e culturalmente. Não há como ser indiferente frente a visão apresentada, de modo que tal situação me mobiliza a agir, a buscar de alguma forma contribuir na construção da sociedade mais justa e solidária que tanto almejamos, e essa foi a maneira a qual encontrei para colaborar positivamente dentro desse contexto.

Quanto a relevância profissional, o sentimento que me inspira, é a crença de que somos sujeitos inacabados, e nesse sentido, precisamos estar em constante busca por conhecimento e novas possibilidades de transformação, vislumbrando uma educação democrática com fins de qualidade, equidade e ensino ao longo da vida. Isso foi o que me mobilizou a retornar aos bancos acadêmicos.

Para a efetivação dessa educação como direito de todos, se faz necessário a busca pela qualificação, pelo conhecimento acadêmico que dialoga com a prática pedagógica, e assim contribui para uma ação reflexiva e potente de mudança. Conforme Freire (1996),

A sabedoria de que somos seres em movimento, seres inacabados em constante formação, que nossas decisões, nossas problematizações mudam a forma das coisas, mudam as políticas, mudam a educação, mudam as pessoas, sempre podemos aprender e ensinar, não há saber perfeito, como não há como aperfeiçoar no sentido de tornar perfeito pois as realidades são diferentes. (Freire, 1996, p.55).

Nas palavras de Freire (1996), partindo desse entendimento, não existe completude do ser quando se fala em educação, visto tratar-se de um processo dinâmico, pré-disposto a mudança, devido a variável de sujeitos que atuam nesse processo e dessa forma na vida docente nada se repete, pois estamos todos em constante aprendizagem. Sendo assim, justifico a relevância da temática investigativa nos aspectos pessoal e profissional e apresento abaixo a minha trajetória percorrida até chegar na presente pesquisa.

Desde criança tinha o sonho de ser professora. Fazendo uma retomada nas minhas primeiras memórias afetivas, lembro que essa era uma brincadeira presente em diversos momentos. Brincava de escola em casa, dando aula para as minhas irmãs menores e de vez em quando, na rua com as crianças da vizinhança.

Minha infância foi bem distante da que vemos hoje. Os recursos financeiros eram escassos e o entretenimento precisava ser inventado por nós, já que os brinquedos que dispúnhamos, eram poucos. Para brincar de escola só precisávamos dos toquinhos de giz, que ganhávamos da professora no final da aula e de uma porta de guarda-roupas. E dessa forma, passava longos períodos reproduzindo o comportamento, atitudes e expressões observadas e vivenciadas na escola.

O desejo de escrever no quadro, de ensinar a ler, era algo encantador. Os mestres na minha saudosa infância, eram bastante valorizados socialmente. O professor era respeitado e sua fala seguida e admirada pela maioria, situação essa que diverge do reconhecimento social que a categoria recebe nos dias atuais. Portanto, não era difícil vermos a maioria das meninas com esse sonho de tornar-se professora.

Sou fruto da educação pública, essa é a frase que trago cheia de orgulho, lembrando uma trajetória de dificuldades, mas de resultado exitoso. Venho de uma família humilde e numerosa. Minha mãe cuidava dos afazeres da casa e dos filhos, enquanto meu pai trabalhava. Alguns momentos são bem presentes, como a mãe encapando os cadernos com papel de presente no início do ano, eu e meu irmão estudando em turnos diferentes para então dividirmos a mesma mochila.

Essas lembranças mostram que embora a dificuldade da época, foi um tempo marcado de carinho e de que se fazia o melhor com o que se tinha naquele momento. Com certeza não tinha o material escolar mais bonito, e tampouco o melhor uniforme, mas tinha o principal, cuidado, amor e muito incentivo pela educação.

Conclui o Ensino Fundamental na rede pública municipal da cidade de Rio Grande/RS. Já nesse período, gostava de auxiliar as professoras, passando tarefas no quadro e, por esse motivo, às vezes, era convidada a substituir algum professor quando o mesmo se ausentava da escola.

No Ensino Médio, na época 2ª grau, fiz o curso de Magistério no Instituto Estadual de Educação Juvenal Muller, também na mesma cidade. Foram quatro anos de muito aprendizado, com atividades práticas e estágio curricular de um semestre letivo, o que oportunizou um mergulho na prática real da escola.

Ingressei na Fundação Universidade do Rio Grande, FURG, ainda concluindo o curso de Magistério. Fazia a faculdade de Pedagogia Anos Iniciais no turno da manhã, e à tarde, realizava o estágio curricular supervisionado. Foi um ano desafiador, com bastante tarefas e compromissos, no entanto, a energia da juventude e o apoio familiar, permitia ocupar o tempo dessa forma.

No ano seguinte, engravidei e a gestação não foi tranquila. Precisei de repouso absoluto, porque desde o 5º mês de gestação apresentava risco de parto prematuro. Dessa forma, não tive outra alternativa que não fosse a de trancar o curso e embora os cuidados tidos na época, a gravidez veio antes do previsto. No ano de 1998, era incomum bebês prematuros e não havia as informações e recursos que temos hoje, assim, optei por me dedicar exclusivamente à minha filha.

Após esse período, precisei vir morar no município de Canoas, devido a transferência de serviço do meu ex-marido, e iniciamos a vida em uma cidade nova, bem diferente daquela do interior onde morávamos. Fui até a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, solicitar a transferência, porém, as disciplinas do curso de Pedagogia não aconteciam em turno único, o que era um obstáculo para mim que precisava trabalhar. Dessa forma, no ano de 2002, fiz vestibular na Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, e retornei à Universidade.

Trabalhava em dois turnos em uma escola de educação infantil privada e estudava à noite. Como não tinha nenhum familiar que pudesse me auxiliar com a filha pequena, e tampouco, conhecia alguém de confiança para que pudesse deixá-la, levava-a junto comigo para a Universidade. Com todo o cansaço do dia de trabalho, ainda precisava pegar trem e ônibus para chegarmos ao campus. No fim da aula, a mesma coisa... Trem e ônibus para retornarmos para casa. E essa rotina se deu por longos sete anos, pois devido ao custo das disciplinas ser elevado, precisei cursá-las aos poucos.

Tenho um carinho muito grande pela ULBRA Canoas. As memórias que carrego de lá, são as melhores possíveis. Tive professores humanos, parceiros, que entendiam o contexto da minha vida pessoal e permitiam que eu levasse minha filha nas suas aulas. No meio de tantos bons professores, apenas uma se sobressaiu de forma negativa. A cada seis meses, quando ia na Coordenação de curso, fazer a matrícula para o semestre seguinte, era orientada pela secretária que não me matriculasse em determinado dia, que era onde essa professora estaria lecionando,

pois ela não permitia na sala a presença de alguém que não estivesse na lista de chamadas. Esse é um exemplo que carrego, o de como não ser.

Já no ano de 2010, a educação inclusiva era algo que me despertava interesse. Não tínhamos muita informação sobre as crianças de inclusão, as especificidades de cada deficiência e muito menos de como atuar no trabalho pedagógico. Dessa forma, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UNIASSELVI, a fim de buscar subsídios que auxiliassem no atendimento às crianças público alvo da Educação Especial. Foram cerca de dois anos de estudos, e que para aquele momento me ajudaram no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Para a conclusão do curso não foi solicitada produção acadêmica e sim estágio na área institucional e clínica, o que me aproximou fortemente das crianças com deficiência, bem como das que apresentam dificuldades de aprendizagem e o interesse por essa realidade e possibilidades diferenciadas no processo de ensino aprendizagem, só aumentava. Ainda neste mesmo ano, fui chamada para posse do cargo de Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Canoas. Dessa forma, trabalhava trinta horas na rede pública e 20 horas na rede privada.

No ano seguinte, em 2011, tomei posse de 20 horas no cargo de professora de Séries Iniciais na Prefeitura Municipal de São Leopoldo e fiquei conciliando ambas as prefeituras durante seis anos, até que em 2017, fui convidada a assumir a função de Diretora da EMEI em que trabalhava em Canoas/RS e fui cedida por São Leopoldo, trabalhando assim 50 horas no cargo de gestão escolar.

No ano de 2019, houve a primeira eleição de diretores para as EMEIs do município, processo democrático no qual anteriormente só se dava nas EMEFs. A legitimação do cargo através do voto era algo que eu buscava, por acreditar que a escolha da comunidade fortalece as ações do gestor, da mesma forma que acrescenta mais autonomia às suas decisões frente a mantenedora. Tivemos duas chapas concorrendo a eleição na EMEI em que atuo, e fui eleita com 98% dos votos, o que me encheu de orgulho mensurar a avaliação positiva do meu trabalho por parte do grupo docentes e responsáveis das crianças.

Posteriormente, cursei a Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pela Universidade La Salle, como bolsista da prefeitura de Canoas/RS. A experiência foi bastante agregadora na nova função que estava exercendo, já que na Educação Infantil o diretor atua sozinho, sem supervisor, orientador ou coordenador pedagógico.

Dessa forma, o curso *Latu Sensu*, me forneceu mais subsidio na atuação de gestora, na melhor assistência ao trabalho docente da escola, tanto nos planejamentos, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, quanto no atendimento às crianças e famílias, com vistas à uma educação democrática, que atenda às necessidades dos alunos e onde todos os membros da comunidade escolar sejam atuantes e participativos desse processo.

Em 2021, durante o cenário pandêmico da Covid-19, realizei o Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia, oferecido pela Universidade Federal de Pelotas, o que despertou ainda mais o interesse no tema sobre Educação Inclusiva, especificamente na etapa da Educação Infantil. No decorrer do curso, constatei o pouco conhecimento frente as demandas no contexto da Educação Especial e percebi que a inclusão possui um conceito diferente de integração que usualmente fazemos na escola, identificando assim a necessidade de aprofundar-me no assunto e dar continuidade ao estudo.

No ano de 2022, fiz o curso de Extensão em Gestão Escolar, também oferecido pela Prefeitura de Canoas/RS, na Universidade La Salle, que trouxe novas perspectivas acerca da gestão administrativa e pedagógica, ratificando a importância da atuação na liderança, orientação e planejamento de ações em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e demais ordenamentos legais.

Embora procurando me qualificar com cursos de Especialização e Extensão, o sonho de uma Pós-graduação em nível de Mestrado, era algo que sempre me encantava. Há algum tempo desejava cursar uma Especialização *Stricto Sensu* em Educação, mas não previa do investimento financeiro.

No segundo semestre de 2022, a Prefeitura Municipal de Canoas lançou edital ofertando bolsas de estudo em nível de Graduação e Pós-Graduação, no qual concorri em uma das vagas e fui selecionada para cursar o Mestrado em Educação.

Ingressar novamente no meio acadêmico buscando conhecimento e qualificação profissional no que tange o direito a Educação Especial na Educação Infantil, bem como a qualidade dessa educação oferecida na rede pública, são questões que me causam inquietude e despertam o desejo de retornar a Universidade, a fim de pesquisar e debater sobre as políticas públicas voltadas a essa faixa etária e o que realmente chega até essas crianças.

Com as leis vigentes, fortalece-se a garantia pelo direito da criança público alvo da Educação Especial ao acesso e permanência na escola, porém é necessário

analisar de que forma esse atendimento ocorre e se ele oportuniza as mesmas condições para que todas as crianças se desenvolvam e construam aprendizagens significativas ao lado de seus pares. Investigar pela perspectiva inclusiva das crianças “difíceis”, muitas vezes sem laudo, mas que através do parecer técnico do educador se percebe a necessidade de um atendimento especializado, é o que me incita a trazer à tona essa pesquisa.

Avanços foram realizados, conquistas sociais e legais obtidas, mas acredito que devemos refletir e avaliar como está sendo ofertado o atendimento às crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Os estudos na área de políticas públicas ajudam a entender a complexidade da garantia dos direitos das crianças no âmbito educacional e, ao mesmo tempo, causam indignação ver que essas orientações, na maioria das vezes, ainda não se concretizaram.

Dessa forma, ingressar no universo da pesquisa acadêmica abordando o tema da Educação Especial na perspectiva da Educação Infantil, assunto que tanto me motiva, oportunizará minha compreensão da educação como um todo, com um olhar sensível ao direito educacional das crianças público alvo da Educação Especial nessa etapa fundamental do desenvolvimento infantil.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

Quando nos propomos a realizar uma investigação, autores como Gil (2019) e Alvez-Mazzotti (2001) apontam a necessidade do pesquisador ter conhecimento dos estudos que já foram realizados acerca da temática em tela. No entender de Gil (2019):

[...] o pesquisador necessita fazer um levantamento da literatura pertinente, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não foram adequadamente pesquisados e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. (Gil, 2019, p. 41).

Esse levantamento salientado por Gil (2019) contribui, também, para que o pesquisador tenha conhecimento das “discussões teórico-metodológicas travadas na área”, aspecto evidenciado por Alvez-Mazzotti (2001, p. 41).

Assim, para justificar a relevância acadêmico-científica da presente pesquisa e, também, a sua originalidade e ineditismo, procedemos a um mapeamento de

dissertações e tese em Programas de Pós-Graduação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES¹, em junho de 2023, utilizando os descritores, “direito à educação inclusiva na educação infantil” e “atendimento educacional especializado na educação infantil”. Em seguida, procedemos a leitura de todos os títulos e, em situações de dúvida, recorremos à leitura de resumo para fins de inclusão ou exclusão. A partir desse refinamento, resultou um conjunto de onze pesquisas relacionadas ao descritor, “direito à educação inclusiva na educação infantil” e “atendimento educacional especializado na educação infantil”, no espaço temporal entre os anos 2014 e 2022, sendo nove dissertações de mestrados e duas teses de doutorado.

Com o descritor “direito à educação inclusiva na educação infantil” foram encontrados quatro trabalhos, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Seleção de dissertações e teses sobre educação inclusiva na educação

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
RODRIGUES, Simone Beatriz Luiz	<i>Docência na educação infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências</i> – Universidade do Planalto Catarinense	2019	M
BARROS, Erica da Costa	<i>ABC da educação especial na educação infantil</i> – Universidade Federal Fluminense	2021	M
BEGALLI, Ana Silvia Marcatto	<i>Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana com deficiência: um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil</i> – Universidade São Francisco	2021	D
MORAES, Julia Coutinho Mafra de	<i>A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá / RJ</i> – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2022	M

Fonte: Banco de dados de dissertações e teses da CAPES (2023).

Ao realizarmos a leitura das dissertações e da tese citadas no quadro acima, apresentamos as principais ideias encontradas.

A dissertação, “Docência na educação infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências”, de Rodrigues (2019), apresenta os dispositivos legais nacionais acerca da inclusão, trazendo a ordem cronológica em que os mesmos foram criados. Também, aponta o histórico de luta contra o preconceito apontando avanços e conquistas frente a inclusão de crianças com deficiências, no entanto, acusa que embora progressos tenham ocorrido, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que consigamos efetivar a inclusão na educação e

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso: 19 de jun. 2023.

sobre tudo, sejamos capazes de vivermos em uma sociedade livre de discriminação de qualquer natureza.

O preconceito em relação à pessoa com deficiência é uma questão que vem de muito tempo, desde a antiguidade, quando pessoas eram sacrificadas, isoladas e abandonadas. Ao longo da história tem-se buscando quebrar essas barreiras do preconceito e, hoje, com o trabalho das escolas, observa-se melhorias neste sentido, porém, há muito que se percorrer para que não haja mais na sociedade nenhum tipo de discriminação às pessoas por conta de sua deficiência, diferença ou singularidade. (Rodrigues, 2019, p.72).

O enfoque de Barros (2021), trouxe reflexões quanto ao processo de inclusão na educação infantil, entre elas a orientação sobre o papel do professor diante do aluno público alvo da educação inclusiva, abordando o papel identitário do educador. Da mesma forma, apontou os aspectos legais que regem e regulamentam a educação inclusiva, bem como legitimam a etapa da educação infantil na educação básica. Reforça que o movimento da inclusão necessita do olhar sensível tanto do professor, quanto dos gestores das políticas públicas.

Lidar com a inclusão na diversidade requer sensibilidade, troca e busca constante por aperfeiçoamento. Incluir, independentemente da criança ter ou não uma deficiência, preconiza compreender que as diferenças são elementos constituintes da natureza, esse é o ponto de partida para a mudança tão debatida sobre a postura de educadores e, de maneira geral, do Sistema Educacional. (Barros, 2021, p.43).

A tese de autoria de Begalli (2021), aponta que o impacto causado pela deficiência na vida do aluno, dependerá mais do contexto social, familiar, cultural e histórico que essa criança está inserida, do que a própria deficiência. Dessa forma, verifica-se a importância de efetivarmos a inclusão, não só na igualdade formal, a registrada nos dispositivos legais, mas, na igualdade material, aquela vivenciada pelo deficiente, sendo esta, um meio indispensável de superação da exclusão.

Dito de outro modo, a escola e as salas de aula devem ser comuns e receber a todos os alunos. E os alunos que demandem de atendimento especializado, seja por alguma deficiência, dificuldade de aprendizagem ou altas potencialidades, devem recebê-lo em toda sua amplitude. (Begalli, 2021, p.107).

Na pesquisa realizada por Moraes (2022), a autora analisa as políticas públicas para a área da inclusão voltadas à educação infantil, apresentando a realidade de um município do Estado do Rio de Janeiro. Entre a legislação e o trabalho desenvolvido

na prática, faz-se necessário uma visão abrangente do que é inclusão, garantindo que todos os sujeitos envolvidos, embora com especificidades diferentes, sejam respeitados na sua individualidade, e dessa forma, sejam capazes de conviver de forma harmônica e respeitosa dentro da sociedade.

Sabe-se que, para garantir a inclusão escolar, é preciso reconhecer as diferenças para atingir a plena convivência entre os sujeitos, problematizando e lidando com as diferenças, sempre com o objetivo de potencializar as habilidades de todos. Somente assim se terá um ambiente favorável para o aprendizado, para a educação e o partilhamento de conhecimentos. (Moraes, 2022, p. 81).

Com o descritor “atendimento educacional especializado na educação infantil” foram encontrados sete trabalhos, apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Seleção de dissertações e teses sobre atendimento educacional especializado na educação infantil.

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
COTONHOTO, Larissy Alves	<i>Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão – Universidade Federal do Espírito Santo</i>	2014	D
AMORIM, Gabriely Cabestre	<i>Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso – Universidade Estadual Paulista</i>	2015	M
XAVIER, Suzana Maria Webber	<i>Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil – Universidade do Planalto Catarinense</i>	2015	M
SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos	<i>O atendimento educacional especializado na educação infantil enquanto política pública no município de Niteroi – Universidade Federal Fluminense</i>	2018	M
SOUZA, Alzenir Maria Ribeiro de	<i>Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce: estudo sobre a política paulistana de educação especial – Universidade de Santo Amaro</i>	2020	M
DE SOUZA, Katia Cilene de	<i>O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na educação infantil – Universidade Federal de Santa Catarina</i>	2021	M
DOS REIS, Elizandra Souza	<i>Atendimento educacional especializado na educação infantil: articulação entre a formação dos professores e suas práticas - Universidade La Salle</i>	2022	M

Fonte: Banco de dados de dissertações e teses da CAPES (2023).

Na tese, Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão, Cotonhoto (2014), traz a importância do trabalho do AEE como função complementar e suplementar ao serviço oferecido pela sala regular. Também reforça que independente da deficiência ou dificuldade apresentada pela criança, tanto em condições físicas, cognitivas ou emocionais, elas

possuem o direito e a necessidade de conviver com as demais dentro da instituição escolar. Para que a inclusão seja efetiva dentro do espaço educativo, é fundamental uma ressignificação de papéis de todos os envolvidos no processo de educação das crianças público-alvo da educação inclusiva.

Esse repensar sua função e papel para se estruturar como escola inclusiva envolve compartilhar essa tarefa com professores, pais, secretarias, comunidade. Diz respeito às políticas públicas, ao projeto político-pedagógico da escola, ao currículo e às práticas pedagógicas da/na escola. São adaptações e modificações organizativas nos objetivos e conteúdo, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento. (Cotonhoto, 2014, p. 75).

Amorim (2015), aponta a importância do serviço de AEE bem planejado e arranjado sob o enfoque da gestão escolar e dos professores. Esse trabalho precisa estar articulado com todos os atores do processo educativo, especialmente na relação professor regente de turma e professor do serviço especializado. Ainda denota os desafios encontrados e lacunas existentes no trabalho dos docentes, para a articulação de ações efetivas no desenvolvimento das crianças público alvo do AEE.

Para a realização do AEE é preciso um gerenciamento que oriente a forma de organização da prática, estabelecendo a formação do profissional e atribuições do prestador do serviço, o local das ações, as características do ambiente onde serão realizadas as ações, o tempo de atendimento dispensado para o PAEE, os dispositivos e instrumentos de trabalho para atender às necessidades do aluno com deficiência, dentre os quais o mobiliário e os recursos de ensino (Amorim, 2015, p.69).

De acordo com Xavier (2015), o caminho para uma educação inclusiva é longo, porque requer mudanças de atitudes que não são individuais. É um movimento que se dá quando família, escola e professor se propõe a fazer a diferença. Tanto professor da sala regular, quanto professor do AEE, precisam buscar constantemente por formações que lhe subsidiem o trabalho desenvolvido com a criança, seja ela deficiente, ou que apresente alguma dificuldade. Ambos precisam estar preparados para a diversidade que encontrarão dentro da escola, e assim contribuir para uma escola mais inclusiva.

A proposta de AEE trouxe significativo avanço em relação às políticas anteriores, reconhecendo a responsabilidade da instituição escolar, que essa crie condições para além de espaço físico acessível. O que exige um currículo

flexível com professores em constante formação permanente e continuada, bem como de recursos que atendam as especificidades de cada criança. Essa formação permanente e continuada será necessária tanto para o profissional que trabalho nas salas de AEE quanto nas salas da educação infantil do ensino regular. (Xavier, 2015, p. 53).

Na pesquisa acadêmica de Santos (2018) vemos a confluência entre o atendimento educacional especializado, as políticas públicas e a educação infantil, aonde a autora traz as contribuições desse serviço para as crianças com deficiência ou que por outro motivo, seja importante seu atendimento por um profissional especializado. Afirma que a inclusão não deve se restringir às questões que envolvem a criança público alvo da educação especial, e sim, a necessidade de inclusão de todos os grupos sociais, que antes estavam à margem dos sistemas de ensino. Ressalta o quanto o trabalho do professor de AEE pode ser potencializador de uma educação de qualidade e de direitos para as crianças público alvo da educação inclusiva.

Mesmo com os inúmeros problemas que são oriundos da organização e funcionamento da Sala de Recursos, percebemos que a atuação do professor de AEE nas escolas de educação infantil de horário integral oportuniza aos alunos com e sem necessidades educacionais especiais valiosas experiências educacionais que estimulam seu desenvolvimento e favorecem a inclusão. (Santos, 2018, p. 69).

Souza (2020), em sua produção, aborda as divergências entre as políticas públicas e suas aplicabilidades, em especial nos Centros de Educação Infantil. Ressalta o quanto o serviço de AEE na rede regular de ensino, faz diferença na aprendizagem das crianças com deficiência, desde a creche com a modalidade de estimulação precoce e as turmas de pré-escola, com o complemento ou suplemento nas salas de recursos multifuncionais.

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 (Santos, 2020, p. 34).

Souza (2020), traz reflexões sobre as necessidades de mudanças legislativas, estruturais e humanas no processo inclusivo da escola, afirmando que: “Para que 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” (Souza, 2020, p.45).

Gestores empáticos com a diversidade de seus alunos, professores comprometidos com a aprendizagem e pais presentes no cotidiano da instituição, possibilitam relações plurais e diversificadas, que por perspectivas diferentes, objetivam o mesmo ideal, a inclusão das crianças com deficiência. Dessa forma, a confluência de falas e lugares diferentes contribuirá com um resultado mais exitoso e significativo, onde todos são parte fundamental no processo.

De Souza (2021), e Dos Reis (2022), não autorizaram a publicação dos respectivos trabalhos, dessa forma, não houve possibilidade de análise.

Reforçamos que a análise e reflexão sobre os trabalhos acadêmicos dos quadros 1 e 2, serão abordadas no capítulo de análise e interpretação de dados, articulando a pesquisa desses autores com os documentos legais que discorrem sobre a Educação Especial na Educação Infantil e a normativa que regulamenta o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

2.2.3 Relevância social

Além das justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica, é fundamental que ao propor uma investigação, o pesquisador tenha presente a sua relevância social. Conforme Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 43),

Uma pesquisa, para ser considerada importante, necessita também produzir decorrências – diretas ou indiretas – à sociedade. Isso porque uma pesquisa científica, para ser considerada relevante e pertinente, não pode ser significativa apenas para quem pretende realizar a pesquisa, ou ainda, apenas para a comunidade científica, mas também para aqueles que direta ou indiretamente usufruirão desse conhecimento – a sociedade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 35) sugere que o pesquisador reflita sobre as seguintes questões, dentre outras: “Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quais as consequências sociais do estudo?”. Articuladas a relevância pessoal-profissional e acadêmico-científica, a investigação proposta se justifica por refletir a respeito dos direitos à educação inclusiva das crianças público alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil.

