

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo PUC-SP

Érica Placedino Bottas

**A INVISIBILIDADE DE BEBÊS E CRIANÇAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO
EM CONTEXTO EDUCATIVO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

ÉRICA PLACEDINO BOTTAS

**A INVISIBILIDADE DE BEBÊS E CRIANÇAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO
EM CONTEXTO EDUCATIVO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo

2025

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Dra Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Profª Dra Mônica Fátima Valenzi Mendes

Profª Dra Priscila Barbosa Arantes

Autorizo, exclusivamnente para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Para Registrar e Agradecer a Esse Lugar

O CEMEI é uma escola muito potente, com todos, aprendemos diariamente. Os bebês nos ensinam a desacelerar. No tempo deles, aprendemos a andar, ouvir, falar e principalmente observar.

As demais crianças nos ensinam a parar para contemplar: os pingos da chuva, os raios de sol, os cantos dos pássaros, os ovos das codornas, as galinhas, galos e pintinhos.

Além dos insetos do jardim, das folhas e flores caídas, tudo passamos a apreciar.

As educadoras da cozinha nos ensinam que as refeições, além de cores, têm muitos sabores. Mas os ingredientes especiais, na receita, não vão encontrar: é uma pitada de amor para o sabor acentuar.

As educadoras da limpeza deixam um cheirinho gostoso no ar um cheirinho de cuidado para que todos possam deitar e rolar. A equipe de apoio tem sempre um “gelinho” e um abraço de carinho. Assim, a dor some rapidinho.

As auxiliares de vida escolar estão sempre dispostas a ajudar: ajudam no alimentar, na higienização e no caminhar daquele que precisar. As estagiárias são aprendentes da profissão que diariamente transbordam carinho, amor e atenção.

A equipe docente é de mulheres potentes: compartilham conhecimento e acolhimento. A equipe gestora é comprometida e acolhedora. No CEMEI, todos podem chegar, que um cantinho vai encontrar. A nossa gestão é pautada em respeitar.

Quando cheguei à unidade, me permiti sonhar: em que escola gostaria de trabalhar? A resposta agora sei: a escola que gostaria de estar é a preocupada em cuidar e educar e muitas vidas positivamente transformar.

Agora compreendo: no CEMEI é o meu lugar.

Érica Bottas

AGRADECIMENTOS

O maior privilégio da vida é sonhar e trilhar caminhos para a realização dos sonhos. Primeiro o despertar de Deus em nossos corações, depois, o agir de Deus nas realizações. Aqui é a concretização de um sonho. Para Ele, toda Honra e toda a Glória. Obrigada, Senhor, por me acompanhar, fortalecer e não me deixar desistir.

À minha mãe, Francisca, e ao meu Paidrasto, José Raimundo, por me ensinarem, desde a infância, a importância dos estudos e pelo incentivo constante. Sem vocês eu não chegaria até aqui.

Ao meu marido, Fábio Bottas, por me ouvir, me incentivar e dividir comigo os caminhos que eu trilhei nos estudos.

À minha enteada Laura, e à minha filha Maria Vitória, por serem raios de Sol iluminando a minha vida.

Às minhas irmãs, Emanoela, Tatiane e Vanessa e aos meus cunhados, Helder e Edvaldo, por sempre estarem presentes em minha vida. Em especial, minha irmã Vanessa, que dedicou seu tempo para cuidar do meu bem mais precioso que é a minha filha, enquanto me dedicava aos estudos.

Aos meus sobrinhos, Matheus, Ana Paula, Maria Eduarda, Luiz Felipe, Guilherme e Ana Clara por iluminarem a minha vida e por todo o carinho e cuidado que tiveram com a Maria Vitória enquanto eu não estive presente.

Às minhas amigas, Rose Castilho, Denise, Ana Carolina que estiveram presentes nesta jornada, e, mesmo distantes acompanharam cada passo dado.

Às minhas amoras Gisele Gomes, Thaís Panini e Maria Tereza Mora e aos meus amigos Evandro Oliveira e Geraldo Cobra, que seguraram as minhas mãos todos os dias, não me deixaram desistir, enxugaram as minhas lágrimas, ouviram as minhas angústias e me mostraram o verdadeiro valor da amizade. Amizade única e verdadeira pautada no amor, na compreensão e no respeito. Meu muito obrigada por tudo e por tanto.

À minha Orientadora Profa. Dra. Emília Cipriano pelas aulas na disciplina de Política Pública na Infância, pelas conversas, pelas ligações e por me levantar quando eu caí. Minha profunda admiração a Ti.

À Profa. Dra. Mônica Fátima Valenzi Mendes e à Profa. Dra. Priscila Barbosa Arantes pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Às queridas Estrela, Nuvem e a Voz da Esperança por partilharem suas

vivências comigo.

Às minhas queridas Elenice Rosa e Adriana Vörös verdadeiros anjos sem asas, obrigada por toda a ajuda, por me ouvirem quando as inquietações aumentaram e quando me perdi no caminho, por me trazerem de volta. Amizade que levarei comigo para sempre.

Ao meu querido Humberto sempre disposto a ajudar que desempenha com excelência o seu trabalho. És um amigo que levarei para a vida.

À equipe do Cemei, que enche meus olhos de alegria todos os dias. Juntos passamos por momentos bons e ruins e nos fortalecemos como Equipe e como Família.

À família Anderson Severiano e Nayara Queiroz, por partilharem comigo essa trajetória e por me presentear com o meu afilhado, Benin.

A todos os bebês e crianças que despertaram e despertam em mim o desejo em ser uma profissional comprometida com o cuidar e o educar, proporcionando vivências que marcaram e marcarão para sempre as suas vidas e a minha também.

À Regina Prandini pelos encontros do acaso ocorridos nos corredores da PUC/SP e por me auxiliar a encontrar o caminho. Cada conversa encheu o meu coração de alegria e esperança de estar no caminho certo.

Aos alunos da turma do 12º do FORMEP, por todas as trocas que tivemos nos longos desses anos.

A todos que contribuíram para que eu transformasse a minha dor em amor quando reconheci a minha cor. Em especial à Aimê Santos pelos diálogos e por ouvir as minhas aflições.

Às Professoras Clarilza Prado de Sousa, Laurinda Ramalho de Almeida, Laurizete Ferragut Passos, Lilian Maria Ghiuro Passareli, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Maria das Graças Moreira da Silva, e ao Professor Nelson Antônio Simão Gimenes que foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para ampliar o meu olhar em relação àqueles que precisam, com certeza hoje sou uma pessoa melhor.

RESUMO

BOTTAS, Érica Placedino. **A Invisibilidade de Bebês e Crianças no processo de inclusão em contexto educativo em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025, 131f.

Esta pesquisa investiga a invisibilidade histórica de bebês e crianças de 0 a 3 anos no processo de inclusão escolar, com foco em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com abordagem qualitativa e fundamentação teórico-metodológica comprometida com os princípios da equidade e da justiça social, o estudo analisa as dificuldades enfrentadas pelas docentes na construção de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional das crianças público da Educação Especial na primeiríssima infância. A investigação tensiona os limites institucionais que ainda fragmentam o cuidado e a educação, apontando a ausência de protocolos específicos, o silenciamento das necessidades dos bebês com deficiência e a carência de formação especializada na Educação Infantil. A pesquisa propõe a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a atuação colaborativa do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como estratégias fundamentais para garantir a inclusão qualificada desde os primeiros anos de vida escolar. Os objetivos específicos incluem: o mapeamento dos documentos legais e normativos que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal; a descrição e análise crítica das práticas pedagógicas inclusivas nas creches; e a elaboração de um plano propositivo que articule infraestrutura adequada, formação docente continuada, organização curricular e planejamento coletivo centrado na escuta ativa das crianças. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil, uma PAEE em exercício e uma pioneira da Educação Especial na rede. Os resultados revelam a força das educadoras na resistência cotidiana, a potência da escuta como gesto ético, político e epistêmico, e a urgência de ações institucionais que reconheçam o direito à permanência, participação e aprendizagem com dignidade. Ao reconhecer os bebês como sujeitos de direito e a escola como espaço legítimo de acolhimento e transformação social, esta dissertação sustenta que incluir bebês não é um ato técnico, mas uma escolha política, coletiva e radicalmente humana.

Palavras-chave: Primeiríssima infância; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

Abstract BOTTAS, Érica Placedino. *The Invisibility of Babies and Children in the Inclusion Process in an Educational Context At a Municipal Early Childhood Education Center within the Municipal Education Network of São Paulo*. (Professional Master's in Education: Training of Trainers). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2025, 131 pages.

This dissertation investigates the historical invisibility of babies and children aged 0 to 3 in the school inclusion process, focusing on a Municipal Early Childhood Education Center (CEMEI) within the Municipal Education Network of São Paulo. Guided by a qualitative approach and grounded in theoretical and methodological frameworks committed to the principles of equity and social justice, the study analyzes the challenges faced by educators in constructing pedagogical practices aimed at the educational support of children who are part of the Special Education public in early childhood. The research highlights institutional limitations that continue to fragment care and education, pointing to the lack of specific protocols, the silencing of the needs of babies with disabilities, and the shortage of specialized training in Early Childhood Education. The dissertation proposes the implementation of Multifunctional Resource Rooms (SRM) and collaborative action by Specialized Educational Support Teachers (PAEE) as fundamental strategies to ensure qualified inclusion from the earliest stages of schooling. Specific objectives include: mapping legal and normative documents that guide Specialized Educational Support (AEE) within the municipal network; critically analyzing inclusive pedagogical practices in daycare settings; and developing a proposal that integrates appropriate infrastructure, ongoing teacher training, curricular organization, and collective planning centered on the active listening of children. Data were collected through semi-structured interviews with Early Childhood Education teachers, one currently serving as a PAEE, and a pioneer in Special Education policy within the municipal system. Findings reveal the strength of educators in their everyday resistance, the power of listening as an ethical, political, and epistemic act, and the urgent need for institutional measures that uphold children's rights to permanence, participation, and dignified learning. By recognizing babies as subjects of rights and schools as legitimate spaces of care and social transformation, the dissertation asserts that including babies is not a technical procedure—but rather a political, collective, and radically human decision.

Keywords: Early childhood; Inclusive education; Specialized Educational Support; Multifunctional Resource Room; Public Education Policy.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicado

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVE - Auxiliar de Vida Escolar

ATE - Auxiliares Técnicos da Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Educação Infantil

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFAI - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DIEE - Divisão De Educação Infantil

DIPED - Divisão Pedagógica

DRE - Diretoria Regional de Educação

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FORMEP – Mestrado Profissional: Formação para Formadores

GT - Grupo de Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PAAI - Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PAEE - Professora de Atendimento Educacional Especializado

PEI - Professor de Educação Infantil

PEIF - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAS - Secretaria de Assistência Social

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

THC - Teoria Histórico Cultural

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos.	51
Quadro 2 – Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.....	52
Quadro 3 – Contribuições das participantes em relação às categorias analíticas da pesquisa.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais do CEMEI.....	38
Figura 2 – Campo de futebol que antecedeu a construção do CEMEI Jardim Dom José I.....	41
Figura 3 – CEMEI: Espaço Integrador das Infâncias.....	42
Figura 4 – Entrada do CEMEI com homenagem à patronesse Raquel Trindade.....	44
Figura 5 – Narattivas infantis sobre a Raquel Trindade: A Rainha Kambinda.....	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Da dor ao amor – O reconhecimento da minha cor	16
1.2 Como me formei professora e me constituí gestora	17
1.3 Não nascemos gestores, nos tornamos gestores: uma gestão comprometida com a educação inclusiva	24
1.4 Objetivo Geral	30
1.5 Objetivo Específico	30
2. CAPÍTULO 1	33
2.1 A história de uma unidade escolar no enfrentamento dos desafios da educação infantil comprometida com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o contexto	33
2.2 Projeto Político-Pedagógico – Escrito por muitas mãos	40
2.3 A mulher que inspirou a mudança de nome de uma escola: Viva! Somos todos Kambinda	43
2.4 Da vivência à escrita de um documento: os CEMEIs na cidade de São Paulo	46
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
3.1 Diálogos correlacionados ao Atendimento Educacional Especializado na primeiríssima infância: as pesquisas correlatas	49
3.1.1 Considerações sobre os estudos correlatos	60
3.2 O AEE na Rede Municipal de São Paulo: Entre os marcos legais e os vazios institucionais	61
3.3 Histórico da primeiríssima infância: SAS x SME – do assistencialismo à educação	62
3.4 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: onde estão os bebês e crianças de 0 a 3	64
3.5 Os bebês de 0 a 3 anos nos documentos da Rede Municipal de Ensino	69
3.6 Serviços de Educação Especial ofertados pela Rede Municipal	71
3.7 Serviços de Apoio à Educação Especial	73
3.8 Olhar o outro em suas singularidades: o direito de estar e pertencer	74
4. CAPÍTULO 2	80
4.1.1 A Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo sob a perspectiva da escuta institucional	80
4.2 Marcas institucionais da inclusão: reflexões políticas e históricas a partir da escuta da Voz da Esperança	81

5. METODOLOGIA	85
5.1 O contexto da pesquisa	86
5.2 Participantes da pesquisa	87
5.2.1 Conhecendo nossas entrevistadas	87
5.3 Instrumentos para produção de dados ..	89
5.4 Procedimentos de análise de dados	90
6. ANÁLISE DE DADOS	92
6.1 Invisibilidade institucional do AEE na primeiríssima infância.....	93
6.2 Práticas Pedagógicas construídas na resistência docente.....	96
6.3 Sala de Recursos Multifuncionais como possibilidade e limite institucional... ..	98
6.4 Colaboração como estratégia para inclusão escolar no cotidiano do CEMEI	100
6.5 Formação docente e negligência da Educação Infantil nas políticas públicas	101
6. PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA SRM E DO ATENDIMENTO COM A PAEE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
ANEXOS	123

1. Introdução

Este trabalho nasce atravessado por vivências que não podem ser ignoradas. Antes mesmo de formular uma pergunta de pesquisa ou traçar objetivos acadêmicos, há um corpo que sente, uma voz que resiste e uma história que precisa ser contada.

A escrita que se inicia carrega marcas de silenciamentos, recusas impostas pela sociedade e descobertas que, embora tardias, têm sido profundamente transformadoras.

Neste gesto de coragem o de reconhecer-se, afirmar-se e escrever-se a pesquisadora inaugura esta investigação, permitindo que sua trajetória pessoal seja parte constitutiva da produção de conhecimento.

O que se apresenta não é apenas uma introdução: é o início de um movimento político, afetivo e epistêmico de reexistência.

Como afirma Conceição Evaristo,

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. A escrevivência é uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. É uma escrita que carrega e propaga os sentimentos, as dores, as alegrias, os gritos e os sussurros de uma multidão de pessoas – de homens e, sobretudo, mulheres cujas vozes são insistentemente caladas.” (EVARISTO, 2020, p. 26)

A escrita que emerge da experiência negra, periférica e feminina não se limita à estética ela é memória, denúncia e construção de mundo. Ao assumir a escrevivência como gesto metodológico, esta pesquisa transforma dor em palavra e apagamento em presença.

Nesse mesmo sentido, Ecléa Bosi compreende a memória como resistência. Para ela, “lembrar é também resistir” (Bosi, 1979, p. 15). Lembrar, aqui, é habitar a própria história com coragem, é arquivar o vivido com dignidade e afirmar saberes historicamente silenciados.

É nessa travessia que se inscreve esta investigação: como uma escrita encarnada que reverte o esquecimento em produção de sentido e afirma a potência dos corpos que escrevem desde suas feridas e suas reexistências.

1.1 Da dor ao amor – O reconhecimento da minha cor

Descobrir-me negra foi um processo. Descobrir-me mulher é uma jornada que se iniciou na maternidade e tem sido foco da minha atenção. Se essas descobertas já não são simples, vesti-las, para que qualquer pessoa possa vê-las, é especialmente difícil.

(SANTANA, 2015, p.27)

A história dos negros em nosso país é baseada em muita dor e sofrimento. Retirados do seu país de origem e obrigados a viver em condições precárias, à base de muita violência. Cresci com muitos conceitos errôneos sobre nós. Na escola só ensinavam sobre a escravidão, sobre o quanto ser negro era ruim. No entorno, éramos tratados com preconceito, vistos como criminosos. Ser negro era ser alvo de piadas e gozações.

Minha infância foi atravessada por violências simbólicas e estruturais, que silenciosamente me ensinaram a negar minha ancestralidade. Não me reconhecer como uma pessoa negra perpassou até a fase adulta, nasci em uma família predominantemente branca, onde a referência mais negra havia falecido na minha infância. Diante do contexto familiar e toda uma vivência escolar marcada pela discriminação, cresci escondendo os traços que tenho.

A sociedade estabelecia um padrão de beleza de pele branca, cabelos lisos, corpo magro. E quem estava fora deste padrão, era motivo de piadas desagradáveis. As pessoas ao meu redor, membros da família e do ambiente escolar usavam os meus traços para me menosprezarem. Eram frequentes piadas sobre meus cabelos, como: esponja de aço, cabelo ótimo para arear as panelas, já que as deixariam brilhando. Também diziam que se perdessem algo no meu cabelo não encontrariam mais. Falavam do tom da minha pele, apontando minha cor como “feia”. Diziam que só dava para ver os dentes e a parte branca dos olhos. Referiam - se aos meus lábios como duas linguças, fora o nariz de tucano.

Os comentários eram impiedosos. Nas peças teatrais na escola, o papel a mim direcionado era sempre de atriz coadjuvante, com pouquíssima participação. Os papéis principais sempre eram para os brancos.

Na escola a reprodução do racismo não era velada, estava diante dos nossos olhos, diariamente éramos lembrados de que negro não tinha futuro e presenciávamos nossos colegas de turma ou alunos da unidade escolar perderem suas vidas tão precocemente. Boa parte da minha vida foi tentando disfarçar os meus traços para amenizar as brincadeiras de mau gosto.

Até hoje, na sociedade, o racismo é visto como algo “normal”, e até mesmo menosprezam os nossos sentimentos. É urgente que as unidades escolares reflitam sobre suas práticas pedagógicas, não apenas em discurso, mas em ações concretas que garantam dignidade, escuta e respeito aos estudantes negros. Que busquem alternativas para que a palavra “normal” não exista quando se tratar de racismo.

Almeida (2019) destaca que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade (2019, p.32).

Santana relata em sua obra que, tinha trinta anos de idade, mas “negra há apenas dez anos” (2015, p.13), ou seja, ela levou duas décadas para se reconhecer como mulher negra. Assim sou eu: levei mais de quatro décadas, estou com quarenta e dois anos, mas negra há apenas um ano e sete meses.

É um renascimento, se olhar no espelho e aceitar o seu reflexo, é um processo único de aceitação e transformação. Mais do que uma descoberta, foi uma afirmação política de pertencimento, de resistência e de valorização da minha trajetória. Eu renasci.

1.2 Como me formei professora e me constituí Gestora

Com a conclusão do Ensino Fundamental, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) em Itapecerica da Serra. No terceiro ano, tive o meu primeiro contato com a sala de aula como estagiária, visto que o Cefam tinha em sua carga horária o estágio obrigatório a ser realizado nas Escolas de Educação Básica da região.

Após os quatro anos do curso de Magistério, me formei e, no ano seguinte, iniciei minha trajetória profissional aos dezoito anos. Naquele momento, acreditava estar preparada para enfrentar uma sala de aula como docente. Consegui lecionar em uma escola particular de filosofia Adventista, mas, com o tempo, percebi que não me identificava com as exigências da instituição. Depois de quase dois anos, me desliguei por não me adaptar às cobranças impostas, sobretudo pelas famílias das crianças, que demonstravam não querer uma professora, mas sim uma

cuidadora que reproduzisse um modelo assistencialista¹.

Algum tempo depois, ingressei na Universidade no curso de Turismo, acreditando que estava na profissão certa, mas o campo profissional era restrito e com um salário bem precário. Precisei trabalhar em uma loja de artigos infantis, para custear os estudos. Em um domingo de sol, a caminho do trabalho, passei em uma banca de jornal e vi o jornal de concurso trazendo a informação de um Concurso da Prefeitura de São Paulo para Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Logo me inscrevi, comecei a estudar, realizei a prova e fui aprovada. Com a aprovação confirmada, comecei a cursar Pedagogia e, em abril de 2013, ingressei na Prefeitura de São Paulo como Professora.

Atuei no primeiro ano como professora módulo, conhecida popularmente como professora substituta, e mais dois anos como professora regente da turma de crianças com quatro anos, sendo o tempo necessário para adquirir conhecimentos relacionados à infância e suas potencialidades, compreender que meu lugar é na Educação e aprofundar a reflexão sobre o processo de reconhecimento da minha cor, visto que, desde que ingressei na Prefeitura de São Paulo, realizo vários cursos com a temática étnico-racial.

No primeiro ano que estava como professora regente tive em minha turma uma criança, que chamarei de “*Mar*”. Era nítido que algo o incomodava, ele tinha uma imensa dificuldade em respeitar as regras e combinados, batia nos colegas, jogava objetos e brinquedos por todos os cantos, suas crises eram constantes. Tentei dialogar com a família algumas vezes para compreender o que se passava com o pequeno, mas não obtive respostas. O pai culpava a mãe pela ausência, a mãe culpava a faculdade, pois estava estudando, e culpava os filhos menores pelo cansaço. Com o passar dos meses, percebi que nenhuma ação era mobilizada para acolher ou acompanhar o *Mar*. Os seus comportamentos, que indicavam dificuldades de comunicação, interação e regulação emocional, permaneciam sem intervenção pedagógica ou encaminhamento especializado, como preconiza o princípio da equidade presente nos documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A criança precisava de suporte, acompanhamento qualificado e escuta ativa por parte dos adultos, mas seguia à margem do olhar institucional e familiar.

Diante desse contexto de negligência e ausência de ações educativas que

¹ Assistencialismo sistema ou prática de ação social que organiza e oferece assistência às comunidades desfavorecidas e excluídas de uma sociedade, auxiliando e apoiando momentaneamente seus membros, ao invés de combater as causas que os deixaram em estado de carência ou de pobreza.

respeitassem sua singularidade, optei por mudar de unidade escolar ao final daquele ano letivo.

No ano seguinte em uma unidade nova, escolhi novamente uma turminha de quatro anos. Estava animada, e confesso que pedi a Deus para não ter nenhuma criança com deficiência, pois o ano anterior tinha sido muito difícil. Fui surpreendida com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e no momento quase chorei, não queria passar por tudo aquilo de novo. Quando iniciaram as aulas, conheci o “*Pôr do Sol*”, uma criança relativamente tranquila, gostava muito de mexer com tintas, tinha seus momentos de crises, que eram desafiadores. Procurei muitas alternativas para contê-lo, percebi que abaixando na altura dele, falando calmamente, mostrando livros com figuras de animais marinhos, imitando os animais, ele ia se acalmado, pois tinha hiperfoco² em animais marinhos. Outras vezes, foi necessário retirá-lo do ambiente em que estava e levá-lo para outros espaços físicos da unidade para que se acalmasse.

Com o tempo, fui aprendendo que esses comportamentos não eram episódios isolados, mas expressões de um corpo que ainda estava construindo meios de comunicar suas necessidades e emoções. Um dia, percebi o interesse de “*Pôr do Sol*” pelo meu celular. Ali, fiquei observando o que ele fazia, e como gostava de assistir aos noticiários. Depois de muito observar, descobri que ele já sabia ler e escrever. A princípio pensei que ele tinha decorado as palavras, mas depois tive a certeza de que não. *Pôr do Sol* já estava alfabetizado com quase cinco anos, e então, passei a oferecer livros para faixa etária superior à dele, pois não tinha mais interesse pelos livros que tínhamos na sala.

O nosso vínculo foi breve, mas profundamente marcante. Apenas alguns meses depois, ao final dos três anos, quando se adquire a estabilidade na Prefeitura de São Paulo, podemos ser designados para outros cargos ou funções. A convite de uma amiga, passei a compor a Equipe Gestora de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), da zona sul de São Paulo, como Assistente de Diretor — função equivalente ao cargo de vice-diretor em outras unidades escolares. Foi um grande desafio, mas encarei com responsabilidade e disposição.