Acreditamos que essa é uma etapa fundamental na construção do cidadão de hoje enquanto sujeito criativo, pensante e autônomo, e conseqüentemente, no

cidadão do futuro, consciente de sua responsabilidade com o mundo global e capaz de tomar decisões assertivas para uma sociedade mais justa e solidária. Mais que cuidados, é nesse espaço que a criança terá seus primeiros contatos com a educação formal e assim, dar início a suas primeiras descobertas ao lado de seus pares e mediadas pelo professor.

A escola enquanto instituição educativa, tem por dever oportunizar os direitos de aprendizagem a todas as crianças que nela estão. Sendo assim, desde a mais tenra idade, ao ingressar no ambiente escolar, toda criança deverá ter as mesmas oportunidades de participação e desenvolvimento nas ações pedagógicas oportunizadas nesse espaço.

Conforme corrobora a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é direito de todos e o atendimento especializado deve ser oportunizado aos que dele necessitam, afim de termos uma educação inclusiva, de qualidade e que não exclua ninguém. Para tanto, mudanças estruturais de ordem física e humana, devem ser planejadas e adaptadas em todas as instituições escolares para que a equidade na participação e aprendizagem se dê conforme as especificidades de cada estudante.

A LDB (Brasil, 1996), apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches para crianças de zero a três anos e onze meses; e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos e onze meses, tendo como finalidade o desenvolvimento integral do educando, no que tange os aspectos físico, emocional, social e cognitivo, complementando a ação da família.

Compreendendo a importância do desenvolvimento infantil desde a creche e entendendo que as possibilidades de aprendizagem nessa etapa refletem no aprendizado futuro, torna-se imprescindível a educação inclusiva para as crianças público alvo da Educação Especial nas instituições de educação infantil. Para uma educação efetivamente inclusiva, há de se oferecer o serviço de AEE conforme citado nos dispositivos legais nacionais, complementando ou suplementando a ação do professor regente, objetivando a eliminação das barreiras que dificultam a participação e aprendizagem da criança.

Dessa forma, o conhecimento dos direitos acerca da Educação Especial, no que trata do direito não só de matrícula, mas de permanência e com garantia de ações que respeitem a diversidade das crianças e que promovam a aprendizagem valorizando as especificidades de cada uma, devem estar ao acesso da comunidade, não só a acadêmica, como a escolar também.

O conhecimento liberta e transforma, a medida em que cobramos pela qualidade que nos é de direito. Sendo a educação um direito inalienável e garantido a todos, deve contemplar crianças com e sem deficiência, no espaço rico em oportunidades e vivências significativas, com educadores qualificados, onde as ações e relações se constituem em um único fim, que é a aprendizagem de todos. Na contribuição de Freire (1996),

Se discrimino o menino ou a menina pobre, o menino ou a menina negra, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo. (Freire, 1996, p.136).

Na perspectiva da inclusão, quando Freire cita a escuta, não necessariamente denota-se ao ato de ouvir, mas sim de perceber cada aluno enquanto sujeito único. Para uma educação efetivamente inclusiva e que respeite as diferenças, é essencial que a escola, na totalidade da instituição, veja seu aluno com olhos sensíveis e que os acolha com suas características que os tornam singulares. É preciso ter a clareza da ideia de que não cabe a criança público alvo da Educação Especial se adequar a rotina e organização da escola, e sim a instituição trabalhar em prol de cada educando e garantir assim o mesmo direito a educação para todos.

Posto isto, compreendemos a relevância social dessa pesquisa, visto que o conhecimento acerca dos dispositivos legais que afirmam a educação de qualidade para as crianças público alvo da Educação Especial é necessário para que efetivamente esse direito se concretize nas rotinas escolas das escolas de Educação Infantil, mais precisamente, nas EMElS de Canoas/RS.

2.2.4 Problema e objetivos da investigação

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.159), o problema de investigação “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Gil (2008, p. 33), ao se referir ao problema de pesquisa, explica que:

Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção

identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

O presente estudo tem como problema de investigação a seguinte pergunta: Quais são as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos de 2014 e 2022, em programas de Pós-Graduação, situados no Brasil, sobre o tema da inclusão das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil, na perspectiva do serviço de Atendimento Educacional Especializado?

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 39), ao se referirem aos objetivos de uma investigação, explicam que eles “estão diretamente relacionados aos fins teóricos e práticos que se propõem a alcançar com a pesquisa [...], consistem na elaboração de alvos a serem alcançados com o término da pesquisa.

A fim de buscar resposta para essa questão, tem-se como objetivo geral: analisar as tendências investigativas das dissertações e teses que enfatizam a educação inclusiva na etapa da Educação Infantil, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2014 a 2022, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e de que forma, o serviço de Atendimento Educacional Especializado contribui para a inclusão de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, dentro da escola regular de Educação Infantil.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

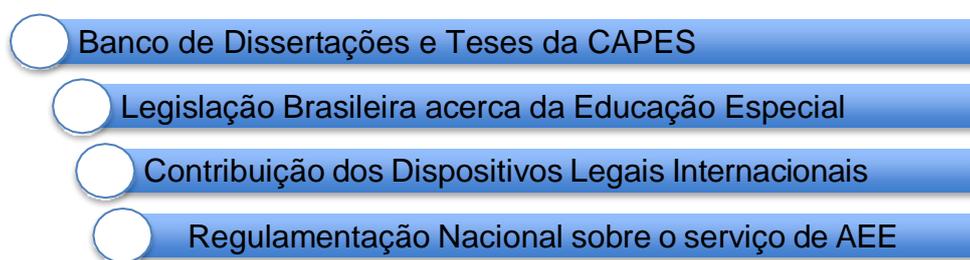
- a) Mapear as dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando as que apresentam foco investigativo sobre a Educação Especial na etapa da Educação Infantil.
- b) Descrever as contribuições das dissertações e tese atinentes acerca da temática investigativa.
- c) Investigar os dispositivos legais que tratam da Educação Especial abordados nas dissertações e teses.
- d) Verificar os referenciais teóricos e suas fundamentações, no que tange a educação inclusiva.
- e) Descrever o serviço de AEE e sua importância na Educação Infantil.

2.3 Constituição do corpus investigativo

Definido o problema e os objetivos, nos cabe agora indicar as “fontes capazes de fortalecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.” (Gil, 2002, p.64), nosso corpus investigativo.

Nesse estudo, o corpus investigativo está composto por onze trabalhos, sendo nove dissertações de mestrado e duas teses, produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2014-2022, as quais foram localizadas no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Além desses estudos, incluímos no corpus investigativo, conforme apresentado na figura 3, os dispositivos legais nacionais e internacionais sobre a Educação Especial e a Regulamentação Nacional que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Figura 3 - Documentos do corpus investigativo



Fonte: Autoria própria, 2023.

Na sequência, apresentamos brevemente cada um dos documentos indicados na figura 3, e posteriormente nos capítulos seguintes, faremos a análise reflexiva dos documentos e legislação vigente.

2.3.1 – Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Durante a seleção dos trabalhos analisados na plataforma CAPES, verificamos certa dificuldade em encontrarmos pesquisas relacionadas a Educação Especial na Educação Infantil, constatando assim um baixo número de produções acadêmicas que discorrem sobre o tema. Visto isso, eleva-se a pertinência do estudo, por tratar-se de um assunto que embora pouco debatido, é fundamental para a garantia da educação

enquanto direito inalienável do ser humano, e que deve ser oportunizado em condições de igualdade a todo cidadão.

Embora não se tenha tantas pesquisas voltadas à Educação Infantil, há a preocupação com o público da Educação Especial dessa faixa etária, ainda que de forma tímida se compararmos com a etapa do Ensino Fundamental. No entanto, estamos iniciando uma caminhada pela efetivação dos direitos ao serviço de Atendimento Educacional Especializado, desde a Educação Infantil, conforme preconiza os dispositivos legais nacionais. Sabemos que há uma longa caminhada, para além das políticas públicas, que é a conscientização da importância do desenvolvimento infantil dos bebês e crianças de zero a cinco anos e onze meses, considerando que essa etapa abrange mais do que cuidados e a qualidade na educação deve ser a mesma ofertada nas etapas seguintes.

2.3.2 – Legislação Brasileira acerca da Educação Especial

No estudo acerca dos dispositivos legais nacionais sobre a Educação Especial, verificamos ser uma trajetória recente, iniciada de forma acanhada na segunda metade do século XIX, com inauguração de institutos e organizações filantrópicas, mas apenas em meados do século XX, iniciam as discussões e ações governamentais sobre a educação das pessoas com deficiência e o direito de aprendizagem que conferiam a elas, assim como o espaço educativo que deveriam frequentar.

Nessa trajetória, percebe-se a quebra de paradigmas e estereótipos, especialmente no que concerne a capacidade de aprendizagem de crianças e jovens PAEE, que equivocadamente eram concebidas como pessoas com extrema limitação ao conhecimento e portanto, deveriam frequentar espaços com público semelhante, ou seja, as escolas especiais ou classes especiais dentro da escola de ensino regular.

Atualmente vivemos um forte movimento pelo direito a educação pública de qualidade, que garanta não só o acesso a matrícula escolar, mas sim a permanência e as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos. Temos políticas públicas que afirmam esse direito, no entanto, ainda verificamos que a educação inclusiva não se efetiva como preconizado nesses dispositivos, seja por estrutura física precária, devido à falta de investimentos para adequações arquitetônicas necessárias e baixo investimento em materiais pedagógicos e instrumentos de acessibilidade, ou estrutura

humana, pela falta de professores especializados para o serviço de AEE e falta de formação continuada aos professores regentes.

2.3.3 – Contribuição dos Dispositivos Legais Internacionais

A construção das políticas públicas nacionais voltadas a Educação Especial, foram concebidas de acordo com decisões e influências de documentos internacionais que orientam as normativas do país. Visando a construção de um mundo mais justo, fraterno e com menos desigualdades sociais, as organizações internacionais, constroem documentos que devem ser seguido por todos os países signatários, a fim de alcançarem resultados exitosos frente as necessidades elencadas.

Enquanto preocupação mundial, a educação inclusiva que acolha todos os grupos vulneráveis, permitindo-lhes uma educação com qualidade, equidade e com aprendizagem para vida toda é uma meta a ser atingida, especialmente as crianças e jovens com deficiência que por muito tempo tiveram o acesso à educação negligenciado.

2.3.4 – Regulamentação Nacional sobre o serviço de AEE

O Atendimento Educacional Especializado, AEE, é um recurso destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dedicase também aos estudantes que mesmo sem laudo médico, através de avaliação do professor regente, demonstra a necessidade desse apoio pedagógico que amplie sua participação na aprendizagem. Esse serviço de AEE é citado como direito dos estudantes PAEE, em dispositivos legais importantes como a Constituição Federal (1988), ECA (1990), LDB (1996), mas tem sua regulamentação no Decreto-Lei nº 7.611, de 2011, que vai apresentar as obrigações do Estado com o PAEE, através das diretrizes citadas no documento.

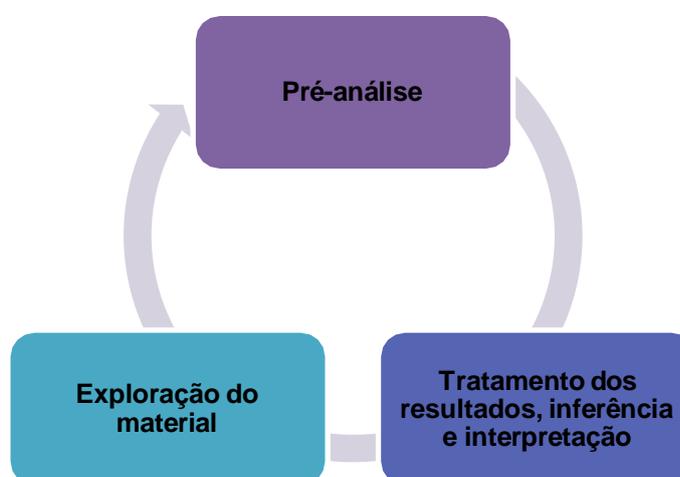
Com a análise desse conjunto de documentos, almejamos identificar e compreender o direito das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e as relações com as salas de Atendimento Educacional Especializado. Passamos, na sequência, à descrição da técnica a ser adotada para a análise dos dados.

2.4 Análise dos dados

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo na perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, constitui-se num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para a aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos para a interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos ou fases, conforme apresenta a figura 4.

Figura 4 - Fases da Técnica Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado a partir de Bardin (2011).

A pré-análise, segundo Bardin (2011, p.125), é a fase onde ocorre “a organização propriamente dita”, e tem por objetivo principal, “tornar operacionais sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Assim sendo, a pré-análise objetiva sistematizar os conteúdos para que o pesquisador possa conduzir as operações sucessivas de análise. Em um plano inicial, a missão desta primeira fase no caso do estudo em tela é, além da escolha e da leitura flutuante dos

documentos, a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Nesta fase, Bardin (2011, p. 126-127) indica a observação das seguintes regras:

- *Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor.
- *Regra da representatividade*: a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- *Regra da homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- *Regra de pertinência*: os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (Grifo da autora).

A fase da exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação.” (Bardin, 2011, p. 131). Há um aprofundamento da leitura dos documentos em relação ao realizado na fase anterior. Neste aprofundamento, os conteúdos são organizados em eixos temáticos. Optamos por adotar *a priori*, como eixos temáticos, a categorização apresentada nos dispositivos legais nacionais e do Município de Canoas/RS, cuja a organização se apresenta em 3 grupos: Grupo 1 – Dispositivos Legais Nacionais; Grupo 2 – Normativa Nacional sobre o serviço de AEE; Grupo 3 – PPP do município de Canoas. Dessa forma, o quadro 3 apresenta os eixos temáticos orientadores da análise realizada.

Quadro 3 - Eixos temáticos do direito das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil

Eixos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> ● Eixo temático 1: Dispositivos Legais Nacionais ● Eixo temático 2: Normativa Nacional sobre o serviço de AEE ● Eixo temático 3: PPP do município de Canoas

Fonte: Elaborado com base nos dispositivos legais nacionais e do município de Canoas/RS (2023)

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador realiza uma incursão nos conteúdos presentes nos documentos do *corpus* investigativo, realizando a análise e interpretação dos mesmos.

Na próxima seção abordaremos o referencial teórico referente a Educação Especial no Brasil e sua trajetória até chegarmos no contexto atual.

3. BREVE HISTÓRICO DO TRATAMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A deficiência existe desde que existe civilização, seja ela de origem congênita, percebida logo ao nascimento ou adquirida durante a vida, através de infecções, traumatismos e comumente em tempos remotos, em ex-combatentes de guerra.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência é marcada por uma longa caminhada de exclusão e segregação. Não eram concebidas como pessoas dotadas dos mesmos direitos dos outros ditos normais.

No Período Colonial, aos deficientes, era negado o direito ao convívio social e até mesmo o direito à própria vida. Se não eram mortas ao nascimento, eram abandonadas nas ruas para que morressem de frio e fome. Isso ocorria, pelo sentimento de vergonha em ter um membro não saudável, visto que a deficiência estava atrelada a ideia de castigo divino e por essa razão, o afogamento do recém-nascido para que o mesmo morresse, caso apresentasse alguma deformidade, era atitude aceitável pela sociedade da época.

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (Mazzotta, 2005, p.16).

Com a ascensão do Cristianismo, o infanticídio passa a ser condenado pela igreja, extinguindo o ato cruel de morte e elas não podem mais ser exterminadas, já que também possuem alma e são filhas de Deus, no entanto, são ignoradas e largadas à própria sorte, sobrevivendo da caridade humana e da igreja. Conforme Nunes:

Na antiguidade, assim como através dos séculos da era cristã (como na Inquisição e na luta eugenista), as pessoas com deficiência foram objeto de eliminação direta ou indireta, ora em função de sua inutilidade funcional, ora porque eram consideradas manifestação do demônio ou de castigo divino. Por outro lado, com o passar do tempo, os povos das mais diversas nações passaram a praticar o assistencialismo ou a promover a readaptação da pessoa com deficiência. O Cristianismo, ainda na Idade Média, interferiu na forma do tratamento dessas pessoas, as quais passaram a ser amparadas em casas de assistência mantidas pelos senhores feudais (Nunes et al., 2015, p. 1108).

Essa visão apresentada acima denota a naturalização da exclusão e da marginalização na qual os deficientes eram submetidos, e que tais atitudes eram legitimadas pelo contexto histórico, social e político da época.

Por volta do século XVI, são criadas no Brasil, as principais instituições de apoio aos necessitados, as chamadas Santas Casas de Misericórdia, locais que atendiam crianças pobres e abandonadas pelos mais diversos motivos, entre eles os deficientes. Embora a fundação dessa organização de auxílio aos carentes e necessitados, o infanticídio continuava acontecendo e crianças seguiam sendo largadas nas ruas.

Dessa forma, com o objetivo de salvar essas vidas e tomados pelo sentimento de obrigação e caridade aos necessitados, é criada no Brasil a Roda dos Expostos, seguindo o mesmo modelo criado séculos antes em Roma. Conforme relata Marcílio (1997) sobre a origem do instrumento:

Origens da roda de expostos: relacionada ao surgimento das confrarias de caridade. A confraria do Santo Espírito nasceu em Montpellier, sul da França (1160 e 1170), junto a um hospital, para assistir aos pobres, peregrinos, doentes e expostos. O papa Inocêncio II, chocado com o número de bebês encontrados mortos no Tibre, transferiu essa irmandade para Roma, criando o Hospital de Santa Maria in Saxia (1202-1204) [...] Nascia assim o primeiro hospital destinado a acolher as crianças abandonadas e assisti-las. Nele foi organizado um sistema institucional de proteção à criança exposta que logo seria copiado nas principais cidades italianas e em toda a Europa. Séculos depois seria exportado para outros continentes. (Marcílio, 1997, p.56, apud Jannuzzi, 2004, p.9).

De acordo com Jannuzzi (2006), a primeira Roda dos Expostos brasileira foi criada em Salvador, em 1726, na Santa Casa de Misericórdia. Nesse espaço, as crianças com ou sem deficiência, permaneciam até os 7 anos de idade, após, eram encaminhadas para Seminários ou para as casas de famílias dispostas a dar-lhes alimento e ensinar-lhes um ofício.

Segundo Corazza (1998), antes da roda, as crianças indesejadas, se não mortas ao nascimento, eram largadas em qualquer lugar, no lixo, em bosques, vias públicas, porta das casas, terrenos baldios, mosteiros e conventos. Assim, a roda foi um olhar caridoso para essas vidas, uma forma de amparar essas vidas, que conseqüentemente acabariam se perdendo.

As rodas permaneceram atuantes por mais de um século, porém, um movimento contrário a esse instrumento, que condenava o modo formal de separação definitiva entre mãe e filho, argumentou fortemente para a extinção das mesmas. Se

sua construção havia se dado como prevenção ao infanticídio, com o passar do tempo, verificou-se que a mortandade de crianças dentro das Casas de Misericórdia era um número bem elevado devido à pobreza das instalações e precários meios de manutenção e higiene. Segundo Corazza:

O movimento contrário às rodas inseriu-se também nas lutas pela melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas; a literatura brasileira apontou a imoralidade da Roda, tal como fez Joaquim Manoel de Macedo [...] e a eles agregaram-se os juristas, que propunham novas leis para proteger as crianças abandonadas e para corrigir a questão social emergente da adolescência infratora (Corazza, 1998, p.98).

Ainda, conforme Corazza (1998), as rodas permaneceram atuantes no Brasil até o século XX, tendo as últimas extintas em 1940, na cidade de Porto Alegre e em 1950, nas cidades de São Paulo e Salvador.

Na década de 1930, vivencia-se um período social de naturalização da segregação e marginalização das pessoas com deficiência, sendo estas, isoladas da sociedade e portanto, separadas das consideradas “normais”, tendo o consenso de que marginalidade advinda da pobreza e a deficiência estavam relacionadas. Conforme Jannuzzi (2006), acreditava-se que tantos os estudantes com déficits de aprendizagem, quanto os que tinham alguma deficiência, deveriam ser separados dos estudantes considerados “normais”, para que não prejudicassem o processo de aprendizagem e conseqüentemente o resultado escolar.

Posteriormente, com o movimento de expansão da escola pública primária no Brasil e com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, Jannuzzi (2006), diz que alguns tipos de deficiências passam a ser concebidas como possíveis de serem educáveis e por este motivo, as pessoas com deficiências leves, podem ser matriculadas nas escolas comuns, desde que acompanhem o desempenho das demais.

Mendes (2010), ressalta que nesse período, observa-se uma tendência a categorização dos casos de deficiência mais brandos, que poderiam ser treináveis, dos casos mais severos, compreendidos como impossibilitados de frequentarem as escolas regulares, sendo esses, excluídos do convívio social e rejeitados pela escola por serem avaliados como limitados ou idiotas, portadores de patologia grave e por essa razão, a escola não teria serventia a eles, visto que são impossibilitados de aprender. Sobre tal período, Mendes (2010) retrata que:

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos 'anormais' na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em 'defeitos pedagógicos' e os escolares considerados, por exemplo, como 'subnormais intelectuais'. (Mendes, 2010, p. 97)

Contudo, os casos elencados como mais graves, as deficiências que apresentam maiores dificuldades em acompanhar a escola dos "normais", Jannuzzi (2006), diz que continuam excluídos do convívio social, sob o argumento de tratarem-se de estudantes limitados e idiotas, que dificilmente teriam alguma aprendizagem na escola e portanto, a escola comum não era lugar para eles.

Posteriormente, o reconhecimento de que pessoas com determinadas deficiências poderiam ser inseridas no meio social, convivendo com as demais, mesmo que em condições físicas ou cognitivas diferentes, trouxe reflexões sobre o isolamento e as instituições especiais, onde os indivíduos eram segregados pela sua especificidade.

Ainda que vagarosamente, veremos o movimento educacional em prol das pessoas com deficiência, em um primeiro momento com organizações civis e na segunda metade do século XX, com a expansão do número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência, e tendo como marco inicial das políticas públicas, a Lei nº 4.024/61, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Mendes (2010).

A Educação Especial é um tema denso e polêmico de ser debatido, devido ao seu histórico de segregação e exclusão, pela falta de conhecimento que se tinha a respeito e ausência de políticas públicas capazes de legitimar os direitos das pessoas com deficiência, assim como os das demais.

Esse histórico, baseado no conceito de normalidade/anormalidade, fundamentava as relações sociais, bem como os atendimentos ancorados em testes e também as terminologias usadas para se referir as pessoas com deficiência, como: retardados, excepcionais, especiais, portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais, e por fim, o termo usado nos dias atuais, pessoa com deficiência.

Dessa forma, a Educação Especial tradicionalmente seguiu organizada como sistema paralelo para atender pessoas com algum tipo de deficiência, sendo esse

atendimento oferecido em local segregado, nas então denominadas escolas especiais, ou classes especiais como veremos posteriormente. Até o século XVIII, o conhecimento que se tinha acerca da deficiência era unicamente ligado ao misticismo, ao sobrenatural, não havendo estudos ou formas de tratamento vinculados à ciência.

No Brasil, Mazzotta (2005), na segunda metade do século XIX, ainda que de maneira tímida, inicia-se o debate sobre educação das crianças com deficiência, sendo esse momento dividido em duas etapas distintas, a primeira compreendia no período de 1854 a 1956, onde acontecem as iniciativas oficiais e particulares com vistas ao atendimento dos deficientes, e a segunda, ocorrida entre 1956 a 1993 que discorre sobre iniciativas de âmbito nacional e a responsabilidade assumida pelo governo federal com a Educação Especial, surgindo assim, o início da trajetória de políticas públicas.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência. A inclusão da “educação dos deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. (Mazzotta, 2005, p. 27).

A Educação Especial surge então, como um amparo assistencial às pessoas com deficiência, sendo na maioria com profissionais da saúde para prestar o serviço e eram segregados dos demais alunos, ou em estabelecimentos exclusivos para esse fim e quando em escola regular, em salas separadas destinadas a atender unicamente a este público.

3.1.1 De 1854 a 1956 - Início da trajetória

Em 1854 se deu o primeiro ato em prol do deficiente, mais precisamente em 12/09/1854, onde o imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº1.428, funda na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Salienta, Jannuzzi (2006), que essa criação teve forte influência de José Alvares de Azevedo, um brasileiro cego, porém de família carioca abastada, que ainda na infância mudou-se para Paris, por ser o único local no mundo com uma escola especializada na

educação de cegos. Ao retornar ao Brasil, José Álvares de Azevedo trouxe o sistema de Braille, um avanço inovador da época e usado nos dias atuais. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tinha a atribuição de ministrar a instrução primária e algumas ramificações da secundária, sendo como educação moral e religiosa, ensino de música e ofícios fabris. (Mazzotta, 2005).

Posteriormente, em 1857, ainda no governo imperial, D. Pedro II funda também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos. Essa instituição tinha como incumbência, “desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos”. (Mazzotta, 2005, p.29).

Mesmo com a fundação desses dois institutos, o que se verifica é que uma mínima parcela da população deficiente era assistida. De acordo com Mazzotta (2005), em 1872, em âmbito nacional, havia o número de 15.848 cegos e 11.595 surdos, sendo que apenas 35 cegos e 17 surdos, eram atendidos.

Verifica-se que a criação de ambos institutos como espaço de educativo para as pessoas com deficiência, Jannuzzi (2006), oportunizou a abertura de debate sobre essa modalidade de ensino no Brasil e em decorrência disso, em 1883, foi realizado o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador em 12 de dezembro de 1882, onde dentre outros temas, esteve a discussão acerca do currículo e formação de professores para cegos e surdos.

No início do século XX, médicos teorizam a respeito das pessoas deficientes, apresentando trabalhos científicos e técnicos publicados sobre o assunto. De acordo com Jannuzzi,

Já em 1900, por ocasião do 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, o Dr. Carlos Eiras apresentou um estudo sobre o assunto “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” [...] ele tratava quase exclusivamente do deficiente mental profundo, isto é, do mais prejudicado dentro de uma patologia global (Jannuzzi, 2006, p.35).

Mazzota (2005), afirma que alguns anos depois, mais precisamente em 1915, outros três trabalhos importantes são publicados intitulados: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”, “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”.

No início do século XX, precisamente em 1905, Mazzota (2005) aponta que no Rio de Janeiro (RJ), foi fundada a escola regular para deficientes físicos e visuais, a Escola Rodrigues Alves, e em seguida, em 1909, no município de Joinville (SC), foi criado o Colégio dos Santos Anjos, também como ensino regular e estendendo o atendimento aos alunos com deficiência mental. No entanto, conforme Jannuzzi (2004), somente no período pós-guerra, aproximadamente em 1918, o governo passa a ter um olhar mais atento ao ensino primário e a incentivar financeiramente a reorganização das escolas, que até o momento, eram escolas de línguas estrangeiras.

O número de instituições voltadas ao público deficiente, aos poucos foi crescendo, tanto instituições financiadas pelo governo, como organizadas pela sociedade civil. Mazzotta (2005) afirma que na metade do século XX, ou seja, até 1950, havia quarenta instituições de ensino regular, sendo uma federal e as demais mantidas pelo poder público, que ofereciam atendimento escolar especial a deficientes mentais, e quatorze estabelecimentos de ensino regular, onde um era federal, nove estaduais e quatro privadas, que atendiam outras deficiências.

Principais Instituições fundadas para atendimento aos deficientes, ainda que sem legislação vigente ou ordenamento legal exclusivo a eles e que garantisse uma maior abrangência de assistência educacional a todos, Mazzotta (2005).

- 1854 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos - Rio de Janeiro / RJ
- 1857 - Imperial Instituto dos Surdos Mudos - Rio de Janeiro / RJ
- 1905 - Escola Rodrigues Alves, Estadual e regular para alunos deficientes físicos e visuais - Rio de Janeiro / RJ
- 1909 - Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular particular, com atendimento a deficientes mentais - Joinville / SC
- 1925 - Escola Estadual São Rafael, especializada em ensino de cegos - Belo Horizonte / MG
- 1926 - Instituto Pestalozzi em Porto Alegre, e depois de um ano, migra para a cidade de Canoas / RS. Especializado em deficientes mentais sendo uma instituição particular, mas que atendia por meio de convênios com poder público estadual e federal.
- 1935 - Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais / Instituto de Cegos, especializado particular - Pernambuco
- 1936 - Instituto de Cegos, especializado particular - Salvador / BA
- 1941 - Instituto Paranaense de Cegos, Estadual e especializado - Curitiba /

Paraná

- 1944 - Instituto São Rafael, particular especializado em deficientes visuais - Taubaté / São Paulo
- 1948 - Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular especializada para atender deficientes mentais - Rio de Janeiro / RJ
- 1954 - 1ª APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - embora separassem os deficientes dos demais estudantes, a intenção era de inseri-los em um espaço de aprendizado que não estava acessível nas escolas regulares - Rio de Janeiro / RS

3.1.2 De 1957 aos dias atuais - A luta constante pela garantia de direitos

A partir de 1957 verifica-se o atendimento educacional assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas que serão disseminadas em âmbito nacional, voltadas para o deficiente. É criada a 1ª Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, CESB, que conforme Decreto Nacional 42.728/57, (Brasil, 1957, art. 2º) tinha por objetivo: “[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional”.

No ano seguinte, em 1958, o governo promove a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1960 outra campanha é fundada, com a influência de movimentos sociais liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a CADEME.

A seguir, verifica-se o período cronológico onde se inicia a criação de dispositivos legais de ordem nacional, os quais discorreram acerca da pessoa com deficiência. Embora de forma acanhada, é um importante passo na trajetória de luta pelo direito à cidadania, o qual, naquele período, a esse público, era negado.

Em 1961, a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, é o primeiro ordenamento legal que legitima o direito à educação, apontando seus fins e orientações. No artigo 88, que trata sobre a educação dos Excepcionais, nomenclatura usada na época, aponta que “A educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na

comunidade” (Brasil, 1961), sendo assim, esses estudantes deveriam frequentar as escolas especiais ou classes especiais, dentro da escola regular, perpetuando a segregação das pessoas com deficiência.

A segunda LDBEN, feita ainda na ditadura militar e que substitui a anterior, é a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. No artigo 9, aponta que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

Constatamos o reforço de que a pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, expressões usadas nos dias atuais, deveriam frequentar as escolas especiais, revelando que o sistema regular de ensino não poderia atender esse público com especificidades que fugiam à normalidade, ou dependendo da deficiência, frequentariam as classes especiais, que eram salas de aula onde os estudantes eram agrupados conforme as especificidades que apresentavam, porém poderiam compartilhar os espaços comuns aos estudantes dito normais, em horários específicos.

Nesse contexto, há um aumento considerável de classes especiais em escolas regulares, no entanto, como trata Mendes (2010), tal medida integracionista favoreceu o processo de exclusão dentro da escola comum pública, já que os alunos tiveram acesso à escola regular, porém continuaram segregados do convívio com os demais, ditos normais.

Em 1973, o Ministério de Educação e Cultura, MEC, criou por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, visando promover em todo território brasileiro a ampliação e a qualidade no atendimento aos excepcionais, termo da época usado para se referir às pessoas com deficiência. No regimento do CENESP, consta as finalidades e competências:

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzotta, 2011, p. 60).

Nessa trajetória a respeito da educação das pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), lei maior do país, servindo de parâmetro para todas as demais, ainda que não traga especificamente nenhum artigo sobre a educação do deficiente, ela é clara quando fala do direito de todos os cidadãos à educação, e dessa forma, inclui todas as pessoas independentemente de sua condição. Como vê-se no artigo 205 do documento:

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).

Aponta ainda no artigo 206, os princípios norteadores nos quais o Estado se compromete sobre a educação, e dessa forma específica da seguinte

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII - garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1988, Art. 206).

No presente documento, no artigo 208, a Constituição Federal (Brasil, 1988), apresenta o dever do Estado com a educação, garantindo no inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e no inciso IV “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) mostra-se precursora no reconhecimento da etapa da Educação Infantil, dando início a uma nova visão e identidade, distanciando-se do conceito tradicional de ser um espaço de meros cuidados e desvinculado do processo educativo. Da mesma forma em que as crianças pequenas, a partir de zero ano tem direito a escola pública, as crianças com deficiência também deverão ser assistidas por um serviço especializado, assim oficializa-se o direito de todas as crianças estarem em escolas públicas, que garantam a educação de qualidade e que tenham suas necessidades de aprendizagem respeitadas.

Em 1989, um ano após a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei 7.853/89 é criada, tendo como princípio básico a integração social da pessoa portadora de

deficiência e seu pleno exercício dos direitos básicos, ressaltando o atendimento prioritário e adequado, como nota-se na citação abaixo:

I - na área da educação: a) 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 próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 1989).

No ano de 1990, é criada a lei 8.069 (Brasil, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, que discorre sobre a proteção integral da criança e do adolescente, e afirma no artigo 53 “A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa”, assim como assegura no inciso I do presente artigo, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No artigo 54 (Brasil, 1990), o ECA apresenta o dever do Estado e no inciso III, cita o atendimento educacional especializado que deve ser oportunizado às crianças deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Reforça no inciso IV, que também deve ser garantida creche e pré-escola para as crianças de zero a cinco de idade, ou seja, a educação infantil é um direito que assiste à elas.

O ECA é um importante dispositivo legal nacional no que concerne o direitos da criança e adolescente, tornando todos iguais no exercício da cidadania. É uma ferramenta potencializadora do reconhecimento de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos amparados por lei, garantindo a proteção desse grupo vulnerável de toda forma de abuso, violência ou negligência. Da mesma forma,

Em 1994, é criado o primeiro documento voltado especificamente para os deficientes, a Política Nacional da Educação Especial, PNEE:

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. A Política Nacional

de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. (Brasil, 1994, p.7).

O documento trouxe terminologias e conceitos novos, como a integração escolar, onde em uma mesma sala de aula regular, crianças com e sem necessidades educativas especiais aprendem juntas em uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola.

Outro termo apresentado no PNEE é a integração instrucional que trata sobre a participação dos portadores de necessidades especiais em classes regulares, para os que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, e aos que assim não se enquadram, permanecem nas classes especiais, que é uma “Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial” (Brasil, 1994, p.19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, nº 9.394, criada em 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996), é um marco importante para a educação brasileira, visto que trata não só dos direitos, mas também dos deveres de todos incluídos nesse processo, tanto educadores e gestores, como o Estado perante a efetivação do direito à educação pública e de qualidade. Projetando um ensino que contemple o desenvolvimento integral do estudante, legitimando-o como sujeito de direitos, a LDB (1996), apresenta os seguintes Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p. 8).

No Artigo 3º, a LDB (1996) traz os princípios os quais embasam o ensino nacional, e no que tange o propósito desse trabalho, destacamos “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ” como direito de todos os cidadãos, sendo ele pessoa com deficiência ou não.

Quanto ao direito à educação escolar pública e o dever de educar, a LDB (1996) normatiza o papel do Estado garantindo a todo cidadão:

educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos

de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; 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 educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996, p.9).

Sobre a Educação Especial, a LDB (1996) traz um capítulo específico sobre o tema, conceituando-a como uma modalidade de educação escolar, que deverá ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, atendendo os educandos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. No artigo 58, a LDB(1996) afirma:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996, art.58).

No Art. 59, a LDB (1996) apresenta o compromisso dos sistemas de ensino com a educação dos alunos PAEE, garantindo entre outros aspectos, o currículo adaptado, com métodos e técnicas de ensino que satisfaçam as necessidades específicas de cada aluno, assim como professores qualificados tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado.

Como já mencionado, a LDB (1996) foi de grande importância para a educação nacional, trazendo ordenamentos que garantiram melhorias na qualidade do sistema de ensino, tanto para a educação pública quanto para a privada. Frente a educação pública, verifica-se significativas mudanças que corroboraram para uma educação mais inclusiva, valorizando a vivência do aluno e respeitando as diferenças de cada

um. Ainda garantiu que a educação de qualidade, visando o acesso à escola, oportunidades iguais de aprendizagem e atendimento especializado quando necessário, contemplasse os estudantes desde a etapa da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Em 20 de dezembro de 1999, é criado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei 7.853/89 e discorre sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1989), consolidando normas de proteção e dando outras providências, assegurando a plena integração da pessoa com deficiência, garantindo acesso, ingresso e permanência em todos os serviços oferecidos à comunidade.

Na sessão II (Brasil, 1989), que trata do acesso à educação, aponta que a inclusão, no sistema educacional da educação especial, permeia transversalmente todos os níveis e modalidade de ensino, e garante a oferta obrigatória e gratuita da educação especial, em todos os estabelecimentos públicos de ensino, explicitando que a educação do aluno com deficiência deverá iniciar na etapa da educação infantil, a partir de zero ano.

O Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172, de 2001, (Brasil, 2001), no que refere a educação especial, ratifica em suas diretrizes que “Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva”.

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº2 (Brasil, 2001), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, conforme artigo 1º, parágrafo único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (Brasil, 2001).

O documento indica também que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem os meios necessários de forma a garantir a educação de qualidade para todos, assegurando:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades

educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001).

Considera ainda que, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais tem de ser realizado nas classes comuns de ensino regular e em todas as etapas da Educação Básica.

Em 24 de abril de 2002, é criada a Lei 10.436/02 (Brasil, 2002), que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, e outros recursos relacionados a ela, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas para apoiar seu uso e difusão.

Em 24 de abril de 2007, é criado o Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007), que dispõe a respeito da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, organizado pela União Federal e em regime de colaboração com Estados e Municípios, visando a melhoria da qualidade da educação básica. Em uma de suas metas, estabelece a garantia do acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, fortalecendo a inclusão nas escolas públicas.

Em 2008, o PNEEPEI é construído, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Ratifica também que a Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, e através do atendimento educacional especializado, oportuniza a eliminação de barreiras que impossibilitem a plena participação do aluno. Aponta que a inclusão escolar tem início na educação infantil, primeira etapa da educação básica, e nela são construídas de forma lúdica e coletiva, valores essenciais de cidadania, respeito a diversidade e as relações de convivência.

Em 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 6571/08 (Brasil, 2008), instrui sobre o Atendimento Educacional Especializado, o AEE, trazendo a necessidade de ampliação da oferta do serviço aos alunos deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública do ensino regular. Orienta que o AEE deve estar presente na proposta pedagógica da escola, juntamente com a participação das famílias e alinhado as demais políticas públicas e obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Em seu texto, no artigo 2º, afirma que:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; 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 de ensino (Brasil, 2008).

A Resolução nº4 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), é um documento importante em relação ao citado anteriormente, pois institui as diretrizes operacionais para que o AEE se dê de forma efetiva e eficaz dentro das escolas públicas. No seu artigo 1º, reforça o dever de os sistemas educacionais matricularem os alunos público alvo da educação especial, nas salas comum de ensino regular e no AEE. Ratifica a ação complementar e suplementar do serviço oferecido, no sentido de eliminar barreiras que dificultem a plena participação e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Fica assim definido o público alvo do AEE:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611 de 17 de setembro de 2011 (Brasil, 2011), trata sobre a educação especial afirmando os deveres do Estado com as pessoas público alvo da educação especial. Entre eles, traz como obrigação do governo a garantia de um

sistema educacional inclusivo, que ofereça igualdade de oportunidades, que incentive a aprendizagem para ao longo da vida e que não permita a exclusão de nenhum aluno de seu sistema educacional pela alegação da deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e obrigatório, garantindo as adaptações necessárias, de acordo com especificidade de cada um.

Em 27 de dezembro de 2012, é implantada a Lei 12.764/12 (Brasil, 2012), que institui a Política da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para a sua consecução. Considera a pessoa com transtorno do espectro autista a portadora de síndrome clínica caracterizada conforme segue:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.(Brasil, 2012)

Em 2020, o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), institui a Política Nacional de Educação Especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado para ao longo da vida. O conteúdo da lei traz conceitos já vistos antes em outros dispositivos, ratificando a importância do AEE, dentre outras medidas que extingam barreiras do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e acrescenta sobre as escolas e classes especializadas:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020).

Dentre as diretrizes apontadas no Decreto, ressalta-se o AEE oferecido em classes e escolas especializadas ou bilíngues, que demandem esse tipo de serviço, garantindo assim a inclusão social, cultural e acadêmica, com a possibilidade de aprendizado para todos e ao longo da vida.

O Decreto nº 10.502 foi revogado em 01 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), alegando retrocesso educacional e segregação educacional contra os deficientes.

4 DISPOSITIVOS LEGAIS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA BRASILEIRA

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, é uma agência internacional, que atua de forma direta na proposição de ações que visam a promoção da educação, da ciência e da cultura no mundo todo. A educação é uma das principais atividades de atuação da organização, entendendo como direito para se alcançar outros objetivos, como paz mundial, erradicação da pobreza e desenvolvimento sustentável.

Os principais marcos legais internacionais, onde a UNESCO esteve presente na sua elaboração, serviram de base para mudanças em alguns países signatários, entre eles o Brasil, onde tais documentos subsidiaram a construção de projetos e políticas públicas, que promoveram ações com vistas à educação de qualidade para todos.

4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, surge da Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, na qual reuniu 157 países, cuja proposta era garantir a educação básica como direito de todos para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance. O documento inicia apresentando o contexto mundial acerca da educação, apontando a situação alarmante aonde mais de 100 milhões de crianças, sendo pelo menos 60% meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos são analfabetos; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias e mais de 100 milhões de crianças e inúmeros adultos não conseguem completar o ensino básico (Unesco, 1990). Ainda recorda que conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), toda pessoa tem direito a educação e afirma:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres, homens, de todas as idades no mundo inteiro [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreçam o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990, Preâmbulo).

Ao testemunhar um panorama caótico em nível mundial, decorrido da complexidade de fatores entre os quais, pode-se destacar as desigualdades econômicas, guerras, lutas civis e mortalidade infantil, a Declaração de Jontien (1990) mostra-se otimista frente o novo século que se aproxima apontando o cenário como repleto de esperança e oportunidades, diante das discussões e progressos efetivados no que tange a paz entre as nações, o papel feminino estar ganhando espaço e reconhecimento dos seus direitos, assim como estudos científicos e culturais serem difundidos por mecanismos de comunicação de forma mais célere do que em tempos anteriores. Essa novo contexto permitiria que pela primeira vez na história, a educação para todos seja vista como uma meta viável de ser atingida (Unesco, 1990).

Partindo dessas considerações, a Declaração de Jontien (1990), firma estratégias para o alcance da educação básica para todos e a garantia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nas quais trata sobre: universalizar o acesso à educação, promovendo a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar o alcance e meios da educação básica, valorizar o ambiente para a aprendizagem e fortalecer articulação de ações e alianças entre as nações. Ao apontar a universalização do acesso à educação, o documento afirma que a educação básica deve ser alcançada por todas as crianças, sendo essa, oferecida com qualidade, garantindo a aprendizagem e sendo minimizadora das desigualdades sociais.

Nesse contexto, as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de alguma deficiência, deve-se ter uma atenção especial sendo necessário acatar medidas que garantam a igualdade de acesso desses estudantes como parte integrante do sistema educativo.

O documento trata-se de um marco representativo quanto a validação do direito inalienável e que constitui a pessoa humana, enquanto ser que aprende ao longo da vida, tratando a educação como propulsora da transformação da realidade e superação das desigualdades sociais, “embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (Jontiem, 1990).

4.2 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca foi firmada em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, tendo como participantes 88 governos e 25

organizações internacionais. O documento reafirma o direito à educação de todos os indivíduos conforme proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e fortemente reiterado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), reconhecendo a necessidade e urgência de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) corrobora afirmando que toda a criança é única, com singularidades e especificidades que lhe constitui enquanto sujeito e dessa forma, possui habilidades, características e necessidades que lhe são próprias. Assim, dentro da escola, as turmas de crianças se consolidam como heterogêneas, capazes de aprender, porém de formas diferentes.

Esse espaço não deve cercear o direito de nenhum estudante, pelo contrário, enquanto instituição pública e democrática, deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos alunos. Cabe à escola se adequar as necessidades educativas apresentadas pelos estudantes com deficiência (Unesco, 1994), acomodando-os na perspectiva de uma Pedagogia com enfoque na criança, oportunizando situações de aprendizagem que satisfaçam suas necessidades, inclusive para aquelas com desvantagem severa.

A supremacia da Declaração de Salamanca (1994) configura-se no princípio da educação inclusiva, aonde apresenta que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das diferenças apresentadas por elas, já que tal conjuntura, possibilita a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

Nessa perspectiva, a escola propicia um ambiente favorável de aprendizagem a todos, com igualdade de oportunidades, acomodando as diferenças e assegurando a educação de qualidade para todos. Sendo a escola inclusiva um espaço de acolhimento a diversidade, caberá a ela trabalhar frente a uma pedagogia tradicional que até então imperava, aonde cabia ao aluno com deficiência moldar-se ao sistema escolar, e conseqüentemente, por vezes evadindo ou sendo reprovado.

O modelo escolar proposto, vai edificar as potencialidades do estudante em detrimento as suas dificuldades, respeitando e valorizando as especificidades de cada sujeito, ao mesmo tempo em que modificará atitudes discriminatórias, fomentando a construção de comunidades acolhedoras e inclusivas.

4.3 Convenção de Guatemala

Em 1999, na cidade de Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala, 1999), cujo objetivo era prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação, bem como, propiciar a plena integração e inclusão das pessoas portadoras de deficiência na sociedade.

O documento aponta aos Estados, medidas que devem ser tomadas de caráter legislativo, educacional, social, entre outros que se façam necessários para excluir qualquer tipo de discriminação, bem como, que auxiliem o acesso ao transporte, a circulação pelas vias, de forma a facilitar a vida independente e autônoma, oportunizando condições de igualdade à sociedade de pessoas portadoras de deficiência.

Dessa Convenção, decorreu o Decreto Nacional nº3.956/2001, que promulga o documento e afirma que, “A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (Brasil, 2001, art.1º).

4.4 Declaração de Dakar - Marco de Educação Para Todos

O Marco de Educação para Todos, EPT, foi instituído em 26 a 28 de abril de 2000, em Dakar, no Senegal, no Fórum Mundial de Educação, que teve a finalidade de reafirmar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e avaliar a educação na década transcorrida. Dessa forma, reforça o que preconiza a Declaração de Jontien (1990) aonde trata sobre o direito inalienável à educação para todos e que essa satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem. Configura-se como documento afirmativo pela luta da universalização da educação, reconhecida como base para a construção de uma sociedade regulada por justiça e equidade (UNESCO, 2000).

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), reconhece que na última década houve progresso frente o cenário caótico na qual se encontrava a educação mundial, mas esse se deu de forma desigual e extremamente lenta. Os números apontam que das mais de 800 milhões de crianças abaixo dos 6 anos, menos de um terço delas

tem acesso à educação pré-primária, bem como aproximadamente 113 milhões de crianças encontram-se fora da escola primária. O cenário exposto configura desinteresse e negligência com o direito à educação e conseqüentemente, com a dignidade humana, visto tratar-se de um direito fundamental que outorga outros direitos e fomenta a construção de uma sociedade justa, democrática e fraterna.

O documento ainda aponta a problemática da primeira infância revelando sua importância enquanto base para a aprendizagem e desempenho subsequente, trazendo como um dos objetivos a serem atingidos, a expansão e atendimento de qualidade a educação das crianças pequenas, sobretudo as mais vulneráveis ou que se encontrem em situação de desvantagem (UNESCO, 2000).

No que se refere a qualidade de ensino nessa etapa, há de se destacar o acesso as oportunidades de aprendizagem de maneira equitativa, que atenda às necessidades individuais e que oportunize atividades centradas na criança reconhecendo-a como sujeito protagonista da sua formação. Para tanto, cabe as escolas proverem um ambiente de aprendizagem saudável, com experiências que favoreçam o exercício da cidadania e desenvolvam aprendizagens básicas para a vida.

4.5 Declaração de Incheon

Construída a partir do legado da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), a Declaração de Incheon, realizada na Coreia do Sul, em maio de 2015, revela um compromisso mundial com uma educação não discriminatória, que reconheça a diversidade cultural, linguística, étnica e social dos sujeitos e que possibilite uma educação de qualidade, equitativa e com aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

O dispositivo traz a missão de transformar vidas através da educação, reconhecendo o papel que a mesma possui tanto em impulsionar o desenvolvimento da sociedade, quanto o de garantir os demais direitos adquiridos a partir dela. A visão apontada no documento é a de modificar vidas por meio da educação de qualidade, equitativa e que não deixa ninguém para trás, apontando uma forte necessidade de garantir os direitos do público alvo da educação inclusiva.

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) faz uma ressalva a visão presente no documento convergindo com a ODS 4 (2015) abordando a necessidade de

“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Nessa perspectiva a educação tem como base uma visão humanista de desenvolvimento, aonde os direitos humanos, a dignidade, a inclusão, a justiça social e a tolerância a diversidade, convergem na construção de uma sociedade mais justa, democrática e de igual oportunidades para todos.

O presente documento ainda corrobora que a educação é a essencial para atingirmos a erradicação da pobreza e as desigualdades sociais que assolam o mundo, assim sendo, torna-se indispensável que a educação pré-escolar e primária se dêem em escala maior, dando acesso à grande parte da população dessa idade, e sobretudo, o ensino seja oferecido com qualidade, equidade e com experiências significativas que levem a criticidade e consciência do seu papel de transformar a sociedade a qual pertence.

4.6 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS, foram estabelecidos em 2015 pela ONU à seus países membros. É um documento com 17 objetivos que integram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2015), com o intuito de implementar políticas públicas que possam promover os direitos humanos, acabar com a pobreza, minimizar a desigualdade social e agir contra as mudanças climáticas, de modo que o progresso e desenvolvimento das nações se dê em consonância com a preservação e sustentabilidade.

A erradicação da pobreza é o maior desafio da sociedade global, que historicamente luta para acabar com as mazelas que derivam de um mundo desigual, com melhores oportunidades para alguns em detrimento a uma maioria sofrida, que são os mais pobres e vulneráveis.

Como primeiro objetivo, os ODS (UNESCO, 2015), trazem a necessidade do engajamento de toda as nações em assumir o compromisso coletivo, que visa eliminar a discrepância econômica e social no mundo. Nesse sentido firmam o compromisso de:

[...] acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero

e o empoderamento de mulheres e meninas e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais (UNESCO, 2015, p.3).