Ao chegar nesta unidade, comecei a acompanhar a parte pedagógica por curiosidade de estar em uma nova unidade e por sentir falta de vivenciar com as crianças as práticas pedagógicas. Logo a diretora saiu de licença- maternidade e

² Hiperfoco é o termo usado para descrever o estado de concentração intensa e sustentada de uma pessoa por uma tarefa ou um conjunto específico, como um estado de absorção completo.

assumi a função de Diretor de Escola. Nesse tempo acompanhava o *Pôr do sol* de longe, trocava mensagens com a professora que assumiu a minha sala, assim ficava sabendo dos seus avanços e que suas crises estavam mais espaçadas.

Nesta unidade encontrei o “*Orvalho*” uma criança com os mesmos comportamentos que o Mar, por muitas vezes ficava em minha sala até se acalmar e voltar a conviver com os colegas. Por vezes chamamos a família para uma conversa, mas a família não aceita levá-lo ao médico, o que é compreensível. Chamamos a fase de não aceitação da família diante do diagnóstico de fase do luto³.

No ano seguinte, precisamente em 2018, minha vida teve uma grande reviravolta, tanto pessoal como profissional. Fui convidada novamente para compor outra equipe Gestora como Coordenadora Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), uma nova estrutura da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Por ter apenas atuado como professora na Emei, no curto espaço de tempo em que fiquei como Assistente de Diretor/Diretora de Escola, e não ter a vivência na coordenação pedagógica, enfrentar o grupo de professores recém-ingressantes no Cemei foi muito conturbado, pois, entre outros tantos problemas, ainda estávamos aprendendo a trabalhar com as particularidades de um ambiente que reúne bebês e crianças de zero a seis anos.

Foi um período de grande tensão e sobrecarga emocional. Não consegui me adaptar com os demais profissionais da Equipe Gestora, e então, decidida a voltar para a sala de aula, novamente fui convidada por outro Diretor para compor sua Equipe Gestora, como Assistente de Diretor, em outra Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Polo Bilíngue para Surdos. Outro período que foi muito conturbado, já que os conflitos entre alunos, famílias e professores eram frequentes, mas algo na Emef me marcou muito.

Certo dia percebi uma movimentação na secretaria, perguntei o que estava acontecendo e ouvi que uma criança do terceiro ano tinha urinado na roupa e que precisavam ligar para a sua mãe ir trocá-lo. Imediatamente fui até a sala da criança, peguei sua mochila e o levei para o banheiro. Comecei a conversar, sinalizando que iria limpá-lo e trocar suas roupas, naquele momento ele foi se acalmando,

³ Segundo Kubler Ross, Fase do luto é o estágio de sentimentos de debilitação e tristeza, acompanhado de solidão e saudade. O processo do luto passa por cinco etapas: Negação, Raiva, Barganha, Depressão e Aceitação. FONTE: <https://rachelchaves.com.br/as-5-fases-do-luto-no-autismo>.

quando ouço alguém dizer que ele estava no banheiro. A porta abriu, era a sua mãe, que, assustada, ficou ao me ver trocando o seu filho.

A mãe me disse que eram frequentes as ligações para ela ir alimentá-lo ou higienizá-lo quando a Auxiliar de Vida Escolar⁴ (Ave) faltava. Ela me agradeceu muito e saiu sorrindo. Eu não vi problema algum em trocar uma criança, ele tem TEA e ainda não havia concluído o processo de desfralde, então, os escapes eram frequentes. Só pensei em amenizar o constrangimento que ele poderia estar sentindo. E nenhuma criança deve ficar desassistida diante da ausência de profissionais preparados. É responsabilidade coletiva de todos na escola garantir que os estudantes sejam alimentados, higienizados e acolhidos com dignidade.

Esses direitos se estendem a todas as crianças, independentemente de suas condições, reafirmando os princípios de igualdade e equidade que fundamentam a educação inclusiva. Garantir que cada criança receba o que precisa para acessar, participar e aprender com dignidade não é apenas compromisso ético é um direito assegurado por lei, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e nas normativas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Almeida (2012) explicita que quando nos tornamos professores, entramos em uma relação de cuidar mais especializada e intencional que a relação eu-outro do contexto familiar, visto que:

cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um “sentir com o outro” - podemos chamar isso de empatia: é perceber, mesmo um leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir. (ALMEIDA, 2012, pg. 42)

Depois do ocorrido com a criança e sua mãe, passei a acompanhar a família e me deparei com uma mãe que, até hoje, briga para que o direito de frequentar a escola de seu filho seja respeitado. Ela deixou sua vida de lado para viver a vida do filho e garantir que a inclusão acontecesse de forma adequada.

No período de remoção⁵ que ocorre ao final do ano letivo, o então Diretor da Emef solicitou remoção para o Cemei em que eu havia sido coordenadora

⁴ Auxiliar de Vida Escolar é um profissional que auxilia a pessoa com deficiência e ou transtornos na higienização, locomoção e alimentação nas Unidades Educacionais do Município de São Paulo.

⁵ Remoção são as transferências que ocorrem dentro do âmbito da Secretaria Municipal de Educação em unidades que estejam sob administração direta.

pedagógica e lá estamos até hoje, tentando, diariamente, consolidar a unidade em um ambiente acolhedor para todos que ali frequentam. É claro que não é um lugar perfeito, cometemos erros e estamos em constante em aprendizado, mas assim é a vida.

Quando chegamos em 2019, no Cemei, nos deparamos com uma unidade relativamente nova, que não foi pensada para atender as particularidades de bebês e crianças de 0 a 6 anos e muito menos pensada para incluir bebês e crianças com deficiências no mesmo espaço escolar.

O novo nos fez buscar uma identidade própria, que retrata o território que estamos localizados e que representa todos que, diariamente, dão vida àquele espaço. Assim surgiu o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) com cinco eixos principais: O brincar, a negritude, a inclusão, o lugar da mulher na sociedade e o território.

Naquele ano, uma Servidora que cursava uma pós-graduação em Educação Especial passou a compartilhar conosco o que aprendia, e juntos trabalhávamos com as crianças autistas para auxiliá-las nas atividades de vida diária. Os avanços foram significativos: conseguimos desfraldá-las, reduzir a seletividade alimentar, promover maior interação com os colegas. Mas o principal marco foi levá-las ao circo, junto com as demais crianças sem a supervisão dos pais. Foi emocionante ver as mães chorando ao observar os filhos entrarem no ônibus sem olharem para trás.

Confesso que tive medo, mas eles ficaram super bem e foi muito divertido. Lembram-se do *Orvalho*? Aquele que mencionei acima, ele também estava no circo com a sua nova unidade escolar, matriculado no segundo ano do fundamental I, mas do lado de fora, estava chorando e se batendo. O trabalho de antecipação realizado com as nossas crianças, não foi feito com o *Orvalho* e ele entrou em crise⁶ com o barulho e o colorido do circo. Pedi para uma professora acompanhar as nossas crianças e fui tentar acalmá-lo, ele se lembrou de mim e logo permitiu que eu me aproximasse; ali, fiquei sabendo que a negativa da família foi revista logo após os movimentos estereotipados⁷, a falta do contato visual, as crises frequentes, e o atraso na fala ficarem mais evidentes. *Orvalho* é uma criança com Transtorno do Espectro Autista, agora, com diagnóstico.

⁶ Crises são momentos de desregulação interna que podem acontecer em qualquer ocasião e por diversos motivos.

⁷ Movimentos estereotipados são movimentos repetitivos.

Em 2019 enviamos para a Diretoria Regional de Educação Campo Limpo a documentação necessária para a abertura da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma sala adaptada com equipamentos, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade para proporcionar mais suporte para as crianças com deficiências e/ou com transtornos, a princípio para as crianças com TEA.

Com a publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo por meio da Portaria⁸ nº 1388 de 30 de janeiro de 2020 informando a instalação da SRM na unidade, iniciamos o planejamento de como seria a sala. Enfim a sala saiu do papel e passou a ser real, mas logo fomos surpreendidos com a pandemia do COVID 19 resultando no fechamento da Unidade Escolar. Neste ano, o número de crianças com TEA aumentou, mas conseguimos fazer um belíssimo trabalho de inclusão dessas crianças nas atividades propostas, mesmo sendo por plataformas digitais.

Em 2021, ainda vivíamos o reflexo da pandemia, o medo estava enraizado em nós, era algo assustador. Aos poucos, estávamos retornando à rotina escolar, mas com poucos bebês e crianças frequentando, apenas os filhos dos funcionários dos serviços essenciais, e então, chegamos em 2022, o ano mais desafiador da Unidade, o número de crianças com deficiência mais que triplicou.

A nossa Unidade passou a ser conhecida na região como a Escola especializada em Autismo, o que não é verdade, apenas acolhemos as crianças e suas famílias e garantimos o direito de frequentarem como todos os outros que estão ali matriculados. Conseguimos junto a Diretoria Regional de Educação, apenas naquele ano, a redução da capacidade das turmas que tinham mais de três crianças com deficiência. Algo que não era visto, passou a ser notório, a chegada de crianças menores de três anos com hipótese diagnóstica ou laudos com a Classificação Internacional de Doenças CID⁹F84 (autismo) outra classificação é o CIF¹⁰ conhecida como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

No início de 2023, as crianças do Minigrupo II do ano anterior, foram para o Infantil e começamos a receber mais crianças com deficiências e/ou transtornos, totalizando mais de 10% dos matriculados na unidade.

⁸ A portaria é um documento oficial emitido por uma autoridade administrativa, que tem como objetivo fornecer instruções sobre a organização e funcionamento de algo.

⁹ CID – Classificação Internacional de Doenças é utilizada para classificar e categorizar doenças podendo ser chamada de Código Internacional de Doenças. Usado também para substituir os nomes das doenças por códigos alfanuméricos com letras e números e classificá-las mundialmente e tem a função de registrar os dados de morbidade e mortalidade.

¹⁰ CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde é um modelo de organização e documentação de informações sobre a funcionalidade e a incapacidade da pessoa de acordo com o Manual Prático da CIF (2013).

A sala de SRM foi oficialmente aberta com a Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), uma profissional que foi preparada para desenvolver atividades com as pequenas e os pequenos. A princípio seria uma sala para atender as demandas das Emeis do território, mas lutamos pela ampliação para os bebês e crianças de 0 a 3 anos, visto que tínhamos crianças que precisam deste atendimento desde bebê.

Como Assistente de Diretor, tenho uma oportunidade única de estar presente em vários momentos da rotina escolar. Organizo minha rotina de forma a acompanhar a parte pedagógica, ficando assim mais próxima de todos os educadores, sejam eles os colaboradores da cozinha, da limpeza, coordenadoras pedagógicas, professores, auxiliares técnicos de educação e principalmente dos nossos pequenos e pequenas.

Acompanho de perto o trabalho belíssimo que todos exercem para que todas as crianças participem do que é proposto. Observo o carinho no preparo dos alimentos das crianças com seletividade alimentar, a dedicação dos educadores da limpeza em refazer o trabalho que estava pronto, pois alguém jogou água no chão, os Auxiliares Técnicos da Educação (ATE)¹¹ acalmando uma criança em crise e a equipe docente buscando alternativas para que ocorra a inclusão das crianças pequenas com deficiência e/ou transtornos nas propostas pedagógicas.

1.3 Não nascemos gestores, nos tornamos gestores: uma gestão comprometida com a educação inclusiva.

Estar em um CEMEI nos desafia a pensar em uma unidade como um todo, não fragmentada em CEI de 0 a 3 anos e EMEI de 4 a 6 anos.

É necessário garantir um atendimento adequado para todos os matriculados, especialmente porque as crianças não deixam a unidade aos três anos: elas permanecem por mais dois ou até três anos, vivenciando todo o ciclo da educação infantil.

Frente à complexidade de trabalhar com bebês e crianças, torna-se urgente revisitar o caminho histórico de constituição do atendimento à primeiríssima

¹¹ O Auxiliar de Educação Infantil (ATE) é servidor do Quadro de Apoio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com atribuições voltadas à organização dos ambientes escolares, ao cuidado com os estudantes e ao suporte em ações de acessibilidade e inclusão, especialmente nos momentos de alimentação, higiene e recreação — conforme definido pelo Decreto Municipal nº 54.453/2013.

infância, analisar a trajetória da obrigatoriedade da educação infantil de 4 a 6 anos e refletir sobre como se deu a junção física e institucional desses segmentos, originando dois ciclos em um único espaço: o Cemei.¹²

Pensar no atendimento de bebês e crianças de 0 a 6 anos na mesma unidade escolar possibilita aos profissionais da educação acompanhar precocemente o desenvolvimento dos(as) pequenos(as). Com o aumento de laudos de deficiência e/ou transtornos na primeiríssima infância, torna-se urgente elaborar estratégias para garantir igualdade de condições no acesso e permanência escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Sempre fui muito sonhadora. Estar em um Mestrado em uma das universidades mais conceituadas do país era um sonho impossível para mim, à primeira vista. Mas, como tudo na vida, traçamos um percurso e nos surpreendemos com as curvas que ele pode ganhar. Eu fui surpreendida por essa curva: integrar a 12ª turma do Mestrado Profissional Formação para Formadores – FORMEP – PUC/SP.¹³

Durante minha atuação na gestão do CEMEI, acompanhei de perto a trajetória acadêmica do Diretor da unidade. Assisti à sua pesquisa de doutorado, à defesa, e recebi constantes incentivos para ingressar em um mestrado. Ainda assim, eu não sentia que era o momento. Fiz algumas pós-graduações lato sensu na área da educação, mas não tinha coragem de encarar uma pós-graduação stricto sensu. O investimento financeiro era alto, e eu não me considerava capaz de ocupar um lugar naquele espaço.

Foi no último trimestre de 2022 que soube das inscrições do FORMEP, por meio de uma publicação nas redes sociais. Já conhecia o programa: a diretora da primeira Emei onde atuei como AD havia concluído o mestrado enquanto trabalhávamos juntas. Ainda assim, faltava coragem. Acredito que o medo tenha sido o maior obstáculo. Por insistência do Diretor e de uma amiga próxima, resolvi me inscrever, mesmo sem acreditar que seria aprovada.

Ao receber o e-mail informando a aprovação na primeira fase e a

¹² O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) é uma unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Os CEMEIs integram os serviços de creche e pré-escola em um único espaço, garantindo o direito à educação desde a primeiríssima infância, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas normativas municipais que regulamentam a educação infantil no município.

¹³ O FORMEP (Formação de Formadores da PUC/SP) é um curso de pós-graduação stricto sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: articula práticas pedagógicas, pesquisa e políticas públicas voltadas à formação continuada de profissionais comprometidos com uma educação pública, democrática e inclusiva.

convocação para a entrevista, senti que meu sonho estava mais próximo. No dia marcado, ver meu nome na porta da sala me emocionou profundamente. Ler os nomes das entrevistadoras, professora Emília Cipriano, que hoje é minha orientadora, e professora Laurinda Ramalho, referência inspiradora, me fortaleceu. Elas me ouviram com atenção. Não recordo tudo o que disse, apenas que, ao final, tiramos uma foto e saí muito feliz.

Foram dias intensos de espera até a lista de aprovados. Com a correria do cotidiano, acabei esquecendo, até receber a mensagem de uma amiga pedindo que eu conferisse o e-mail. Lá estava minha aprovação. Providenciar toda a documentação me fez lembrar da sensação que tive ao entrar no CEFAM: estar em um lugar novo, com pessoas novas, professoras novas. A possibilidade de novas experiências me movia.

Nos primeiros dias de aula, fui tomada pela emoção. Cheguei sem saber direito o que estava fazendo ali. Por vezes me questioneei sobre qual seria o meu lugar. Mas, com o passar das aulas, fui compreendendo que o meu lugar é onde eu quero estar, onde eu quero pertencer. Aos poucos, fui me apropriando das leituras e das discussões. Ao compartilhar minhas inquietações com os colegas, a jornada foi se tornando mais leve.

Entrei em um processo profundo de constituição identitária. Aos poucos, tudo começou a fazer mais sentido. A busca por quem sou: o adulto aprendente.

Cheguei ao mestrado com a ideia fixa de pesquisar sobre escuta e participação dos bebês e crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Todos os trabalhos desenvolvidos nos dois primeiros semestres foram construídos a partir desse tema, pois eu desejava compreender com mais profundidade a realidade da unidade em que atuo.

Debrucei-me em autores que abordam a escuta dos(as) pequenos(as), e as aulas sobre Políticas Públicas das Infâncias fortaleciam minha convicção de que bebês e crianças precisam ser ouvidos e participar ativamente das decisões que lhes dizem respeito.

Nesse percurso, muitos aprendizados se concretizaram. Fui profundamente atravessada pelos atos de atribuição ao sujeito, que formam identidades para o outro (Dubar, 2009, p.14). Esses atos podem ser aceitos ou não, e provocam os chamados atos de pertença.

Segundo Dubar (2005), o movimento entre o que se espera de um

profissional e como esse profissional responde às expectativas assume a forma de uma tensão permanente entre atos de atribuição e pertença.

Quando ouvi meus colegas dizendo que me viam como referência, como porto seguro, como a leoa que protege a todos à sua volta, entrei em uma crise que durou dias. Eles me atribuíram características às quais eu não me sentia pertencente. Na verdade, eu não queria ser vista como a pessoa que carrega todos nas costas. É um fardo pesado demais.

Ao revisitar toda a minha trajetória pessoal e profissional ao escrever sobre o meu tema e sobre mim, revivi os processos mais dolorosos e prazerosos da minha vida. Resignifiquei a minha história e reconheci, com orgulho e emoção, que sou uma mulher negra no mestrado, o que me permitiu transformar a dor em amor.

Vivendo intensamente o mestrado e me dedicando à escrita da pesquisa, comecei a perceber que algo já não fazia tanto sentido. O processo de “olhar o próprio conteúdo da memória implica olhar para si, refazer caminhos, descobrindo as afinidades e intenções do percurso” (Placco e Souza, 2015, p.25) me convocou a revisitá-lo com outros olhos.

No movimento de olhar para mim, para nossa escola e para o trabalho desenvolvido na unidade, percebi que, em muitos momentos, escutamos os bebês e as crianças e oferecemos experiências construídas a partir de sugestões vindas delas. Reconheço, porém, que ainda precisamos aprimorar essa escuta para que a participação dos bebês e crianças pequenas seja garantida em todos os momentos desde a chegada à unidade, com um acolhimento que respeite as individualidades, até o planejamento das atividades diárias, sempre com eles e para eles.

Com a chegada do ano letivo de 2024 e novas matrículas no Cemei, surgiram novos desafios. O número crescente de crianças com deficiências e/ou transtornos menores de três anos começou a me inquietar e me levou a repensar como essas crianças são inseridas nos contextos educativos de forma respeitosa. Não basta garantir a matrícula e oferecer condições mínimas de acesso e permanência. É necessário reconhecer cada singularidade e construir práticas que assegurem sua participação plena.

O processo de revisitar a memória para compreender o meu percurso até aqui me fez enxergar algo semelhante entre as crianças público da educação especial e eu, eles também sofrem com exclusões e preconceitos, assim como eu

sofri. A escola é um ambiente excludente, com práticas preconceituosas, seja pelo tom de pele, pela deficiência física, motora, intelectual ou pela classe social.

Estamos caminhando lentamente para que todas as pessoas compreendam que podemos ocupar todos os lugares. O público da educação especial consegue aprender e avançar em seu processo de aprendizagem, desde que encontre, ao longo do caminho, pessoas com olhar sensível e acolhedor.

Em 2023, conseguimos, mesmo que de forma indireta, garantir o atendimento às crianças menores de três anos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esse atendimento foi extremamente benéfico para as crianças e também para os professores regentes das turmas. O trabalho colaborativo facilitou a elaboração de propostas pedagógicas pensadas para toda a turma, e não apenas para crianças com ou sem deficiência e/ou transtornos. Mesmo diante de resultados positivos, nos deparamos com entraves burocráticos da própria rede.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, há serviços voltados à educação especial, como a SRM, o PAEE, a Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e os estagiários, disponíveis a partir dos quatro anos, conforme a idade obrigatória de matrícula na EMEI determinada pela legislação federal vigente. Esses profissionais são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade e para garantir a inclusão e permanência das crianças com deficiência e/ou transtornos.

O ano de 2023 foi marcado por luta e resistência na tentativa de incluir as crianças menores de três anos no atendimento realizado pelo PAEE da unidade. Prometi a mim mesma que, neste novo ano, seria mais contida em minhas ações. No entanto, tudo mudou ao conhecer “*Arco-Íris*”, uma criança de sorriso fácil que mobilizou minha escuta e me transformou. Segundo a mãe, a recomendação médica era interromper a gestação nos primeiros meses, diante das má-formações apresentadas pelo feto. Ainda assim, ela decidiu seguir com a gestação. Hoje, a presença de *Arco-Íris* na unidade escolar representa uma vivência potente sobre o direito à vida e à inclusão desde os primeiros anos.

Certo dia, observei a dificuldade da professora regente da turma da *Arco-Íris*, uma turma de Minigrupo II com vinte e cinco crianças de três anos, sendo quatro delas com deficiências e/ou transtornos. Era evidente o desafio em proporcionar uma atividade que todos pudessem participar. Mesmo com o

empenho de diversos profissionais da unidade, não foi possível concluir a proposta, e todos saíram frustrados. Eu saí reflexiva.

Imediatamente entrei em contato com minha orientadora e propus que voltássemos nosso olhar para os bebês e crianças público da educação especial, considerando que o mestrado profissional possibilita a reflexão e a ressignificação de vivências que atravessam nossa prática na escola.

Confesso que o silêncio dela nos dias seguintes me deixou apreensiva. Mas o sorriso quando me encontrou pessoalmente foi o que me motivou a seguir pesquisando sobre a inclusão de bebês e crianças público da educação infantil. Ouvi atentamente quando ela disse: *“Nunca falamos tanto dos direitos das crianças e nunca desrespeitamos tanto o direito das crianças.”* Naquele instante tudo ganhou sentido.

Compreendi que meu percurso havia se ampliado, revelando novas possibilidades de contribuição para a elaboração de práticas pedagógicas pautadas na equidade, na escuta ativa e no reconhecimento das singularidades das crianças, como orienta o Currículo da Cidade – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME, 2019). Este documento estabelece que todas as crianças têm direito ao acesso, à participação e à aprendizagem com dignidade, enfatizando que a inclusão vai além da garantia de permanência física, pois requer propostas pedagógicas que favoreçam o pertencimento e o envolvimento legítimo no cotidiano escolar.

Inspirei-me também nos princípios da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentada pela Portaria SME nº 7.248, de 19 de setembro de 2019, a qual define que educar com equidade significa reconhecer que cada criança precisa de condições específicas para acessar o que lhe é de direito, superando barreiras físicas, atitudinais e institucionais. Essa portaria afirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e dos Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deve ser parte integrante do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, assegurando que bebês e crianças público da educação especial recebam acompanhamento que respeite seus ritmos, potencialidades e formas de aprender.

Reconhecer essas diretrizes institucionais fortaleceu meu compromisso com uma gestão educacional que compreende que não se trata de adaptar a criança à

escola, mas de reorganizar a escola para que ela seja capaz de acolher todos os seus sujeitos com dignidade, respeito e afeto.

A efetivação dessas orientações no cotidiano da unidade escolar acontece por meio da articulação das ações de formação continuada da equipe, com foco na escuta qualificada e na construção de práticas pedagógicas equitativas, além da incorporação dos princípios da equidade e da inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP), reafirmando o compromisso coletivo com uma educação que reconhece e valoriza cada criança em sua singularidade.

A escuta sensível, a elaboração de práticas pedagógicas equitativas e o enfrentamento das barreiras institucionais não se concretizam apenas no plano discursivo. Elas se realizam no chão da escola, nos gestos cotidianos e nas decisões que moldam o percurso de cada criança. É nesse território que a unidade escolar onde atuo se torna protagonista de uma história marcada por desafios, resistências e conquistas.

Então, esta dissertação originou-se por meio das minhas vivências em uma unidade que busca respeitar a todos e garantir que tenham oportunidades para acessarem e permanecerem em um lugar que as pessoas respeitem as suas individualidades

1.8 Objetivo Geral

Diante do exposto, esta pesquisa traz como objetivo geral:

- Investigar as dificuldades dos docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência e as contribuições da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento educativo das crianças com deficiência na primeiríssima infância.