Conjuntamente, o documento reforça a importância de não deixar ninguém para trás, trazendo a dignidade da pessoa como valor fundamental para o crescimento social. A agenda 2030 (2015) formada por objetivos e metas universais, deverão ser aplicadas por todos os países, dos mais desenvolvidos ao mais pobres, considerando os diferentes contextos e integrando as dimensões do desenvolvimento sustentável.

As mudanças climáticas são hoje uma preocupação constante, visto a maneira como impactam a vida, tratando-se de uma ameaça crescente ao bem-estar das pessoas e saúde do planeta. Sabendo que a ação do homem é a principal causadora dessas transformações, faz-se necessário elencar esse tema como prioritário nas políticas públicas e nos planos de ensino, fomentando novas habilidades, valores e atitudes que conscientizem para um novo caminho da humanidade, aonde progresso e sustentabilidade andam juntos.

Frente a essa demanda, Unesco (2015), caberá as instituições escolares definirem objetivos, conteúdos e atividades que sejam eficazes na formação desse educando para que valorize as práticas sustentáveis, que tenha consciência que a exploração impensada dos recursos naturais trouxe o homem para a situação crítica que vive hoje e que para minimizar as consequências futuras, o compromisso com novas práticas deve ser de responsabilidade de todos.

No objetivo 4 dos ODS (UNESCO, 2015), aborda-se a relevância da Educação de Qualidade e o engajamento dos Estados nesse aspecto, trabalhando efetivamente para o alcance das metas do mesmo, propondo assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Para isso, a UNESCO (2015) trata a abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento sustentável, como essencial ao empoderamento dos estudantes, tornando-os capazes de tomarem decisões responsáveis, que garantam a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade mais justa e menos desigual para as gerações do presente e futuro.

Construir cidadãos capazes de refletir sobre suas próprias ações, desde as mais simples às mais complexas, mas que de igual forma acarretam consequências para o desenvolvimento e progresso da humanidade, é a principal urgência da educação na perspectiva da sustentabilidade, e por isso, parte integrante da educação de qualidade

e inseparável do conceito de aprendizagem ao longo da vida, e que inicia na etapa da Educação Infantil e segue até o Ensino Superior.

5. O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um tema atual, visto que a inserção das crianças e adolescentes público alvo da educação especial, na rede regular de ensino, é algo recente, sendo bastante discutido e tendo legislação específica há algumas décadas atrás. Sendo esta modalidade uma prática recente, assim como a etapa da Educação Infantil enquanto direito das crianças, quando tratamos de Educação Inclusiva na Educação Infantil, uma luta maior teremos pela frente.

Ao reorganizarmos os sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva, considerando o acesso das crianças com e sem deficiências desde a primeira infância, encontramos uma dificuldade ainda maior, visto que historicamente esteve à margem das demais etapas do sistema de ensino, sendo negligenciada quanto a especificidade do seu atendimento.

Conforme Mendes (2010):

Na perspectiva da educação inclusiva, o desafio atual na educação infantil consiste em tornar os programas regulares de atenção à criança inclusivos para aquelas que apresentem necessidades educacionais especiais, e este ponto é visto na atualidade como um imperativo ético e moral. (Mendes, 2010, p.50).

Ao afirmarmos o direito de bebês e crianças público alvo da Educação Especial frequentarem classes de creche e pré-escola, o conceito de educação inclusiva necessita ser repensado, respeitando as singularidades genuínas a essa faixa etária. De acordo com Mendes (2010), a inclusão nas creches denota um contexto novo e desafiador, fomentando discussões acerca da compreensão dos próprios educadores sobre esse processo e a igualdade das práticas inclusivas que trabalhem indissociavelmente o educar e o cuidar.

Traçando uma linha histórica a respeito do atendimento a crianças de zero a cinco anos no contexto brasileiro, veremos certa evolução acerca das ações dedicadas a esse público, no entanto, perceberemos que uma longa caminhada se faz necessária para que os direitos garantidos nos dispositivos legais a essa etapa, se tornem efetivos. Desde o nascimento as crianças com deficiências já tem assegurado seu acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, afirmando práticas escolares inclusiva e que valorizem a potencialidade em detrimento da limitação da criança. Mendes (2010), aponta que a implementação desse processo

desde a primeira infância, é o que a literatura chama de intervenção precoce e busca realizar práticas pedagógicas que estimulem diferentes áreas do conhecimento, fornecendo suporte e estratégias personalizadas para promover o desenvolvimento infantil.

No que tange essa questão, Mendes (2010) apresenta que mesmo destacado na literatura acadêmica a importância de programas e ações inclusivas na mais tenra idade da educação infantil, no Brasil essas práticas são escassas em vista tamanha demanda apresentada nos últimos anos de criança PAEE matriculadas em creche e pré-escolas.

Uma das possibilidades de a inclusão nesse espaço acontecer de forma vagarosa, se deve ao fato desta etapa ter sido recentemente promulgada como nível de ensino, através da LDB (Brasil, 1996), passando a ser garantida como um direito a educação das crianças pequenas, Mendes (2010) e em decorrência desse dispositivo, as creches e pré-escolas passam a se tornar parte do sistema educacional da Educação Básica.

O conceito de inclusão escolar vem sendo abordado como um movimento necessário mundialmente, visto a diversidade de características que tornam as pessoas seres singulares. Diferentemente do que se pensava antigamente, onde se via a diferença como um problema individual e da área da saúde, atualmente as diferenças são concebidas como genuínas a condição humana e, portanto, devem ser respeitadas e valorizadas dentro dos espaços educativos.

Mendes (2010) diz que as novas descobertas científicas colocam em evidência a importância do estímulo a criança nos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente estimulador acarreta na aprendizagem e conseqüentemente, no desenvolvimento infantil, representando dessa forma uma preocupação social com o público dessa faixa etária.

Porém, mesmo com tantas discussões acerca da temática, poucos estudos científicos são realizados abordando a especificidade das crianças da Educação Infantil com e sem deficiência e as políticas que tratam a educação especial e a organização do Atendimento Educacional Especializado em creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, Mendes (2010), relata que o maior desafio da inclusão nos sistemas educacionais, se encontra na reorganização e ampliação do acesso a programas educacionais na educação infantil das redes públicas de ensino. Como empecilho, vê-se a ambigüidade entre a legislação vigente e as práticas escolares, as

questões vinculadas a saúde e as especificidades do próprio desenvolvimento infantil, que por vezes, dificultam consideravelmente a identificação do público alvo da educação especial antes dos três anos de idade.

Dessa forma, há dificuldade de avaliar as necessidades educacionais especiais das crianças pertencentes a etapa creche, como destaca Mendes (2010) pelo grande dissenso sobre os critérios os quais as crianças são identificadas, posto que comumente o público a ser atendido tem se restringido a definição mais clássica que engloba casos comprovados de deficiência, superdotação ou distúrbios severos de conduta.

No entanto, ainda que sem um diagnóstico, as crianças precisam ser estimuladas frente a necessidade educativa que apresentam, a fim de estimular suas potencialidades e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, Mendes (2010), constata a multiplicidade de questões que envolvem a inclusão efetiva na Educação Infantil, especialmente no que tange a avaliação diagnóstica, e afirma a urgência e clareza de enquanto não houver identificação do quadro, ainda assim o processo de desenvolvimento continua e com ele, cresce a demanda e prejuízos no desenvolvimento da criança com necessidade educativa especial, salientando que:

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagens, que se não forem adquiridas neste período crítico, se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde (Mendes, 2010, p.48).

O atraso no desenvolvimento infantil pode acarretar problemas ao longo da vida, e portanto, ainda que sem diagnóstico médico, mas constatada pelo professor a ocorrência de demora para a criança atingir os marcos do desenvolvimento esperado para a faixa etária, já se faz necessária a intervenção pedagógica, com vistas ao máximo de desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem apresentadas pela criança.

Dito isso, torna-se fundamental considerar todos os aspectos que concernem a avaliação das crianças na Educação Infantil, uma vez que a garantia do AEE a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, está garantida nos dispositivos legais e não podem ser negligenciadas pelas instituições escolares. Nesse aspecto, Mendes (2010) conclui que:

[...] há no país uma “Educação Inclusiva retórica”. As propostas estão na lei, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não podemos dizer que esteja havendo uma política efetiva de educação inclusiva no país, embora a inserção de indivíduos com necessidades educacionais nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida (Mendes, 2010, p.32).

A Educação Infantil como etapa da Educação Básica é recente e ainda há culturalmente a ideia de que as crianças ocupam esse espaço educativo somente para cuidados, enquanto suas mães trabalham e precisam deixá-las em local seguro.

A falta de clareza no conceito desse atendimento, que deve além de cuidados, ofertar situações de aprendizagem para que as crianças se desenvolvam nos aspectos físico, cognitivo, social e emocional, facilita a desinformação e conseqüentemente, a cobrança social para que o direito a educação de qualidade e inclusiva, se efetive de fato a partir de zero ano, como garante a legislação brasileira acerca da Educação Especial.

Mendes (2010), acrescenta que ainda nota-se uma resistência frente a educação inclusiva e seus pressupostos de reorganização escolar e adequação metodológica e curricular, dentre outros aspectos, mas há também a falta de identidade da educação infantil, no que abarca a compreensão da real função das creches e pré-escolas, se educacional ou assistencial, o que impossibilita avançarmos frente a educação inclusiva e de qualidade.

Sobre a inclusão escolar, Sasaki (2009, p.1) aponta que trata-se do “[...] processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos.”

Assim sendo, as instituições educativas enquanto espaços inclusivos precisam adequar-se ao acolhimento e participação de todos os alunos, indiferentemente da condição de cada um, visto que possuem os mesmos direitos de oportunidades de aprendizagem e de construção enquanto sujeitos que ensinam e aprendem em coletividade, assim como os outros.

A educação inclusiva deve ampliar a participação de todas as pessoas com deficiência no contexto escolar Sasaki (2009), havendo uma reestruturação de ordem cultural, prática e política, de modo que cada área conceba a diversidade como um direito de todos e mantendo uma atitude de escuta, compreensão e prática em relação aos direitos de cada um. Tornar a escola um ambiente acessível a todos, é um desafio da atualidade, visto a diversidade apresentada pelos estudantes nas escolas.

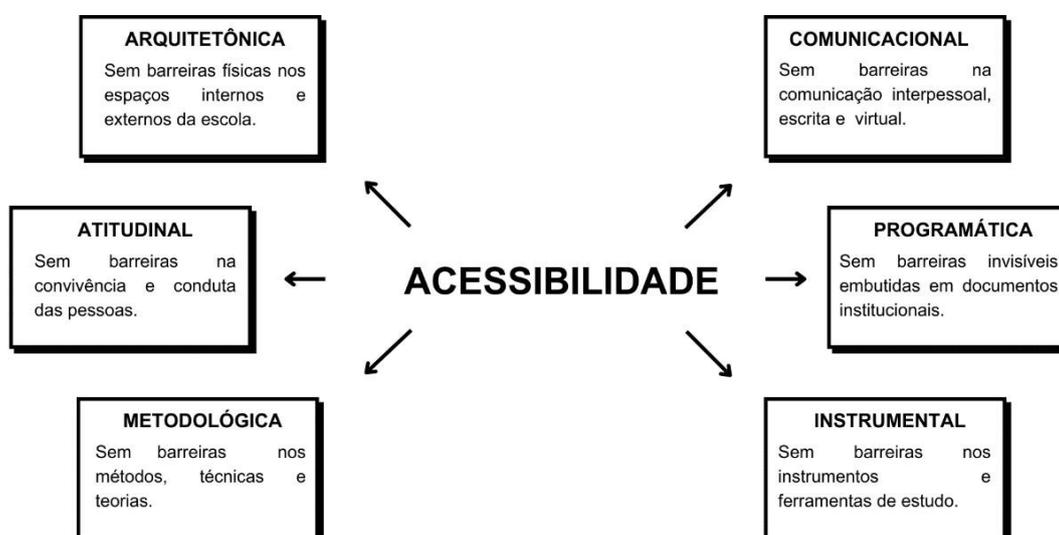
Mudanças são urgentes e acima de tudo, o pensamento de todos que atuam nesse espaço deve estar comprometido em fazer diferente. Não conseguiremos fazer algo novo se ainda tivermos enraizados na nossa ação pedagógica, pensamentos ultrapassados, que não contribuem com essa nova visão de escola inclusiva.

O autor aponta a necessidade da sociedade se adaptar, para então poder incluir. Dessa forma, a inclusão implica na construção de um novo modelo de sociedade, que não projeta somente a acessibilidade arquitetônica dos espaços, mas como fomenta uma nova consciência social.

Quando reorganizamos espaços e mobiliários, visando a facilitação do deslocamento e participação da criança com deficiência, estamos planejando a inclusão por uma perspectiva, a da inclusão arquitetônica, que é um aspecto importante, mas que isoladamente, não reflete o processo inclusivo.

Sasaki (2006) diz que a acessibilidade não se restringe a apenas a adequação do espaço físico, ela engloba um contexto de modificações projetadas na ótica do estudante com deficiência e divide esse conceito em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas dimensões são importantes e a ausência de uma, compromete todas as outras. Essas diferentes dimensões, representadas na figura 5, devem ser consideradas na adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos:

Figura 5 - Dimensões da acessibilidade



Fonte: Elaborada a partir de Sasaki 2006.

Sasaki (2006), conceitua as seis dimensões da acessibilidade fundamentais para a educação inclusiva, da seguinte forma: a acessibilidade arquitetônica diz respeito a todo obstáculo físico, que dificulte o acesso, a locomoção aos ambientes internos e externo da instituição, como degraus, desnivelamento do piso, passagens estreitas, baixa luminosidade, má distribuição dos mobiliários, dentre outros.

Ao projetarmos os espaços a serem compartilhados entre as crianças, temos que pensar em todos os estudantes e nas especificidades que cada um apresenta. A escola precisa acolher a todos e nesse sentido, ao entrar no prédio a criança precisa sentir-se abraçada, perceber que cada espaço criado foi pensado e organizado para recebe-la porque esse espaço democrático de aprendizagem e convivência, é tão dela quanto dos demais colegas.

A acessibilidade comunicacional diz respeito as barreiras na forma de comunicação interpessoal, escrita e virtual, que muitas vezes impede o estudante de expressar-se com o professor e colegas, o que acarreta na exclusão de sua participação e socialização com os demais do grupo, Sasaki (2006). Tendo a escola como veículo importante na construção da criticidade, da formulação e compartilhamento de pensamentos e na inserção do sujeito a um determinado grupo, não há possibilidade desse conhecimento ser construído em igualdade de condições e tampouco o desenvolvimento pleno do estudante se dará, com a ausência da manifestação do que sente, pensa e aprende.

Outra dimensão de acessibilidade que Sasaki (2006) conceitua, é a Dimensão Atitudinal, aonde não há barreiras na convivência entre as pessoas e para que isso se concretize, faz-se necessário instigar discussões sobre a inclusão, levando a conscientização de toda a comunidade escolar afim de eliminar preconceitos, estereótipos e ideias equivocadas sobre a pessoa com deficiência.

A escola deve ser livre de toda atitude que hostilize algum estudante, para tanto, o respeito ao ser humano, independentemente de quaisquer atributos que o diferencie dos demais, precisa ser ensinado e trabalhado com ações práticas e que sejam vivenciadas por todos, concebendo uma nova forma de pensar e viver a educação escolar.

A quarta dimensão apontada por Sasaki (2006) é a Dimensão Programática que trata de extinguir barreiras contidas em documentos institucionais, tais como PPP, Regimento Escolar, regulamentos, portarias e/ou normas escolares que dificultem ou impeçam a participação plena do estudante, com as mesmas oportunidades de

aprendizagem dos demais. Para que se elimine esses obstáculos, é preciso que gestores e educadores tenham conhecimento dos dispositivos legais que legitimam os direitos dos estudantes público alvo da educação inclusiva, e partindo desse aprendizado, atualizem seus documentos, garantindo que os direitos sejam efetivados na prática escolar.

A Dimensão Metodológica atribuída por Sasaki (2006), elimina as barreiras advindas dos métodos e técnicas de ensino adotadas pela escola, que por vezes, mostra-se inflexível a diversidade das formas e necessidades de aprendizagem de cada aluno. Não se pode planejar uma aula baseada em uma proposta generalista de construção do conhecimento, há de se projetar ações que atuem na singularidade de cada estudante, considerando as inteligências múltiplas e os diferentes tipos de aprendizagem que contribuem com a participação de todos nesse processo.

Por fim, a Dimensão Instrumental encerra os seis tipos categorizados por Sasaki (2006), para a acessibilidade e garantia de uma escola inclusiva para todos. Nessa dimensão, deve-se considerar os instrumentos e recursos adaptados que facilitam a aprendizagem, desde as ferramentas mais simples como lápis, caneta, materiais pedagógicos aos recursos tecnológicos como teclado de computador, leitores de tela, impressora Braille, entre outros que proporcionem ou estendam a capacidade funcional da criança com deficiência.

Inclui-se nessa dimensão as barreiras que dificultam o acesso a algum espaço e a liberdade de circulação com segurança por parte dos alunos com deficiência, bem como inibam a participação aos momentos de recreação e esporte promovidos pela instituição.

A acessibilidade precisa ser compreendida como uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana, Sasaki (2009), dessa forma os espaços educacionais devem ser projetados sob a égide do Desenho Universal que beneficia a todos, quaisquer que sejam suas especificidades.

O conceito de Desenho Universal surgiu na década de 70 onde um grupo de arquitetos refletiram sobre a necessidade de se projetar mobiliários que pudessem ser usados pelo maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações futuras, Mendes (2017). O Desenho Universal não se trata de tecnologia usada apenas para os que dela necessitam, mas sim, desenhada para todas as pessoas, indiferentemente de suas características físicas, idade ou deficiência, sendo

idealizado na concepção de que o ambiente pode ser partilhado por todas as pessoas, independentemente de sua estatura, postura ou mobilidade, Gabrilli (2017).

Garantida por lei, a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade (Brasil, 1988). Igualmente importante é a garantia de uma educação de qualidade, embasada no princípio da equidade e participação em igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes (Brasil, 2008). O ambiente escolar inclusivo, que afirme a importância da diversidade, visto que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante, é essencial para o desenvolvimento da escola viva, que fomenta a criticidade em seus alunos e que assume seu papel enquanto transformadora da sociedade.

Para que possamos efetivar a escola inclusiva, precisamos ter claro a necessidade de mudança total do paradigma educacional que tradicionalmente constitui as instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas. O desmantelamento da educação burocrática, categorizada em modalidades de ensino, grades curriculares e especialidades de serviço, precisa ser feito e concebido um novo pensamento de escola, aonde possa fluir uma educação viva, aonde o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem e dessa forma veja sentido naquilo que aprende (Mantoan, 2003).

As diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, entre outras, são características que tornam únicas cada pessoa, sendo essas constituintes da essência humana, Mantoan (2003). Elas ganham uma nova compreensão identitária e o que em outrora servia para desvalorizar e pormenorizar o sujeito, hoje devem ser compreendidas e valorizadas pelas instituições de ensino, tratando cada indivíduo como ser único e reconhecendo a riqueza que um ambiente plural traz para a formação e aprendizagem individual e coletiva. Assim, se faz da escola o espaço democrático que deve atender as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, sem excluir ninguém desse processo.

No entanto, ainda temos resistência para que a escola inclusiva se efetive e essa proposta de escola de todos e para todos, saia do discurso teórico e torne-se prática nos ambientes educacionais. A exclusão escolar se faz presente, ainda que de forma velada em algumas escolas, seja por ignorância ou por não aceitar a desacomodação que uma proposta nova implica. Mantoan (2003), aponta que a exclusão manifesta-se de diversas formas e quase sempre o gatilho para que

aconteça, é a ignorância do aluno perante os parâmetros de cientificidade do saber da escola, validando apenas o conhecimento tradicionalmente apresentado por ela.

O conceito de democratização da educação foi concebido de forma equivocada por algumas instituições de ensino, onde abriram seus espaços para novos grupos escolares, no entanto, não se abriram para os novos saberes desses grupos, assim a escola “Exclui então os que ignoram o conhecimento que ela valoriza, entendendo que a democratização é a massificação do ensino e não cria possibilidades de diálogo entre diferentes lugares” (Mantoan, 2003, p.13).

A escola democrática não se limita a divisão de espaços e atendimento ao maior número possível de alunos. O conceito é amplo e complexo, mas seu princípio está baseado na ideia de que todos fazem educação e são capazes de ensinar enquanto aprendem. Também não há saberes mais ou menos importantes, visto que o conhecimento está interligado com as experiências e a partir dessas relações, vai se construir de forma sólida e coerente com a realidade vivida pelo aluno. Não deve portanto, a instituição invalidar o que acontece além dos seus conteúdos programáticos, como as experiências trazidas pelos estudantes, pois é a partir delas que expressam os diferentes modos como enxergam o mundo e suas possibilidades de contribuir com uma vida melhor para todos.

De acordo com Mantoan (2003), o modelo de ensino curricular das escolas hoje apresenta-se fragmentado, isolando as disciplinas umas das outras, não havendo interlocução entre elas, o que dificulta a estruturação do conhecimento, uma vez que a contextualização e integração dos saberes, facilita ao aluno a compreensão multidisciplinar dos problemas e suas soluções. Os sistemas escolares dessa forma, estão ancorados em trechos da realidade, permitindo as subdivisões dos saberes em mais e menos importantes, o que corrobora para a divisão escolar em outras instâncias, como as modalidades de ensino em especial e regular, os alunos em normais e deficientes e os professores em especialistas dessa ou daquela área. Nessa lógica, verifica-se a visão mecanicista, reducionista e própria do pensamento científico que menospreza a subjetividade, a parcialidade, a criatividade que são elementos essenciais para o rompimento com o velho modelo escolar.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, é necessário esclarecer o conceito de duas palavras comumente usadas, mas que acabam sendo interpretadas de forma equivocada, que são os termos integração e inclusão. Embora no dicionário sejam sinônimos, no que tange à educação especial, possuem significados distintos, sendo

a integração a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão, a adequação da sociedade frente as necessidades apresentadas pela pessoa com deficiência, objetivando o exercício da sua cidadania, Sasaki (2009).

Essa dúvida permite que a inclusão seja reduzida a um conceito errado, aonde tanto gestores e professores, quanto as famílias, reproduzem a ideia da integração do aluno, acreditando estar fazendo a inclusão desse estudante. No entanto, sem as devidas adaptações pedagógicas, curriculares, avaliativas, de tempos e espaços, entre outras que vão se fazer necessárias, conforme a especificidade de cada um, a inclusão não ocorre de fato.

Mantoan (2003, p.196) insere a concepção que uma escola inclusiva é aquela que compreende as singularidades de seus estudantes, que valoriza suas identidades e realiza ações pedagógicas voltadas a atender as especificidades de aprendizagem de cada um, assim essas instituições “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas”, adaptando-se dessa forma as peculiaridades das crianças, quer elas tenham deficiência ou não.

A autora defende que a inclusão não se restringe aos alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, mas engloba toda a comunidade escolar, já que uns aprendem com os outros e dessa forma, a escola oportuniza que se conviva com a diversidade, aceitando as diferenças e fomentando a construção de cidadãos mais justos e solidários.

Importante destacar que na construção do conhecimento, todos os sujeitos inseridos nesse processo, aprendem e contribuem com a aprendizagem dos demais. Mais que um conjunto de disciplinas que compõe o programa de ensino, a escola desenvolve o pensamento crítico, as habilidades socioemocionais e contribui para a formação da cidadania global, buscando desenvolver a consciência e compromisso na solução de problemas que vão além da realidade próxima, e que atingem o mundo todo .

Nesse sentido, primando pela constituição de cidadãos engajados com uma sociedade aonde todos vivem em harmonia e empenhados com atitudes sustentáveis, é fundamental que as escolas tenham em seu público a diversidade humana presente, naturalizando as diferenças e efetivando o direito de todos ocuparem e aprenderem no mesmo espaço.

Dentre o PAEE, há os que apresentam deficiência severa, que lhes impede a locomoção, a comunicação e que sua interação com os demais estudantes acaba sendo mais limitada, como no caso, os alunos com paralisia cerebral.

No entanto, eles também têm direito a educação inclusiva, que oportunize uma educação pública e de qualidade, portanto, deixá-los de fora desse processo é negligenciar um direito que lhes é conferido na Constituição Federal (Brasil, 1988) e em outros dispositivos legais nacionais.

Sobre a importância de os alunos com deficiência estarem na escola regular, Mantoan (2006, p.205), afirma que “São eles, os alunos que de fato provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula”. O convívio da criança com deficiência nesse espaço democrático garante o seu papel de sujeito social, que aprende dentro das suas especificidades e ao mesmo tempo ensina os demais a respeitarem as diferenças que são inerentes ao ser humano.

O acesso à escola pública não garante qualidade e aprendizagem dos estudantes, tampouco os recursos de acessibilidade asseguram uma escola inclusiva para o PAEE, sendo fundamental o serviço de AEE, garantido na LDB (Brasil, 1996), que deverá complementar ou suplementar o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula. Esse serviço especializado, tem como função identificar as necessidades de aprendizagem, construir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem maior participação dos alunos PAEE, levando em consideração suas especificidades.

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e da mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (Mantoan, 2006, p. 27).

O serviço de AEE é um potente suporte para a aprendizagem das crianças com deficiência, aonde através dele, serão minimizadas ou eliminadas as barreiras que dificultam e impedem a aprendizagem e participação do estudante nas atividades escolares. Desde a Educação Infantil já são observadas bebês e crianças com situações evolutivas que estão aquém dos marcos de desenvolvimento infantil, e portanto, precisam ser avaliadas por especialista da área da saúde, no entanto,

mesmo sem laudo médico devem ser atendidas pelo serviço de AEE, visando suprir suas necessidades de aprendizagem e garantir seu direito de acesso, permanência e aprendizagem escolar.

Embora a efetividade da educação inclusiva dependa de uma série de ações que englobam o sistema educacional e o sistema escolar, especificamente no espaço da sala de aula, Mantoan (2003) ratifica que o docente exerce papel fundamental na promoção de uma abordagem inclusiva, que atenda as individualidades de cada criança e acolhedora, que aceite as diferenças humanas e a diversidade.

Nesse sentido, a formação docente exerce papel preponderante para a efetivação de uma escola aonde todos tenham os mesmos direitos e oportunidades de aprendizagem.

Costumeiramente, se ouve nas escolas as falas docentes acerca de os professores não estarem preparados para atenderem crianças PAEE, como se houvesse algum protocolo a ser seguido que garantisse o êxito no atendimento. Esse pensamento ainda está arraigado na lógica dualista da normalidade e deficiência, esperando-se atender alunos de determinada categoria e que para cada uma, há uma maneira certa de trabalho.

Quando pensamos em transformação da escola, temos de incluir nessa modificação o pensamento sobre a inclusão, onde não há grupos e todos são diferentes, independentemente de ter ou não alguma deficiência. Deve-se extinguir a ideia de que a escola está ajudando o aluno com deficiência, como se estivesse fazendo um favor em tê-lo nesse espaço e sim, cultivar e multiplicar o pensamento de que ele está em um lugar que é seu de direito, valorizando suas potencialidades e habilidades em detrimento a sua deficiência.

Conforme Mantoan (2001), o professor que acredita no seu trabalho e no processo educacional, ao trabalhar com alunos com deficiência, compreende a necessidade da mudança na sua prática pedagógica e da formação continuada. O docente atento revisita constantemente conceitos, pensamentos e ações que o auxiliam em práticas inclusivas, pensadas na participação de todos os alunos e na garantia da ampliação de suas aprendizagens.

A escola é uma instituição que reflete o comportamento social, da mesma forma que o constrói, de acordo com Mantoan (2015, p.35) “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”.

Assim, a diversidade dentro da escola rompe com o padrão homogêneo e normalizador do sistema educacional brasileiro, acolhendo as especificidades que cada criança apresenta, entendendo que a identidade é única e deve ser valorizada, contribuindo para a promoção da igualdade.

Sobre os dispositivos legais, Mantoan (2015), afirma que construir políticas educacionais inclusivas vai além de aprovar normativas e aumentar número de matrículas do PAEE no ensino regular. Nessa perspectiva, compreende implementar projetos que fortaleçam a rede de apoio de atendimento à inclusão, ampliar os serviços existentes e qualificar a formação docente inicial e continuada. Corrobora também que cabe à escola se reorganizar, estabelecendo novas práticas de ensino que contemplem as diferenças e cumpra o que está previsto na legislação, visto que o acolhimento a inclusão não pode ser interpretado como gesto caridoso da instituição, e sim como um direito inalienável.

6. DISPOSITIVOS LEGAIS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE CANOAS

O município de Canoas está situado na região metropolitana de Porto Alegre, sendo o segundo mais populoso do Estado, com uma população de 347.657 pessoas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Possui uma das maiores redes de ensino do Rio Grande do Sul, contando com 173 entre públicas e privadas, sendo 40 escolas municipais de Educação Infantil e 44 escolas municipais de Ensino Fundamental, além de um Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), compreendendo um total de 34.214 discentes. Destes 5.783 matriculados em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), 26.591 estudantes de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e 1.840 jovens e adultos matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme Projeto Político Pedagógico (Canoas, 2020).

Veremos a seguir os documentos que norteiam a Educação Especial no município de Canoas/RS, seguindo o enfoque sobre a perspectiva da Educação Especial na Educação Infantil e os dispositivos legais nacionais que abordam essa modalidade, pensando na individualidade de cada estudante e que a ele seja oportunizada condições para seu pleno desenvolvimento.

6.1 Resolução do CME que versa sobre Educação Inclusiva

O Conselho Municipal de Educação (Canoas, 2012) de Canoas na Resolução nº15, de 18 de setembro de 2012, estabelece normas para a oferta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para os sistemas de ensino do município de Canoas.

No artigo 5º (Canoas, 2012), trata sobre a efetivação da matrícula na escola dizendo que não basta matricular em determinada turma, se faz necessário uma avaliação sensível e atenta frente ao número de estudantes matriculados na rede regular e os estudantes PAEE, considerando as diferentes deficiências, as necessidades e limitações, devendo ser seguida a orientação de:

II - Na Educação Infantil: a) [...] contando sempre com o auxiliar de turma, quando houver alunos de inclusão matriculados. b) na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses, deverá ser observado o número de uma inclusão por turma, devendo ainda prevalecer o bom senso da direção da escola juntamente com a Mantenedora, para estudos de casos considerando o parecer pedagógico

(elaborado pelo serviço pedagógico) e médico e as possibilidades para inserção de mais de um aluno de inclusão nestas turmas, buscando garantir a qualidade no atendimento a toda a turma. Poderá haver uma inclusão para cada turno de seis horas; c) o Parecer Pedagógico, de responsabilidade técnica da Direção da Escola, será instrumento determinante para que haja ou não a diminuição de alunos por turma, com o conhecimento da Mantenedora (Canoas, 2012).

A faixa etária acima citada, são turmas numerosas, o que dificulta um atendimento de qualidade, caso o educador não tenha um serviço de apoio, visto que as práticas pedagógicas devem ser planejadas e desenvolvidas para todas as crianças e de acordo com a especificidade de cada uma.

A heterogeneidade dentro do grupo enriquece o trabalho, favorece a compreensão das crianças acerca da diversidade e fomenta a construção de uma sociedade mais tolerante e solidária. Porém, sabemos que a autonomia delas está em desenvolvimento, e havendo crianças PAEE matriculadas na turma, o serviço de apoio em tempo integral contribui para uma maior atenção a essas crianças, que por vezes apresentam dificuldade de comunicação, de suportabilidade do espaço, de realização da higiene, e assim, um único educador não é capaz de dar atender com a qualidade que o espaço educativo pressupõe e a legislação vigente exige.

Conforme Resolução CME nº 17, de 29 de outubro de 2014 (Canoas, 2014) , a distribuição do número de crianças por educador deve ocorrer conforme os quadros 4 e 5:

Quadro 4 - Modelo I de Nomenclatura e distribuição de turmas.

Organização das turmas	Idade	Número de crianças
Berçário	0 a 1 ano e 11 meses	Até 5 crianças por profissional da educação - com no máximo 15 crianças por turma;
Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses	Até 6 crianças por profissional da educação – com no máximo 18 crianças por turma;
Maternal II	3 anos a 4 anos	Até 10 crianças por profissional da educação, com no máximo 18 Crianças por turma; (Ver § 2º)
Pré ou Jardim I	4 anos e 1 mês a 5 anos	20 crianças por turma; (Ver §3º)
Pré ou Jardim II	5 anos e 1 mês a 5 anos e 11 meses	20 crianças por turma; (Ver §3º)

Fonte: Resolução nº 17 – Conselho Municipal de Educação de Canoas, 2014.

Quadro 5 - Modelo II de Nomenclatura e distribuição de turmas

Organização das turmas	Idade	Número de crianças
Berçário I	0 a 1 ano	Até 6 crianças por profissional da educação - com no máximo 18 crianças por turma;
Berçário II	1 ano a 1 ano e 11 meses	Até 6 crianças por profissional da educação - com no máximo 18 crianças por turma;
Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses	Até 6 crianças por profissional da educação - com no máximo 18 crianças por turma;
Maternal II	3 anos a 4 anos	Até 10 crianças por profissional da educação, com no máximo 18 Crianças por turma; (Ver § 2º)
Pré ou Jardim I	4 anos e 1 mês a 5 anos	20 crianças por turma;(Ver §3º)
Pré ou Jardim II	5 anos e 1 mês a 5 anos e 11 meses	20 crianças por turma; ;(Ver §3º)

Fonte: Resolução nº 17 – Conselho Municipal de Educação de Canoas, 2014.

Ainda de acordo com a presente resolução nº 17 (Canoas, 2014), as matrículas dos estudantes PAEE deverão ser efetivadas respeitando o número de uma inclusão por turma, havendo a possibilidade, após avaliação criteriosa da direção da escola e Mantenedora e juntamente com parecer médico, a inserção de mais um estudante na turma, prevalecendo uma criança PAEE em cada turno de seis horas.

Em tempo reforça que, o parecer pedagógico é de responsabilidade técnica da equipe de professores e diretor da escola, sendo um instrumento determinante para a redução do número de alunos na turma e deverá ter o conhecimento da Mantenedora.

Caberá a Mantenedora facilitar a inclusão nas escolas, oportunizando ao PAEE infraestrutura física para o fácil acesso e locomoção, recursos didáticos e pedagógicos voltados a especificidade de cada criança para que todas tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem, e ainda, designa a atribuição da escola, orientada pela Mantenedora, de construir um Plano de Metas Individualizado, que contribua para o acesso da criança ao currículo escolar, reconhecendo as necessidades e particularidades de cada uma delas. Sobre o serviço de AEE, afirma que:

As escolas deverão construir suas Propostas Político Pedagógicas embasadas nos princípios da educação inclusiva, respeitando a diversidade, as competências individuais e prevendo o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Canoas, 2012, art.15).

Verifica-se que a Resolução nº 15/2012, do CME de Canoas (Canoas, 2012), converge com a legislação Federal no que tange sobre a necessidade do AEE para as crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecendo a importância da oferta desse serviço para a aprendizagem das crianças, da mesma forma em que enfatiza que as PPPs das instituições escolares devem estar fundamentadas nos princípios de educação inclusiva, valorizando a diversidade e as habilidades individuais que cada criança traz.

Sabe-se da importância da etapa da Educação Infantil e que nesse contexto serão construídas e compartilhadas vivências fundamentais para a aprendizagem futura, assim, a escola deve estar comprometida com o desenvolvimento pleno de todas as crianças, lembrando sempre do direito fundamental à educação que assiste todas elas.

6.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) do município de Canoas

O Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Canoas, foi construído em 2020 e serve de normatizador para a construção das PPPs individuais de cada instituição do município. Trata-se de uma construção coletiva, aonde todos os membros da comunidade são ouvidos e suas falas são expressas, revelando assim a identidade constituída na escola. Dessa forma, configura-se como um instrumento propositivo, advindo de uma caminhada de qualificação da rede municipal de Canoas, aonde educadores, estudantes, famílias e demais funcionários, contribuem com a construção de uma instituição cada vez mais democrática (Canoas, 2020).

Conforme o PPP de Canoas (2020), a rede municipal visa não só o acolhimento do público alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas classes comuns, mas também se compromete com a oferta de uma educação de qualidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Dessa forma:

[...] os PPPs das escolas balizam as práticas pedagógicas, que preveem adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas para os estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como apoio o Plano de Metas traçado individualmente para o público em questão. O Plano de Metas é construído coletivamente, considerando as potencialidades, a história prévia, o histórico escolar e o contexto no qual o estudante está inserido. (Canoas, 2020, p.72)

Aponta no documento que todas as EMEFs e algumas EMEIS possuem a Sala de Recursos Multifuncional, a SRM, para a oferta do serviço de AEE, o qual é realizado por um professor especializado, que atua com alunos da própria escola e entorno, no caso para as EMEIs que não possuem esse serviço. Ressalta que o AEE não substitui o ensino comum, mas complementa o trabalho educativo da escola.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo dedicamo-nos à análise e a interpretação das dissertações e teses selecionadas através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Com base nos conteúdos dos trabalhos propostos, a posteriori, seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), três eixos temáticos, os quais são apresentados em cada uma das seções que compõe este capítulo.

7.1 Eixos temáticos

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos das dissertações e teses utilizadas como *corpus investigativo*, num conjunto de três eixos temáticos, conforme apresentamos no quadro 4.

Quadro 6 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori.

Eixos Temáticos
Eixo Temático 1 – Dispositivos Legais Nacionais
Eixo Temático 2 - Normativa Nacional sobre o serviço de AEE
Eixo Temático 3 – Projeto Político Pedagógico do município de Canoas

Fonte: Autoria própria (2024).

Passamos à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo temático, conforme se propõe o presente trabalho.

7.1.1 Eixo Temático 1 – Dispositivos Legais Nacionais

A proposta da dissertação é verificar a produção acadêmica acerca da educação inclusiva na perspectiva da educação especial voltada à etapa da educação infantil. Nesse sentido, verificou-se a baixa produção de pesquisas na área, o que nos leva a ratificar a importância e necessidade do assunto ser abordado e amplamente discutido, para que ganhe o espaço necessário capaz de reforçar o quão fundamental é o serviço de AEE nas creches e pré-escolas, possibilitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento as crianças público alvo da educação especial.

Da mesma forma, o conhecimento sobre as leis que legitimam os direitos das crianças com deficiência no sentido da escola atendê-las com o máximo de adequações, que vão desde a estrutura arquitetônica à humana, necessita ser

extensamente compartilhado para que a sociedade sabendo do que lhe é direito, possa cobrar que se torne efetivo.

A escola de educação infantil é o início da trajetória escolar, sendo a matrícula nesse espaço garantido por dispositivos legais, visto a educação ser um direito fundamental e próprio à condição humana. Independente da especificidade do aluno, pertencente a faixa etária estipulada pela legislação vigente, essa modalidade é uma etapa que deve estar ao acesso de todos, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme preconiza a educação especial.

De acordo com Barros (2019), a escola de educação infantil é uma necessidade social, cultural e que promove a o desenvolvimento da própria sociedade, visto que quanto mais cedo as crianças pequenas tiverem acesso à educação formal de qualidade, conseqüentemente teremos adultos mais conscientes, autônomos e desenvolvidos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

A criança público alvo da educação especial na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, carrega consigo a necessidade de duas lutas difíceis, a primeira é o acesso a garantia de vaga no sistema educacional público e a segunda, o acesso à educação de qualidade e com a oferta do serviço de AEE. Rodrigues (2019) discorre que tanto a educação infantil quanto a educação inclusiva possuem uma história de direitos bastante recentes no Brasil, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988, que vai ser legitimado que todo o cidadão tem direito de igualdade, de pleno desenvolvimento e livre de preconceito e discriminação:

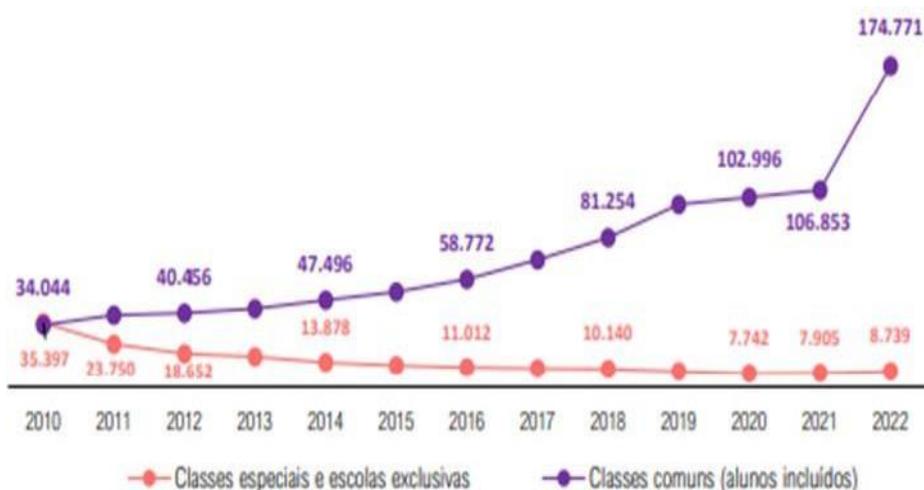
A partir de 70 e 80 do século XX, com os movimentos de democratização e de igualdade que aconteciam no país, a Educação Infantil foi conquistando um novo olhar e teve respaldo na Constituição de 1988, quando pela primeira vez se falou no direito à educação em creches e pré-escolas (Rodrigues, 2019, p.47).

A concepção da educação infantil como modalidade de ensino é tão recente quanto os debates sobre educação inclusiva nas escolas regulares. Drago (2014) sobre esse tema diz que, pensar o processo de inclusão na educação infantil torna-se ainda mais difícil porque há de se lutar para que a criança pequena seja reconhecida como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento, ao mesmo tempo que se faz necessário conscientizar que embora algum tipo de comprometimento tanto de ordem física, mental ou sensorial, toda criança tem capacidade de aprender e enquanto sujeito social, produz e reproduz cultura e conhecimento.

Embora seja um caminho longo para que a inclusão das crianças público alvo da educação especial na educação infantil tenham acesso à educação de qualidade e que façam valer-se desse direito, ocupando esses espaços e exigindo todo o serviço que a lei lhe garante, percebemos que houve uma crescente significativa de crianças matriculadas nas instituições públicas nos últimos anos.

Analisando o gráfico do INEP/2022, vê-se que a procura por esse espaço teve um aumento vultoso de 2010 a 2022. A conscientização de que as crianças público alvo da educação especial precisam ser incluídas e compartilharem os mesmos espaços de aprendizagem oportunizados as crianças da sua idade, torna-se cada vez mais comum e uma bandeira de luta para muitas famílias que ainda não vêem esse direito respeitado.

Figura 6 - Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Infantil.



Fonte: INEP/2022.

O gráfico acima vislumbra a tendência tímida no início da década de 2010, mas que no final do período, teve um grande avanço na inserção de matrículas de alunos público alvo da educação especial em escolas de educação infantil da rede pública. De 2010 a 2020, as matrículas nas escolas públicas ampliaram de 34.044 para 102.996, um aumento de 68.952 novas matrículas. Já de 2020 a 2022, o aumento foi ainda maior, 71.775 alunos inscritos na rede pública.

O Brasil teve com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), onde instituiu-se como Estado Democrático, um olhar mais atento ao público da educação especial. A partir dessa década, passa-se a discutir e debater os espaços que seriam

de direito assim como os demais alunos das escolas regulares. Verifica-se que há a preocupação em fundamentar sobre uma legislação que garanta direitos de igualdade a todas as pessoas, e dessa forma, incluindo a todos que por alguma razão encontram-se em situação de desfavorecimento social. No artigo 3º, a Constituição apresenta seus objetivos fundamentais apontando:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, Art. 3º)

No que se refere à educação, a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205) vai trazer no artigo 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”.

Dessa forma, assegura-se que a escola deverá ofertar um ensino que eleve o desenvolvimento do aluno e contribua para sua formação enquanto sujeito social, sendo essa educação um direito de todo cidadão brasileiro, incluindo os alunos público alvo da educação especial.

O mesmo documento, (Brasil, 1988), no artigo 206, afirma que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”, evidenciando que a escola é um espaço de direitos de todos, e que portanto, faz-se necessário promover essa igualdade independente da diversidade de público atendido.

Begalli (2021) em sua tese, diz que: “Se todos os homens compartilham da mesma condição humana, todos são dignos, iguais e detentores dos mesmos direitos [...] Não basta que a lei determine a igualdade, é necessário que essa igualdade seja efetivada na prática”.

A CF ainda afirma no artigo 208, a obrigação do Estado com a garantia do serviço de AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência e atendimento em creches e pré-escolas para as crianças com idade entre zero e seis anos de idade. Verifica-se que a legislação é clara quanto ao lugar que as crianças na faixa etária da educação infantil devem estar, e reforça também o direito ao atendimento especializado investido à elas.

O serviço de Atendimento Educacional Especializado foi mencionado pela primeira vez na Constituição Federal (Brasil, 1988) , trazendo no inciso III do artigo 208 o dever do Estado com atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Observa-se o inciso dirige-se apenas aos “portadores de deficiência” que nessa época era o termo usado para definir a demanda da educação especial, como se todos os transtornos do comportamento também se caracterizassem como deficiência. Nesse contexto histórico tanto a informação a respeito das dificuldades de aprendizagem, quanto a matrícula das crianças na faixa etária da educação infantil na rede pública era muito aquém do que vivemos hoje, tratando-se de um público pouco atendido nas escolas, tanto o público da Educação Especial, quanto o da Educação Infantil.

A educação tem o papel de humanizar e construir cidadãos capazes de atuar na sociedade de forma a torná-la mais justa e solidária. O espaço educacional permite às crianças, que desde bem pequenas, vivenciem essas experiências que contribuirão para a sua formação social e intelectual, tornando-as mais cooperativas entre si, a medida que desde a mais tenra idade convivem em um ambiente com sujeitos diferentes e cujas especificidades são aceitas de forma natural.

Dizemos de forma natural, porque o que é novo causa estranheza e muitas vezes, preconceito. Tendo as crianças da educação infantil no espaço escolar um universo de diversidades, para elas não causará espanto ver um outro sujeito diferente dela.

Dentre a caminhada de dispositivos legais brasileiros que discorrem sobre o direito à educação, Begalli (2001) diz que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, garantiu entre outros direitos, o AEE às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para as famílias com crianças e adolescentes nessa condição, reafirmando no Artigo 54 o que determina a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), de que “É dever do Estado assegurar à criança [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Revela-se dessa forma a importância do Estatuto enquanto documento garantidor de direitos e deveres, para todas as crianças, garantindo a igualdade de direitos no exercício de sua cidadania.

As dissertações e teses pesquisadas trouxeram a importância da LDB (Brasil, 1996) como avanço ao público alvo da educação especial, sendo um documento que além de reforçar o dito pela CF, quanto aos direitos de acesso e permanência na escola, conceitua a educação especial, evidenciando no artigo 58:

[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, art.58).

O artigo acima evidencia que desde a educação infantil as crianças público alvo da educação especial, já têm direito ao serviço de AEE destinado ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao ingressarem na escola, elas necessitam que suas especificidades sejam respeitadas e dessa forma, o AEE deverá complementar a atuação do professor da sala regular oportunizando diferentes desafios que vão ao encontro real das necessidades de cada criança.

Amorim (2015) afirma que a LDB (Brasil, 1996), define a educação infantil como: a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo a promoção integral do desenvolvimento da criança nos aspectos emocionais, físicos, cognitivos e sociais, mas ressalta que, se trata de uma complementação da ação da família. Em consonância com essa legislação, as escolas de educação infantil devem garantir às crianças com deficiência, ações pedagógicas que sejam planejadas de acordo com suas particularidades e que dessa forma possibilitem a aprendizagem significativa de todas as crianças, independentemente de serem público alvo da educação especial, ou não.

A partir da discussão da LDB (Brasil, 1996), de acordo com Souza (2020), a Educação Infantil é reconhecida como uma etapa importante e pertencente à educação básica, apontando a necessidade da organização de tempos e espaços específicos para essa modalidade, e compreendendo a criança pequena como construtora de cultura e assim dando a ela espaço de fala e escuta. Se anteriormente essa faixa etária era atendida em espaços informais para as mães trabalhadoras, ou em espaços institucionalizados da rede privada, nesse momento passa a ser oferecido

em instituições públicas, expandindo assim o acesso e o direito a todos. Embora ainda hoje não contemple todas as crianças como preconiza a lei, um número significativo delas estão nas escolas públicas ou conveniadas, favorecendo seu desenvolvimento pleno.

Grandes avanços para a educação vieram com a LDB (Brasil, 1996), reforçando que a educação pública e de qualidade é um direito de todos os cidadãos, inclusive aos que anteriormente tinham o acesso negado ou eram segregados nas escolas especiais.

Rodrigues (2019) discorre que esse dispositivo legal prima pela qualidade da educação, respeitando a individualidade e limitações de cada sujeito e garante condições de desenvolvimento a todos estudantes, iniciando pela etapa da Educação Infantil.

A LDB (Brasil, 1996) apresenta uma série de disposições que deverão ser seguidas pelos sistemas de ensino, no que tange à Educação Especial como aponta no artigo 59 dizendo que os currículos, métodos, técnicas e recursos metodológicos deverão ser organizados de forma a atender à necessidade de cada aluno, reconhecendo que cada sujeito é singular e suas dificuldades devem ser respeitadas. Aborda também a necessidade da qualificação dos professores que deverão ter formação especializada sendo capacitados para a integração dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns.

Dessa forma, revela-se um marco frente ao reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da Educação básica e tendo a finalidade de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, o que sugere um visão além do caráter assistencialista de cuidados, garantindo assim que esse espaço seja socializado por todos, com e sem deficiência, oferecendo a esse público que desde cedo interaja com seus pares, reconheça a diversidade entre as pessoas e caminhem para a construção de uma sociedade cada vez mais cooperativa e solidária.