1.9 Objetivos específicos

Como objetivos específicos temos os seguintes aspectos a serem investigados:

- Analisar os documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em relação à visibilidade da primeiríssima infância no Atendimento Educacional Especializado;
- Descrever a organização do trabalho do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais;
- Mapear como os docentes da primeiríssima infância, veem o desenvolvimento das crianças público da educação especial;
- Elaboração de um plano de implementação da Sala de Recursos Multifuncionais e atendimento com o Professor de Atendimento Educacional Especializado para bebês e crianças de 0 a 3 anos.

A seguir, apresento o item Capítulo 1 – A história de uma unidade escolar no enfrentamento dos desafios da educação infantil comprometida com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em que compartilho as experiências vividas coletivamente, os tensionamentos institucionais e as estratégias construídas para garantir o direito à participação e à aprendizagem de todos os bebês e crianças pequenas, como previsto nas políticas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e reafirmado pela minha vivência em gestão comprometida com a inclusão.

Em seguida, a fundamentação teórica é um orientador sobre o tema desta pesquisa, apresentando autores e documentos oficiais que contribuem para compreensão de onde estão os bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos matriculados na educação infantil.

O Capítulo 2 traz uma análise de uma escuta qualificada com a senhora Silvana Lucena dos Santos Drago (Voz da Esperança) que dedicou sua vida profissional e pessoal para à Educação Especial. Trata-se de uma profissional que desenvolveu um trabalho notável na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade os estudantes com deficiência.

Na Metodologia, a abordagem utilizada é a qualitativa com entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Educação Infantil que, em suas trajetórias profissionais, tiveram em suas turmas crianças muito pequenas com deficiência.

A análise de dados revela os caminhos e as contradições vivenciados

diariamente pelos profissionais da educação que atuam com a primeiríssima infância.

Por fim, apresenta-se um Plano de Implementação da SRM e do Atendimento com o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) um ambiente pedagógico de acolhimento, escuta e intervenção.

2. Capítulo 1

Este capítulo destina-se a apresentar uma Unidade Escolar Pública engajada em ofertar condições para que os bebês e crianças matriculados possam frequentar diariamente um espaço preparado para recebê-las.

2.1 A história de uma unidade escolar no enfrentamento dos desafios da educação infantil comprometida com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

A educação do olhar, a meu ver, é pré-requisito fundamental para preparar o educador, o professor, o coordenador pedagógico e os demais gestores para trabalhar a inclusão na escola.

(Prandini, 2019, p.51)

Conheci o Cemei em meados de 2018, uma unidade que estava se preparando para a abertura à comunidade escolar, fui como Coordenadora Pedagógica designada para coordenar o grupo de professores que estava chegando. Recordo-me da alegria em receber todos os mobiliários, servidores recém-ingressantes, educadores da alimentação e da limpeza, aos poucos o espaço que estava tão vazio, foi sendo preenchido por móveis, ganhando formatos, cores sortidas e por pessoas, cada uma com perspectivas diferentes em relação aquele lugar.

O ciclo como Coordenadora Pedagógica foi curto, mas o suficiente para deixar marcas que hoje compõem quem sou, foi sozinha ou com o grupo que chorei, sorri, errei e aprendi. Toda essa trajetória faz parte da minha constituição identitária, que é resultante de escolhas e adesões individuais e coletivas.

Segundo Dubar (2003 apud Placco e Souza, 2016, p.49) essa constituição se dá no âmbito das relações humanas e sociais, no processo de socialização, sim nos momentos de formações estreitamos as relações. Na época, ressalto o meu bom relacionamento com o grupo docente, mas um estranhamento com dos demais da equipe gestora.

Em 2019, retorno aquele espaço como Assistente de Diretor. Muitas coisas tinham mudado, os espaços ganharam outras formas com as mudanças dos mobiliários, o número de crianças tinha aumentado significativamente, a mudança na equipe gestora e a chegada de muitos profissionais da educação novos na rede

e na unidade, nos fez pensar em como contribuir para que aquela unidade fosse referência para os bebês e crianças que ali estavam.

O mês de janeiro foi marcado por encontros da equipe gestora e equipe de apoio para alinharmos as organizações dos espaços, como receberíamos as professoras, famílias, bebês e crianças para mais um ano letivo. Naqueles encontros já pensávamos em uma educação inclusiva. Na época tinha uma Assistente de Diretor que estava fazendo uma pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista e nos contagiou com seus ensinamentos e aos poucos fomos percebendo a importância de olharmos para essas crianças em sua inteireza, respeitando suas particularidades.

Então, fomos contagiados para vivermos o novo, aos poucos mais profissionais foram se apaixonando com a possibilidade de ofertarmos uma educação de qualidade para bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos. Muitos foram em busca de cursos para aumentarem seus repertórios acerca da educação inclusiva.

O ano de 2019 representou um marco para o Cemei, por inaugurar um processo coletivo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), construído com base nas especificidades do território, nas escutas realizadas junto à comunidade escolar e nos desafios concretos da prática educativa. A inclusão foi consolidada como um dos eixos estruturantes do documento, compreendida não apenas como resposta às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas como um princípio ético e político que afirma o direito de toda criança à educação de qualidade, ao acolhimento e à participação ativa na vida escolar.

Com o aumento no número de matrículas de crianças com TEA, a unidade passou a vivenciar crises recorrentes no cotidiano escolar, revelando a urgência de ações que envolvessem sensibilização, reorganização dos espaços e apoio às famílias. A sinalização visual na entrada da escola informando a presença de crianças com TEA foi uma estratégia adotada para ampliar a conscientização da comunidade educativa, favorecendo uma cultura institucional mais atenta às diferenças e necessidades específicas dos estudantes.

O compromisso com a inclusão passou a ser efetivado já no momento da matrícula. Foi elaborado um instrumento específico, contendo informações sobre o desenvolvimento da criança, aspectos de saúde, histórico de atendimentos clínicos e dados familiares.

Este documento passou a subsidiar o planejamento pedagógico e a construção de rotinas individualizadas para os bebês e crianças em processo de escolarização, especialmente aquelas em fase de diagnóstico ou que apresentavam indicadores fora dos marcos de desenvolvimento esperados para a idade.

No início do ano letivo de 2019, duas crianças com quatro anos e laudo formal de TEA ingressaram na unidade. A equipe organizou um plano individual de acompanhamento e adaptação das propostas, com foco na escuta, na previsibilidade e na criação de vínculos pedagógicos. Com a adoção de rotinas visuais, pistas nos banheiros e estratégias alimentares ajustadas às preferências das crianças, foi possível observar avanços significativos na autonomia, na socialização e no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas passaram a incorporar estratégias inclusivas no cotidiano de todas as turmas, com atenção aos pequenos gestos, aos tempos das crianças e às suas necessidades sensoriais. A adaptação dos espaços e a flexibilização das propostas tornaram-se parte do repertório institucional, envolvendo professoras, equipe gestora e profissionais da alimentação e limpeza em uma lógica integrada de acolhimento e cuidado.

Ainda em 2019, dois marcos foram especialmente significativos. O primeiro foi a parceria com a Casa do Brincar, localizada em um bairro nobre da zona sul, que acolheu os bebês e crianças para uma experiência pedagógica sensível e lúdica, baseada em materiais não estruturados e propostas de livre exploração. O evento, oferecido gratuitamente, envolveu adultos, crianças e famílias da unidade, gerando aprendizados coletivos e fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Inicialmente, as mães das crianças com TEA demonstraram insegurança quanto à participação dos filhos na saída pedagógica. Após um diálogo cuidadoso, a equipe solicitou um voto de confiança e propôs que as crianças fossem acompanhadas apenas pelos profissionais da escola. As mães, emocionadas, aceitaram o convite e aguardaram no portão, para muitas delas, aquela foi a primeira vez que seus filhos participaram de um passeio escolar. A atividade transcorreu com tranquilidade, e as crianças se envolveram com alegria e concentração durante toda a experiência. Esse episódio reforçou que, para promover a inclusão efetiva, é necessário garantir antecipação, previsibilidade e

escuta ativa elementos que ajudam a prevenir desregulações comportamentais e asseguram o bem-estar das crianças.

No início de 2020 intensificamos o trabalho já desenvolvido na unidade, a anamnese¹⁴ passou a compor a documentação de efetivação de matrícula, assim passamos a ter mais informações sobre os bebês e crianças que estavam chegando. Algumas adaptações foram feitas nas salas, como espelhos em todas as salas que atendiam crianças de quatro a cinco anos (nas salas das crianças menores já têm espelhos). As crianças com TEA foram uma semana antes do início das aulas para reconhecerem o espaço escolar, aproveitamos e tiramos fotos deles nos espaços internos e externos para personalização do quadro de rotina das salas de referência de cada um.

A educação inclusiva estava acontecendo efetivamente, a servidora que fazia a pós-graduação em TEA, passou a nos dar formações também.

Com o atendimento prestado na unidade começamos a receber muitas crianças vindas de transferência com hipótese diagnóstica de TEA ou laudadas. O que eu temia aconteceu, passamos a ser conhecida como a unidade especialista em autismo, o que não era verdade, apenas acolhíamos as crianças e suas famílias na unidade escolar, por meio de propostas pedagógicas pensadas para eles e os tratamos de forma igual às outras crianças.

Confesso que no ano de 2020 e 2021 com a pandemia de COVID-19 não tínhamos a dimensão de como seria a rotina escolar com tantas crianças com TEA na unidade, mesmo no remoto conseguimos auxiliar as famílias para que as crianças participassem das atividades propostas.

Em 2022, voltamos à rotina normal, as crianças com TEA que estavam no remoto, por recomendação médica, passaram a frequentar a unidade. Aquele ano foi extremamente desafiador, já tínhamos duas crianças em cada turma, o número de crianças menores de três anos laudadas triplicou e não conseguimos mais dar um atendimento individualizado para eles, mas fazíamos o que estava ao nosso alcance. Cada alimento novo aceito, cada interação com os pares, cada desfralde concluído, cada palavra pronunciada era comemorado por todos. Começamos a receber a rede de serviços oferecidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo para

¹⁴ Anamnese é uma entrevista realizada para obter mais informações sobre a pessoa.

nos auxiliarem com as crianças com autismo, que é o Auxiliar de Vida Escolar (AVE)¹⁵ e o Estagiário do Projeto Aprender sem limites.¹⁶

O ano de 2023 foi marcado por reinvenções institucionais e pedagógicas no Cemei. Em dezembro de 2022, por meio de publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, a equipe gestora passou por uma reestruturação, com a saída de uma Assistente de Diretor e a chegada de uma nova Coordenadora Pedagógica. Essa alteração trouxe novos olhares e ressignificações para os desafios enfrentados, especialmente frente à crescente demanda da educação especial na primeira infância.

Logo no início do ano letivo, o número de crianças público da educação especial aumentou significativamente, superando 10% do total de matrículas com destaque para a chegada de novos bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos, além daquelas com diagnóstico de TEA já matriculadas nos anos anteriores.

Esse cenário intensificou os debates internos e levou a equipe a reconhecer um aspecto estrutural que atravessa as políticas públicas: a invisibilidade da primeiríssima infância nas ações voltadas ao público da educação especial. Mesmo após a transição da creche da assistência social para a pasta da educação, os bebês e crianças pequenas seguem sem atenção institucional plena por parte dos órgãos educacionais da Prefeitura Municipal Educação de São Paulo.

Em resposta a essa urgência, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi efetivamente implementada em 2023, superando o status normativo previsto pela Portaria SME nº 1.388, de 30 de janeiro de 2020. A SRM saiu do papel e se tornou um espaço físico funcional, equipado com mobiliário adequado, brinquedos adaptados e presença de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com habilitação para a função.

A abertura da sala representou um desafio significativo para toda a equipe, especialmente no que diz respeito à organização documental, aos procedimentos administrativos e ao domínio técnico necessário para garantir seu funcionamento.

¹⁵ O Auxiliar de Vida Escolar (AVE) é um profissional instituído no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para atuar diretamente no apoio às crianças público da educação especial que apresentam barreiras significativas à autonomia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Sua função está vinculada à política de inclusão e aos princípios da dignidade e do direito à educação, conforme Portaria SME nº 7.248/2019 e demais orientações da Secretaria Municipal de Educação.

¹⁶ Estagiário do Projeto Aprender Sem Limites: profissional em formação vinculado à SME, que atua no apoio pedagógico e de cuidado às crianças público da educação especial, contribuindo para práticas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia, conforme orientações da Política Paulistana de Educação Especial (Portaria SME nº 7.248/2019).

Nesse percurso, os profissionais da unidade se dedicaram a estudar as orientações normativas, a elaborar planos de atendimento educacional especializado, a realizar estudos de caso para cada criança com deficiência e a manusear os sistemas informatizados para a criação de turmas e atribuição da PAEE, elaboração coletiva que reafirma o compromisso ético e político da escola com o direito à inclusão desde a primeira infância.

A imagem a seguir apresenta o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, ambiente especialmente estruturado para o atendimento das crianças público da educação especial. Sua composição contempla mobiliários adaptados, materiais pedagógicos específicos e organização planejada, em consonância com os princípios da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais do CEMEI



Fonte: Fotografia tirada pela autora em 2023

A solicitação de abertura da SRM causou em algumas pessoas certa estranheza, as unidades escolares estavam solicitando o fechamento das salas de recursos multifuncionais e o Cemei solicitando a abertura.

Em uma breve pesquisa no Site da Secretaria Municipal de Educação constam 610 Salas de Recursos Multifuncionais abertas nas 13 Diretorias Regionais de Educação, apenas 608 estão em funcionamento, sendo 16 nas unidades de educação infantil.

Devido à ausência de SRM no território, a princípio receberíamos as crianças das unidades escolares próximas para atendimento, mas após muito diálogo com o CEFAI da DRE onde a unidade é localizada, setor responsável por desenvolver formação, elaborar materiais, orientar e supervisionar o PAEE e a SRM conseguimos que o PAEE no colaborativo auxiliasse as professoras regentes das turmas na elaboração de propostas pedagógicas inclusivas para as crianças menores de quatro anos.

O processo vivido ao longo desses seis anos no Cemei me fez refletir muito sobre o atendimento educacional especializado ofertado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O quanto precisamos avançar para que os direitos dos estudantes com deficiências e/ou transtornos sejam definitivamente garantidos, sem precisar que o responsável pelo estudante precise recorrer à outra instância para conseguir essa garantia.

O ano de 2024 nos trouxe outros desafios, não somente com o número elevado de crianças com autismo, mas com a matrícula de duas crianças com deficiências múltiplas, a “*Brisa*” com baixa visão e dificuldade de locomoção com quatro anos e a “*Arco-Íris*”, uma criança de três anos que faz uso de cadeira de rodas e com uma válvula na cabeça interligada até próximo à bexiga.

Descrever o Cemei atualmente é perceber como a inclusão é possível. Não oferecemos mais atendimento individualizado, mas sim coletivo e os avanços também são excelentes. Estar preparado para receber qualquer bebê ou criança com deficiência e/ou transtornos nas escolas é um dever de todas as unidades escolares e todos os educadores, é o que hoje me constitui como educadora das infâncias.

Tendo como referência minhas vivências no CEMEI e o acompanhamento direto de bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, inúmeras inquietações atravessam minha prática, especialmente no que se refere à qualificação do atendimento educacional oferecido na primeiríssima infância.

A implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) constitui, nesse contexto, um avanço significativo, por permitir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conduzido por docente habilitado, desde os primeiros anos de vida. Considero que, quanto mais precocemente os bebês e crianças forem acolhidos por propostas pedagógicas intencionais e acompanhadas

por profissionais especializados, maiores serão as possibilidades de avanço no desenvolvimento e na aprendizagem, conforme seus próprios tempos e singularidades.

Com esse olhar atento às práticas da unidade e aos documentos institucionais que as sustentam, passo à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado coletivamente e revisitado à luz da escuta, do território e da defesa da inclusão como direito.

2.2 Projeto Político Pedagógico – Escrito por muitas mãos

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que expressa as concepções e intencionalidades de uma unidade escolar. Mais do que cumprir uma função normativa, o PPP orienta os princípios pedagógicos, as práticas institucionais e os caminhos coletivos para a construção de uma educação infantil pautada pela equidade, pela inclusão e pela integralidade.

Ao longo de suas páginas, o documento revela dados sobre a comunidade atendida, o funcionamento da escola, os registros históricos e as perspectivas futuras que sustentam a prática educativa.

O PPP do CEMEI o define como:

É projeto porque reúne dados relativos a ações concretas ora projetadas, ora realizadas. É político por considerar que a escola é espaço de cidadania, de participação consciente e de criticidade, contribuindo na constituição de sujeitos atuantes individual e coletivamente na sociedade. É pedagógico, à medida que publicita as propostas da escola e suas ações no âmbito dos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem (2024, p. 5)

Mais do que um documento técnico, o PPP é vivo e reflexivo, um verdadeiro convite para conhecer a história de uma escola que nasceu dos sonhos da comunidade local. O terreno onde hoje se localiza o CEMEI, anteriormente utilizado como campo de futebol, era espaço de encontro, de lazer e de expressão popular cenário que reunia famílias em torno de oficinas, festas juninas e campeonatos organizados por coletivos do território. A imagem abaixo, extraída do Projeto Político-Pedagógico da unidade, apresenta o campo de futebol que fazia parte da rotina comunitária antes da construção da escola. O espaço foi transformado por mobilização popular e política pública, em unidade educativa voltada ao atendimento de bebês e crianças dos bairros próximos, refletindo o desejo coletivo

por uma escola que acolha com dignidade, afeto e compromisso público.

Figura 2 – Campo de futebol que antecedeu a construção do CEMEI Jardim Dom José I



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2023.

A mobilização dos moradores e os registros históricos incluídos no PPP revelam que o surgimento da escola foi fruto de uma luta comunitária é marcada por ofícios, reivindicações e um sonho persistente: a criação de uma escola pública que acolhesse bebês e crianças da região desde a primeira infância. Com a construção do CEMEI, o campo foi ressignificado em espaço educativo, dando lugar a ambientes planejados para o brincar, o acolhimento e a autonomia infantil.

Segue a figura 3 – da área externa da unidade escolar, organizada com brinquedos e estruturas que promovem acolhimento e protagonismo das crianças.

Figura 3 – CEMEI: Espaço Integrador das Infâncias



Fonte: Foto do Cemei tirada pela autora outubro de 2024.

A escrita do PPP conta com a participação de muitas pessoas que passaram e que ainda estão na Unidade, é revisitado anualmente para acréscimo de novas informações. As concepções de infâncias, crianças e da educação infantil são muito claras no documento, uma unidade preocupada em respeitar os bebês e as crianças em suas individualidades, proporcionando diariamente um espaço acolhedor e organizado com atividades prazerosas que contribuam para a aquisição da autonomia.

Para garantir propostas significativas para os matriculados, foram pensados cinco eixos norteadores para trabalhar com os bebês e crianças. Eixos avaliados de suma importância para orientar a proposta curricular e as práticas pedagógicas. O primeiro eixo foi o **brincar**, segundo a **diversidade partindo de uma educação inclusiva e integral**, terceiro trouxe **diversidade com as relações étnico-raciais**, quarto lugar o **feminino na sociedade** e quinto o **território** e o sexto eixo **Artes** está ganhando espaço conforme a equipe está se aprofundando na vida da patronesse Raquel Trindade de Souza, a Kambinda.

Uma característica importante da Unidade é a participação das famílias nas reuniões e nas atividades propostas, o que foi fundamental para um resgate histórico do Cemei. Então, foi descoberto que o Cemei trazia no nome o bairro vizinho da unidade, visto que a unidade fazia parte do bairro Jardim Rondon e a unidade era Cemei JARDIM DOM JOSÉ I.

Com base nos estudos e conversas com a comunidade local, a equipe escolar

demonstrou interesse em trazer um novo nome para a unidade. Após, algumas reuniões e sugestões de pessoas que fizeram história, optaram por escolher o homenagear uma mulher.

No início o nome escolhido foi da Vereadora que teve sua vida findada brutalmente em 2018. Em outra reunião com as famílias, uma mãe sugeriu o da Coordenadora Pedagógica de uma unidade escolar em Suzano que perdeu sua vida em exercício, a justificativa foi plausível. Segundo a mãe, a Coordenadora tinha dedicado a sua vida para a criação dos filhos, somente depois de certa idade foi estudar, o que retratava a realidade de grande parte das famílias da Unidade. Após a votação o nome escolhido foi o da Coordenadora, mas a sua família não respondeu às solicitações e a unidade não obteve sucesso para a conclusão da mudança do nome do Cemei. Com a falta de resposta da família da Coordenadora, surgiu outro nome, o de uma mulher negra, com múltiplas facetas.

O nome escolhido pela comunidade escolar carrega em si história, arte, resistência e identidade. A seguir, o item 1.6 apresenta a mulher que passou a dar nome ao CEMEI e que inspira os princípios formativos da unidade.

2.3 A mulher que inspirou a mudança de nome de uma escola: Viva! Somos todos Kambinda

O CEMEI Jardim Dom José I levava em seu nome uma referência territorial que não correspondia ao bairro de sua localização real. Situada no Jardim Rondon, a unidade ressignificou sua identidade institucional ao perceber que o nome anterior trazia o nome de um bairro vizinho, limítrofe ao município de Embu das Artes. Essa constatação motivou, em 2020, o início de um processo coletivo para renomear a escola.

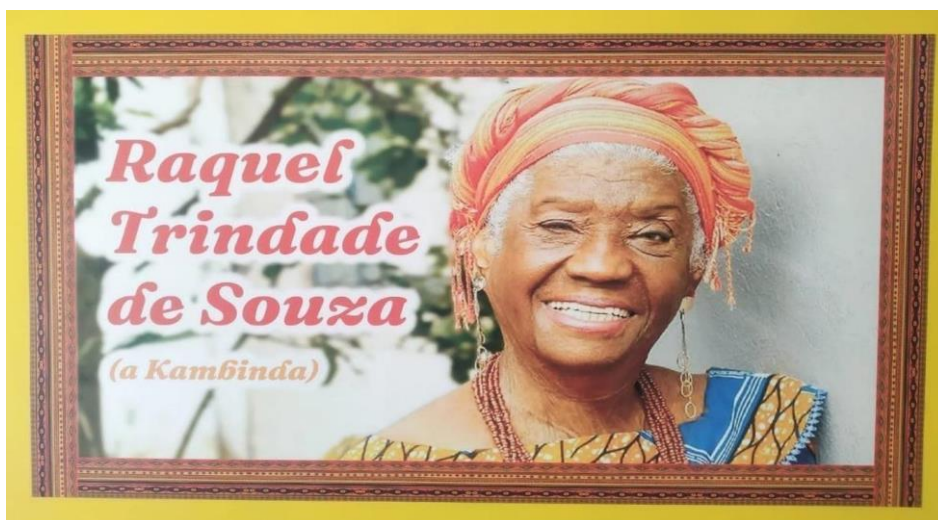
Apesar dos desafios impostos pela pandemia e pelos trâmites burocráticos, três anos depois a escola foi agraciada com a oficialização da nova patronesse. Por meio da Lei nº 17.935, de 27 de abril de 2023, publicada no Diário Oficial da Cidade, o nome Raquel Trindade de Souza – a Kambinda passou a compor o nome oficial da unidade.

Raquel Trindade é reconhecida no PPP como figura de referência para os

princípios que norteiam o projeto pedagógico da escola. Mulher negra, artista plástica, escritora, coreógrafa, dançarina e fundadora da Nação Kambinda de Maracatu, Raquel transformou a paisagem cultural da região, sendo considerada uma das responsáveis pela conversão simbólica da cidade de Embu em Embu das Artes. Sua trajetória como arte-educadora e militante da cultura afro-brasileira inspira diretamente os eixos estruturantes do PPP, em especial o eixo das artes, da diversidade e das relações étnico-raciais.

Para que bebês, crianças, famílias e profissionais conheçam a vida da patronesse, a escola realizou múltiplas ações de apropriação histórica e cultural: pesquisas sobre sua biografia, formações com a família Trindade, visita à exposição sobre sua obra e reflexões coletivas em reuniões pedagógicas. Cada gesto buscou valorizar sua presença simbólica e tornar sua história acessível aos pequenos. Entrada do CEMEI com homenagem à patronesse Raquel Trindade. O registro da figura 4 abaixo, mostra a identificação oficial da unidade com o nome da patronesse, evidenciando a presença viva de sua trajetória na instituição.