Quanto ao AEE, aborda a oferta do serviço sempre que possível nas escolas regulares e com atendimento a partir da faixa etária de zero a seis anos, ainda na etapa da Educação Infantil, mas ainda nesse período não se vê na prática educacional esse atendimento, visto que a discussão sobre o tema se dava sem muito aprofundamento e com baixa implementação nas escolas.

A efetivação do direito das crianças pequenas estarem nas escolas infantis, desenvolvendo-se de forma integral e socializando com seus pares, revela a

importância que está sendo dada a essa faixa etária, até então pouco atendida por este direito. Da mesma forma, ao ratificar sobre o serviço de AEE para crianças a partir de zero ano, ou seja, o lugar das crianças é desde cedo nas instituições de educação pública e recebendo o serviço especializado como forma de garantir as mesmas de oportunidades de aprendizagem que as demais.

Em contrapartida, Begalli (2001) afirma que a Política Nacional da Educação Especial (1994) retrocedeu sobre a caminhada que estava sendo construída sobre a inclusão dos alunos da educação especial, à medida que estabelece a chamada “integração instrucional”, que se tratava de um processo que permitia o ingresso na escola regular apenas os alunos com deficiência que possuía condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares assim como os demais alunos ditos normais. Percebe-se que tal processo é construído sob a perspectiva de uma educação com padrões homogêneos de participação e aprendizagem, sem valorizar a diferença e o sujeito histórico que cada aluno.

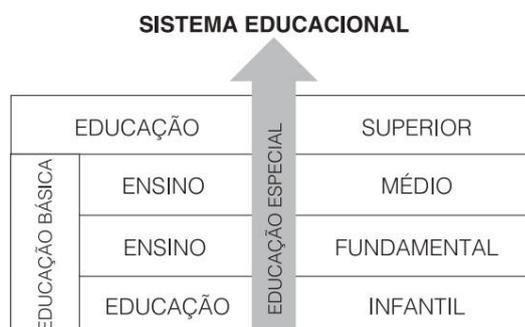
Com a construção de ambas as leis, o ECA (Brasil, 1990) e a LDB (Brasil, 1996), a educação das crianças com deficiência, e idade de zero a seis anos, passam a ter garantia legal e de acordo com Moraes (2022, p.28),

O reconhecimento da garantia de proteção integral em igualdades de condições e a obrigatoriedade do acesso, da permanência e do direito de aprendizagem desenvolvimento pleno num ambiente educacional inclusivo passa a configurar-se como dever de todos.

Outro documento relevante sobre o tema apresentado, é a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes tratam do compromisso da educação com os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, reforçando a função social da educação e assumindo no seu espaço o acolhimento a diversidade e o respeito a individualidade de cada sujeito, atuando de forma colaborativa na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza as diferenças e trabalha para uma cultura da paz.

A figura 7, retrata a forma que a Educação Especial perpassa os diferentes níveis e etapas de ensino, promovendo ações de pleno alcance, que envolvem a reorganização administrativa, técnica e financeira e melhores condições do trabalho docente, garantindo assim uma escola inclusiva e que promova a aprendizagem de todos.

Figura 7 - Representação da Educação Especial perpassando os níveis e etapas do ensino.



Fonte: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Com o objetivo de eliminar a cultura de exclusão escolar e fomentar ações que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) apresentam uma linguagem consensual e conceitos com base em novos paradigmas, dentre eles, a interpretação acerca da inclusão escolar dando o seguinte significado:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p.40).

A citação acima aborda uma nova compreensão da educação inclusiva, diferente do conceito que se tinha antes, aonde apontava um trabalho de integração do aluno com necessidades educacionais especiais em um sistema enrijecido, inflexível, que em nada se moldava a atender a especificidade dos alunos público alvo da educação especial. Esse novo conceito permite entender a Educação Especial em um sentido amplo de inserção social, abrangendo em todos os momentos e espaços uma prática educativa voltada à cidadania, a solidariedade e que valorize e respeite as diferenças inerentes a cada indivíduo.

Comumente ao tratar-se de Educação Especial, o público alvo de atendimento eram alunos que apresentavam diagnóstico de deficiência, condutas típicas de síndromes, e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos ou ainda, alunos com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica abrange esse atendimento, incluindo os

alunos que apresentam dificuldade sem ter vínculo a uma causa orgânica específica, compreendendo que todo que aluno que esteja com dificuldade de aprendizagem, não deve ser negligenciado por serviços de apoio escolar.

O documento fortalece o entendimento que devemos ter sobre o quanto uma sala de aula inclusiva beneficia não só os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas também aqueles que não se enquadram nessas características, construindo experiências positivas, de solidariedade, cooperativismo e respeito as diferenças.

Conforme Cotonhoto (2014), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), motivada pelo princípio de direito e respeito à diferença, reforçam a importância de as crianças com deficiência estarem inseridas em instituições de educação infantil, gozando assim do seu direito de desenvolvimento integral, compartilhando espaços e tempos com seus pares. Ainda conclui que o atendimento ofertado pela etapa da Educação Infantil contribui significativamente para o sucesso presente e futuro do educando, sendo indispensável a integração dos serviços educacionais juntamente com as áreas da saúde e assistência social, garantindo com um trabalho em rede o desenvolvimento integral do aluno.

Como resultado de um movimento mundial de discussão de ações que garantam o direito à educação da pessoa com deficiência, é criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), sendo essa um marco importante no que tange a legislação nacional a respeito da educação especial, visto tratar-se de um documento que afirma a linha histórica brasileira frente a esse público, apontando desafios e conquistas, ao mesmo tempo em que projeta e alinha a forma de trabalho para atingirmos uma educação igualitária, democrática e de equidade para todos.

Nesse sentido, afirma que:

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, p.5).

Dessa forma, a escola revela-se um marco na perspectiva inclusiva, não só na construção da aprendizagem do sujeito, mas no que se refere as relações sociais que nela serão vivenciadas. Ainda mais potente vê-se a escola de educação infantil, que

por ser de turno integral na maioria das EMEIs de Canoas, com atendimento mínimo de nove horas diárias, oportuniza experiências entre os pares que em outro espaço eles não teriam.

Roveroni et al (2019), afirma que na educação integral, o tempo da escola e o tempo na escola diferem-se, à medida que o tempo na escola foge à escolarização, pois nele, são experienciados momentos que vão além do currículo, como as brincadeiras, os encontros, os afetos, etc.

Essas vivências constituem direito à educação integral, que a LDB (Brasil, 1996) traz no artigo 29 aonde trata a finalidade da educação infantil estimular o desenvolvimento integral das crianças no que tange o aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em consonância com o artigo de Roveroni et al (2019) a educação integral torna a escola um espaço com menos fragmentos sobre o que será trabalhado com as crianças, nela tudo está interligado com foco na educação para as experiências, saberes e relações de respeito, solidariedade e sensível às diferenças, visto que esse é um espaço de múltiplas infâncias.

Reafirmando o direito à educação preconizado na Constituição Federal (1998), no artigo 205, que determina ser um direito de todos e deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como no artigo 206, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a PNEPEI traz como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão(Brasil, 2008, p.14).

Verifica-se que há o reconhecimento do direito das crianças público alvo da educação especial de estarem inseridas nas escolas regulares desde a educação infantil e com o serviço de atendimento educacional especializado complementando a atuação do professor docente. Sobre esse ordenamento, Begalli (2021) versa que “a escola e as salas de aula devem ser comuns e receber todos os alunos” independentemente de suas especificidades, já que esse é um espaço democrático, plural, aonde a diversidade favorece a aprendizagem no que tange à educação

inclusiva em suas mais diferentes perspectivas. Begalli (2021, p.103) destaca que “Não basta a simples entrada, pois se o aluno frequenta a escola, mas não consegue desenvolver-se e socializar-se, o que se verifica é um manifesto processo de exclusão pela inclusão”.

As políticas públicas voltadas à inclusão são criadas com o objetivo de diminuir as barreiras enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência, para que possam usufruir dos mesmos direitos de todo cidadão brasileiro. Essa luta nacional ganha forças a medida que dispositivos legais de Organizações Internacionais são difundidos e o Brasil, enquanto país signatário, compromete-se a superar a lógica da exclusão, repensando uma mudança estrutural e cultural das instituições de ensino para que todos tenham a mesma possibilidade de acesso, permanência e aprendizagem dentro das escolas.

De acordo com Begalli:

A partir do momento em que se reconhece que a população com deficiência se encontra em situação de desvantagem no que tange ao seu acesso e manutenção na escola, devem ser criados mecanismos que contribuam para sua inclusão, como forma de superação da situação de exclusão. (Begalli, 2021, p.28).

A proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), novamente traz o serviço de AEE como direito das crianças público alvo da educação especial, o que consolida no Decreto nº 6.571 (Brasil 2008) discorrendo que esse atendimento deverá ser oferecido pelo Estado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim sendo, ainda afirma que o serviço de AEE é como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, para complementar ou suplementar a formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008).

Nesse sentido, cabe às políticas públicas fomentar ações afirmativas que universalizem o acesso à educação, garantindo que esses espaços se tornem cada vez mais democráticos e heterogêneos, sendo ocupados por todos os cidadãos de direitos. Além disso, a ampliação da participação dos alunos com deficiência desde a primeira infância, reconhecendo o quão essencial é essa etapa na formação do sujeito, é outro aspecto que embora garantido em lei, deve ser efetivado nas práticas

escolares, visto que ainda há um número grande de crianças dessa faixa etária sem acesso à escola pública.

O desafio que se verifica é tirar as leis do papel e através de ações concretas, coloca-las em prática nos mais diferentes espaços de convivência, os quais todo sujeito tem direito. Nesse sentido, a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, mostra-se um consistente documento que abrange os direitos desse público.

Aborda no artigo 27 (Brasil, 2015), que a educação deve ser assegurada no sistema educacional, garantido em todos os níveis de ensino e com aprendizagem ao longo da vida, possibilitando ao aluno que suas habilidades sejam desenvolvidas, valorizando e respeitando suas especificidades durante esse processo. Visando promover uma sociedade justa para todos, com igualdade de oportunidades e direitos, a escola precisa ser o espaço democrático que reconhece a diversidade humana e a representatividade que a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar retrata.

Nessa perspectiva a deficiência é o parâmetro mais eficaz de revelar a diversidade humana, já que mostra o quão diferentes podemos ser e que a tolerância a essa diversidade, seja ela física, intelectual ou comportamental (no caso de comportamentos típicos de transtornos globais do desenvolvimento), precisa ser trabalhada e exercida nesse espaço de sujeitos em construção que é a escola.

Quanto ao processo inclusivo de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, cabe ao poder público, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), assegurar, acompanhar e avaliar que a inclusão se dê em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo igual, deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem ao longo da vida, mediante a oferta de recursos e serviços que promovam a acessibilidade e assim, eliminem as barreiras que dificultam o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse mesmo documento, afirma que seja institucionalizada na Proposta Pedagógica de cada instituição, o Atendimento Educacional Especializado, para atender as especificidades dos estudantes com deficiência e oportunizar condições de igualdade no acesso ao currículo e conseqüentemente, na promoção de sua autonomia.

A Proposta Pedagógica é um documento fundamental que revela a identidade da escola, o que pensa sobre a educação, qual sua missão frente formação dos

alunos, quais as concepções de infância, de homem, de mundo, o modelo de sociedade a qual deseja construir, alinhados com as possibilidades de intervenção e transformação da realidade atual, entre outros aspectos conceituais importantes. Esse documento foi legitimado com a LDB/1996 (Brasil, 1996), trazendo a defesa dos ideais democráticos, e a partir de então, as instituições passaram a ter maior autonomia nas suas ações.

De forma coletiva e colaborativa, todos os segmentos da comunidade escolar participam dessa construção, que após uma análise diagnóstica evidencia aonde a escola está e aonde quer chegar na formação e seus alunos e professores. Sendo assim, é extremamente importante que em um documento de tamanha significância para a escola, traga em si de forma explícita o papel inclusivo que a escola ocupa. Como a instituição entende a diversidade, de que forma trabalha esse tema com os alunos e principalmente, projetos que fomenta a fim de incentivar o respeito às diferenças, devem estar registrados na Proposta Pedagógica da escola.

7.1.2 Eixo Temático 2 - Normativa Nacional sobre o serviço de AEE

O serviço de AEE é essencial para que as crianças público alvo da educação especial sejam atendidas dentro das suas especificidades, e com as mesmas oportunidades de aprendizagem das demais. Sendo a escola um espaço democrático e de direitos de todos os cidadãos, garantido na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, as crianças com deficiência, TGD ou altas habilidades, devem ter esse serviço especializado ofertado dentro da escola regular na qual está matriculada ou em instituição próxima.

Na educação infantil, tanto na etapa creche quanto na pré-escola, há crianças PAEE que precisam do apoio complementar que significa sobretudo a oportunidade de participação, aprendizagem e melhor desenvolvimento delas. Quanto mais cedo as crianças PAEE estiverem inseridas em um espaço potente, rico de estímulos, convivendo com seus pares e com propostas pensadas em suas necessidades individuais, mais chance de sucesso essa criança terá, dentro e fora da escola.

Moraes (2022) aponta que com todas as novas medidas políticas, faz-se necessário uma discussão que fomente e priorize a primeira infância, implementando projetos e ações destinadas a esse público, ressaltando a importância de ser

construído documentos norteadores de ações pedagógicas especificamente voltadas as práticas inclusivas para a Educação Infantil.

Quando nos debruçamos sobre as políticas públicas voltadas à Educação Especial, vemos duas caminhadas diferentes. Uma mais acelerada, ainda que estando longe do ideal de educação inclusiva, mas que ocorre no Ensino Fundamental, e uma caminhada mais tímida, por vezes esquecida, que acontece na Educação Infantil. O que pode ser comprovado, à medida que analisarmos o número de salas de recursos destinadas ao atendimento das crianças em ambas etapas da Educação Básica, que veremos mais à frente quando tratarmos especificamente da Educação Especial no Município de Canoas.

Apontaremos aqui o que temos no cenário legal brasileiro que trata precisamente do serviço de AEE, que são o Decreto nº 6.571/08, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que institui diretrizes operacionais para o AEE, na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Tais documentos, surgem em um cenário político de esquerda, comprometido com uma educação de qualidade e ao acesso de todos, visto que nestes governos se evidencia o maior número de ordenamentos legais em prol do público alvo da Educação Especial.

Apresentamos aqui o Decreto nº 6.571/08 (Brasil, 2008), que traz elementos importantes quanto ao conceito, objetivos e investimento do MEC para a implantação e funcionamento do AEE na rede pública dos sistemas de ensino.

O documento, garante o apoio técnico e financeiro aos sistemas público de ensino, objetivando a ampliação do serviço de AEE aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao mesmo tempo em que orienta a integração desse atendimento na Proposta Pedagógica da instituição, assegurando a participação da família nas ações que serão realizadas e articulando-as com demais políticas públicas. Ainda conceitua o AEE como sendo “[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008).

Como objetivo do AEE, o Decreto nº 6.571/08, apresenta a função de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem para os estudantes público alvo da Educação Especial. O documento reconhece que esse serviço é fundamental para

a efetivação do direito à educação das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, buscando um sentido de equidade na trajetória escolar e que o serviço de AEE é capaz de romper as barreiras que dificultam o desenvolvimento e prejudicam o desenvolvimento pleno da criança. Também no Artigo 2º, o Decreto nº 6.571/08 destaca:

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 aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

Os objetivos citados, apontam a dimensão que o Decreto nº 6.571/08 pretende atingir, uma vez que o AEE deve ser ofertado ao estudante do ensino regular, independentemente da etapa da Educação Básica na qual esteja matriculado, seja a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Afirmar a importância de que esse serviço estimule a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, construindo recursos de apoio pedagógico e estratégias personalizadas que supram as necessidades e eliminem situações que atravanquem o desenvolvimento do estudante. Além disso, aponta que o AEE deve afirmar condições de avanço na vida acadêmica dos estudantes nas demais etapas do ensino.

O atendimento especializado iniciado na Educação Infantil, além de garantir o acesso à educação de qualidade hoje, já que propicia maior participação e atuação da criança na construção de sua aprendizagem e nas vivências escolares, apresentando avanços que sem ele não seriam possíveis, também beneficia sua aprendizagem futura, pois fornece subsídios para a etapa que está por vir. Assim, a criança que é acompanhada pelo AEE nas turmas de creche, certamente chegam a pré-escola com barreiras vencidas, assim como as da pré-escola ingressam no Ensino Fundamental com bagagem de experiências e conquista de habilidades que foram possíveis porque tiveram esse complemento voltado para a sua especificidade.

No que se refere ao que compete o poder público para o AEE, o Ministério da Educação servirá apoio técnico e financeiro mediante as ações de:

I – implantação de salas de recursos multifuncionais; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V – elaboração, produção e distribuição de recursos

educacionais para a acessibilidade; VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

Acreditamos fortemente que todos os itens elencados na citação anterior farão a diferença nas ações pedagógicas realizadas nas instituições de ensino, que vislumbrem a aprendizagem das crianças. Toda criança é capaz de aprender ainda que de forma e tempo diferente, no entanto, a escola precisa estar preparada com estrutura física que garanta o acesso a todos os espaços, assim como professores qualificados, com formação adequada a demanda que irá atender.

Não menos importante, é a qualificação dos gestores, equipe diretiva e demais profissionais que atuam na escola, já que dentro da instituição tudo educa, tudo ensina. Desde a entrada na instituição, a pessoa que abre o portão e acolhe a família ao chegar, precisa ter o conceito claro de inclusão, tendo a consciência de que seu trabalho também agrega no ensino, tanto quanto as experiências oportunizadas pelos educadores.

As crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil, necessitam de um olhar específico e atento as suas particularidades, visto que a diversidade tanto de interesses, quanto de dificuldades apresentadas por elas, devem ser consideradas pelo profissional que irá atendê-la no AEE. No planejamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas, tanto individual, quanto em pequenos grupos, há de ser pensadas atividades voltadas a instigar as habilidades que a criança pode desenvolver e fomentar outras que a levem a perceber-se enquanto sujeito capaz, ainda que em um tempo diferente, visto que é próprio do ser humano a diversidade e essa singularidade que nos personifica e nos tornam pessoas únicas.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, de 02 de outubro de 2009, apresenta as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e traz no Artigo 1º que:

[...]os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

A matrícula do aluno público alvo da Educação Especial na rede regular deve ser concomitante com a matrícula no AEE, todavia o número de escolas da Educação

Básica do município de Canoas/RS, que trazemos como contexto para análise, mostra um número baixo de instituições que possuem esse serviço à disposição do PAEE.

No Ensino Fundamental, de acordo com informação da Secretaria Municipal de Educação, todas as EMEFs possuem SRMs, o que representa 100% das quarenta e quatro escolas, já na Educação Infantil, a quantidade de EMEIs com a SRMs são de apenas nove escolas, o que representa um percentual de 22,5% das quarenta escolas, o que de forma bem rasa, podemos interpretar que o direito à educação inclusiva e de qualidade não está ao acesso de todas as crianças PAEE na Educação Infantil.

O caráter não substitutivo, mas sim complementar ou suplementar do AEE ao ensino regular, é ratificado na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que ainda aponta a Educação Especial uma modalidade transversal que deve permear todos os níveis e etapas de ensino e o AEE é parte integrante do processo educacional e traz a seguinte definição do público alvo desse serviço:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 04/092008 (Brasil, 2009), afirma que o AEE deve ser oferecido, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria instituição ou em outra mais próxima de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo também ser desenvolvido em centro de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente dos Estados.

Entende-se com o exposto acima que não havendo sala de recursos multifuncionais, há outras possibilidades para que o AEE ocorra e dessa forma, beneficie e garanta o direito das crianças com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação em ter esse recurso que auxiliará no seu desenvolvimento

e minimizará as dificuldades da sua participação frente as propostas educativas da escola.

As salas de recursos se mostram importante espaço de acessibilidade dentro da instituição, agregando potentes materiais facilitadores da aprendizagem, sobre isso, Souza (2020) diz que o AEE realizado nesse espaço, não é clínico e sim pedagógico, esclarecendo que o professor irá valer-se dos recursos diferenciados pedagógicos e de acessibilidade que a sala de recursos oferece, para realizar atividades que desafiem o estudante, que o levem a explorar de forma criativa e assim, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, facilitando seu aprendizado e participação nas aulas regulares.

No entanto, o AEE não se limita a um determinado espaço da instituição. Esse trabalho pode ocorrer no pátio escolar, na sala de referência, refeitório e tantos outros que permitam que a abordagem educativa seja feita. O que garante o resultado exitoso do aluno PAEE não é o espaço em que se dará as ações pedagógicas, mas sim um planejamento de atividades, pensado na individualidade da criança atendida e organizado em conjunto entre o professor de AEE e o professor regente da turma, com base no planejamento individualizado e traçado no início do ano letivo para cada aluno do AEE (Xavier, 2015).

Nesse sentido, Amorim (2015), aponta que entender a dinâmica da Educação Infantil, o modo como se estrutura e organiza o currículo, é de extrema importância para que se efetive as ações do AEE e que esse favoreça o desenvolvimento de competências básicas que serão essenciais nas aprendizagens subsequentes.

Devido à organização do atendimento da Educação Infantil em Canoas se dar em turno integral de doze horas para as crianças da creche (de zero a três anos e onze meses) e de nove horas sendo integral para a pré-escola (quatro anos e cinco anos e onze meses) para as crianças provenientes da creche, e turno parcial de quatro horas para a pré-escola de crianças que não estavam matriculadas, o AEE tem facilidade em ser oferecido, já que a maioria das crianças ficam os dois turnos do dia na escola.

Enquanto no Ensino Fundamental, esse atendimento se dá no turno inverso ao da matrícula regular, o que por vezes representa empecilho, devido ao trabalho da família ou por não ter pessoa disponível para acompanhar a criança, na Educação Infantil não há esse problema. As famílias levam as crianças pela manhã à escola e vão para seus afazeres de rotina, e durante o dia a professora do AEE atende a

criança no horário que melhor convir, favorecendo assim experiências significativas para o desenvolvimento e inclusão de todos na escola.

Na Educação Infantil o tempo da escola se dá de forma diferente ao do Ensino Fundamental, aonde a rotina e as atividades se tornam mais enrijecidas devido ao currículo e outros fatores próprios dessa etapa. Na escola infantil, o trabalho é organizado de forma a melhor atender a criança, suas necessidades e levando em consideração a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, “Mesmo que o tempo seja predeterminado [...] no espaço da escola de educação infantil, deve ocorrer de maneira mais flexível, uma vez que o ensino não é dividido por áreas, e sim pautado nos interesses e necessidades das crianças” (Cotonhoto, 2014, p.66).

Um documento importante que vai nortear o trabalho desenvolvido na escola sob a perspectiva da educação inclusiva entre outros fundamentos, é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi legitimado com a LDB/1996, trazendo a defesa dos ideais democráticos, e a partir de então, as instituições passaram a ter maior autonomia nas suas ações. De forma coletiva e colaborativa, todos os segmentos da comunidade escolar participam dessa construção, que após uma análise diagnóstica evidencia aonde a escola está e aonde pretende chegar quanto formação das crianças e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sobre o PPP,

Podemos dizer que ele representa a efetivação formal da decisão intencional e conjunta da instituição de tomar em suas mãos o processo de decisão, de execução e de avaliação da ação educativa a ser empreendida, com base em posições teórico-práticas, metodológicas, didáticas, técnicas, político-sociais, éticas, definidas e assumidas livre e intencionalmente (Guimarães; Marin, 2009, p.36).

Como um documento coletivo, aborda a concepção teórica e prática dos educadores de como proceder, da visão de mundo, de homem e sociedade que se almeja construir, que é peculiar a cada um em função das vivências individuais e as quais, fazem com que cada pessoa se diferencie das demais. Essa pluralidade de visão e valores, torna o PPP único e por tanto, capaz de explicitar a identidade da escola, da mesma forma que apresenta o compromisso da comunidade escolar com o sujeito que a escola visa construir, dessa forma, deve trazer institucionalizado nesse documento identitário, o serviço de AEE prevendo em sua organização:

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 atuam 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.2).

A Resolução CNE/CEB nº04/092008 (Brasil, 2009), traz como espaço prioritário do AEE, as Salas de Recursos Multifuncionais, SRMs, que deverão ser espaços com recursos que possibilitem a plena participação das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, garantindo a igualdade de condições de aprendizagem dos demais alunos.

Com o intuito de inserir as SRMs nas escolas da Educação Básica, o MEC criou em 2010, o Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Ministerial nº13/2007, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Por meio do Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010) é organizado dois tipos de salas com equipamentos, materiais didático/pedagógico e mobiliários, voltados as especificidades das crianças PAEE, sendo a sala I (quadro 7) um modelo destinado a atender uma variedade maior de deficiências.

Quadro 7 - Especificação dos itens da Sala Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010, p.11).

A sala tipo II (quadro 8), além dos itens oferecidos no primeiro modelo, é acrescido materiais voltados a alunos com deficiência visual.

Quadro 8 - Especificação dos itens da Sala Tipo II.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010, p.12).

Ao tratar do AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aborda os programas de estimulação precoce como forma de oportunizar avanços no desenvolvimento das crianças na faixa etária de zero a três anos, apontando que os mesmos devem ser desenvolvidos por equipes multidisciplinares que articulem a educação e serviços de saúde e assistência social.