Figura 4 – Entrada do CEMEI com homenagem à patronesse Raquel Trindade.



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, 2023.

No Cemei prezamos pela participação ativa de todos e diante de toda a trajetória da Raquel, como contar para os bebês e crianças pequenas quem foi a Raquel Trindade? Então, a professora Maria Teresa Martins Mora escritora da unidade, com alguns livros infantis publicados, escreveu um livro com uma forma lúdica

contando para os pequenos quem é a grande Kambinda e para o livro contar, a boneca Raquel Trindade sempre participará. Sim, a patronesse da unidade se transformou em uma boneca linda para todos alegrar.

A figura 5 – é o registro extraído do Projeto Político-Pedagógico do CEMEI, apresentando o livro "Raquel Trindade: A Rainha Kambinda", escrito pela professora Maria Teresa Martins Mora,¹⁷ e a boneca confeccionada como representação lúdica da patronesse. A imagem ilustra o compromisso da escola em compartilhar, com afeto e poesia, a história de uma mulher negra que transformou a arte em educação e a identidade em pertencimento desde a primeira infância.

**Figura 5 – Narrativas infantis sobre Raquel Trindade:
A Rainha Kambinda.**



Fonte: Foto tirada pela autora em 23/06/2023.

A presença de Raquel Trindade no cotidiano da escola se tornou parte viva do PPP e das experiências que acolhem bebês, crianças e famílias no território. A seguir, o item 2.4 amplia essa perspectiva e apresenta o diálogo entre vivências locais e produções coletivas, com foco nas experiências dos CEMEIs da cidade de

¹⁷ Maria Teresa Martins Mora é professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuante na Educação Infantil, com destaque por sua produção de textos literários voltados para bebês e crianças pequenas. Autora de livros infantis e participante ativa de projetos pedagógicos na unidade, Maria Teresa também é reconhecida por seu trabalho como escritora dentro da escola, articulando práticas de alfabetização literária com narrativas que valorizam a identidade, a arte e o território.

São Paulo e na escrita de um documento orientador para a Educação Infantil.

2.4 Da vivência à escrita de um documento: Os Cemeis na cidade de São Paulo

No segundo semestre de 2020, na IV Jornada Pedagógica, uma diretora de outro Cemei localizado na Zona Sul de São Paulo, apresentou suas inquietações sobre os processos vividos, relatando para os profissionais presentes seus anseios e as dificuldades de estar em uma unidade com bebês e crianças com faixas etárias diferentes, equipe docente com jornadas diferentes, alimentação escolar também diferente, pouco recurso humano para tratar das demandas diárias e como tratar uma unidade como única se todos que contribuem para o seu funcionamento a dividem.

A declaração dela reverberou entre os diretores presentes e em dezembro de 2020 surge na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo o Grupo de Trabalho sobre os Cemeis, composto por seus gestores, das Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de São Paulo, uma representante e uma assessora da Secretaria Municipal de Educação/Divisão De Educação Infantil (SME/DIEI).

Os Cemeis foram criados na gestão do prefeito Gilberto Kassab por meio do Decreto nº 52.895, de 4 de janeiro de 2012. O primeiro CEMEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nasceu através da transformação da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Parque do Lago em Cemei Parque do Lago com o intuito de aumentar o número de vagas ofertadas para a faixa etária de 0 (zero) a 5 (anos) de idade.

Logo após a criação do GT, começamos a nos encontrar quinzenalmente de forma remota para discutirmos o projeto de LEI 01-00562/2021 que trazia possibilidades de uma futura Lei sobre o funcionamento dos CEMEIs e repensarmos as vivências diárias da unidade, focando em não dividir em duas unidades Cei 0 a 3 anos e Emei 4 a 5 anos e sim em um único espaço que atende a faixa etária de 0 até 5 anos, atualmente estamos atendendo crianças com seis anos completos devido a data corte.¹⁸

¹⁸ A data de corte para matrícula é a idade limite estabelecida para o ingresso de crianças na

Um aspecto importante que ocorreu no GT foi à oportunidade de visitarmos outros Cemeis, visitas que nos permitiram observar e compartilhar as nossas vivências. As visitas inicialmente foram com gestores e o representante da SME em algumas unidades. Depois, avaliou-se a necessidade das visitas serem apenas com os gestores da unidade, representantes do DIPED e a equipe SME para que pudéssemos aproveitar mais as contribuições propostas, visto que cada unidade têm realidades diferentes e precisam de olhares mais precisos.

As visitas nos Cemeis nos possibilitaram conhecer as potencialidades e desafios das unidades, com a ampliação das visitas e com as experiências vivenciadas demos origem ao experimento formativo.

No mês de julho de 2022 iniciamos a escrita deste documento, finalizando sua primeira versão em setembro do mesmo ano. Em novembro nos reunimos para a leitura conjunta para analisarmos como estava o documento. Não somente os participantes do GT contribuíram com a escrita, mas os demais profissionais que atuavam nos Cemeis tiveram a oportunidade de conhecer e contribuir para a realização do documento final, pois foi disponibilizado para que passássemos nos momentos de formações o seu esboço.

O documento traz contribuições valiosas não só para o Cemeis, mas para toda a educação infantil, como disse a PAEE que trabalha na unidade: “- *Deveria ser um manual da Educação Infantil, é simples e potente*”. Manual no sentido de nortear os trabalhos a serem executados, e vou além, é um documento que traz os bebês e crianças como protagonistas de suas vivências, que possibilita o educador a compreensão de ser apenas um facilitador das aprendizagens.

Em setembro de 2024 nasce fisicamente o documento que apresenta as Orientações Curriculares para os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), escrito por muitos profissionais da educação que atuam diretamente nos Cemeis da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e por profissionais que atuam diretamente na Secretaria Municipal da Educação para que juntos construíssemos parâmetros para ajudar a compreender melhor de qual espaço se trata essa unidade escolar. O convite para adentrar ao GT foi estendido para os gestores dos 30 Cemeis da RMSP e tenho o prazer de representar o Cemei que trabalho.

O GT no segundo semestre de 2024 ganhou novos participantes, os gestores dos Ceis direto e Ceis parceiros estão fazendo parte do grupo, o intuito é transformar as unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em Cemeis.

Continuamos as discussões do GT, ora para ampliar nossos conhecimentos, ora para transformarmos os Cemeis em um espaço integrador, acolhedor, de vivências múltiplas, que respeitem todos em sua integralidade como abordados em documentos da rede como o Currículo Integrador da Infância Paulistana e o Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Outro ponto que ainda precisamos discutir são os momentos de formações do grupo docente. Temos professoras com jornadas de carga horárias diferentes, o que dificulta a interação entre elas. Apesar de se encontrarem nas interações entre as turmas, não é o lugar adequado para trocas de experiências, visto que o principal no momento é o acompanhamento e observação dos bebês e das crianças.

Infelizmente no GT quase não discutimos sobre os bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos, o que estamos sinalizando a necessidade de refletirmos sobre tal inquietação.

A partir das experiências descritas e das inquietações que emergem tanto das práticas cotidianas quanto dos encontros formativos do GT, esta pesquisa busca aprofundar a compreensão sobre o atendimento educativo às crianças de 0 a 3 anos com deficiência. O percurso metodológico adotado considera a escuta dos profissionais que atuam nas unidades, a análise documental e a sistematização das vivências que sustentam a elaboração de propostas mais inclusivas.

Com o objetivo de aprofundar os sentidos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na primeiríssima infância, a Fundamentação Teórica se dedica apresentar os principais teóricos, pesquisas correlatas e os principais documentos que abordam os bebês e crianças na Rede Municipal de São Paulo e os documentos que retratam a Educação Especial para a primeiríssima infância.

O que segue é, portando, uma cartografia dos saberes que embasam a prática inclusiva e ajudam a compreender a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos nos serviços educacionais especializados. Essas leituras não apenas iluminam as inquietações da pesquisa, mas também revelam caminhos possíveis para a transformação das Políticas na Educação Infantil.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante das práticas relatadas pelas participantes e das lacunas evidenciadas na rede municipal, torna-se imprescindível ampliar o olhar para os referenciais teóricos que sustentam o debate sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na primeiríssima infância. A fundamentação teórica, portanto, é dedicado à construção de uma cartografia conceitual que orienta esta pesquisa, reunindo aportes acadêmicos e investigações correlatas que problematizam a invisibilidade dos bebês com deficiência na educação infantil.

Ao atravessar essas leituras, buscamos compreender não apenas os fundamentos da inclusão, mas os caminhos possíveis para sua efetivação desde os primeiros anos de vida escolar.

3.1 Diálogos correlacionados ao Atendimento Educacional Especializado na primeiríssima infância: as pesquisas correlatas

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. (KUNC, 1992 apud CÂNDIDO, 2009).

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa realizou-se uma busca por pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) procurando por títulos sobre a Sala de Recurso Multifuncional na creche e Sala de Recurso Multifuncional na educação infantil.

Encontrei uma dissertação recente, do ano de 2024, que aborda a Sala de Recursos Multifuncionais em uma creche-escola que atende crianças de 2 a 5 anos. Apesar de a pesquisa ter acontecido em uma unidade que atende a primeríssima infância, a criança com TEA cujo a mãe foi participante da pesquisa tinha com 4 anos, frequentando o ensino regular na turma creche III (crianças de 3 a 4 anos) no turno vespertino e frequentava a SRM no período matutino.

Com apenas uma dissertação que aborda à SRM na creche que não diálogo com o objeto deste estudo, utilizei para uma nova busca à palavra-chave a “inclusão

na creche”, encontrando-se mais um estudo recente que aborda a inclusão de alunos autistas na educação infantil de 0 a 3 anos.

Como a pesquisa por títulos sobre SRM e inclusão na creche trouxe apenas uma dissertação que corroboram com a realização desta, realizou-se uma nova busca na BDTD colocando como título Atendimento Educacional Especializado na creche, resultando em onze pesquisas. Sendo que apenas uma tinha como objetivo geral analisar como estão as práticas pedagógicas com as crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos, as demais traziam a questão de verbas direcionadas para o AEE, análise de situações específicas de regiões do Brasil e a deficiência causada pelo Zika Virus.

Realizou-se uma nova busca com o título de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, resultando em 172 teses e dissertações. A maioria delas também se referiam a estudos de casos específicos de determinadas regiões do nosso país, documentação pedagógica, a criança surda e muitas abordam a educação infantil a partir dos quatro anos de idade. Coloquei-as em ordem decrescente por data e selecionei as mais recentes sobre o AEE na Educação Infantil.

Devido à baixa produção de pesquisas voltadas para SRM na primeiríssima infância, utilizarei como base as pesquisas que deram ênfase para o Atendimento Educacional Especializado, considere as mais relevantes em relação ao meu tema: duas teses, três dissertações e um artigo, mesmo que em algumas o público pesquisado não seja a primeiríssima infância.

As pesquisas foram agrupadas em dois temas: Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos e Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, conforme quadro 1 e 2.

Quadro 1 - Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos.

Tipo de Pesquisa/Ano	Instituição	Autor	Tema
Dissertação De Mestrado 2024	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Adriana Terezinha Lorençatto	A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR
Dissertação de Mestrado 2023	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Vanessa Furlan Tavella Donato	Educação Infantil Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico Cultural;
Artigo 2019	Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação	Gabriela Machado e Morgana de Fátima Agostini Martins	Atendimento educacional especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora Outubro de 2024.

Quadro 2 - Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Tipo de Pesquisa/Ano	Instituição	Autor	Tema
Tese de Doutorado 2023	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Sára Maria Pinheiro Peixoto	O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: Por uma escuta do corpo e um olhar sensível às diferenças.
Tese de Doutorado 2022	Universidade Estadual Paulista	Gabriely Cabestré Amorim	A proposta de um modelo de Gestão Participativa: Subsídios para o atendimento educacional especializado da Educação Infantil
Dissertação de Mestrado 2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Maria Rachel Compatangelo Fernandes de Sá	O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora Outubro de 2024.

As dissertações de Lorençatto (2024), Donato (2023) e o artigo de Machado e Martins (2019) trazem a primeiríssima infância como objeto de estudo, o que atesta a relevância desta pesquisa.

Lorençatto (2024), em sua dissertação traz “A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR”, o objetivo principal de sua pesquisa foi verificar, analisar e especialmente compreender como ocorreu o processo de inclusão de crianças autistas de 0 a 3 anos, que frequentaram os Centros Municipais de Educação infantil da Rede Pública de Ensino de Cascavel (PR).

Em busca de responder seu objeto principal, Lorençatto utiliza os seguintes objetivos específicos: Conceituar a concepção de infância e de inclusão escolar sob o ponto de vista histórico para compreender o presente; Analisar quais as contribuições que o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino volumes I e III trazem para com os profissionais dos CMEIs; Verificar qual é a formação do profissional que está a frente ao processo de ensino na Educação Infantil; Investigar qual a compreensão do conceito de inclusão escolar por parte dos profissionais que atuam no CMEIs; Levantar dados a respeito de como vem ocorrendo a aceitação da criança com autismo na Educação Infantil, como ocorreu e ocorrem os processos de mediação necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças e e – quais os desafios para o processo de ensino e aprendizagem.

A inquietação de Lorençatto surgiu com o aumento de casos de crianças autistas matriculadas nos CMEIs da sua região, o que antes era visto somente nos anos iniciais do ensino fundamental, passou a estar nas unidades que atendem a primeiríssima infância.

A pesquisa realizada ancorou-se no materialismo histórico-dialético, utilizando autores como Vigotski (2022), Leontiev (1978), Pasquali (2016), Barroco e Leonardo (2016), Arce e Raupp (2012), Pagnoncelli (2015), entre outros. A metodologia utilizada foi a qualitativa, na qual utilizou de fontes diferenciadas, estudo bibliográfico e pesquisa de documentos históricos. Utilizou-se de questionários aplicados em professores de Educação Infantil, agentes de apoio e monitores.

Por meio dos dados coletados compreendem-se como os profissionais envolvidos na pesquisa compreendem as crianças autistas, suas manifestações específicas e como realizam adaptações nas atividades pedagógicas. Lorençatto

relata que a formação continuada de professores também foi citada para dar continuidade para o processo de inclusão. Outro apontamento é o número de crianças por sala que precisa ser revisto para uma melhor organização dos CMEIs, além de destacarem a dificuldade do processo de inclusão na educação infantil de 0 a 3 anos, por não ter sido superado o modelo biológico e da concepção de assistencialismo. Por fim, a pesquisa contribuiu para verificar as contradições existentes em relação ao que é normatizado nos documentos oficiais e a efetivação nos CMEIs.

Donato (2023), em sua dissertação *Educação Infantil Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico Cultural* traz como objetivo principal analisar como vem sendo realizada a práxis pedagógica com as crianças com deficiência/NEEs da Educação Infantil, especialmente na etapa de zero a três anos, para identificar se a práxis está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), se essas crianças recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa originou-se após o percurso profissional iniciado em 2015 por Donato como Coordenadora de Educação Infantil, atuando justamente com a Coordenação de Educação Especial percebe a necessidade de ampliação do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos com deficiência/necessidade (NEE).

Donato (2023) utiliza como objetivos específicos, compreender o desenvolvimento humano na THC e as relações entre esse desenvolvimento e o ensino intencional e planejado na primeira infância, no tocante à Educação Especial; Identificar e analisar o estado do conhecimento das pesquisas sobre a Educação Especial na Educação Infantil – etapa creche, nas quais a THC consta como referencial teórico, no período de 2014 a 2022, analisar alguns documentos de políticas públicas sobre a Educação Especial na Educação Infantil, identificar e publicitar a legislação que trata sobre o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Educação Infantil, como a Instrução nº 15/2018 expedida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná;

Para almejar os objetivos de sua pesquisa, Donato (2023) utiliza da metodologia qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica e documental sobre o estado do conhecimento da temática e uma pesquisa de campo, utilizando-se da entrevista semiestruturada, realizada com professores de Centros Municipais de

Educação Infantil (CMEIs) e coordenadores das Secretarias Municipais de Educação de sete municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Utiliza-se também da coleta de dados quanto ao AEE realizado na Educação Infantil, em SRM ou não, e como, nos municípios selecionados, a modalidade Educação Especial é compreendida nessa etapa de ensino. Esta dissertação utilizou como referencial teórico a THC e os autores Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Martins.

Segundo Donato o resultado da pesquisa evidenciou que os professores e coordenadores compreendem a Educação Infantil como essencial ao desenvolvimento das crianças pequenas e que a inclusão escolar deve ser iniciada desde esta fase. Os dados também apontaram que a THC é um documento importante para os municípios pesquisados, mas ainda existem rupturas entre a teoria e a prática pedagógica dos profissionais da educação (professores e coordenadores).

Em 2022, quando os dados foram coletados, apenas um município ofertava a SRM para a primeiríssima infância, nos outros municípios as crianças eram atendidas na sala regular por profissional de apoio, especializado ou não. Os resultados apontaram que o atendimento educacional especializado quase não existia.

A pesquisa desenvolvida pela autora corrobora com as inquietações desta pesquisa em relação à falta de atendimento educacional especializado e a precariedade de atendimento na SRM para bebês e crianças de 0 a 3 anos. Donato relata a importância de avançarmos com o atendimento educacional especializado para bebês e crianças de 0 a 3 anos. Ressalta ainda a necessidade do atendimento no ensino comum por meio de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que realizasse um trabalho pedagógico que superasse a concepção biologizante da pessoa com deficiência (Donato, p. 21).

Peixoto (2023), em sua tese *O AEE e o trabalho articulado na educação Infantil: Por uma escuta do corpo e um olhar sensível às diferenças*, declara que o corpo é o eixo de relação com o outro e com o meio, considerando o tempo, espaço, cultura e as experiências dos sujeitos.

O entendimento da autora é que é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo por intermédio de suas experiências e relações

subjetivas estabelecidas por ele. Sendo assim, o objetivo principal de sua pesquisa foi analisar as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência e suas implicações para prática de professores do AEE e da sala regular da Educação infantil. A metodologia qualitativa com perspectiva da pesquisa colaborativa, defendendo o corpo como protagonista do ato educativo, contribuindo nos processos de aprendizagem de crianças com/sem deficiências.

Por meio do trabalho colaborativo na pesquisa de Peixoto (2021) criaram-se momentos formativos através de um curso de extensão, dez oficinas, estudos teóricos, momentos de planejamentos e a elaboração de um Plano de Trabalho para ser desenvolvido no AEE junto à sala regular. A construção de dados foi realizada mediante análise documental das entrevistas e observações, registros nos portfólios reflexivos.

O processo formativo alçado com a pesquisa de Peixoto despertou mudanças de concepções e rompimento de estigmas a respeito das corporeidades das crianças com/sem deficiência.

Amorim (2020), em sua tese A proposta de um modelo de Gestão Participativa: Subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil traz como objetivo principal sistematizar um modelo de gestão participativa do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto e para alcançá-lo utilizou-se dos seguintes objetivos específicos: a) identificar a estrutura organizacional do município; b) analisar aspectos da estrutura do gerenciamento vigente da equipe escolar e equipe multiprofissional; c) identificar e analisar demandas organizacionais; d) Apresentar a estrutura do modelo de gestão participativa proposto.

A pesquisa é descritiva, do tipo estudo de caso, realizado em um município do interior de São Paulo e contou com a participação de 71 profissionais para a sua realização.

Amorim (2021) estruturou a sua coleta de dados em cinco etapas, sendo elas: entrevista semiestruturada com professores itinerantes e profissionais da equipe multiprofissional de uma instituição conveniada com município; questionário com professores itinerantes e professores regentes; planejamento e realização do grupo de discussão constituído pela diretora de uma escola selecionada, uma professora itinerante, sete professores regentes e duas pedagogas da equipe

multiprofissional; apreciação da opinião do grupo de discussão pela Secretaria Municipal de Educação e devolutiva da apreciação realizada pela Secretaria Municipal de Educação ao grupo de discussão e fechamento da proposta de ações.

Nos resultados obtidos com sua pesquisa, Amorim (2021) aponta problemas no entendimento sobre o AEE e sobre a estrutura organizacional, além da importância do Gestor Escolar para promover a flexibilidade na atuação dos profissionais e buscar soluções para problemas específicos com prevalência da sua autonomia para a prática da gestão participativa, perante as demandas do seu território.

A tese de Amorim (2021) apresentou um possível modelo que pode ser adaptado considerando as pluralidades de contextos e orientando em como conduzir e promover a colaboração, participação e diálogo de todos envolvidos.

Sá (2018) em sua dissertação *O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Municipais de Educação Infantil de em São Paulo*, diante do documento do Município de São Paulo a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁹ instituído no mês de outubro de 2016, que assegura um atendimento educacional especializado nas unidades escolares, visando uma educação inclusiva adequada para as pessoas com deficiências e/ou transtornos nas unidades educacionais. Com o objetivo principal de analisar o atendimento educacional especializado em escolas municipais de educação infantil proposto no documento do Município de São Paulo a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do mencionado acima nas Emei, com crianças de 4 a 5 anos.

Com base neste objetivo, a pesquisadora define seus objetivos específicos: averiguar como é organizado o atendimento especializado nas escolas de educação infantil em uma Diretoria Regional de Educação, na região oeste da cidade de São Paulo e Identificar a visão do Professor de Emei frente ao atendimento educacional especializado realizado na Educação Infantil.

No decorrer da pesquisa foi utilizada uma pesquisa transversal com abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por meio de uma análise documental e a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Com a finalização da pesquisa apontou-se que, mesmo tendo um

¹⁹ Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que surgiu a partir do Decreto nº53.379, de 13 de outubro de 2016 será melhor aprofundando no capítulo 1.

documento novo sobre a política de educação especial, que aborda três modalidades de AEE que são: contraturno, colaborativo e itinerante, nas Emeis a modalidade mais utilizada é a itinerante, em que o Professor regente da sala de aula realiza o atendimento educacional especializado. A autora ainda aponta a dificuldade do profissional, responsável pelo atendimento itinerante, em atuar colaborativamente com o professor da sala regular, auxiliando-o a desenvolver estratégias e recursos pedagógicos.

A pesquisa de Sá muito se aproxima desta pesquisa por trazer documentos norteadores da Educação Inclusiva na Prefeitura Municipal de São Paulo e os serviços oferecidos pela SME para garantir o atendimento educacional especializado.

O artigo de Machado e Martins (2019) com o tema Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: Entraves e Possibilidades é um estudo de caso de abordagem qualitativa, que possibilitou compreender como o AEE na Educação Infantil ocorre em Dourados/MS, com o objetivo geral de caracterizar e compreender o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais dos Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados/MS. São quatro os objetivos específicos que norteiam a pesquisa, o primeiro é identificar o perfil profissional do professor responsável pelo AEE nas SRM da Educação Infantil, o segundo é conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizadas neste espaço, o terceiro é conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista com as crianças no atendimento educacional especializado e o quarto é conhecer as versões do professor regente e o apoio educacional sobre o AEE.

A coleta de dados ocorreu por intermédio de sessões de observações, dois questionários e um checklist que apontou a falta de materiais oferecidos pelo Ministério de Educação (MEC) para a Educação Infantil e a necessidade de mais professores especializados para realizar este atendimento, além de maiores investimentos em recursos humanos para formação e contratação.

Machado e Martins (2019) traz a relevância da educação infantil sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo educacional. Relatam ainda a importância das discussões sobre inclusão escolar que foram iniciadas desde 1990.

As autoras trazem a necessidade de reformular as unidades escolares e a

atuação dos professores para atender a todos os educandos com suas particularidades.

Para Machado e Martins;

O Atendimento oferecido a essa faixa etária na Educação Infantil parece permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades dos seus alunos e procedimentos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento infantil. (2019, p.2).

O artigo nos traz a visão assistencialista da Educação Infantil muitas vezes velada, mas ainda estão presentes e a importância desta etapa para o desenvolvimento das crianças que podem ser potencializados com planejamento de atividades didáticas.

O AEE em Dourados já existe desde 2012, no ano de 2016 dos 38 CMEI que atendem crianças de zero a cinco anos e 11 meses, três tinham SRM com um PAEE e que o número de crianças público da educação especial era de 58 crianças com idades de 0 a 5 anos e 11 meses.

Machado e Martins (2019) apontam a dificuldade da professora PAEE em ter que se dividir nas três salas de SRM e na forma itinerante, sua formação e a inadequação dos materiais oferecidos. A PAEE tinha vários cursos de especialização, mas nenhum voltado para a educação infantil ou educação especial. Para Amorim (2015 apud Machado e Martins p.5), a questão a ser discutida não é o professor não possuir formação adequada, afinal muitos deles passam por diversas formações e cursos durante a vida profissional, mas sim a adequação de cursos.

As autoras trazem a necessidade de uma formação adequada, que os profissionais das unidades escolares sejam preparados para atenderem todas as pessoas que adentrarem as unidades escolares.

Machado e Martins (2019) trazem não somente os desafios, mas as possibilidades que este atendimento pode trazer, as relações entre as famílias e a professora são estreitados e trazem bons resultados ao atendimento.

As autoras trazem o ensino colaborativo como alternativa de trabalho em equipe, visto que é um trabalho exercido com a professora de atendimento educacional especializado e o professor regente da turma. Outro ponto que as autoras trazem é a questão dos laudos médicos que são utilizados como justificativa para não exigir algumas habilidades das crianças, mas também são

importantíssimos para que o professor possa desenvolver propostas pedagógicas de acordo com especificidade de seus educandos. Foi observado pelas autoras que mesmo sem laudos médicos algumas crianças já estavam em atendimento com a PAEE, algo que no município pesquisado é a autorização de crianças sem laudo serem acompanhadas pela professora especializada e na SRM.

3.1.1 Considerações sobre os estudos correlatos

A busca por pesquisas que abordavam a questão da inclusão na primeríssima infância me fez perceber o quanto precisamos avançar em estudos que tragam os bebês e crianças como protagonistas de suas vivências, me deparei com inúmeras teses, dissertações e artigos que no primeiro momento pareciam trazê-los como objeto de estudo, mas após as leituras me deparei com assuntos diversos como: aplicação de verbas, assuntos relacionados a um estado específico ou educação infantil somente a partir dos quatro anos.

A realização de buscas criteriosas com palavras chaves pré-definidas foi o alicerce para o aprofundamento das pesquisas mencionadas acima. Todas de alguma maneira contribuiu para o desenrolar desta.

As dissertações de Lourençatto (2024) e Donato (2023) nascem de inquietações particulares delas, o que se aproxima da minha inquietação. Uma traz informações do aumento significativo de crianças muito pequenas com autismo, a necessidade de repensarmos a formação docente, o número alto de crianças por turma, a outra traz a informação que a equipe docente e a equipe gestora compreendem a importância dos bebês e crianças estarem na primeira etapa da educação básica e que a inclusão precisa ocorrer desde muito cedo para a diminuição das barreiras existentes. O artigo de Machado e Martins (2019) também traz o retrato do aumento de diagnósticos de crianças com TEA.

Peixoto (2023) traz uma importante contribuição sobre o trabalho colaborativo do professor de atendimento educacional especializado e o professor regente da turma e Sá (2018) se debruça sobre um documento que é praticamente um manual do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que garante o acesso e permanência dos estudantes com deficiências nas unidades escolares.

Os estudos correlatos evidenciam a escassez de pesquisas específicas

voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos, público da Educação Especial, o que dificulta a formulação de políticas eficazes e a implementação de práticas pedagógicas adequadas, resultando em um atendimento insuficiente.

A pesquisa a seguir reafirma a invisibilidade dos bebês e crianças com deficiências matriculados nas creches, o sentimento dos docentes frente a este público e anuncia a possibilidade de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a primeiríssima infância, por meio da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), com a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), formado especificamente para trabalhar com crianças dessa faixa etária. Dessa forma, garante-se o suporte necessário para que bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos não tenham sua aprendizagem comprometida, assegurando-lhes as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os demais educandos.

3.2 O AEE na Rede Municipal de São Paulo: entre os marcos legais e os vazios institucionais

No decorrer do capítulo anterior foram percorridos os principais fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, com especial atenção às investigações acadêmicas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na primeiríssima infância. A cartografia teórica construída revelou o silenciamento histórico das crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas educacionais e tensionou a centralidade do laudo médico como critério de acesso aos serviços especializados. As leituras apresentadas contribuíram para ampliar a compreensão sobre a inclusão como ato político, ético e relacional, reforçando a importância de práticas que reconheçam a diversidade desde os primeiros anos escolares.

Dando continuidade a esse percurso analítico, a seguir realiza-se um exame do contexto institucional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, focalizando as diretrizes e os dispositivos legais que regem o AEE nas unidades de Educação Infantil. O objetivo é compreender como os marcos normativos dialogam, ou não, com os desafios enfrentados no cotidiano das creches, revelando possíveis distanciamentos entre as garantias legais e a efetivação concreta dos direitos educacionais das crianças com deficiência.

3.3 O histórico da primeiríssima infância na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: SAS X SME – Do Assistencialismo à Educação – a dicotomia do cuidar e educar

Repensar o percurso traçado pelas centros de educação infantil no município de São Paulo até os dias atuais, se faz necessário relembrar a transferência das creches que antes estavam sobre a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS) para o Sistema Municipal de Ensino (SME) que mesmo depois de mais de duas décadas, é relativamente novo e nos leva a pensar na garantia de direitos dos bebês e crianças que antes era pautada em cuidar e passou a ser pautada além do cuidar em educar.

De acordo com diferentes documentos que norteiam o Currículo da Educação Infantil como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) entre outros, trazem a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

As creches quando sob responsabilidade da SAS, mantinham o assistencialismo, voltado para atender bebês e crianças de 0 a 6 anos filhos de trabalhadoras que não tinham um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam e para atender bebês e crianças em situação de vulnerabilidade, mas essa história começa a ter um novo capítulo no final da década de 90, quando se inicia a transição entre as duas secretarias, toda a movimentação foi um grande marco para a educação infantil na Cidade de São Paulo.

Segundo Schneider (2017), secretário de educação da época, precisamos estar atentos à escuta das crianças pequenas: a primeiríssima infância possui particularidades e peculiaridades que precisam ser conhecidas, observadas, refletidas e analisadas pelos adultos que cotidianamente estão em contato com elas. (p.5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei 9.394/96 (LDB) com base na Constituição Federal de 1988 regulamenta o sistema educacional do nosso país, nos âmbitos públicos e privados, em seu Art. 30, inciso I, aborda que a educação infantil deverá ser ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, mas mesmo pós-transição entre SAS e SME as creches ainda ficaram

atendendo os bebês e crianças de 0 a 6 anos no mesmo espaço físico.

O art. 89 da LDB estabelece que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos a contar da sua publicação integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Após os três anos estabelecidos pela LDB, publica-se uma Portaria Intersecretarial nº03/99 para compor uma comissão com representantes da SAS e SME para juntos organizarem a transição da creche.

A Prefeitura Municipal de São Paulo, mediante o Decreto 38.869/99 de 21 de dezembro de 1999 estabelece as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

No ano seguinte, em 2000 por meio da Portaria Intersecretarial 01/2000 surge o Grupo de Trabalho com membros das duas secretarias SAS e SME para realizar estudos da incorporação das creches.

O Decreto 40.268 de 31 janeiro de 2001 estabeleceu o atendimento compartilhado entre SAS e SME e acrescentou que o atendimento poderia ser realizado com bebês e crianças de 0 a 6 anos 11 meses, garantindo o conteúdo pedagógico para as crianças acima de 4 anos como estabelece a LDB. O decreto também traz um marco importante que é o reconhecimento das creches como a denominação de Centro de Educação Infantil, porém somente em 28 de dezembro de 2001, o Decreto nº 41.588 efetivou o ato em forma de atendimento, mas o atendimento inicial das creches pela SME acontece somente em 2002 um grande marco para a educação paulistana.

Em 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326, definindo os critérios para a efetivação da integração das creches ao sistema municipal de ensino e a “construção de equipamentos em locais de expressivo crescimento populacional, o controle da demanda, a normatização do horário, do funcionamento e da capacidade física dos equipamentos, o controle da demanda e a quantidade e qualidade de vagas. (LEI nº 13.326/2002)”.

A transição da creche trouxe a importância da Educação infantil ofertar em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e de educação, que favoreçam a integração entre os aspectos, físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças. (Revista Magistério, p.14).

O cuidar e educar trouxe visibilidade para as crianças pequenas nas unidades escolares, mas também desafios. Sabemos que os bebês e crianças são

sujeitos históricos, promover práticas pedagógicas que ampliem a construção da autonomia e o protagonismo infantil, não é simples, demanda de um planejamento voltado para atender as infâncias que adentram os Ceis.

Toda a movimentação em torno da transição dos Ceis gerou inúmeros impactos, não somente nos espaços físicos, organização de demandas, mas em relação aos profissionais para atender nos Ceis que precisariam cumprir a habilitação exigida em Magistério para os docentes.

A formação continuada dos professores dos Ceis também é um desafio a ser vencido. São necessárias formações que estimulem a observação e a reflexão das práticas cotidianas, para que as intervenções e os contextos educativos sejam ricos em vivências significativas.

Em 2013 a LDB inclui a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de educação infantil. Sendo que somente no ano de 2017 a SME universaliza o atendimento na pré-escola, passando a Emei a atender as crianças de 4 a 5 anos.

Transformar as unidades escolares em espaços para as “manifestações das culturas infantis, em ambientes para ser criança e viver a infância: esta é a creche que queremos para as nossas crianças”. (Revista Magistério, 2017, p.16).

Atualmente a PMSP se organiza para atender a primeiríssima infância em Ceis, a primeira infância em Emei e ambas no Cemei.

Essa dicotomia tão necessária para a primeiríssima infância, também é essencial para os bebês e crianças público da educação especial. O cuidar e educar não podem ser fragmentados, um precisa do outro para complementar o desenvolvimento integral dos pequenos.

3.4 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: onde estão os bebês e crianças de 0 a 3 anos?

A Educação Especial e a Educação Inclusiva muitas vezes são confundidas pelas pessoas, mais existem algumas diferenças essenciais que precisam ser observadas. A educação especial trata-se de uma modalidade de ensino que tem como objetivo a oferta do “Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos a seus

professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p.16). A educação Inclusiva objetiva incluir a todos da escola nas atividades desenvolvidas, respeitando as individualidades de cada um e promovendo a igualdade de oportunidades. As duas são essenciais para que a escola deixe de ser excludente e possibilite que o cidadão independente de suas particularidades seja aceito e tenha plenas condições de aprender como os demais.

Revisitar os documentos oficiais para compreender onde está a primeiríssima infância público da educação especial nos dá parâmetro para refletirmos sobre os avanços ou retrocessos no atendimento educacional especializado para essa faixa etária.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, destaca como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino. A LDB no artigo 4º reforça que “é dever a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1996).

Ainda de acordo com a LDB no artigo 29 a educação infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996) e contempla a primeira etapa da educação básica.

No artigo 59, parágrafo 3º aborda que 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).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de abril de 1990, traz um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e relembra que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. (UNESCO, 1990, p.2). Segundo essa declaração, a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente. (UNESCO, 1990, p.3).

O documento compreende que a aprendizagem inicia desde o nascimento, e ressalta a importância de universalizar:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de

deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.4).

Em 1994 reafirmando o compromisso de Educação para todos, surge a Declaração de Salamanca “[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (2019, p.1).

A Declaração de Salamanca traz como princípio fundamental para a escola inclusiva “[...] todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente (UNESCO, 1994)”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado no ano de 2008 tem 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 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. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 14).

Este documento assegura a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino ofertada desde a educação infantil.

As políticas públicas em relação à educação especial em nosso país caminham lentamente, mas podemos comemorar pequenos avanços. Em âmbito federal temos documentos importantíssimos que abordam o Atendimento Educacional Especializado.

Trazendo para um contexto mais recente, em 2023 o atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto nº 10.502/2020 assinado pelo Presidente da República anterior Jair Bolsonaro, e considerado um retrocesso por incentivar a separação das salas de aula e das escolas das crianças com

deficiência das demais crianças sem deficiência. O então Presidente por meio do Decreto nº 11.370/2023 assegurou o compromisso com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que traz diretrizes desta Política para a educação especial e o AEE.

Uma de suas diretrizes é:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (PNEEPEI, 2007, p.10).

Um marco importantíssimo para a primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil, é a assinatura da LEI nº 14.880, de 4 de junho de 2024, alterando a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância) para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado de Zero a Três anos (Atenção Precoce) pelo atual Presidente da República. Ficando agora explícito que é voltada para os bebês e crianças de zero a três anos.

A Lei em questão busca priorizar o atendimento em programas de visitas domiciliares à criança da educação infantil público da educação especial e às crianças que têm sinais de alerta para o seu desenvolvimento. Em seu art. 3º estabelece:

§ 1º É instituída a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), viabilizada por meio da criação e da articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce destinados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, em cooperação, preferencialmente, com os serviços de saúde e assistência social. (Brasil, 2024).

Diferente dos outros documentos oficiais que trazem a palavra criança sem especificar a idade, a Lei acima assegura o AEE na primeiríssima infância, ou seja, crianças de zero a três anos, que precisam de uma atenção precoce e oportunidades para se desenvolverem como os seus pares.

§ 2º A Atenção Precoce priorizará as crianças de 0 (zero) a 3 (três) aos que necessitam de atendimento educacional especializado e os bebês que tenham nascido em condição de risco, como os prematuros, os acometidos por asfixia perinatal ou os que apresentem problemas

neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas, entre outros." (NR)

Esta lei é um grande marco para os bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos. Podemos dizer que depois de anos estão voltando os olhares para os pequenos. Com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades, garantir o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para atender as necessidades das crianças pequenas, visando à promoção do desenvolvimento pleno e inclusivo.

Art.4º - X - promover o desenvolvimento das potencialidades das; crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e dos bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, de forma a priorizar o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas; (Brasil, 2024).

O AEE descrito na LEI no art. 16, incisos 2º e 3º é de fundamental importância para a inclusão dos bebês e das crianças público da educação especial.

§ 2º Os serviços de atenção precoce atinentes à faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, expressão do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva, serão realizados em espaços físicos adequados ou adaptados às necessidades da criança, que contarão com infraestrutura e recursos pedagógicos e de acessibilidade apropriados ao trabalho a ser desenvolvido, bem como com profissionais qualificados.

§ 3º Os serviços de atenção precoce e sua operacionalização deverão ter como eixos a perspectiva inclusiva e o processo de aprendizagem global das crianças e deverão fixar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento e desenvolver trabalhos coletivos direcionados à aquisição de competências humanas e sociais. (Brasil, 2024).

As alterações realizadas do Marco Legal da Primeira Infância, trazendo o AEE como Atenção Precoce aos pequenos nos dá esperança para que próximos ou distantes estamos caminhando para que alguns dos direitos das pessoas com deficiências sejam alcançados ainda na primeiríssima infância.

3.5 Onde estão os bebês e crianças de 0 a 3 anos nos documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB Nº4 de 02 de outubro 2009, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, reforçam a oferta do AEE para o público alvo da educação especial.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a função do AEE é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2012, p.10).

O documento traz para os bebês e crianças pequenas “[...] o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface dos serviços de saúde e assistência social” (Brasil, 2012, p.10).

A Prefeitura Municipal de São Paulo para regulamentar o Decreto nº 53.379, de 13 de outubro de 2016, insitui por meio da Portaria ° 8.764 de 23 de dezembro de 2016 no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Um documento norteador que estabelece os critérios para o acesso e permanência do público da educação especial nas unidades escolares, à oferta do AEE juntamente com os serviços de Educação Especial e os Serviços de Apoio, além da oferta da Educação Bilingue e ações para eliminar as barreiras, assegurando os estudantes com deficiência o direito de estar matriculados na rede pública e a garantia obter condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

O documento considera...

...a deficiência como um conceito em evolução resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (São Paulo, 2016, p.1).

Com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e aprendizagens do público da educação especial.

Art. 2º Serão considerados público-alvo da Educação Especial os educandos e educandas com:

I – deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou surdocegueira);

II – transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desiterativo da infância);

III – altas habilidades. (São Paulo, 2016, p.7).

A portaria ressalta a importância não somente de garantir a matrícula, mas proporcionar condições para que a pessoa com deficiência e/ou transtornos frequente a escola com qualidade, com adequações para que seu desenvolvimento aconteça respeitando suas particularidades.

Art. 3º A matrícula nas classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE serão assegurados a todo e qualquer educando e educanda, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação, observada a legislação vigente (São Paulo, 2016, p.7).

O documento é claro em seu artigo 5º parágrafo 2º a oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE.

O atendimento educacional especializado é assegurado em diferentes tempos e espaços educativos e organizado da seguinte forma, de acordo com o Art. 23:

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

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

III – itinerante: dentro do turno de forma articulada e colaborativa com os professores da turma, equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE. (São Paulo, 2016, p.6).

Os bebês e crianças de 0 a 3 anos público da educação especial tem seu atendimento educacional especializado assegurado na presente Portaria que descreve um atendimento educacional especializado adequado para a inclusão das pessoas com deficiência e/ou transtorno desde muito pequenos.

No artigo 25 determina como o atendimento deverá ocorrer nas unidades de educação infantil:

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

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

- a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial;
- b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;
- c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação;
- d) as atividades próprias do AEE articuladas ao currículo da infância. (São Paulo, 2016, p.7).

Além de garantir o AEE na primeiríssima infância de maneira colaborativa em uma ação conjunta com o professor responsável pelo AEE e a professora regente da turma.

Com base na leitura deste documento os bebês e crianças de 0 a 3 anos devem ter o AEE realizado em conjunto com o PAAI (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e o professor regente da turma de forma itinerante.

Os referenciais legais aos referirem a criança de 0 a 12 anos incluem os bebês e crianças pequenas nas políticas públicas de atendimento e de direito, ou seja, é direito do bebê e das crianças menores de 3 anos ao atendimento educacional especializado, eles são público do atendimento, o grande desafio é a garantia desse direito na primeiríssima infância.

Nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo não fica evidente que o atendimento do AEE pelo professor especializado não pode ser ofertado, muito pelo contrário, os documentos afirmam a necessidade deste atendimento precoce para assegurar seu pleno atendimento.

3.6 Conhecendo os serviços de educação especial oferecido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para compreendemos melhor como se dá os serviços oferecidos para o público da Educação Especial nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo precisamos conhecer os setores que responsáveis pela oferta do AEE colocando em prática a Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016, que regulamentou o decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.

De acordo com o Capítulo IV desta portaria os serviços de educação especial são prestados por:

- I – Centros de Formação e Acompanhamento à inclusão – Cefais;
- II – Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls);
- III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs (antes denominados Professores Regentes de SAAls);
- IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;
- V – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
- VI – Unidades Polo de Educação Bilíngue. (São Paulo, 2016)

As Diretorias Regionais de Educação contam com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) que é responsável por informações em relação à demanda da Educação Especial, a frente está o Coordenador, um profissional da educação que precisa ser integrante do quadro de magistério, com habilitação ou especialização em uma das áreas da Educação Especial, ou em Educação Inclusiva. De acordo § 5º competirá o Coordenador elaborar, coordenar, implementar e avaliar o plano de trabalho do CEFAI.

Para compor a equipe de profissionais que atendem a educação especial, os Cefais também contam com Auxiliares Técnicos de Educação que também são profissionais do quadro de educação da rede municipal, sendo os responsáveis por executarem as atividades técnico-administrativas. O Cefai também conta com os PAAIs que são os professores de apoio e acompanhamento à inclusão com habilitação ou especialização Educação Inclusiva ou em uma das áreas da Educação Especial. Os PAAIs são responsáveis por acompanharem o atendimento dos estudantes público da educação especial nas unidades escolares. Eles

também são responsáveis pelo atendimento itinerante ofertado nos Ceis da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e por acompanhar o trabalho que o PAEE desenvolve nas escolas.

A Sala de Recurso Multifuncional é destinada para ofertar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno do estudante com deficiência. É uma sala com mobiliário, materiais pedagógicos e didáticos, planejada, organizada para atender a demanda da educação especial e sob a regência do Professor de Atendimento Educacional Especializado habilitado para exercer a função.

Os estudantes com deficiência matriculados em uma unidade escolar que não tem a SRM poderá frequentar em um horário diferente da sua matrícula a SRM em outra unidade próxima a sua. As unidades escolares podem solicitar a abertura da SRM para o CEFAI mediante a existência da demanda.

Outros serviços oferecidos pela Rede Municipal de São Paulo são as instituições conveniadas de educação especial e as escolas bilingue para surdos.

3.7 Serviços de Apoio para a Educação Especial ofertado na Rede Municipal de ensino de São Paulo

Existem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo dois serviços de apoio aos estudantes público da educação especial. No artigo 83 da portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 traz o Auxiliar de Vida escolar conhecido como o Ave e o Estagiário do Quadro Aprender Sem Limites.

As AVEs são profissionais com formação em nível médio contratadas por uma empresa conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo, com o intuito de garantir a alimentação, higiene e locomoção para os estudantes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento que não tem autonomia para desenvolver tais atividades. Cada AVE é responsável por atender de dois a seis educandos deficientes por período escolar. Por meio da autorização do CEFAI, o Ave poderá atender somente um educando e sua ausência não poderá intervir na permanência do estudante deficiente na unidade escolar, conforme descreve o Artº 3º do decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016.

O estagiário é um estudante da Licenciatura Plena em Pedagogia que auxilia juntamente com o professor regente da turma no planejamento e na realização das atividades pedagógicas e acompanha o estudante público da educação especial em todos os espaços escolares. É permitido apenas um estagiário por sala independente da quantidade de educandos com deficiências matriculados na turma.

Os dois serviços são essenciais para garantir não somente o acesso como a permanência dos educandos público da educação especial, pois contribuem para que barreiras sejam minimizadas e que possibilite maiores condições de avanços na aprendizagem e na autonomia dos que precisam.

3.8 Olhar o outro em suas singularidades, o direito de estar e pertencer ao local desejado.

Mendes (2010) informa que o termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social” que é proposto como um novo paradigma, que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (p.22).

Para Mendes, este movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, sendo assim, um movimento de resistência contra a exclusão social, visando à conquista do exercício de direito ao acesso à recursos e serviços da sociedade.

A construção desta sociedade inclusiva de acordo com Mendes:

passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e para a manutenção de um estado democrático, e a Educação Inclusiva se configura parte integrante e essencial desse processo. (Mendes, 2010, p.22).

A autora traz que é necessário pensar em um projeto da Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que delas necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível (p.33). Sim, é possível pensarmos em uma unidade escolar

que contemple a todos os matriculados, seja uma pessoa com deficiência ou não.

Neste projeto inclusivo a formação dos professores para atuar com os alunos com deficiência e/ou transtornos é essencial. Segundo Mendes

As atitudes dos educadores são essenciais para o sucesso da inserção de uma criança com necessidades educacionais especiais na turma, pois dela vai depender posteriormente a aceitação da criança pelo grupo, que irá se manifestar por meio dos intercâmbios sociais positivos. Neste processo, o educador é o grande modelo para seus alunos, e ele também é o principal mediador das interações entre crianças com ou sem necessidades educacionais especiais. (Mendes, 2010, p.103).

Mendes relata o sentimento dos professores que lecionam para as crianças de zero a três com deficiência, a preocupação, insegurança, incapacidade, sensação de despreparo e medo de falhar (Mendes, 2010, p.110) estavam presentes em seus cotidianos. O que ainda é muito presente nas vidas dos educadores.

As professoras que participaram da pesquisa realizada por Mendes relatam que é necessário melhorar a infraestrutura das unidades escolares e garantir o acompanhamento profissional especializado para as crianças de zero a três anos com deficiência e/ou transtorno, o que é um grande desafio.

Prandini (2019) aborda que o tema “*inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação*”, continua sendo um tema emergente e desafiador na escola (2019, p.49).