Quando analisamos a descrição dos itens listados para os modelos de salas, vemos que poucos deles foram pensados nos estudantes da Educação Infantil, não sendo considerada questões pontuais da faixa etária, como estatura, visto as medidas descritas das mesas e cadeiras, e tão pouco o interesse por jogos de encaixe e sensoriais, livros com linguagem própria para a idade, fantoches, bonecos, bolas, tecidos, fantasias, entre outros recursos que possibilitem a exploração criativa da criança nessa idade.

A sala de recursos multifuncional é o local ideal e apropriado para que haja a promoção da aprendizagem das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, Xavier (2015), no entanto, esse espaço precisa ser dotado de recursos que auxiliem o professor de AEE a prover meios de facilitar a construção do conhecimento, através de possibilidades diferentes das que o aluno tem na sala de aula regular.

Souza (2020) ratifica que na prática, falando de crianças PAEE, o lugar de excelência para que a aprendizagem se efetive é na SRMs, aonde o serviço de AEE

identifica, elabora e disponibiliza recursos que vão ampliar a participação do aluno nas atividades propostas pela escola, mas respeitando a sua especificidade enquanto sujeito aprendiz.

Para atuar no AEE, de acordo com a Resolução nº 04/09, no Artigo 12, o professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial, cabendo a ele:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, art.13).

Souza (2020), discorre que o profissional da sala de recursos deve investigar com o professor da sala regular, quais as dificuldades apresentadas por cada criança PAEE e a partir dessa informação, buscar técnicas, atividades e propor situações que facilitem a aprendizagem ao mesmo em que garante a participação plena do estudante no seu processo educativo. Partindo desse ponto, e por todo o período em que o aluno frequentar a SRMs, a comunicação entre os educadores deve ser frequente, a fim de se desenvolver um trabalho colaborativo, voltado para as reais necessidades do aluno.

Os documentos normativos que regem o AEE, recomendam o trabalho em conjunto entre professores, assim como reforçam a importância de um trabalho colaborativo em rede, com apoio de serviços especializados que além do atendimento as crianças, oportunizam discussões e esclarecimento para as famílias, aproximando a comunidade escolar do processo inclusivo, Cotonhoto (2014), ainda complementa que toda a legislação acerca do AEE aponta mudanças e complementações curriculares necessárias para que todas as crianças pequenas matriculadas na

Educação Infantil, tenham acesso ao currículo de qualidade, e que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que as demais crianças.

O docente que assume o AEE além de sua formação inicial na área da docência, precisa ter formação específica na área da Educação Especial, visto que há necessidade de aprofundamento acadêmico sobre o tema, que embora novo, já que essa modalidade passa a ser reconhecida no Brasil a partir da Constituição Federal (Brasil, 1998), LDB (Brasil, 1996) e outros movimentos de luta que deram origem aos dispositivos legais como a Declaração de Jontien (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), verifica-se a necessidade da busca constante por aperfeiçoamento. Santos (2018), aborda que o professor de AEE deve estar em permanente qualificação, buscando luz ao ato de ensinar e ressignificando os aspectos da inclusão das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, considerando a peculiaridade que difere cada uma, não só por serem público da Educação Especial, mas primeiramente por serem crianças e enquanto sujeito de direitos, devem estar no espaço escolar tendo reconhecido sua capacidade de aprender e conviver com os demais.

Nesse sentido, assume-se a importância de ambas as formações, inicial e continuada, reconhecendo o grande desafio de aliar o conhecimento acadêmico com a experiência docente, mas reconhecendo também, que torna-se essencial que esse educador tenha facilidade em trabalhar de modo cooperativo, visto o caráter interativo que seu trabalho exige, ao observar, planejar e avaliar as necessidades de cada criança atendida no AEE em conjunto com o professor da sala regular, garantindo o atendimento a diversidade humana que está inserida no contexto escolar, com qualidade, igualdade e sem discriminação.

7.1.3 Eixo Temático 3 – Projeto Político Pedagógico do município de Canoas

A construção coletiva e democrática de um Projeto Político Pedagógico legitima a identidade da escola, visto que concebe olhares e perspectivas de todos os sujeitos que tornam possível a educação nesse espaço. Essa constituição deve ser sólida, coerente com os ordenamentos legais a serem seguidos e com o comprometimento de todos os membros. Embora traga questões subjetivas, visto tratar de pessoas e nesse sentido, cada uma trazer sua bagagem moral e cultural, o fim a ser atingido é a formação humana do aluno, sua constituição enquanto sujeito crítico, autônomo e

consciente do seu papel na sociedade, e para tanto, cabe à escola oportunizar vivências de cidadania, equidade e inclusão social.

O Projeto Político Pedagógico, o PPP, da rede municipal de Canoas, foi atualizado no ano de 2020, e conforme o documento trata-se do “resultado de uma construção coletiva permeada de reflexões e fazeres” (Canoas, 2020).

Como dispositivo norteador, aborda os objetivos, aspirações e metas do que propõe a educação pública municipal, compreendendo a importância dos profissionais docentes no cenário desafiador em que se encontra a educação e fundamenta-se “com a organização e as concepções político-pedagógicas determinadas pela legislação vigente brasileira, oferece subsídios a todas as escolas da RMEC quanto à organização dos processos, dos recursos, das relações, do tempo e dos espaços” (Canoas, 2020), perpassando os diferentes níveis e modalidade de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e também a Educação de Jovens e Adultos.

Conforme Rodrigues (2019, p.65), a elaboração do PPP deve primar pela autonomia e participação de todos os indivíduos da comunidade escolar, adotando coletivamente a inclusão como prioridade nos objetivos e ações norteadoras a serem seguidas pela instituição, “Esse engajamento terá como foco conhecer, reestruturar e buscar alternativas para atender da melhor forma o aluno com deficiência no seu desenvolvimento e nas suas necessidades”.

Quando tratamos de inclusão, devemos considerar o processo desde a chegada do aluno na escola, seu acolhimento e circulação em todos os espaços e momentos, tornando-os adequados a necessidade individual de cada um deles, assim, todos os profissionais precisam ter participação e consciência da sua função para que se elimine as barreiras que possam de alguma forma, dificultar ou até mesmo excluir o aluno PAEE do ambiente educativo, pois a exclusão por vezes não está restrita as propostas educativas da sala de aula, mas sim, na falta de rampa de acesso, no comportamento indiferente de quem abre o portão, na atitude fria do colaborador ao ver a criança adentrando a escola em desorganização emocional, entre outras circunstâncias rotineiras da escola.

O Projeto Político Pedagógico de Canoas (Canoas, 2020), aponta a Educação Infantil como um direito de todos, visto que o documento traz referência à Constituição Federal (1988), nos Artigos 205 e 208 aonde aborda a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. O documento ainda ratifica que essa etapa,

que abrange a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, tem como finalidade o desenvolvimento pleno da criança, no que tange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e ainda afirma que esta etapa constitui-se em “ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar considerando o contexto sociocultural das crianças e a dimensão de complementaridade à família (Canoas, 2020).

Sendo a educação um direito humano inalienável, não podendo ser negado a nenhuma pessoa, e sim ser aplicado de forma igual e sem discriminação, esse direito inicia desde a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. O cenário das políticas educativas inclusivas tem apresentado grandes avanços nas últimas décadas, assim como o reconhecimento da própria Educação Infantil como etapa de aprendizado e não de mero assistencialismo, como o conceito que se tinha até o final do século XX.

Moraes (2022) aponta que ambas as lutas nasceram juntas, a do direito à Educação Infantil e a do direito à Educação Especial na escola regular, contudo, há de refletir e avaliar a forma como a escola está incluindo, especialmente atentando-se para o serviço de AEE, bem como as SRMs, que não foram pensadas para atender estudantes de creche e pré-escola, e sim projetadas para o público na faixa etária do Ensino Fundamental.

A garantia desse direito, “perpassa o aumento de matrícula de crianças e estudantes com deficiências e se concentra na ênfase de mudanças estruturais e culturais na gestão educacional” (Moraes, 2022, p.19), por tanto, ratifica-se que matrícula em escola não significa a efetividade do direito à educação, se não há convergência entre o discurso oficial e as ações concretas que corroboram para uma escola inclusiva, equitativa, democrática e de qualidade.

A concepção de criança apresentada pelo PPP de Canoas, traz a mesma, como o centro do processo educativo, distanciando-se da visão adultocêntrica aonde as práticas eram pensadas exclusivamente em conformidade com os interesses do adulto. Segundo o documento, atualmente essa subordinação da criança que se deu por anos de forma naturalizada, deixa de ser seguida e passa-se a trabalhar como o interesse da criança como eixo central e privilegiando,

[...] aspectos que envolvem práticas inclusivas e/ou que valorizam a diversidade, a representatividade e o respeito às diferenças. Está alinhado à referenciais que sustentam, de um lado, a importância de se investir em

práticas inclusivas, enquanto promovem, por outro, uma cultura de tolerância e valorização das identidades sociais, a fim de garantir que as múltiplas infâncias que habitam as escolas sejam respeitadas enquanto exercitam sua cidadania junto a seus pares (Canoas, 2020, p.34).

O protagonismo infantil revela um termo que além do sentido literal de as crianças assumirem papel atuante do próprio aprendizado, representa a diversidade e singularidade de cada uma delas sendo acatadas pela instituição escolar, reconhecendo-as como sujeito histórico, que a partir do seu conhecimento e das vivências junto de seus pares, constrói sua visão de mundo e assim produz cultura.

A homogeneidade reprodutora de identidades e o planejamento de atividades projetadas no interesse e visão do docente, dá lugar a multiplicidade das vozes dos sujeitos, que são reconhecidos como autônomos e passam a vivenciar um aprendizado contextualizado com seu real desejo de aprender.

Quando a escola trabalha em prol dos interesses reais das crianças, e incentiva a fala e a diversidade que cada uma representa, torna o espaço de aprendizagem um ambiente fértil, aonde as aprendizagens se darão de forma significativa e sobretudo, valorizando a riqueza que a diferença entre elas traz na socialização desse aprendizado.

A percepção da criança sobre a diferença é demonstrada nas suas atitudes e no modo de se relacionarem, visto que elas constroem tal conceito a partir das vivências que experimentam diariamente no ambiente escolar. Elas não tem consolidada a ideia teórica de inclusão, mas a vivenciam, encontrando diferentes maneiras de brincar e se relacionar de acordo com as demandas apresentadas por seus colegas, que por alguma deficiência ou TGD, exigem práticas diferenciadas e criativas e assim, aceitam a diferença com a genuinidade da infância, naturalizando as formas desiguais que são inerentes ao ser humano.

No que se refere a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o PPP de Canoas, aponta que se trata de uma proposta educacional que “reconhece e garante o direito de todos os alunos compartilharem o mesmo espaço escolar [...] e compreende uma mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação dos direitos de todos à Educação” (Canoas, 2020, p.69).

Nesse sentido, o documento ainda acrescenta que a Educação Especial deve promover a igualdade de direitos e respeitar as diferenças no que tange a organização de um currículo que contemple a aprendizagem de todos os alunos.

A inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil é um universo desafiador por tratar-se de ações complexas e que envolvem diferentes esferas educacionais que vão desde a macropolítica educacional às ações de gestão e práticas educativas escolares, e sobre tudo pensadas para uma demanda aonde o cuidar e educar são indissociáveis.

Nessa etapa, se faz necessário priorizar a primeira infância na construção de documentos norteadores que implementem projetos e fomentem ações pedagógicas voltadas à práticas e ambientes inclusivos (Moraes, 2022), logo há de se discutir e ressignificar uma educação da infância, centrada nos direitos da criança e na visão de sujeito produtor de cultura e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Santos (2018), afirma que torna-se urgente repensarmos as especificidades do atendimento educativo que abarca as crianças com e sem deficiência na Educação Infantil, propondo intervenções que possibilite a equidade nas condições de aprendizagem e garanta uma educação de fato inclusiva. Para tanto, isso implica compreendermos o desenvolvimento infantil de forma dinâmica e singular, reconhecendo que todas são sujeitos ativos do seu processo e irão se constituir socialmente a partir das experiências vividas na escola.

Deste modo, antes de se pensar na deficiência do indivíduo e quais limitações ela implica, há de se refletir anteriormente na criança como sujeito dotado de direitos e capaz de aprender independente da sua condição, classe social ou deficiência.

O PPP de Canoas (2020), estabelece que a RMEC possui uma estrutura de ensino voltada à Educação Inclusiva, fundamentando-se em não só acolher o estudante PAEE nas classes comuns, mas em garantir a oferta de uma educação de qualidade, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Para tanto, ratifica que todas as EMEFs do município e algumas EMEIs, contam com a SRM para a realização do serviço de AEE, cujo atendimento é realizado por um professor especializado.

Ademais esclarece que esse trabalho especializado não substitui o ensino da classe comum, e sim complementa a aprendizagem que deve contemplar a diversidade e especificidade de cada estudante.

Por conseguinte, o AEE não se constitui da função de reforço escolar, visto que não cabe ao professor especializado ministrar conteúdos, e sim auxiliar na eliminação das barreiras que dificultam o acesso à aprendizagem e que conforme Souza (2020), não se encontram na deficiência, mas no ambiente que cerca o aluno. Nessa perspectiva torna-se fundamental um trabalho planejado e articulado entre ambos

professores, da sala regular e da sala de AEE, para que as ações diferenciadas e o uso de tecnologias e recursos pedagógicos não se limitem à sala de recursos, mas em todo espaço de aprendizagem do aluno.

O público atendido com o serviço de AEE não se restringe aos estudantes com laudo médico que ateste seu diagnóstico clínico, visto a carência de atendimento especializado na área da pediatria pelo SUS e também, por vezes, devido à idade precoce não ser possível concluir um laudo médico e a criança ficar em processo de investigação por mais de um ano.

Á vista disso, o PPP de Canoas (2020), diz que embora alguns estudantes não apresentem um diagnóstico com sua tipologia, o professor da sala de recursos, de acordo com a Nota Técnica Nº04/2014 – SECADI, pode elaborar o Plano de AEE desse aluno para que ele tenha seus direitos de aprendizagem assegurados, sendo esse um documento comprobatório da especificidade do estudante. Amorim (2015, p.39) afirma que “A não obrigatoriedade do laudo médico facilita o AEE na Educação Infantil, uma vez que o diagnóstico “fechado” não se dá nos primeiros anos de escolaridade o que poderia atrasar as ações do atendimento” e por consequência, o direito à educação e ao serviço de AEE negligenciado.

Conforme a Diretoria da Educação Inclusiva da SME (Canoas, 2024), o município de Canoas dispõe de 53 SRMs que ofertam o serviço de AEE, além de atender no CEIA, 388 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O quadro abaixo exemplifica os números relacionados a esses dados:

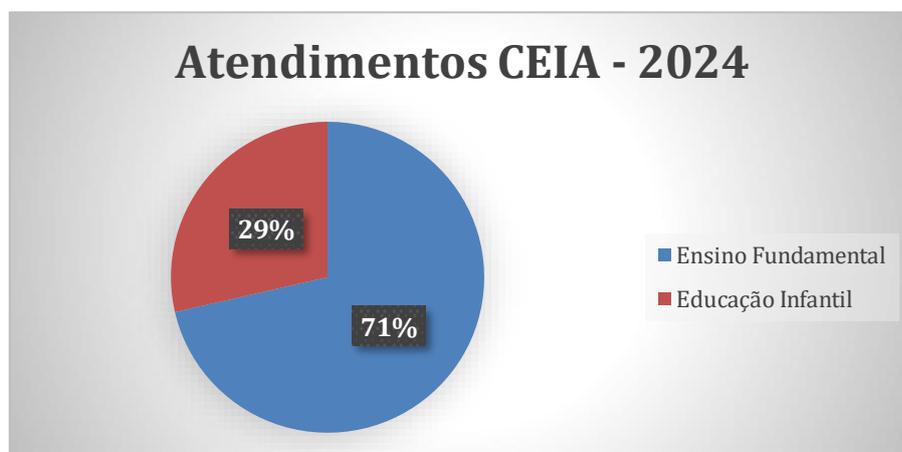
Quadro 9 – Quadro 9 - Quantitativo do número de SRMs e atendimentos no CEIA

Etapa da Educação Básica	Nº de SRMs	% de escolas com SRMs	Nº alunos atendidos no CEIA	% de alunos atendidos no CEIA
Educação Infantil	09	22,5%	111	28,6%
Ensino Fundamental	44	100%	277	71,4%

Fonte: SME de Canoas – Departamento de Educação Inclusiva – 2024

Baseado na interpretação dos dados acima, vê-se que na Educação Infantil há uma carência grande de atendimento as crianças público-alvo da Educação Especial, já que menos de 1/4 das EMEIs possuem a SRM e dessa forma, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno, que o próprio PPP do município preconiza a todos os estudantes, acaba não sendo cumprido, conforme apresentado na figura 8.

Figura 8 - Gráfico com percentual de estudantes PAEE atendidos no CEIA.



Fonte: Aatoria própria – 2024.

Desde a Educação Infantil é possível identificar comportamentos ou atrasos no desenvolvimento que sugerem alguma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Já na primeira infância, acompanhando a evolução da aprendizagem das crianças pequenas, com idade entre zero a três anos, o professor percebe situações em que há necessidade de uma avaliação médica e atendimento especializado com estimulação precoce.

Da mesma forma, na etapa da pré-escola, que atende crianças de quatro a cinco anos e onze meses, também é possível detectar a necessidade de encaminhamento das crianças para o serviço de AEE, complementando a ação pedagógica do professor da sala regular.

O que a figura acima elucida é que as crianças PAEE na Educação Infantil acabam por ser negligenciadas visto que nesta etapa, a maioria delas não possuem o AEE nas suas respectivas escolas e a maioria das matrículas do CEIA são destinadas ao Ensino Fundamental, sendo que as crianças já possuem a deficiência ou dificuldade de aprendizagem na etapa anterior, e caso tivessem o acompanhamento pedagógico e especializado desde a Educação Infantil, as dificuldades apresentadas por elas, teriam possibilidade maior de serem minimizadas e o sucesso de aprendizagem na etapa do Ensino Fundamental mais garantido.

No atendimento dos bebês e crianças pequenas frequentadoras da etapa creche, a escola é capaz de perceber sinais de alerta quanto aos marcos de desenvolvimento infantil que não são atingidos, visto que nesse período é esperada uma grande evolução nas competências de comunicação e interação social. Nas

turmas de Berçário e Maternal, o professor é capaz de reconhecer comportamentos que soam como alerta e indicadores de risco para o TEA, que é a maioria dentre o público alvo da Educação Especial, como o exemplo de crianças que não aceitam o toque, preferem ficar sozinhas a se relacionar com seus pares, realizam a repetição de palavras ou frases, por vezes descontextualizadas, ficam aborrecidas com pequenas mudanças na rotina, fazem movimentos repetitivos com corpo, sentem-se desconfortáveis com situações de agito ou barulho, entre outras tão relevantes quanto as citadas.

Embora o professor não seja profissional da área da saúde, na área pedagógica ele identifica o desenvolvimento infantil aquém do esperado e sua função é de encaminhar para uma avaliação médica, para que o profissional capacitado possa investigar e avaliar a saúde da criança.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p.2), “a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Alguns estudiosos sugerem que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA” pois nesse período do desenvolvimento, o cérebro é altamente plástico e maleável. Ainda no mesmo documento, verifica-se o notável aumento de nascimento de crianças com TEA, trazendo como referência números coletados dos Estados Unidos que apontam esses dados, como retrata o quadro 10.

Quadro 10- Relação de casos de TEA por nascimento

Período analisado	Nº de casos de TEA por nascimento
2000 e 2002	1 a cada 150 crianças
2010 e 2012	1 a cada 68 crianças
2014	1 a cada 58 crianças

Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria – 2019.

No Brasil ainda não se tem números objetivos da população com Transtorno do Espectro Autista. O IBGE, através do Censo Demográfico (2022), realizou pela primeira vez um Questionário de Amostra perguntando sobre algum caso de pessoa com TEA na família, aonde aproximadamente 11% das residências do país participaram, porém ainda não foi publicado nenhum dado oficial com o resultado da pesquisa.

Entende-se que a intervenção atrasada das crianças PAEE, causam prejuízos no seu desenvolvimento global e conseqüentemente, ferem o direito que lhe é assegurado pela legislação vigente, aonde trata da garantia da educação de qualidade e aprendizagem. A inclusão escolar não pode ser compreendida como cunho assistencialista, como se fosse um favor ofertado a essas crianças (Amorim, 2015), e sim, entendido na esfera legal na qual garante os direitos e valoriza esse aluno respeitando suas diferenças, assim como os demais estudantes, reconhecendo a singularidade de cada um.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, para elucidar as considerações finais desta pesquisa, resgatamos o problema da temática investigativa e a trajetória percorrida para a sua efetivação, explicitando a relevância do estudo para contemplar a proposta do trabalho; os principais resultados obtidos, tomando por base o problema e os objetivos; os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo.

Conforme apresentado no capítulo da metodologia, justificamos a pesquisa tendo presente a relevância: pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, as quais expomos alguns aspectos a seguir.

No que se refere a relevância pessoal-profissional, o aprofundamento da temática investigativa sobre o direito das crianças PAEE na Educação Infantil, é um tema sensível a mim, enquanto educadora e gestora de escola pública que atende essa faixa etária e reconhece que para a efetivação da garantia de direitos dessas crianças, faz-se necessário estudos, debates e ações afirmativas dentro das instituições educacionais. Não sou a mesma que iniciou essa pesquisa há dois anos. A cada leitura realizada e a cada escrita reflexiva, se construía uma nova educadora, com mais responsabilidade sobre a sua prática educativa a partir do conhecimento adquirido e com a certeza de que a escola de Educação Infantil é um instrumento potente na construção de cidadãos conscientes, solidários que respeitam as diferenças, e portanto, deve estar acessível a todos. Assim, a temática da presente dissertação vai ao encontro da minha trajetória profissional, enquanto educadora e pessoal, enquanto sujeito que acredita em uma sociedade menos desigual e com oportunidades para todos.

No que tange a relevância acadêmico-científica, o levantamento sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no qual encontramos nove dissertações e duas teses, revelou o baixo número de trabalhos acadêmicos acerca da temática investigativa sobre o direito das crianças PAEE na Educação Infantil, constatando assim, a necessidade urgente de novas pesquisas que contribuam para a mudança desse cenário.

Quanto à relevância social, entendemos que os achados da investigação, poderão favorecer a reflexão em torno da inclusão da crianças PAEE na Educação Infantil. Reiteramos que há uma série de dispositivos legais que legitimam o direito a

educação de qualidade, garantindo acesso, permanência e aprendizagem à todas as crianças, contudo, precisamos investigar de forma mais enfática, como esse direito se efetiva no dia a dia das escolas de Educação Infantil, mais precisamente nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas/RS.

A opção metodológica da pesquisa bibliográfica, proposto por Gil (2002), requereu uma triangulação na análise acadêmico-científica dos dados extraídos nas produções acadêmicas disponíveis no catálogo de dissertações e teses da Capes. Tais dados contemplaram a articulação entre os escritos das dissertações e teses e documentos relativos a inclusão na educação infantil, as reflexões da pesquisadora e os pressupostos teóricos de autores.

A articulação com os pressupostos teóricos, baseou-se da fundamentação dos autores: Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), Mantoan (2015), Sasaki (2009) e Mendes (2010) acerca do direito das crianças à Educação Especial na Educação Infantil, numa perspectiva reflexiva.

A pesquisa teve como base o problema de investigação - *Quais são os direcionamentos investigativos das dissertações e teses que enfatizam a Educação Especial na etapa da Educação Infantil, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2014 a 2022, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, e de que forma o serviço de AEE se efetiva na inclusão de crianças PAEE, dentro da escola regular de educação infantil?*

O objetivo geral traçado foi: *Analisar as tendências investigativas das dissertações e teses que enfatizam a Educação Especial na etapa da Educação Infantil, produzidas no espaço temporal entre os anos de 2014 a 2022, nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e de que forma, o serviço de Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a inclusão das crianças PAEE, dentro da escola regular de Educação Infantil.*

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

- a) Mapear as dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando as que apresentam foco investigativo sobre a Educação Especial na etapa da Educação Infantil.
- b) Descrever as contribuições das dissertações e teses atinentes acerca da temática investigativa.

- c) Investigar os dispositivos legais que tratam da Educação Especial abordados nas dissertações e teses.
- d) Verificar os referenciais teóricos e suas fundamentações, no que tange a inclusão na escola de Educação Infantil.
- e) Descrever o serviço de AEE e sua importância na Educação Infantil.

Para efetivar o primeiro objetivo específico - *Mapear, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as dissertações e teses que possuem como temática investigativa a Educação Inclusiva na Educação Infantil* – realizamos uma análise dos trabalhos acadêmicos relacionados a Educação Especial na etapa da Educação Infantil, tendo como enfoque o serviço de Atendimento Educacional Especializado, aonde encontramos onze estudos atinentes ao tema proposto, no entanto, dois deles não autorizaram a publicação, e assim sendo, realizamos a pesquisa com base nos seguintes autores: Rodrigues (2019), Barros (2021), Begalli (2021), Moraes (2022), Cotonhoto (2014), Amorim (2015), Xavier (2015), Santos (2018) e Souza (2020).