A chegada dos bebês muito pequenos nas unidades escolares do Município de São Paulo e o tempo que permanecem frequentando o local, cerca de três a seis anos no mesmo ambiente nos faz refletir sobre como devemos repensar a inclusão de todos, garantindo assim a sua permanência em um ambiente acolhedor que respeite suas individualidades, com propostas pedagógicas inclusivas, pensadas e preparadas para que todos possam participar.

Assim como Prandini muitos educadores chegam dizendo “*Eu não entendo nada de inclusão*” (2019, p.50), poucos buscam conhecimentos para ofertarem uma educação inclusiva, mas ela foi além, possibilitou a si aprender com eles, pessoas com diversas deficiências de nascença ou que adquiriram.

Ela tinha um pré-conceito estabelecido sobre as pessoas com deficiências, os via como seres frágeis, julgando – os como incapazes, colocando a sua deficiência no lugar do nome da pessoa como se a deficiência fosse mais do

que constituinte da pessoa.

Percebendo isso, entendi também que o próprio termo utilizado atualmente, pessoa com deficiência, coloca a pessoa antes da deficiência exatamente no intuito de enfatizar o todo, a pessoa completa e não a sua deficiência. (Prandini, 2019, p.50)

Segundo a autora o olhar inclusivo não é constituído naturalmente em nosso meio, é necessário que todos os profissionais da educação aprimorem os seus olhares para que de fato deixe de ser definitivamente excludente e passa ser inclusiva em todos os aspectos necessário para garantir que todos os matriculados tenham as oportunidades iguais de desenvolvimento.

Prandini (2019) traz dois termos fundamentais para educar o olhar inclusivo: a igualdade e a equidade, ambos são norteadores de um importante documento que é o Currículo da Cidade da PMSP. Segundo a autora, a igualdade é fundamental entre os homens e a equidade como valor-base das relações.

Cunhar o olhar inclusivo exige esforço e determinação. É uma escolha, um processo que se inicia quando nos predispomos a resistir ao impulso de julgar as pessoas baseando-nos nas primeiras impressões. (Prandini, 2019, p.51).

É necessário desenvolvermos os nossos olhares para além do que podemos ver. Prandini relata que a mudança no olhar provocou uma transformação de sentimentos: deixei de penalizar-me pela deficiência e passei a prezar a pessoa com profundo respeito (2019, p.52). Assim procuramos ser no Cemei, uma unidade que enxerga primeiro o bebê ou a criança e depois a sua deficiência ou seu transtorno.

A autora descreve o olhar inclusivo, amoroso, baseado na valorização do princípio da igualdade essencial entre os homens, da equidade, como a base para atuação do coordenador pedagógico no planejamento e na articulação das ações (2019, p.52). Partindo desse pressuposto, vou além e penso que para garantir a inclusão dos educandos com deficiência é necessário à ação de todos os envolvidos no cotidiano escolar, desde a efetivação da matrícula, o acolhimento da pessoa com deficiência e sua família, a organização dos espaços, materiais e materialidades, elaboração de propostas que contemplem a todos, em uma ação coletiva e global, onde tudo precisa ser planejado para que pessoa com deficiência sintam-se pertencente à turma e a unidade escolar.

Prandini traz a questão da inclusão-exclusão: quantos estudantes com deficiência são convidadas a se retirarem da escola com o discurso preconceituoso de não acompanharem e/ou “atrapalharem” o desenvolvimento dos demais, isto na visão de quem faz o convite. Vivemos essa situação com frequência quando recebemos uma família à procura de vaga ou solicitando transferência para o Cemei. Elas dizem que na outra unidade informaram que a nossa vai “saber lidar com o seu filho ou filha”.

É nítido o despreparo das unidades escolares em relação às matrículas de pessoas com deficiências, elas não buscam melhorias, empurram para outras unidades tirando da sua frente “um problema” que nunca existiu. Talvez ainda não perceberam que não é um problema, é uma questão de compreender que todos têm direito à educação, então o lugar de todos é na escola, e não em uma escola específica, como era a anos atrás.

O agravante não está somente no convite para outra escola, mas, de acordo com Prandini (2019, p. 57), “o abandono pedagógico” acontece quando não se incentiva a participação dos alunos com deficiência nas atividades promovidas em classe. A exclusão do docente incentiva à exclusão pelas demais crianças e estudantes sem deficiência, onde acabam naturalizando tais posturas.

A inclusão e a família também é um tópico abordado por Prandini (2019), trazendo a importância de conviver com os alunos com deficiência, onde aponta ser muito rica para os demais, uma vez que a convivência com a diversidade oferece a todos oportunidades de aprender a respeitar as diferenças, valorizar as várias potencialidades humanas (2019, p.60).

A autora ressalta a importância da ação do CP para mediar os possíveis conflitos que possam surgir entre a família de um aluno com deficiência e a escola, convicta de que a educação da pessoa com deficiência é papel de toda a escola e a comunidade escolar.

Outro ponto importante abordado por Prandini é a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como finalidade específica oferecer condições necessárias aos alunos com deficiência, sendo atividade complementar essencial ao seu processo de inclusão específica.

Prandini relata a experiência da SRM com os alunos com deficiência visual que para terem acesso aos conteúdos precisam aprender Braille e/ou ter acesso à tecnologia assistivas. O atendimento é realizado no contraturno, fora do

horário de aula do aluno com deficiência visual e acompanhado por um professor especializado, o mesmo acontece com os alunos surdos, eles também precisam aprender libras para que possam se comunicar e acompanhar os conteúdos da classe regular e para os alunos com deficiência intelectual é necessário adaptação curricular de acordo com o seu potencial e o ritmo de aprendizagem.

Para Prandini o AEE tem:

A função de atuar junto a esses alunos oferecendo recursos para que superem as barreiras que o meio lhes apresenta em função de sua deficiência para que tenham acesso a conteúdos e atividades trabalhados nas classes de ensino regular (Prandini, 2019, p. 62).

Diante da diversidade de pessoas com deficiência, Prandini ressalta a amplitude da área que envolve a Educação Especial, existindo conhecimentos específicos para o atendimento de diversos tipos de alunos, uma vez que suas necessidades são muito distintas e exigem intervenções também distintas e específicas, então para que o atendimento seja eficaz e contemple a todas as pessoas com deficiência a formação para os atuantes deste público é prioridade. A autora (2019) aborda:

a formação dos profissionais da Educação Especial não pode ser banalizada e tratada de maneira superficial. Na perspectiva de oferecer aos alunos equiparação de oportunidades para inserção na sociedade e no mercado de trabalho, esse profissional deve ter uma visão ampla sobre as necessidades de seus alunos e dos meios para atendê-las, oferecendo assim reais condições de aprendizagem e desenvolvimento equiparadas às oferecidas aos demais alunos considerados sem deficiência (PRANDINI, 2019. p.63).

Precisamos realmente compreender que a formação dos que atuam com as pessoas com deficiência deve ser levada em consideração, visto que são muitas singularidades que não podem ser tratadas como um todo. No caso da primeiríssima infância o AEE deve ser realizado pela professora regente da turma, junto com visitas do responsável do CEFAL, o PAAI, mas além das visitas não acontecerem, não é eficaz, já que os bebês e crianças não são visitas, eles estão diariamente nas unidades escolares. Cabe ao professor regente da turma:

fazer o que estiver ao seu alcance para incentivar o aluno, de acordo com suas potencialidades e seus limites, a participar das atividades de classe e, em conjunto com o professor de Educação Especial, buscar tornar

conteúdos e atividades acessíveis a todos os alunos de acordo com suas singularidades. (Prandini, 2019, p.64).

É no chão da escola, palavra muito utilizada pelo saudoso Paulo Freire, que as situações acontecem, estamos diante de um cenário considerado crítico do ponto de vista dos educadores da Rede Municipal Ensino de São Paulo, garantir o acesso das pessoas com deficiência não é o suficiente para garantir a permanência. Segundo Freitas (2022),

no chão da escola é possível perceber que, na trama cotidiana de muitas crianças, as especificidades de seus corpos as conecta ao convívio contínuo com personagens dos cenários de reabilitação, de acompanhamento, de tratamento contínuo. É possível também perceber as conexões que se consolidam no âmbito familiar em resposta às interdependências específicas suscitadas com a deficiência ou com o adoecimento crônico. (p.44).

Buscar uma parceria sólida com a saúde, família e escola é necessário para todos os matriculados nas unidades escolares.

No atendimento à pessoa com deficiência é importantíssimo que as redes de serviços caminhem conjuntamente. No Cemei buscamos realizar reuniões mensais com as famílias para compreendermos como estão as crianças fora do ambiente escolar.

4. Capítulo 2

Este capítulo dedica-se à análise de uma escuta qualificada realizada com uma a senhora **Silvana Lucena dos Santos Drago**, uma profissional de ampla trajetória na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, diretamente envolvida na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da inclusão.

4.1 A Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo sob a perspectiva da escuta institucional

A participante desta pesquisa, Senhora Silvana Lucena dos Santos Drago, será também referida como **“Voz da Esperança”**²⁰, nome atribuído neste trabalho para reconhecer a força simbólica, política e humanizada que atravessa a sua trajetória e sua fala.

A escuta, concebida como metodologia sensível, permitiu acessar não apenas os marcos históricos dessas políticas, mas também os sentidos atribuídos ao cotidiano escolar por quem esteve profundamente implicada na construção coletiva da inclusão.

A abordagem adotada está alinhada aos pressupostos da investigação qualitativa, que reconhece a narrativa como forma legítima de produção de conhecimento. Como apontam Lüdke e André (1986), compreender a realidade educacional exige o confronto entre os dados empíricos e os conhecimentos teóricos que os sustentam.

É nesse entrelaçamento entre prática e análise crítica que este capítulo se

²⁰ Nesta pesquisa, optamos por nomear a participante da entrevista a senhora Silvana Lucena dos Santos Drago como **“Voz da Esperança”**, em reconhecimento à potência ética e política de sua trajetória. Trata-se de uma profissional com atuação destacada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. É Consultora Educacional e Conselheira do Conselho Municipal de Educação. Pedagoga com Especialização em Distúrbios da Áudio-Comunicação pela PUC-SP, atuou por mais de 40 anos na área da educação, especialmente no magistério de alunos com deficiência, na formação de professores e como Diretora da Divisão de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação (SME), participando da formulação e implementação das políticas da educação especial na perspectiva inclusiva. Também exerceu a função de Coordenadora Geral de Projetos de Inclusão na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED), contribuindo com ações intersetoriais de inclusão social. É coautora de artigos como: “Política de Atendimento aos alunos surdos na cidade de São Paulo” (2011); “A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir” (2012); “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo” (2012); e “São Paulo mais Inclusiva e São Paulo Carinhosa” (2016).

inscreve.

A escuta institucional analisada aqui configura-se como uma linha de costura entre memória, gestão e compromisso ético. Ao rememorar os silenciamentos enfrentados por seu irmão com múltiplas deficiências, a Voz da Esperança afirma:

“Ele morreu com 33 anos e nunca teve direito nem à terapia, nem à educação. Outras crianças têm, e é por elas que a gente precisa lutar.”

(Voz da Esperança, 2025)

Essa dimensão afetiva da escuta não invalida seu rigor técnico; ao contrário, torna-se uma potência investigativa. A intencionalidade aqui é compreender como as políticas inclusivas foram gestadas, quais rupturas e permanências marcaram essa trajetória e como se pode afirmar a inclusão como prática democrática e cotidiana especialmente na etapa da primeiríssima infância.

Como sintetiza a Voz da Esperança:

“Educar e cuidar é o fazer da Educação Infantil, mas é também o fazer de toda a Educação Básica. A escola precisa garantir que todas as crianças estejam ali com dignidade, autonomia e oportunidade de aprender.”

(Voz da Esperança, 2025)

A seguir, as contribuições emergentes dessa escuta serão organizadas em núcleos interpretativos, articulando seus relatos com os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os achados da pesquisa de campo e o referencial teórico que sustenta esta investigação.

4.2 Marcas institucionais da inclusão: reflexões políticas e históricas a partir da escuta da Voz da Esperança

A escuta institucional realizada com a profissional referida nesta pesquisa como Voz da Esperança revela uma trajetória que se entrelaça à própria formação da política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Com mais de quatro décadas de atuação, sua vivência encarna tensões e conquistas de um campo que, por muitos anos, esteve relegado às margens das formulações educacionais públicas.

➡ A primeira contribuição central que emerge dessa escuta é a concepção da

Educação Especial como direito incondicional, assegurado desde a matrícula, independentemente da etapa da Educação Básica. Este entendimento está respaldado pelo artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." A Voz da Esperança reafirma esse princípio, enfatizando que *“não existe idade mínima ou máxima para que o estudante tenha acesso ao apoio de que necessita”*, inclusive na Educação Infantil, etapa historicamente negligenciada pelas políticas de inclusão.

Essa perspectiva é fortalecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal, presente em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Na escuta, é denunciado o erro técnico e político de condicionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à presença de laudo médico ou à escolaridade formal. A entrevistada defende a avaliação pedagógica como instrumento legítimo para identificar demandas e planejar apoios, rompendo com paradigmas clínicos que excluem em nome da burocracia.

➡ A segunda contribuição diz respeito à criação dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAls, instituídos pelo Decreto Municipal nº 45.415/2004. Este marco legal estabelece, como princípio, que nenhuma criança poderá ser impedida de se matricular na rede pública, sob pena de configurar discriminação, e atribui ao CEFAl o papel de suporte técnico-pedagógico às escolas.

Nossa entrevistada foi agente direta na elaboração do decreto e na implementação dos CEFAls nas 13 Diretorias Regionais de Ensino da cidade. Tal estrutura territorial inovadora foi inspirada nas práticas da supervisão educacional e pautada pela valorização das relações entre escola, território e serviço público.

Ela destaca que a criação dos CEFAls representou uma “virada institucional”, pois até então o único encaminhamento existente era para escolas especiais mantidas por convênios. Como apontam Oliveira e Prieto (2011), a presença dos CEFAls contribuiu para uma reconfiguração da rede regular,

transformando-a em ambiente possível de escolarização de todos os estudantes.

Os CEFAIs passaram a atuar diretamente na mediação com escolas, famílias e profissionais da saúde, ampliando os contornos da inclusão para além dos muros escolares.

➡ A terceira contribuição refere-se à formação docente como eixo estruturante da política inclusiva. A “Voz da Esperança” relata que, no processo de implementação dos CEFAIs e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), foi essencial que os próprios educadores fossem protagonistas da elaboração de materiais, currículos e orientações pedagógicas. Essa escolha metodológica dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que *“a profissão docente se constrói na prática e na reflexão sobre ela”*. Em oposição às formações padronizadas e distantes do contexto escolar, os profissionais da rede passaram a ser sujeitos de seus próprios processos formativos, garantindo maior consistência teórica e sensibilidade pedagógica.

➡ O quarto eixo interpretativo surge como crítica contundente à fragilidade da inclusão na Educação Infantil. A Voz da Esperança aponta que, embora a Lei nº 9.394/1996 reconheça a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as políticas públicas voltadas às crianças com deficiência ainda priorizam o Ensino Fundamental. Tal apagamento estrutural vai de encontro ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que garante proteção integral e acesso à educação desde os primeiros anos de vida.

A entrevistada reforça que os princípios de cuidado e educação, historicamente atribuídos à Educação Infantil, devem atravessar toda a trajetória escolar. Defende que garantir autonomia, interação e desenvolvimento na infância é condição indispensável para que se produza, desde cedo, uma escola que reconhece e respeita as singularidades de cada criança.

A defesa do AEE como direito a ser assegurado na creche e na pré-escola convoca o debate sobre políticas intersetoriais, formações específicas e reorganização dos espaços escolares de modo que favoreçam a participação plena das crianças com deficiência.

➡ A quinta e última contribuição emergente da escuta, não menos relevante por estar na posição final, diz respeito à resistência institucional como política

cotidiana. Ela revela que as políticas públicas voltadas à inclusão são constantemente ameaçadas por retrocessos administrativos, mudanças de gestão e interpretações restritivas, exigindo, portanto, ação contínua e comprometida por parte das comunidades escolares.

A judicialização excessiva, muitas vezes desconectada das reais necessidades dos estudantes, é apresentada como um obstáculo à efetivação do direito. Voz da Esperança alerta que há risco de retorno ao modelo segregado se não houver investimento contínuo, escuta qualificada e articulação entre escolas, famílias, Ministério Público e instâncias decisórias da Secretaria Municipal.

Como defende Freire (1996), é pela prática ética e crítica que se constrói uma educação comprometida com a transformação da realidade. A escuta da Voz da Esperança é expressão viva desse compromisso. Ao articular políticas públicas, memórias institucionais, legislação vigente e práticas escolares concretas, sua fala transforma-se em testemunho histórico e convocação política para que a inclusão seja, de fato, um princípio organizador da escola pública. A Educação Especial, tal como enunciada pela entrevistada, não é uma política paralela ou complementar. É parte essencial da construção de uma escola pública que acolhe, respeita e garante o direito de aprender a todos os sujeitos que compõem a cidade de São Paulo.

A seguir, os caminhos metodológicos traçados para investigar os objetivos desta dissertação.

5. METODOLOGIA

Localizado no distrito do Capão Redondo, o CEMEI pesquisado pertence à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, vinculado a Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. Atendendo no momento da realização da pesquisa 291 bebês e crianças de 0 a 6 anos.

A unidade tem se destacado pelo acolhimento humanizado que inicia desde o momento da matrícula e permanece diariamente fazendo a rotina escolar mais tranquila possível. Outro ponto interessante na unidade é o atendimento e as intencionalidades pedagógicas diárias realizadas com as crianças com deficiências e/ou transtornos que tem despertado em outras unidades o interesse de conhecer o trabalho desenvolvido por todos.

Diante dessa realidade, esta pesquisa busca investigar:

- As dificuldades dos docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência;
- E as contribuições da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o desenvolvimento educativo dessas crianças na primeiríssima infância.

Como apontam Lüdke & André,

“Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os: dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Lüdke & André, 1986, p.1).”

Para responder às inquietações aqui apresentadas, optou-se pela **abordagem qualitativa**, que permite a compreensão das experiências vividas pelas participantes da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como principal instrumento, oferecendo espaço para a escuta sensível e a possibilidade de que as entrevistadas compartilhassem livremente suas vivências.

A seguir, apresentamos as participantes que contribuíram diretamente para a produção dos dados desta investigação.

5.1 O contexto da Pesquisa

O Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), campo empírico desta pesquisa, está situado no extremo sul da cidade de São Paulo, na divisa com os municípios de Embu das Artes e Itapeverica da Serra.

A unidade atende 291 crianças de zero a seis anos, com capacidade para 302 matrículas. As turmas da pré-escola são organizadas com número reduzido de estudantes, considerando a presença significativa de crianças com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento.

A equipe gestora é composta pelo Diretor de Escola, um Assistente de Diretor e duas Coordenadoras Pedagógicas. O quadro Docente conta com trinta e duas Professoras de Educação Infantil (PEI), doze Professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF), todas são com Licenciatura Plena em Pedagogia, na equipe de apoio temos seis Auxiliares Técnico de Educação (ATE), um Agente Escolar, um Assistente de Suporte Operacional – Nível II. Para a realização das refeições são quatro Cozinheiras e para a Limpeza e Higienização dos ambientes externos e internos são dez mulheres, sendo sete Auxiliares de Limpeza, uma Fiscal, uma Limpadora de Vidros e uma Banheirista (responsável pela higienização dos banheiros).

A unidade, na parte interna, conta com nove salas de aula, uma secretaria, sala da direção, sala da coordenação, SRM, sala dos professores, brinquedoteca, três banheiros para adultos, três banheiros para as crianças e mais dois banheiros nas salas do térreo onde atendemos o berçário I, berçário II e minigrupo I, duas cozinhas, um lactário, um refeitório, cozinha para os educadores e lavanderia. Na parte externa conta com estacionamento, dois parques, piscina de bolinha, ateliê, tanque de areia, sala de movimentos, sala de leitura e a casa das codornas.

No entorno contamos com os seguintes equipamentos de saúde e proteção social CIC Feitiço da Vila (Centro de Integração da Cidadania), Conselho Tutelar Capão Redondo, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) Capão Redondo e a Unidade Básica de Saúde Luar do Sertão e com os equipamentos culturais, de lazer e de esportes como CEU (Centro de Educação Unificado) Feitiço da Vila, a Biblioteca EJAAC (Espaço Jovem Alexandre Araújo Chaves) que desenvolve várias atividades como empréstimos de livros, atividades culturais e contações de histórias e a Fábrica de cultura Capão Redondo que promove vários

eventos culturais, além de inúmeras lojas, academias e supermercados.

5.2 Participantes da pesquisa

Para a produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas Professoras de Educação Infantil (PEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo atuantes no Cemei, sendo a professora da SRM e uma professora que têm em suas turmas crianças menores de três anos com deficiência e/ou transtorno e a entrevista realizada com a Senhora Silvana Lucena dos Santos Drago, responsável pela implementação dos serviços oferecidos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo para educandos com deficiência. O intuito é levartarmos o percuros histórico do Cefai, da SRM e dos demais serviços pelo olhar de quem vivenciou toda essa trajetória e, qual sua opinião sobre o funcionamento atual e o que gostaria de ver acontecer na educação especial nas unidades escolares.

5.2.1 Conhecendo nossas entrevistadas

As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2025 com as duas professoras efetivas no cargo de Professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e com a Pioneira da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As duas professoras ingressaram por concurso público e atuam no CEMEI pesquisado. Para preservar suas identidades, serão referidas como professoras **Estrela** e **Nuvem** e a Senhora Silvana Lucena dos Santos Drago “**Voz da Esperança**” dedica sua vida pessoal e profissional para a Educação Especial, contribuindo para a construção de Práticas Inclusivas para os educandos com deficiências

A trajetória profissional da professora Estrela começa aos dezoitos anos, com o término do ensino médio trabalhou em um cartório por três anos e depois trabalhou em um banco por quase nove anos.

Com a exigência do banco para que os encarregados fizessem uma faculdade, então, ela decidiu por cursar Pedagogia pensando que poderia utilizá-la no futuro. Após terminar a Licenciatura em Pedagogia a Estrela prestou o concurso para Professor no Município de Embu das Artes, passou a lecionar em uma escola de educação especial, iniciando seu exercício em meados de 2020.

Em 2004 Estrela foi aprovada no primeiro concurso da Prefeitura Municipal de São Paulo, iniciando exercício no mês de outubro do mesmo ano em um CEI localizado na Zona Sul de São Paulo como Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) e posteriormente teve o cargo transformado em Professor de Educação Infantil. Ela relatou que seu início como professora concursada na Prefeitura Municipal de São Paulo foi marcado pela transição da SAS para a Educação. Ela se recorda que na primeira atribuição de turmas que participou as colegas que pertenciam a Assistência Social ficaram por último no momento de escolher as turmas. Por dez anos Estrela conseguiu conciliar a regência em Embu das Artes e a regência na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Estrela tem Pós-graduação “Lato Sensu” em Educação Infantil, suas formações foram presenciais, ela não terminou a pós-graduação em Educação Especial e exonerou o cargo de Professor em Embu das Artes para se dedicar ao filho que chegou por meio da adoção e precisava de muitos cuidados por ser uma criança com deficiência.

A experiência vivida por Estrela vai além de ser como professora de educação infantil, ela traz consigo a experiência de ser professora em uma escola de educação especial e a de ser mãe de uma criança com paralisia cerebral matriculado a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

No final de 2021 a unidade de lotação da Estrela precisou ser fechada para reforma devido a questões estruturais gravíssimas, o prédio corria o risco de desabar, então Estrela junto com duas colegas optaram por iniciarem uma nova história profissional no CEMEI. Por uma identificação pessoal Estrela sempre opta por escolher no momento da atribuição as turmas do Minigrupo II formada por crianças que 25 crianças completam 3 anos de idade até dia 31 de Março do ano recorrente. Estrela é professora regente no período da manhã e outra professora assume a sala no período da tarde, as turmas do Minigrupo II entram às 7h00 e saem às 17h00.

A professora Nuvem também é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e tem pós-graduações em Psicomotricidade, Neuropsicologia e Educação, além de certificados de cursos como: Educação Inclusiva, Gestão e Organização Escolar, Educação Musical, Educação Artística e Artes, entre outros.

A vida profissional da Nuvem deu início enquanto ela ainda era estudante da Licenciatura em Pedagogia, ela se inscreveu no Centro de Integração Empresa-

Escola (CIEE) e teve a oportunidade de lecionar para os jovens e adultos funcionários das Lojas Pernambucanas que não tinham escolarização. Quando ainda cursava Pedagogia a Nuvem prestou o concurso para professor da Prefeitura Municipal de São Paulo, foi bem classificada, mas não tinha pretensão de exercer a função, pois almejava a Pedagogia Hospitalar. Com o término do estágio obrigatório da licenciatura a Nuvem se identificou com a educação de jovens e adultos e desistiu da Pedagogia Hospitalar. Em meados de 2009 ela iniciou em uma escola particular como professora de educação infantil, ficando até o momento que foi nomeada no concurso que aconteceu no ano início de 2011.

No final de 2011 a professora Nuvem por estar em uma vaga precária²¹ precisou escolher outra unidade para lecionar no ano seguinte, mas em 2015 Nuvem retorna ao CEI inicial tendo a oportunidade de estar na função de Coordenador Pedagógico.

Em 2021 por questões pessoais precisou se remover para o CEMEI, ficando como professora regente das turmas do Minigupo II na parte da manhã até julho de 2024, quando foi designada para a função de PAAE na unidade.

A Voz da Esperança tem sua trajetória profissional transformada pelo compromisso com a Educação Especial e pela inclusão escolar como o direito fundamental para todos.

5.3 Instrumentos para produção de dados

A realização das entrevistas com um roteiro pré - estabelecido foi de fundamental importância para que compreendêssemos o AEE na primeiríssima infância na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como iniciou o atendimento do AEE na rede e quais os impactos que a falta desse atendimento pode trazer ao desenvolvimento dos bebês e das crianças matriculadas nas unidades de educação infantil. A caracterização dos participantes foi realizada por meio do preenchimento de um questionário com questões para que possamos entender quem são esses educadores antes da realização das entrevistas.

A oportunidade que tenho de me aprofundar em algo que faz parte da minha vivência cotidiana e de todos que estão diariamente à frente dos bebês e das

²¹ A expressão "vaga precária" refere-se à nomeação temporária ou em caráter provisório, sem estabilidade no cargo, realizada pela administração pública municipal. Essa situação pode ocorrer em contextos de substituições, contratações emergenciais ou nomeações anteriores à efetivação por concurso público.

crianças com deficiências e/ou transtornos me possibilita olharmos para dentro da unidade e não olhar de fora. O papel do pesquisador ganha uma nova abordagem de acordo com André (2006):

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito “de fora”, nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes. (André, 2006 *apud* Sigalla e Placco, 2022, p.102).

Estar no chão da escola e, vivenciar o que realmente acontece e, não utilizar um recorte de uma determinada situação e poder contribuir de alguma maneira para que mudanças aconteçam, sejam elas grandes ou pequenas, dá sentido à vida do profissional da educação comprometido com uma educação de qualidade, focada na diminuição de todo e qualquer tipo de exclusão.

5.4 Procedimento de análise de dados

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa terá como base os registros das entrevistas realizadas com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (PAEE), com uma professora regente que atua com crianças da primeiríssima infância e com a Voz da Esperança responsável pela início da Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo.

A entrevista é “fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistado e entrevistador” (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018, p.12).

De acordo com as autoras a “intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra” (2018, p.12) e contribua com informações relevantes para a pesquisa.

A entrevista como modalidade reflexiva se deu por meio de um “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se construir um momento de construção de um novo conhecimento” (2018, p.14). A possibilidade da flexibilidade na entrevista a torna mais interessante e

proporciona mais interações entre e entrevistado e entrevistador.

Com o intuito de fomentar esta pesquisa e com o propósito de compreender melhor as entrevistas realizadas, utilizarei para analisar os dados obtidos a análise de prosa da pioneira a tratar do assunto.

André define análise de prosa como:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

A análise de prosa nos possibilita categorizar os instrumentos coletados no campo de pesquisa como tópicos e temas. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve (André, 1983, p. 67).

Por fim, reconhece-se que a subjetividade e a intuição dos participantes e da pesquisadora têm um papel fundamental na interpretação dos dados, como ressalta André (1989, p. 68). Esses elementos serão respeitados e valorizados como parte do compromisso ético e político de dar voz àqueles que frequentemente permanecem invisíveis no cotidiano escolar.

Encerrada a apresentação dos procedimentos metodológicos, torna-se essencial situar o estudo no campo teórico que o fundamenta. O que segue é, portanto, uma cartografia dos saberes que embasam a prática inclusiva e ajudam a compreender a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos nos serviços educacionais especializados. Essas leituras não apenas iluminam as inquietações da pesquisa, mas também revelam caminhos possíveis para a transformação das políticas públicas na Educação Infantil.

6. Análise dos Dados: Escutas que revelam caminhos e contradições da inclusão

A seguir apresenta - se a análise das entrevistas realizadas com duas profissionais que atuam diretamente no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a professora de Educação Infantil que está na função de Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), a professora de Educação Infantil que atua com turmas de 3 anos (denominadas Estrela e Nuvem) e a entrevista realizada com a Senhora Silvana Lucena dos Santos Drago (denominada Voz da Esperança).

A escuta dessas mulheres, mobilizada como gesto ético e método de pesquisa, revela camadas significativas de compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no que se refere à faixa etária de 0 a 3 anos.

A análise foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa e na técnica de análise de prosa, conforme proposta por André (1983), que permite investigar os significados presentes nos relatos das participantes, observando não apenas os conteúdos explícitos, mas também os sentidos subjetivos, contraditórios ou implícitos que emergem das entrevistas.

Essa escolha metodológica reconhece que a escuta é mais do que coleta de dados, é espaço de elaboração compartilhada de saberes, tensionamentos e produções discursivas que fazem da pesquisa também uma experiência de formação.

As entrevistas foram autorizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O documento utilizado encontra-se disponível no Apêndice C desta dissertação.

A partir da análise interpretativa dessas falas, foram construídos cinco núcleos temáticos que organizam este capítulo e se articulam diretamente aos objetivos da pesquisa:

- 6.1 Invisibilidade institucional do AEE na primeiríssima infância;
- 6.2 Práticas pedagógicas construídas na resistência docente;
- 6.3 Sala de Recursos Multifuncionais como possibilidade e limite

institucional;

- 6.4 Colaboração como estratégia para inclusão escolar no cotidiano do Cemei;
- 6.5 Formação docente e negligência da Educação Infantil nas políticas públicas.

Cada uma das seções busca evidenciar como as experiências narradas pelas participantes revelam contradições, potências e possibilidades de transformação na política de inclusão voltada à Educação Infantil, especialmente no contexto das creches.

O que se segue, portanto, é uma leitura que entrelaça escuta, política e prática, partindo das vozes da escola para anunciar caminhos possíveis para a efetivação do direito à inclusão desde os primeiros anos de vida objetivo central desta pesquisa.

Ao tomar como base os relatos de duas profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o relato da Voz da Esperança, este capítulo busca compreender não apenas o que é dito, mas também o que se revela nas entrelinhas do cotidiano escolar, nos gestos de cuidado, nas lacunas institucionais e nas estratégias de resistência que sustentam o trabalho das educadoras na Educação Infantil.

6.1 Invisibilidade institucional do AEE na primeiríssima infância

A escuta das participantes evidencia que, embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja previsto nas diretrizes legais da Rede Municipal, esse direito não se concretiza na prática cotidiana nos Centros de Educação Infantil. O atendimento voltado à faixa etária de zero a três anos é marcado por lacunas institucionais e por uma ausência histórica de políticas que reconheçam os bebês e crianças pequenas com deficiência como sujeitos escolares.

Durante sua entrevista, Nuvem compartilhou que, ao longo de sua trajetória como professora regente na Educação Infantil, jamais vivenciou o AEE de forma estruturada. Ela afirma que

“o atendimento acontece no oficioso é feito pelas professoras que tentam incluir com os poucos recursos que têm, sem nenhum tipo de apoio ou orientação externa. A gente se vira como pode, mas não tem respaldo legal,

não tem estrutura para isso.” (Nuvem, 2025)

Essa informalidade transforma a inclusão em esforço individual e silencioso, uma prática que depende do compromisso ético de cada educadora, sem qualquer amparo institucional. A atuação com crianças público da Educação Especial no CEI se dá por tentativa, escuta sensível e inventividade, sempre em contextos de precariedade profissional.

Estrela, professora da Educação Infantil e mãe de um menino com paralisia cerebral, compartilhou um relato com forte densidade política e emocional. Ela relata:

“Ele não teve nenhum trabalho no CEI. O máximo que fizeram foi ir até o Berçário para dizer que ele precisava de um laudo. Não vão trabalhar com a criança porque ela não tem laudo? Ele era um bebê acamado. Eles só diziam que ele precisava de laudo, mas ninguém escutava. Eu pensava: eles não vão enxergar que é uma criança que precisa de acolhimento?” (Estrela, 2025)

O depoimento de Estrela tensiona a lógica biomédica vigente na Rede, em que o acesso ao atendimento especializado dependia exclusivamente de diagnóstico médico, desautorizando a escuta pedagógica e ignorando as necessidades concretas da criança. Seu filho, mesmo com uma condição evidente, foi compreendido apenas como “um bebê acamado”, tornando-se invisível nos registros, nos planejamentos e nas ações pedagógicas.

A experiência da professora-mãe escancara o modo como o laudo, ao invés de garantir direitos, funciona como barreira à inclusão, gerando exclusão institucional de sujeitos reais e presentes.

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura o AEE desde o ingresso da criança na Educação Básica. Essa diretriz é reiterada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece os bebês como sujeitos de direitos e afirma que a Educação Infantil deve articular-se à diversidade, respeitar as singularidades e promover uma escuta ativa.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade define o CEI como espaço educativo e reconhece a criança de zero a três anos como sujeito pleno do processo pedagógico.

Ainda assim, como aponta Estrela, o acesso ao AEE na creche permanece condicionado à apresentação do laudo médico, o que confronta os princípios da inclusão como direito universal. Quando o atendimento depende exclusivamente

da “comprovação clínica” da deficiência, desconsideram-se a percepção da professora, o relato da família e, sobretudo, a vivência concreta da criança no ambiente escolar.

Silvana Drago nomeada como Voz da Esperança reforça essa leitura e amplia o horizonte histórico da análise. Ela afirma:

“A política para a infância é a mais frágil quando se trata de inclusão. A Rede ainda se organiza mais pelas normativas do que pelas realidades. E tem um ponto que a gente precisa lembrar: a Educação Infantil, quando passou da Assistência Social para a SME em 2001, nem era considerada escola.” (Voz da Esperança, 2025)

Seu depoimento evidencia que a negligência não é episódica, mas estrutural. A origem assistencial da Educação Infantil na Rede Municipal ainda reverbera nas práticas e no planejamento, influenciando a forma como os bebês são compreendidos e excluídos das políticas educacionais. Mesmo diante de avanços normativos, a escuta das realidades vividas nas unidades ainda não ocupa lugar de centralidade.

As três entrevistadas convergem na crítica ao uso do laudo médico como pré-requisito para a inclusão, destacando que essa exigência exclui justamente aqueles que mais demandam acolhimento, escuta e ação pedagógica. Não são os bebês com deficiência que estão ausentes das escolas são os dispositivos legais e estruturais que se recusam a reconhecer suas presenças como legítimas e seus direitos como urgentes.

A invisibilidade do AEE na creche, portanto, não se limita à ausência de documentos ela se manifesta nos registros escolares, na ausência de formação continuada, nas estruturas físicas inadequadas e no silêncio das políticas públicas. Como afirma Nuvem (2025), *“não temos nenhum tipo de apoio”*, expressão que vai além de uma queixa individual e revela uma condição institucional vivida por educadoras da primeiríssima infância.

Em síntese, as falas de Estrela, Nuvem e Voz da Esperança revelam que a inclusão na creche é sustentada pelo compromisso ético das professoras, pela escuta ativa das mães e pela resistência de gestores comprometidas, mas segue deslegitimada pelas políticas públicas.

O bebê com deficiência sem laudo, sem protocolo e sem nome nos sistemas

oficiais permanece fora das prioridades institucionais, apesar de estar presente, diariamente, nas salas dos Ceis. O que está ausente não é a criança, mas o compromisso político e pedagógico que reconheça a creche como espaço legítimo de escolarização, cidadania e inclusão.

6.2 Práticas pedagógicas construídas na resistência docente

Em um cenário marcado pela ausência de políticas estruturadas, por lacunas formativas e por descontinuidade institucional, as professoras entrevistadas constroem práticas inclusivas com base na escuta sensível, no afeto e na intuição pedagógica. A resistência docente, nesse contexto, emerge não como reação pontual, mas como forma de existir e garantir direitos dentro de uma estrutura que negligencia a infância e silencia a diferença.

Estrela descreve sua prática pedagógica como resposta criativa à omissão da Rede. Ela compartilha que *“a gente se vira com o que tem adapta brinquedo, muda rotina, pede ajuda pra colega”* (Estrela, 2025), revelando que o planejamento não segue orientações institucionais, mas nasce da observação atenta do comportamento das crianças e das demandas emergentes em sala. Sua atuação evidencia uma autoria pedagógica feita no cotidiano da creche, onde a profissional assume o desafio de incluir mesmo sem formação específica, protocolos claros ou suporte técnico.

Ao relatar que reorganiza atividades “pela escuta e pela tentativa”, Estrela mostra que a prática inclusiva na creche é construída na relação, no afeto e no enfrentamento ético à negligência institucional.

A professora Nuvem, por sua vez, reconhece que as práticas inclusivas são solitárias e não contam com respaldo formal. Ela narra que em sua experiência como PAEE, muitas vezes o atendimento às crianças com deficiência depende da disponibilidade das professoras regentes. Ela afirma:

“Planejava tudo para que todos participassem, mas fazia isso sozinha. Sempre fui a única a pensar nesse grupo” (Nuvem, 2025).

Sua fala revela não apenas o esforço individual, mas o sentimento de sobrecarga e a descontinuidade das ações pedagógicas inclusivas, que acontecem

à revelia das políticas públicas e da própria gestão escolar.

A entrevistada Voz da Esperança, ao refletir sobre os limites da formação e a postura docente diante das diferenças, contribui com uma dimensão ético-formativa à análise. Ela afirma que:

“o primeiro passo do professor é reconhecer que não sabe e que precisa buscar quem pode ajudá-lo. E isso não é fraqueza, é humildade pedagógica é compromisso com o direito de aprender” (Voz da Esperança, 2025).

Sua fala não romantiza a resistência docente, mas a coloca como postura reflexiva diante da complexidade da inclusão, valorizando o ato de perguntar, de compartilhar dúvidas e de construir caminhos em rede.

As três entrevistadas evidenciam que a inclusão é sustentada por práticas que se reinventam todos os dias, mesmo sem estrutura.

A professora Estrela compartilha que, em uma turma com múltiplos diagnósticos de autismo, precisou criar recursos próprios, pois *“não tinha nem um cartaz da SME sobre isso. Quem me ajudou foi a colega do lado, porque formação não veio”*.

Nuvem relata que *“muitas vezes o atendimento acontecia porque alguém percebia algo, mas não era porque tinha projeto ou política pra isso”*.

Essa percepção de improviso institucional é aprofundada por Voz da Esperança, que amplia o olhar para além do cotidiano e reconhece a autoria das professoras como gesto político de resistência, ela reafirma que;

“as professoras da infância criam muito mais do que recebem”, apontando que a política inclusiva, na Educação Infantil, é feita no chão da escola, por mulheres que se recusam a deixar crianças sem direito à participação. (Voz da Esperança, 2025)

O que se constrói, portanto, são práticas de resistência que não se baseiam em discursos prontos, mas em compromissos cotidianos. São professoras que pensam com a criança, que inventam tempo, espaço e linguagem, mesmo quando a Rede não oferece ferramentas para isso.

A inclusão, nesses contextos, não está apenas nos documentos, está nas mãos, na escuta e na coragem das educadoras que insistem em fazer valer o direito à diferença, mesmo diante do silêncio institucional.

6.3 Sala de Recursos Multifuncionais como possibilidade e limite institucional

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é mencionada pelas participantes como espaço com potencial para acolhimento e desenvolvimento das crianças com deficiência. O ambiente oferece condições sensoriais mais tranquilas, materiais adaptados e maior atenção individualizada. No entanto, todas as entrevistadas apontam que essa estrutura ainda não contempla a primeiríssima infância, conforme as necessidades concretas vividas nas creches, tampouco nos termos da legislação vigente.

A fala da professora Estrela ganha centralidade analítica por expressar não apenas uma limitação prática, mas uma contradição profunda entre os marcos normativos e a realidade escolar. Ela relata:

“A sala comum não dá conta. Tem criança que precisa de um espaço mais calmo, menos barulho, menos estímulo. Mas na creche não tem nada disso e a SRM só começa com quatro anos, o que já exclui todos os meus alunos.” (Estrela, 2025)

Ao narrar o cotidiano de uma turma com múltiplos diagnósticos de autismo, Estrela expõe uma estrutura escolar que não responde às demandas reais das crianças e que, por norma, exclui os bebês do acesso ao AEE. Sua fala materializa uma crítica fundamentada às políticas públicas de inclusão que, ao condicionarem o atendimento por idade e não por necessidade, ferem os princípios legais que regem a proteção integral da criança.

Essa configuração desrespeita a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, ao ignorar o direito da criança ao desenvolvimento pleno e à prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades.

Enfrenta ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que reafirma o dever do Estado em garantir a todas as crianças os meios de acesso às políticas educacionais, de forma equitativa e respeitosa às singularidades.

A ausência de SRM para bebês também confronta diretamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define o Atendimento Educacional Especializado como direito desde o ingresso da criança na Educação Básica. Como a creche é parte integrante dessa etapa, não há justificativa legal para a exclusão dos bebês nos critérios de

funcionamento da SRM.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade reforçam que crianças de 0 a 3 anos são sujeitos de direitos, reconhecendo seus tempos próprios de aprendizagem, participação e comunicação. A não inclusão das crianças com deficiência nessa faixa etária na SRM revela que tais diretrizes ainda não se efetivam no cotidiano das unidades, permanecendo como promessas normativas não vividas.

Portanto, a fala da professora não é isolada. Ao afirmar que “a SRM só começa com quatro anos”, ela revela uma realidade que nega o direito à inclusão justamente aos sujeitos mais vulnerabilizados os bebês com deficiência, que ainda não têm voz institucional, não possuem laudo e não ocupam lugar nas políticas públicas. Tratar a inclusão na primeira infância como secundária ou não prioritária é negar o direito à escolarização e, por extensão, o direito à vida cidadã.

A professora Nuvem compartilha que, mesmo ciente das limitações formais, realizava atendimentos informais com bebês na SRM. Ela explica:

“Eu acolhia as crianças ali, mesmo sem estar autorizado. Não podia deixar a professora sozinha com uma criança que precisava de apoio. Então fazia o atendimento do mesmo jeito, sem protocolo, só com o que a gente percebia como necessidade.” (Nuvem, 2025)

Essa atuação reflete uma pedagogia da resistência sustentada pela ética do cuidado. A professora Nuvem não age contra a política, mas no vazio dela, criando brechas para que o direito possa existir na prática, ainda que não esteja oficialmente previsto.

Voz da Esperança aprofunda essa crítica ao trazer elementos históricos sobre a implementação das SRM. Ela relembra: ²²

“As SRM foram criadas às pressas, no último dia útil de 2004, só para não perder o decreto. Foi mais uma ação emergencial do que estruturada. E até hoje a gente não tem SRM para a creche.” (Voz da Esperança, 2025)

Seu relato revela que até mesmo os avanços institucionais se dão sob lógica

²² As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram implantadas de forma emergencial no final de 2004, como estratégia para assegurar a continuidade das ações de inclusão previstas em decretos que seriam posteriormente regulamentados, como o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. A implantação inicial teve como objetivo evitar o retrocesso legislativo, mas ocorreu sem planejamento específico para contemplar a Educação Infantil, contribuindo para a exclusão da primeira infância dos instrumentos formais da política pública de inclusão (BRASIL, 2008; DECRETO Nº 6.571, 2008).

de urgência e remendo político, sem um plano efetivo de garantia dos direitos desde os primeiros anos de vida.

As falas das entrevistadas articulam que, embora a SRM tenha potencial para acolher os sujeitos da Educação Especial, ela representa um limite institucional que ainda exclui os bebês da política pública de inclusão. O que se evidencia não é a insuficiência pedagógica das professoras, mas a recusa normativa de considerar a infância como tempo legítimo de escolarização, escuta e participação.

6.4 Colaboração como estratégia para inclusão escolar no cotidiano do CEMEI

Em meio à ausência de protocolos formais e ao silenciamento das diretrizes específicas para a creche, as participantes identificam a colaboração entre profissionais como elemento estruturante das práticas inclusivas. A de soluções em rede aparece como gesto ético e político, sustentado por vínculos e pela escuta entre pares.

Como destaca a professora Nuvem, mesmo sem formação específica ou orientações técnicas formais, as professoras regentes da creche buscam apoio no cotidiano escolar para construir caminhos inclusivos. Ela afirma que;

“à inclusão nunca aconteceu por decreto. Aconteceu porque as professoras me chamavam, dividiam as dúvidas, pediam para a gente pensar juntas. E isso era feito no intervalo, no corredor, no café nunca em reunião oficial” (Nuvem, 2025).

Sua fala revela que os processos colaborativos emergem da convivência, do improviso ético e da urgência pedagógica, fora dos espaços institucionalizados de planejamento.

A professora Estrela reforça essa leitura ao afirmar que:

“a escuta entre colegas é o que nos salva. Quando tem uma criança com deficiência na turma, a gente se junta mesmo sem saber muito, tenta pensar junto. É tudo muito intuitivo e muito afetivo, não tem protocolo, mas tem vontade” (Estrela, 2025).

O que suas palavras revelam é que a inclusão não se constrói por norma, mas por vínculo. Ela se sustenta em relações de cuidado e em práticas partilhadas

que descentralizam o saber e convocam o coletivo como lugar de potência pedagógica.

A inclusão, nesse sentido, é sustentada por relações de cuidado e por ações compartilhadas que desconstróem a ideia de que o saber está em um único lugar.

Voz da Esperança legitima essa rede afetiva e profissional como base para a política inclusiva. Ela afirma;

“quando encontramos um caminho, somos muito fortes e potentes junto com os outros. A inclusão não acontece porque alguém mandou acontecer porque alguém ouviu” (Voz da Esperança, 2025).

Sua fala consagra a colaboração como método e como princípio da Educação Infantil, revelando que o que sustenta o direito à inclusão são os gestos cotidianos de parceria entre educadoras.

As entrevistas mostram que a cultura colaborativa, ainda que não esteja formalizada, é constitutiva da inclusão na creche. Ao invés de planos instituídos, o que opera são redes de escuta, apoio e planejamento coletivo. A política acontece, portanto, não nos documentos, mas naquilo que é tecido entre profissionais que se recusam a deixar a infância fora da escola.

6.5 Formação docente e negligência da Educação Infantil nas políticas públicas

A formação docente aparece nas falas das participantes como eixo central da resistência e da denúncia. Todas apontam que os cursos e formações oferecidos pela SME têm foco quase exclusivo no Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil à margem das discussões sobre inclusão, acessibilidade e práticas colaborativas.

A professora Nuvem compartilha que sua atuação como PAEE é marcada pela busca autônoma por materiais de estudo, vídeos, textos e trocas entre colegas. Ela enfatiza que;

“a SME não oferece formação para quem tá no CEI. Tudo que aprendi foi no percurso. A gente vai procurando, perguntando, tentando entender, mas não tem curso para isso, não tem planejamento, não tem cuidado” (Nuvem, 2025).

Sua fala escancara uma negligência institucional que compromete o acesso

à formação continuada como direito.

Na mesma perspectiva a professora Estrela narra que tentou cursar pós-graduação em Educação Especial, mas não conseguiu concluir por conta da sobrecarga e das responsabilidades familiares. Ela diz que

“a gente tem vontade, mas não dá conta. Tem filho, tem duas turmas, tem tudo junto. Não tem incentivo, não tem política de cuidado com quem quer estudar” (Estrela, 2025).