Para a efetivação do segundo objetivo específico - *Descrever as contribuições das dissertações e teses atinentes à temática investigativa, realizamos análise e elencamos os principais achados:*

A busca pelo direito a Educação Especial e a Educação Infantil: A maioria dos estudos pesquisados revelam a trajetória recente tanto da Educação Especial, quanto da Educação Infantil, apontando como lutas por garantia de direitos, que embora assegurados na legislação nacional, não são efetivados na prática.

A pesquisa de Rodrigues (2019), afirma que ao mesmo tempo em que iniciam as políticas públicas para o direito das pessoas com deficiência, inicia concomitantemente, a busca pelo direito das crianças pequenas frequentarem as instituições educativas que zelem pelo cuidado e desenvolvimento infantil e que nesse caminho percorrido, afirma-se a relevância do atendimento em creches e pré-escolas, para as crianças PAEE, visto que quanto mais cedo ofertarmos a educação de qualidade a elas, com proposições pedagógicas que respeitem suas diferenças, estaremos ampliando ainda mais suas oportunidades de aprendizagem e o seu exercício de cidadania.

A importância da Educação Especial desde a Educação Infantil: Sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas da

Educação Básica ao Ensino Superior, seu início deve estar assegurado também para as crianças da creche e pré-escola, ofertando uma educação de qualidade e que garanta as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos.

Nesse sentido, Cotonhoto (2014), trata que a inclusão na Educação Infantil potencializa a participação das crianças, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa, que favoreça sua autonomia e contribua para o sucesso escolar nos demais níveis escolares.

Formação de professores voltada à Educação Inclusiva: Todas as pesquisas trouxeram como eixo norteador para uma educação inclusiva efetiva, a pertinência da formação inicial e continuada dos educadores.

Como exemplifica Moraes (2022), não basta implementar ações que garantam o acesso e permanência das crianças PAEE na escola de Educação Infantil, se essas ações não vierem acompanhadas de mudanças na prática pedagógica que legitimem e assegurem o direito de cada criança estar no espaço educativo, compartilhando vivências e aprendendo dentro das suas especificidades.

Nessa perspectiva, Begalli (2021) aponta que o cuidado com o outro passa antes pelo cuidado de si, assim, o atendimento e atenção oferecidos as crianças com deficiência, deve sobretudo, passar pela formação docente, pois somente cuidando e refletindo sobre a sua prática, o educador estará de fato pronto a trabalhar de forma humana e atendendo a necessidade de cada criança.

O PPP enquanto dispositivo orientador para práticas inclusivas: As pesquisas analisadas, suscitaram reflexões acerca do PPP como documento oficial da escola e que como tal, deve garantir a atuação inclusiva da instituição escolar, frente a diversidade humana que constituem esse espaço de aprendizagem.

Begalli (2021), discorre que esse documento deve afirmar que, independentemente da condição física, social ou intelectual, todos cidadãos são iguais no que tange seus direitos legais, e dessa forma, a escola é o lugar democrático, que deve acolher a todos, garantido a equidade e participação plena dos estudantes no processo de aprendizagem.

Rodrigues (2019), corrobora dizendo que o PPP deve reconhecer e garantir os direitos de todas as crianças conviverem e partilharem do mesmo ambiente escolar, respeitando individualidade de cada uma e contribuindo para relações saudáveis, respeitam a diversidade e contribuem para uma sociedade mais justa e solidária.

O serviço de AEE na efetivação da Educação Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta potente no que discorre sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças PAEE, visto tratar-se de um serviço de apoio e complementar/suplementar, ao atendimento educacional oferecido na sala regular.

Com recursos e abordagem diferenciadas, planejadas em acordo com a especificidade de cada criança, esse trabalho propicia a ampliação das oportunidades de aprendizagem, bem como sua participação nas atividades pedagógicas propostas, eliminando quaisquer barreiras que desfavoreçam a educação inclusiva.

A pesquisa acadêmica de Xavier (2015), apresenta que a criança em processo de inclusão, especialmente no serviço de AEE, ao ter a mediação do professor especializado, tem aumentada as condições de desenvolver sua autonomia à medida que este trabalho responde assertivamente as suas necessidades de aprendizagem, promovendo dessa forma, a expansão de sua participação nas experiências que auxiliam a construção do conhecimento inerente a etapa da Educação Infantil.

Nesse aspecto, Souza (2020), acrescenta que a Educação Infantil por ser um atendimento oferecido em tempo integral, o AEE ocorre em período concomitante com ao período em que a criança está na instituição, favorecendo sua participação e assiduidade, visto que as famílias não precisam despende de um horário em turno diferente ao do estudante na escola para levá-lo ao atendimento, sendo esta uma desvantagem que ocorre no Ensino Fundamental.

O professor de AEE e sua atuação na eliminação de barreiras que dificultem a aprendizagem do aluno: No contexto da inclusão das crianças PAEE na Educação Infantil, o professor do AEE mostra-se um facilitador da aprendizagem cognitiva, social e emocional dos estudantes, efetuando um trabalho de escuta e diálogo com os professores da sala regular, bem como oportunizando espaços de participação das famílias e interlocução para os encaminhamentos de serviços setoriais da saúde e assistência social, caso haja necessidade.

Barros (2021) ressalta que o que impede o sujeito de exercer plenamente sua cidadania, não é a deficiência, mas sim a falta de condições favoráveis que respeitem a diversidade de cada pessoa humana.

Santos (2018), em sua pesquisa acadêmica, ratifica que há aspectos importantes que justificam e qualificam esse serviço na Educação Infantil, no que tange a identificação precoce de atrasos no desenvolvimento, na articulação da escola

com as demais políticas intersetoriais, ao suporte contínuo as famílias, além da disseminação de práticas colaborativas entre a Educação Especial e o Ensino Regular. Dessa forma, o professor de AEE exerce papel fundamental na garantia do direito a equidade nas oportunidades de participação e aprendizagem de todas as crianças, contribuindo de forma célere e assertiva nos desenvolvimentos das potencialidades de cada estudante.

O papel da Educação Inclusiva como agente transformador da sociedade: A construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais perpassa por uma educação pública de qualidade, emancipadora e que fortaleça as potencialidades de cada indivíduo, de modo que desde a mais tenra idade conviva com a diversidade e respeite as diferenças inerentes a cada ser humano.

A educação inclusiva tem o compromisso de legitimar os espaços ocupados pelo PAEE, atuando na eliminação de todo tipo de preconceito e obstáculo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como contribui o estudo de Santos (2018), os professores que atuam nas salas de aula, são frutos de uma sociedade excludente aonde o aceitável é seguir o padrão estabelecido. Não é fácil romper com paradigmas fortemente enraizados, mas a qualificação profissional, a discussão reflexiva entre os pares e a mudança nas práticas escolares é que fortalece a educação inclusiva e com isso, podemos ter certeza que as gerações futuras terão um papel muito mais solidário, empático e responsável pelo seu semelhante.

Com relação ao terceiro objetivo específico - *Investigar os dispositivos legais que tratam da educação inclusiva abordados nas dissertações e teses*, destacamos como principais reflexões apontadas:

Constituição Federal (Brasil, 1988) – É o documento legal que institui o Estado Democrático de Direito, afirmando uma série de direitos sociais, entre eles, consolida à educação gratuita e de qualidade a todos os cidadãos, reconhecendo o direito de aprenderem no mesmo espaço educativo, promovendo a igualdade e valorizando as diferenças.

Afirma a prerrogativa do dever do Estado com a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino, bem como, a educação inclusiva para todos que dela demandam, independente das necessidades educacionais especiais ou outra condição específica, todos estudantes

devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pleno, garantindo assim o exercício da sua cidadania.

Declaração de Jontien (1990) – Este dispositivo aponta a relevância da educação para o progresso pessoal e social, contribuindo para um mundo mais justo, seguro e próspero, da mesma forma em que fomenta a cooperação entre as nações, possibilitando assim a minimização das desigualdades sociais. Para tanto, a Declaração de Jontien, revela estratégias para o abarcamento da Educação Básica para todos, contemplando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e universalizando o acesso à educação. Também promove a equidade e concentração na aprendizagem do aluno, valorizando o ambiente coletivo e democrático, visando a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Leis de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) – Como marco fundamental na educação brasileira e trazendo ideais da Declaração de Jontien (1990), a LDB fortalece os aspectos inerentes a educação democrática e inclusiva, orientando os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, a assegurarem aos estudantes PAEE, currículos, métodos e organização escolar que contemplem as especificidades de cada um. Além disso, reafirma a importância do serviço de AEE aos estudantes com necessidades especiais, garantindo a oferta da Educação Especial desde a Educação Infantil.

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – Considerada um dos principais documentos mundiais que tratam sobre a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, consolida o direito fundamental de todos à educação, independentemente das diferenças individuais, afirmando o dever de igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência, e orientando as nações que incluam a educação especial nos seus sistemas educativos.

Ainda declara que as crianças e jovens com deficiência devam ter acesso à escola regular, sendo que esta necessita adequar-se as ações, com uma pedagogia centrada na criança e que atue em consonância com suas necessidades de aprendizagem.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca, corrobora que as escolas regulares direcionadas por essa orientação inclusiva, são os instrumentos mais eficazes no combate as atitudes discriminatórias e na construção de uma sociedade mais solidária, cooperativa e que respeita as diferenças.

Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) – O documento de Dakar reforça a educação como direito humano fundamental, propulsor de uma sociedade com vistas ao desenvolvimento sustentável, capaz de assegurar a paz e a segurança nas relações internas de cada país e entre as nações. Sobre isso, afirma que toda criança, jovem ou adulto, tem direito a uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, enfatizando o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, como fatores que promovem e transformam a vida em sociedade. Além disso, apresenta como um dos objetivos, a expansão e melhoria na qualidade do cuidado com a criança pequena, especialmente as mais vulneráveis e em situação de desvantagem, trazendo a relevância que esta faixa etária exige como base na construção do cidadão.

PNEEPEI (Brasil, 2008) – É o mais potente dispositivo legal nacional no que concerne à educação inclusiva, orientando os sistemas de ensino a atuarem nessa perspectiva, certificando que todas as crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, tenham acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem nas ações educativas.

Apointa que a Educação Especial como modalidade de ensino inicia na Educação Infantil e segue ao Ensino Superior, acompanhando o estudante conforme a necessidade de aprendizagem apresentada e garante o serviço de AEE com professores capacitados para atuarem nesse espaço, e aos demais educadores, a formação voltada a inclusão.

O documento ainda garante que cabe aos sistemas de ensino adequar-se as necessidades individuais de cada estudante, reorganizando-se arquitetonicamente, nos serviços de transporte, nos mobiliários escolares, bem como nas formas de comunicação e informação atinentes a cada especificidade, garantindo que se atenda as diferenças e necessidades educacionais individuais de todos os alunos.

Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) – Como último dispositivo legal, que trata sobre a temática investigativa, a Declaração de Incheon reforça o compromisso da Declaração de Jontien e Dakar, reafirmando o compromisso com uma educação transformadora, que objetiva a educação de qualidade inclusiva e equitativa e com aprendizagem ao longo da vida para todos, assegurando que todas as crianças tenham acesso à essa educação desde a primeira infância.

Conjuntamente, aborda que a educação é um bem público e direito fundamental, sendo responsável pela efetivação de outros direitos, e de modo igual, ratifica que nessa perspectiva, se construirá uma sociedade mais tolerante,

direcionada para a paz mundial, para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável.

Para a efetivação do quarto objetivo específico - *Verificar os referenciais teóricos e suas fundamentações, no que tange a inclusão na escola de Educação Infantil*, realçamos as seguintes concepções:

Jannuzzi (2006), retrata a situação histórica da pessoa com deficiência no Brasil, e o processo evolutivo que discorre desde o início do século XX, apontando que nesse período, tanto as pessoas com deficiência quanto as que apresentavam déficit no resultado de aprendizagem, eram marginalizadas, excluídas do convívio educacional pela justificativa de que prejudicariam o resultado escolar dos alunos dito normais.

Tratava-se de um período social de naturalização da segregação e somente na segunda metade do século XX, com a expansão da escola pública e com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais, algumas deficiências passam a ser categorizadas como educáveis, passíveis de aprendizagem e assim, inicia-se um processo de integração escolar.

No entanto, as classes especiais, espaços aonde esses estudantes frequentavam dentro da escola comum, perdurava veladamente a prática da segregação, visto que continuavam separados e excluídos, porém dentro da mesma instituição de ensino.

Mazzotta (2005), aponta que o processo histórico da Educação Especial no Brasil é constituída por dois períodos, sendo o primeiro ocorrido no século XIX, onde configura-se iniciativas oficiais pontuais, atingindo um número reduzido de pessoas com deficiência, e particulares, organizadas pela sociedade civil, com vistas ao atendimento dos deficientes, porém com um serviço voltado à área da saúde, desvinculada de ações educativas, já que não se tinham muitos estudos acerca da educação para esse público.

O segundo período, ocorrido na segunda metade do século XX, onde iniciam as ações em âmbito nacional e de responsabilidade do governo federal voltadas a Educação Especial, surgindo assim o início da trajetória das políticas públicas, que embora distante do conceito de inclusão que trabalhamos hoje, foi um grande avanço à época, posto que as pessoas com deficiência foram vistas sob o olhar da cidadania e dignidade.

Mendes (2006), aborda a perspectiva da educação inclusiva na etapa da Educação Infantil, justificando ser um grande desafio para os sistemas de ensino, por trata-se de duas lutas por conquistas de direitos, uma pelo direito ao acesso das crianças pequenas nas creches e outra pelo direito a inclusão, através do serviço de AEE. Ressalta alguns aspectos que dificultam a efetivação da inclusão, como o baixo número de estudos acadêmicos sobre a temática para essa faixa etária, o que acarreta na desinformação docente e das famílias, que por não terem conhecimento do que a legislação lhe garante, não cobram pelo que lhe é de direito.

Em tempo destaca também que a falta de clareza do papel da Educação Infantil também contribui para que não avance no sentido educacional, como uma etapa da Educação Básica garantida pelo Estado as crianças desde o nascimento, que visa o desenvolvimento pleno do estudante e que nesse sentido, deve ofertar o AEE a todos que dele necessitam, através de diagnóstico clínico ou parecer técnico elaborado pelo professor.

Sasaki (2009), discorre que para tornar o sistema educacional inclusivo, faz-se necessário adequar os espaços, os tempos e ações às diferenças que constituem a diversidade humana.

Enquanto espaços inclusivos, as escolas para além de estruturas arquitetônicas, que ajudam a eliminar barreiras de mobilidade, devem acolher seus estudantes PAEE, de modo que ampliem a participação de todos no contexto escolar. Para tanto, percebe-se a urgência na reestruturação de ordem cultural, prática e política afim de compreendermos a diversidade como um direito de todos, visto que não conseguiremos avançar para a inclusão almejada, se não refletirmos nossa prática e mantermos enraizados na nossa ação pedagógica, pensamentos ultrapassados, que não contribuem com essa nova visão de escola inclusiva.

Mantoan (2015), apresenta a necessidade de tornarmos as escolas ambientes vivos, que acolham as diferenças que anteriormente serviam para desvalorizar o sujeito, e que atualmente são concebidas como características que tornam cada pessoa única, reconhecendo a riqueza de um ambiente plural e heterogêneo na formação individual e coletiva do indivíduo.

A autora ainda reforça que para atingirmos o ideal de escola inclusiva, torna-se imprescindível uma nova compreensão sobre a identidade dos estudantes, percebendo as inúmeras especificidades que constituem cada um deles e a partir desse entendimento, realizar ações voltadas a atender as necessidades de

aprendizagem, configurando esse espaço como democrático, inclusivo, aonde todos os sujeitos têm participação na construção do conhecimento e veem sentido no que aprendem.

E por fim, o quinto objetivo específico - *Descrever o serviço de AEE e sua importância na Educação Infantil*, realçamos:

A garantia do acesso e permanência na escola do PAEE na Educação Infantil: Verificamos nas pesquisas analisadas que o direito ao acesso e permanência das crianças PAEE, perpassa por uma escola inclusiva, que acolha a criança na sua singularidade, vislumbrando suas potencialidades de aprendizagem em detrimento as limitações da deficiência.

Em consonância a esse aspecto, afirmamos que o alinhamento do sistema organizacional, no que se refere a gestão escolar, educadores e funcionários, na compreensão de que cabe a instituição adequar-se as necessidades apresentadas pela criança, exterminando as barreiras que dificultam seu desenvolvimento e favorecendo experiências positivas, equitativas e que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de todos.

O serviço de AEE na Educação Infantil: Como instrumento potencializador da inclusão, o AEE serviço garantido pelos dispositivos legais nacionais que discorrem sobre a Educação Inclusiva, denota sua relevância na ampliação da participação da criança nas ações pedagógicas oportunizadas pela escola, bem como em experiências individuais e coletivas planejadas e mediadas pelo professor, com vistas a necessidade de cada estudante atendido.

Em diferentes espaços e tempos, o AEE na Educação Infantil tem a vantagem da flexibilidade de horário, já que na etapa creche o atendimento as crianças ocorre exclusivamente em turno integral, não dependendo de horário extra curricular para a participação do estudante atendido, como ocorre no Ensino Fundamental.

Além disso, contribui na avaliação diagnóstica do desenvolvimento de crianças que embora sem laudo médico, verifica-se a necessidade de estimulação precoce e intervenção especializada, visto que seu desenvolvimento evolutivo está aquém dos marcos da infância.

Maior articulação entre família e escola: Dentre as funções do AEE, encontramos um aspecto importante do serviço no que trata do diálogo estreito com as famílias, objetivando a maior participação das mesmas no entendimento sobre o trabalho realizado, bem como as possibilidades de intervenção.

O professor do AEE mostra-se um articulador na escuta familiar em relação as dificuldades percebidas, tanto no contexto escolar, como em outros espaços, e dentro das possibilidades, busca sanar tais demandas através de encaminhamentos da criança para outros serviços que necessite na área da saúde e da assistência social.

Serviço de apoio ao professor regente: O AEE oferece ao professor regente um apoio no planejamento de ações estratégicas, aliadas a recursos e tecnologias, que ampliam a participação da criança, visando a construção ativa da sua aprendizagem.

Com um olhar na perspectiva das potencialidades da criança e em vista de uma educação ativamente inclusiva, o professor especialista converge com o professor regente de forma alinhada nas proposições que respeitem a especificidade de cada sujeito, da mesma forma em que estimulam a participação cada vez mais autônoma e ativa no contexto escolar, objetivando o alcance da educação de qualidade, inclusiva e com aprendizagem efetiva.

Gestão comprometida com a efetivação da inclusão escolar: Na maioria dos estudos analisados, verificamos a escrita sobre a importância da gestão escolar para o alcance da educação inclusiva. Nesse sentido, revela-se o compromisso do gestor no fomento de ações que promovam um ambiente acolhedor e humano, tanto para as crianças e famílias que por vezes sentem-se desacreditadas frente as dificuldades encontradas, como para o grupo docente, que tamanha demanda e vislumbrando as especificidades do contexto da educação infantil, acabam se sentindo sozinhos. Dessa forma, a postura empática e de escuta ativa, a fim de construir soluções que promovam o bem-estar de todos, torna-se essencial para a escola inclusiva que todos almejamos.

A negligência da Educação Especial na Educação Infantil, um olhar sob as EMEIs do município de Canoas/RS - Contextualizando o estudo com a minha prática enquanto gestora de uma EMEI de Canoas, causa-me indignação em ver tudo o que devíamos oferecer as crianças PAEE desde a Educação Infantil, e não oferecemos. Atualmente, como já registrado, a grande maioria dessas instituições não tem serviço de AEE e tampouco oportunizam o serviço especializado em escolas mais próxima, como preconiza o PPP municipal.

A lei garante o serviço, o professor especializado, a sala de recursos multifuncionais, mas na prática tais direitos não se efetivam. O que fazemos nas escolas, é o melhor trabalho acolhedor e humanizado dentro das possibilidades que

nos permite, reconhecendo que somos o máximo de serviço educativo que muitas das crianças da escola pública terão acesso.

Acreditamos que a mudança social se dá através da educação e que nesse sentido, a escola deve primar pela qualidade, equidade e democracia. Assim, continuamos fazendo o nosso melhor, lutando para que a Educação Infantil seja valorizada como etapa importante do desenvolvimento infantil e que as legislações brasileiras sejam efetivadas na prática, garantindo o direito à cidadania de todas as nossas crianças, em especial as do público alvo da educação especial.

Com relação aos Limites da investigação verificamos a baixa produção acadêmico científica em torno da inclusão na Educação Infantil.

A maioria das pesquisas sobre o tema inclusão, está voltada para o Ensino Fundamental, o que acaba por não fomentar maiores discussões, estudos e conseqüentemente, mudanças na prática inclusiva dessa etapa.

Nesse sentido, a Educação Infantil acaba não sendo reconhecida com a mesma importância dos anos escolares futuros, visto a sua identidade ainda estar fortemente vinculada ao assistencialismo de cuidados e distante do cunho educativo que possui.

Essa concepção é percebida na forma naturalizada que as famílias se dirigem a escola, com o termo “escolinha”, pormenorizando um espaço pedagógico, potente e essencial no desenvolvimento infantil, da mesma forma, reportam-se as educadoras com o termo “tia”, diferentemente do termo professora, usado para as docentes do Ensino Fundamental. Além disso, compreendemos que ao ingressar nos anos iniciais, há cobrança dos próprios familiares em relação ao serviço de AEE para auxiliar no aprendizado das crianças PAEE, atitude esta que não corre na Educação Infantil, afirmando assim a falta de informação sobre o direito ao atendimento especializado a todos os estudantes, independentemente da idade ou etapa em que estudam.

Dessa forma, reconhecemos que a Educação Infantil carece de um olhar atento, com estudos voltados a essa faixa etária e principalmente da socialização do conhecimento no que concerne esse público, para avançarmos na valorização e reconhecimento dessa etapa e conseqüentemente, com a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para a Educação Infantil, conforme garante os dispositivos legais.

Em relação aos estudos futuros, reforçamos que a ausência de pesquisas profundas e focadas sobre o tema, retratam a urgência de trabalhos que abordem a

inclusão na Educação Infantil e nesse sentido possibilitem o avanço frente um direito garantido na legislação nacional, mas que não se efetiva na prática escolar das EMEIS de Canoas/RS.

Por último, registro o sentimento inconclusivo que a pesquisa desperta, visto que o assunto não se esgota nesse trabalho, havendo necessidade da continuidade de pesquisas futuras que apontem estratégias de implantação e implementação das salas de recursos e do serviço de AEE em todas as EMEIs da rede municipal de Canoas/RS. A presente dissertação retratou o cenário atual da educação infantil pública municipal de Canoas/RS, na perspectiva das crianças PAEE que estão integradas no espaço educativo, mas na grande maioria, não incluídas, visto que o atendimento especializado afirmado nos dispositivos legais nacionais não é ofertado à elas pela educação pública municipal.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de pesquisa, n. 113, julho, 2001, p. 39-50.

AMORIM, Gabriely Cabestre. **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS MARÍLIA. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 19 de jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Erica da Costa. **ABC da Educação Especial na Educação Infantil**. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. **Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana com deficiência**: Um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 04 de novembro de 2023.

BRASIL. **MEC / CNE / CEB**: Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Acesso em 04 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de novembro de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA – Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. PNEEPEI – Portaria nº 948/2007, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 22 de outubro de 2023.

BRASIL. **Congresso Nacional - Processos Legislativos** Lei nº 12.796, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 7.853**, de 24 de abril de 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional da Educação. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de junho de 2023

CANOAS. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas / RS. 2020. Acesso em 14 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br>.

CANOAS. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução Nº 15, de 18 de setembro de 2012. Acesso em 14 de novembro de 2024. Acesso em: de 24 de abril de 1989. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br>.

CORAZZA, S. M. **A Roda do infantil**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71358>. Acesso em: 28 jan. 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRILLI, Mara. **Desenho Universal**: um conceito para todos. Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2025

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IBGE. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censoescolar/resultados/2022> Acesso em janeiro de 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ 2015)**. Volume: Investigação Qualitativa em Educação. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 28 jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950**. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez/EDUSF. 1997. p. 53-79.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O que é Desenho Universal para Aprendizagem?** Instituto Rodrigo Mendes. Dez de 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em janeiro de 2025.

MORAES, Julia Coutinho Mafra de. **A política educacional inclusiva na Educação Infantil: Análise da Rede Municipal de Ensino de Maricá / RJ**. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 35, n.4, p. 1106-1119, out./dez. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em 10 de novembro de 2023.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ed. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, enquanto política pública no município de Niterói**. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da Pesquisa Social:** da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10--16

SOUSA, Alzenir Maria Ribeiro de. **Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce:** Estudo sobre a Política Paulistana de Educação Especial. Mestrado em Ciências Humanas. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SANTO AMARO. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

RODRIGUES, Simone Beatriz Luiz. **Docência na Educação Infantil:** Desafios e Possibilidades da Inclusão de Crianças com Diferentes Deficiências. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

XAVIER, Suzana Maria Webber. **Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência intelectual:** Um compromisso presente desde a Educação Infantil. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. Acesso em 19 de jun. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.