A fala revela a interseccionalidade entre maternidade, docência e formação, exigindo que se repensem as políticas públicas de inclusão com perspectiva de gênero e reconhecimento da sobrecarga que atravessa o cotidiano das educadoras.

Voz da Esperança alerta que a formação continuada precisa ser permanente, política e intersetorial. Ela defende que...

“...não pode depender do governo que entrou. Se não tiver formação como prioridade, não tem inclusão — só tem gente tentando acertar sozinha” (Voz da Esperança, 2025).

Seu depoimento desloca o debate da responsabilidade individual para a urgência de políticas públicas comprometidas com a reconfiguração de paradigma.

O que as participantes denunciam é que a exclusão da Educação Infantil começa na omissão formativa. Não basta reconhecer o CEI como espaço educativo é preciso garantir que quem sustenta esse espaço tenha acesso ao conhecimento, à escuta, ao cuidado e à valorização profissional. Sem formação, não há construção coletiva, não há segurança didática e não há efetivação do direito à diferença.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese das contribuições das participantes em relação às cinco categorias analíticas que estruturam esta pesquisa.

Este mapa sinótico permite visualizar os sentidos construídos a partir da escuta das entrevistadas e sua articulação com os principais tensionamentos da política de inclusão na Educação Infantil.

Ao sistematizar as vozes de Estrela, Nuvem e Voz da Esperança, o quadro consolida os achados da análise e dá sustentação ao plano propositivo do capítulo seguinte.

Quadro 3 – Contribuições das participantes em relação às categorias analíticas da pesquisa

Nº	Categoria Analítica	(Voz da Esperança)	Estrela	Nuvem
1	Invisibilidade institucional do AEE na primeiríssima infância	“A política para a infância é a mais frágil quando se trata de inclusão”	“A creche é vista só como lugar de acolhimento, nunca como espaço de aprendizagem”	“Tive muitas crianças com deficiência, mas nenhuma teve AEE”
2	Práticas pedagógicas construídas na resistência docente	“As professoras da infância criam muito mais do que recebem”	“Adapta brinquedo, muda rotina, pede ajuda pra colega”	“Planejava tudo para que todos participassem, mas fazia isso sozinha”
3	Sala de Recursos Multifuncionais como possibilidade e limite	“A normativa da SRM ainda não contempla a creche, e isso é um problema grave”	“Ajuda a criança a sair da sobrecarga da sala cheia”	“Ambiente mais tranquilo para enfatizar o que a sala não permite”
4	Colaboração como estratégia de inclusão no cotidiano escolar	“Não é justo que a inclusão dependa apenas da boa vontade das equipes locais”	“Se a PAEE não estivesse comigo todo dia, eu não teria conseguido”	“A inclusão aconteceu nas trocas entre colegas, tudo muito solitário”
5	Formação docente e negligência da Educação Infantil nas políticas públicas	“A formação não dá conta da complexidade da infância”	“Nunca é pra gente, é pro Fundamental”	“A gente se vira com vídeo, leitura e conversa no café”

Fonte: elaborado pela pesquisadora durante a pesquisa 2025.

7. Plano de Implementação da SRM e Atendimento com o PAEE na Primeiríssima Infância

A escuta das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mobilizada como gesto ético e método de investigação, revelou um cenário de profunda exclusão institucional dos bebês e crianças pequenas público da educação especial.

As práticas de inclusão na creche, como evidenciado na análise dos dados, têm sido sustentadas pela resistência das educadoras, pela colaboração entre pares e pela criação de estratégias pedagógicas intuitivas, afetivas e não-formalizadas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ²³na faixa etária de 0 a 3 anos, embora previsto nas legislações vigentes, permanece invisível nos planos políticos, nas formações ofertadas e na estrutura das unidades escolares. Diante desse contexto, o presente capítulo propõe a implementação estruturada das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ²⁴nas unidades de Educação Infantil que atendem a primeiríssima infância, com atuação articulada e qualificada do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A proposta que se apresenta não nasce apenas da análise dos dados coletados junto às participantes da pesquisa, mas é atravessada por uma vivência concreta que dá corpo e sentido ao texto. A pesquisadora, autora desta investigação, é profissional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2013, tendo atuado como professora regente da Educação Infantil, coordenadora pedagógica e assistente de direção em unidades escolares que acolhem bebês e crianças pequenas em contextos de múltiplas vulnerabilidades.

Essa trajetória, vivida no chão da escola, sustenta um olhar crítico e ético sobre os mecanismos institucionais que regulam ou silenciam o direito à inclusão

²³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como a modalidade de ensino transversal a todas as etapas da Educação Básica, com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos público da educação especial. Deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

²⁴ A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço físico planejado e equipado com mobiliário adaptado, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, destinado à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar. Sua função é complementar o trabalho realizado na sala regular, promovendo a eliminação de barreiras e favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Portaria SME nº 8.764/2016.

desde a creche.

Ao longo dos anos, a autora acompanhou de perto situações em que a ausência de protocolos específicos, a negação sistemática do direito à diferença e a invisibilidade das infâncias que ainda não têm voz institucional configurou não exceções, mas regras silenciosas no funcionamento das unidades escolares.

A exclusão dos bebês das diretrizes formais de inclusão, já evidenciada no capítulo anterior pelas narrativas das professoras, exige agora uma proposição prática que ultrapasse o reconhecimento crítico e se configure como ação concreta. O que foi apontado pelas participantes, sobretudo na fala da professora Estrela sobre o recorte etário das SRMs, não representa uma exceção no cotidiano da creche, mas sim um padrão institucional silencioso que persiste mesmo diante de legislações que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a Educação Infantil.

Neste capítulo, o foco desloca-se da constatação para o delineamento de caminhos estruturantes que permitam a efetivação do direito à diferença com dignidade desde a primeiríssima infância.

A implementação da SRM articulada à atuação do (PAEE)²⁵ é portanto, uma ação urgente para romper com o ciclo de exclusão normativa que atinge os sujeitos mais vulneráveis, os que ainda não têm diagnóstico formal, mas já expressam singularidades que demandam cuidado, escuta e intervenção pedagógica especializada. Como aponta Mendes (2010), o princípio da equidade exige que a escola reorganize suas práticas e espaços de forma a respeitar os tempos e os modos próprios de aprendizagem das crianças com deficiência. O AEE, nesse sentido, não pode ser compreendido como um atendimento suplementar, mas como parte integrante do projeto pedagógico da unidade, com intencionalidade, estrutura e profissionais habilitados.

A Lei nº 14.880/2024, que altera o Marco Legal da Primeira Infância, traz um avanço determinante ao instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. Reconhece que o atendimento

²⁵ O Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é o profissional habilitado para realizar o Atendimento Educacional Especializado nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Sua função é desenvolver práticas pedagógicas colaborativas com os docentes da sala comum, planejar estratégias inclusivas, organizar recursos de acessibilidade e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A atuação do PAEE está regulamentada pela Portaria SME nº 8.764/2016 e pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

precoce é essencial para garantir o desenvolvimento integral, estabelecendo que os serviços de AEE devem estar estruturados com infraestrutura adequada e profissionais qualificados, e devem promover o processo de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Essa legislação rompe com a lógica de espera institucional e reafirma o direito à educação com dignidade desde o nascimento, alinhando-se ao que Freitas (2022) denomina como responsabilidade coletiva da escola, acolher os corpos e as experiências infantis em suas múltiplas formas de existir, aprender e se comunicar.

A proposta do plano parte, ainda, dos sentidos construídos pelas participantes da pesquisa. Voz da Esperança, ao rememorar a criação emergencial das SRMs em 2004 para evitar a perda do decreto, revela que os avanços institucionais muitas vezes se dão sob lógica de urgência e não de planejamento pedagógico. Sua fala convoca uma reestruturação das diretrizes, para que o AEE na Educação Infantil deixe de ser uma ação residual e passe a ocupar lugar central na organização das unidades escolares. Como defende Prandini (2019), a educação inclusiva exige que a escola desafie suas hierarquias de saber, acolhendo a diferença como potência formativa e não como obstáculo.

A Sala de Recursos Multifuncionais, nesse plano, é compreendida como um ambiente pedagógico de acolhimento, escuta e intervenção. O espaço deve estar equipado com mobiliários adaptados, materiais pedagógicos acessíveis, recursos de comunicação alternativa e estratégias visuais que favoreçam a construção de rotinas significativas para os bebês e crianças pequenas. A SRM não substitui a sala regular, mas atua como espaço complementar, estruturado para reduzir as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam o desenvolvimento e a participação dos sujeitos público da educação especial.

Como apontam Peixoto (2023) e Almeida (2006), é na escuta do corpo e na sensibilidade das práticas que se estabelece uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher e de inventar caminhos para que todos possam estar, aprender e pertencer.

A atuação do PAEE na primeiríssima infância é um dos pilares da proposta. Este profissional deve ser selecionado com formação específica para atuar com bebês e crianças pequenas, conhecendo os princípios da estimulação precoce e os modos próprios de comunicação da infância. O PAEE deve atuar de maneira articulada com a professora regente da turma, planejando propostas inclusivas,

organizando materiais adaptados e construindo, com base em estudos de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado de cada criança atendida.

Como revelam as entrevistadas, essa atuação colaborativa já acontece no cotidiano escolar, mesmo sem respaldo institucional. A professora Estrela (2025) afirma que *“a escuta entre colegas é o que nos salva”*, evidenciando que o saber pedagógico não está centralizado em protocolos, mas nas práticas partilhadas e nos vínculos entre educadoras.

O plano também inclui uma proposta de formação continuada específica para os profissionais das unidades com SRM na creche. Essa formação deve ser realizada em serviço, articulada aos contextos reais das turmas, pautada na escuta das educadoras e mediada por profissionais dos CEFAls.

A formação deve contemplar temas como o desenvolvimento infantil, os transtornos do neurodesenvolvimento, os recursos de acessibilidade, o planejamento colaborativo e a avaliação pedagógica sem dependência exclusiva de laudos médicos. Como relata a professora Nuvem (2025), *“a gente se vira com vídeo, leitura e conversa no café”*, evidenciando que o que existe hoje é uma formação pela resistência, pela prática, pela ausência de estrutura. Este plano propõe que a formação seja responsabilidade institucional, não mais esforço individual das professoras.

Além disso, o plano contempla mecanismos de acompanhamento e avaliação. A implementação da SRM com atendimento na primeira infância deve ser monitorada por registros compartilhados entre a professora regente e o PAEE, reuniões periódicas com a coordenação pedagógica e escuta ativa das famílias.

Essa compreensão reafirma que os direitos das crianças não se realizam apenas no plano normativo, mas precisam se traduzir em ações pedagógicas concretas, sustentadas por indicadores sensíveis às experiências da infância. É com esse olhar que se avança para o fechamento deste capítulo, articulando os caminhos traçados pela pesquisa, suas conquistas e os desafios que ainda persistem na construção de uma educação infantil pautada pela equidade.

A proposta delineada neste capítulo emerge como resposta concreta a um cenário institucional em que os direitos das crianças com deficiência na Educação Infantil, especialmente na etapa da primeiríssima infância, seguem sendo tratados como exceções. Sustentada pelas narrativas das docentes, pelas experiências da

pesquisadora e pelas normativas que regulam o Atendimento Educacional Especializado, esta construção aponta que garantir o direito à diferença não pode ser visto como tarefa eventual das unidades escolares, mas como responsabilidade coletiva da rede pública de ensino.

Ao apresentar caminhos possíveis para a implementação da SRM com atuação qualificada do PAEE, reconhece-se que a inclusão precisa ser compreendida como política educativa central presente na formação, no planejamento, na escuta e na rotina dos bebês e crianças pequenas. Diante disso, avança-se para as considerações finais, reafirmando as conquistas desta investigação, os desafios ainda enfrentados e a necessidade de continuidade na produção de políticas, práticas e saberes que permitam à escola pública ser, efetivamente, um espaço de pertencimento desde os primeiros anos de vida.

Considerações Finais

Esta pesquisa nasce do chão da escola e das vivências da pesquisadora que presenciou situações que a fizeram compreender o descaso que viveu enquanto era aluna negra na Rede Pública no Estado de São Paulo, o compromisso ético na escolha da profissão, a consciência no fazer democrático e ampliação do seu olhar para garantir o acesso, a permanência e acima de tudo condições para que todas as crianças independentemente da idade tenham oportunidades reais de desenvolvimento, respeitando suas individualidades.

O envolvimento com a rotina escolar possibilitou a pesquisadora escutar as educadoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica, comprometidas com uma inclusão que vai além do discurso e se realiza no corpo, nas rotinas e nas práticas cotidianas. Ao investigar as dificuldades enfrentadas pelas docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência, bem como as possibilidades de implementação da Sala de Recursos Multifuncionais com atuação do PAEE, reafirma-se a centralidade da equidade como princípio fundante de uma educação comprometida com a dignidade e com a efetivação dos direitos na infância.

As entrevistas realizadas revelaram uma constelação de saberes situados e práticas de resistência que tornam possível a participação de bebês e crianças pequenas público da educação especial, mesmo diante da ausência de estrutura, formação específica ou respaldo político. O que se configura não apenas como constatação de lacunas, mas como produção de sentidos e proposições ético-pedagógicas encarnadas na ação cotidiana de docentes que escutam, cuidam e educam com compromisso radical.

A análise documental confirma que o direito ao Atendimento Educacional Especializado na primeiríssima infância está previsto nos marcos legais, como a LDB, o ECA, a Política Nacional de Educação Especial e, mais recentemente, a Lei nº 14.880/2024.

No entanto, a distância entre o que está garantido e o que se realiza no cotidiano revela um vazio institucional que transforma direito em desafio e inclusão em esforço isolado.

Entre as conquistas desta investigação, destaca-se a elaboração de um

plano propositivo para a efetivação da SRM com atuação qualificada do PAEE na etapa da creche, sustentado por escuta empírica, análise crítica e fundamentos legais.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem. A escolarização de crianças pequenas público da educação especial não pode depender da disposição individual das equipes locais, da existência de laudos médicos ou de gestos voluntários de educadores.

É urgente que políticas públicas reconheçam os bebês como sujeitos escolares, fortaleçam as práticas intersetoriais, ampliem a escuta institucional e assegurem recursos pedagógicos, humanos e formativos. Trata-se de responsabilidade coletiva e constitucional.

Esta pesquisa não encerra o debate, mas abre caminhos. Convida outras investigações a aprofundarem a análise da formação docente voltada à inclusão na creche, a escuta das famílias que acompanham as crianças com deficiência na Educação Infantil e a produção de materiais pedagógicos adequados à etapa da primeiríssima infância.

Convida, sobretudo, à continuidade de estudos que assumam a perspectiva da equidade como eixo estruturante de toda proposta educativa.

A escola pública que queremos para todos começa com os que chegam primeiro. Garantir que cada bebê seja acolhido com dignidade, escutado com atenção e incluído com responsabilidade é um gesto político que transforma não apenas a infância, mas toda a educação.

E essa escuta, na etapa da primeiríssima infância, não se dá apenas pela palavra: ela se realiza nos gestos, nas expressões, nos movimentos corporais e nas manifestações singulares de cada criança. Escutar, nesse contexto, é reconhecer o corpo como linguagem e o vínculo como canal legítimo de comunicação pedagógica.

Que este trabalho se transforme em dispositivo de ação, prática e resistência. Que outros corpos, outras vozes e outras escolas possam reconhecer nele um território possível de pertencimento.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, M. Inês. *O Cuidado Empático: Contribuições para a Ética e a Prática Profissional*. 2012. p. 42.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMORIM, Gabriely Cabestré. Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. Marília, 2020. 190 f.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 66–71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 03 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2010. Disponível em: [https://Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2010portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf](https://Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%202010portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em

05 de agosto de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Título da resolução. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. A

socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. 5.

DONATO, Vanessa Furlan Tavella. Educação infantil inclusiva: o atendimento educacional especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência: a escrita de nós. Organização: Duarte, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado. São Paulo: Itaú Social, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022.

LORENÇATTO, Adriana Terezinha. A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na educação infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR. 2024. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - Paraná.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746–759, abr. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204.

MAGISTÉRIO. Edição especial nº 3 – 15 anos Centro de Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2017.

MORA, Maria Tereza Martins. *A rainha Kambinda*. São Paulo: Scortecci, 2019.

MENDES, E.G. Breve histórico de Educação Especial, Revista Educacion y Pedagógica, v.22 nº 57, 2010.

MORENO, Patrícia Cândido. As dificuldades da escola perante a inclusão escolar. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php?pagina=1>>. Acesso em: 09 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.

M. (Orgs.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 23–47.

OLIVEIRA, Rosângela; PRIETO, Rosângela G. (Orgs.). Educação especial na rede municipal de São Paulo: trajetórias e desafios. São Paulo: Autêntica, 2011.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. O AEE e o trabalho articulado na educação infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Inclusão: questões desafiadoras emergentes na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola. São Paulo: Loyola, 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Clarilza Prado de. Aprendizagem do adulto professor: do desenvolvimento pessoal ao profissional. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Aprendizagem do adulto professor: desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. O atendimento educacional nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SANTANA, Bianca. Quando me descobri uma mulher negra. Ilustrações de Mateu Velasco. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 40.268 de 31 de janeiro de 2001. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-40268-de-31-de-janeiro-de-2001>. Acesso em :13 de agos.2024.

SÃO PAULO (SP). **Portaria Intersecretarial nº 03/99**, de 1999. Dispõe sobre a composição de comissão entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) para organização da transição das creches. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-intersecretarial-secretaria-municipal-da-cultuura-3-de-6-de-janeiro-de-1999/detalhe/5a14393f9ce11c601e05ccab>. Acesso em: 13 de agosto de 2024

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001. Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-41588-de-28-de-dezembro-de-2001>. Acesso em :13 de agosto 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 38.869, de 21 de dezembro de 2001. Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-40268-de-31-janeiro-de-2001>.

Acesso em: 13 agosto de 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. LEI nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13326-de-13-de-fevereiro-de-2002/>. Acesso em: 13 de agosto de 2024.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação. Decreto 57.379 de 13 de outubro de 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 14 de agosto de 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Portaria 8.764 de 23 de dezembro de 2016. Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em 14 de agosto de 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.388, de 30 de janeiro de 2020. Dispõe sobre instalação da Sala de Recursos Multifuncioanis. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 30 jan. 2020.p. 36. Disponível em

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2fjaneiro%2f31%2fpag_0036_79d5547c672e9157ff7e0ce9ca270bb8.pdf&pagina=36&data=31/01/2020&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100036. Acesso em 12 de Maio de 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade: educação infantil. 2. ed. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Os CEMEIs na cidade de São Paulo. – 1.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2024 56p.:il.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 22 de agosto. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista ser participantes da pesquisa

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação inicial?
4. O curso foi realizado na modalidade Presencial ou EAD?
5. Você possui pós-graduação? Em qual área?
6. Há quanto tempo atua na Rede Municipal?
7. Qual foi o seu cargo inicial ao ingressar na Prefeitura Municipal de São Paulo?
8. Atualmente, qual faixa etária você atende no momento?
9. Como chegou à função de PAEE? Há quanto tempo?
10. Aproveitando sua experiência como mãe de criança com deficiência que frequentou o CEI e a EMEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos conte como foi a vida escolar do seu filho na educação infantil?
11. Você teve alguma experiência aqui no CEMEI com bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos?
12. Você teve alguma experiência aqui no CEMEI enquanto exerce ou exercia a função de PAEE?
13. Como você avalia a sua formação como PAEE? Recebeu suporte para exercer essa função? Sente-se preparada para atender a primeiríssima infância?
14. Você considera interessante o cargo de PAEE? O que acredita que precisaria ser modificado? Por que esse profissional não está presente em todas as unidades da rede?
15. Compartilhe sua experiência com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na primeiríssima infância.
16. Como você se sente em sala de aula com crianças público da educação especial?
17. Você acredita que crianças de 0 a 3 anos podem ser beneficiadas com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)?
18. Existem três formas de atendimento educacional especializado: contraturno, colaborativo e itinerante. Qual delas considera mais adequada para crianças dessa

faixa etária?

19. Como imagina que esse atendimento poderia ser realizado: colaborativo, contraturno ou itinerante?

20. Você tem contato com professoras de outras unidades que atendem crianças de 0 a 3 anos? Essas crianças recebem AEE?

21. Essas professoras relatam que o AEE é oferecido por elas sem apoio externo ou interno?

Apêndice B – Quadro interpretativo das categorias analíticas emergentes

Categoria Analítica	Sentido construído na pesquisa
1. Invisibilidade institucional do AEE na primeiríssima infância	A política pública ignora a primeira infância como espaço legítimo de escolarização. O direito ao AEE é previsto, mas não vivido; o laudo médico é usado como filtro excludente e os bebês com deficiência permanecem invisíveis. As falas revelam que a escuta pedagógica é subjugada pela burocracia.
2. Práticas pedagógicas construídas na resistência docente	Diante da negligência institucional, as professoras elaboram práticas inclusivas fundamentadas na ética, no afeto e na observação sensível. A criação de estratégias é um gesto de autoria pedagógica que revela a potência da docência como ato político em contextos de precariedade.
3. Sala de Recursos Multifuncionais como possibilidade e limite	A SRM é reconhecida como ambiente adequado para acolher bebês e crianças com deficiência. No entanto, sua limitação normativa impede que a primeiríssima infância tenha acesso formal ao espaço. A criação tardia e urgente da SRM revela a fragilidade das garantias institucionais.
4. Colaboração como estratégia de inclusão no cotidiano escolar	A ausência de protocolos institucionais formalizados é compensada por práticas colaborativas entre regentes e PAEE. A inclusão acontece na escuta entre pares, na construção coletiva e nos vínculos afetivos entre educadoras, configurando uma cultura inclusiva que emerge na informalidade.
5. Formação docente e negligência da Educação Infantil nas políticas públicas	A formação continuada ofertada pela rede desconsidera a Educação Infantil, aprofundando a sensação de abandono das professoras. A sobrecarga interseccional vivida pelas mulheres que educam, cuidam e são mães revela que os obstáculos formativos não são técnicos — são sociais, de gênero e institucionais.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A invisibilidade de bebês e crianças no processo de inclusão em contexto educativo em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Pesquisador: Érica Placedino Bottas

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva de bebês e crianças de 0 a 3 anos, tendo como premissa suas diferentes habilidades e motivações.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as dificuldades dos docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência e as contribuições da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento educativo das crianças com deficiências na primeiríssima infância.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, ~~e também~~ dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda ~~sim~~ se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professoras entrevistadas, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Érica Placedino Bottas – Residente na Estrada de Itapeperica, nº 2100, apto 01 – Torre FUN – Vila Prel – São Paulo – SP, CEP 05835-004 e contato (11) 99541-0012.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome da participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

(Assinatura do pesquisador) Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Anexos

Anexo A- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP 	 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: A invisibilidade de bebês e crianças no processo de inclusão em contexto educativo em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo Pesquisador: ERICA PLACEDINO BOTTAS Área Temática: Versão: 2 CAAE: 88356525.1.0000.5482 Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.668.507 Apresentação do Projeto: Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Educação: formação de Formadores, vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Projeto de pesquisa de autoria de Erica Placedino Bottas, sob a orientação da Profa. Dra.Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "[PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2540409.pdf]" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil. O supracitado documento informa que o estudo pretende verificar as contribuições da Sala de Recurso Multifuncional para o desenvolvimento educativo de bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Reconhecendo a Sala de Recurso Multifuncional como um espaço integrador da sala regular para desenvolver propostas pedagógicas inclusivas para a primeira infância. Proporcionar a mesma possibilidade de atendimento para bebês e crianças com deficiência	Continuação do Parecer: 7.668.507 e/ou transtorno será um marco em relação à educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino São Paulo. Introdução As intervenções pedagógicas, quanto antes ofertadas nas unidades escolares com bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos por meio do Atendimento Educacional Especializado possibilitam o desenvolvimento integral da criança, minimizando muitas vezes, as barreiras de aprendizagem. Nesse sentido, a implementação da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em unidades escolares que atendem a primeira infância poderá ser essencial para garantir o acesso e permanência dos bebês e crianças atípicas matriculadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Por atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que atende bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e após a abertura da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para atender somente as crianças acima de quatro anos que possuem deficiência e/ou transtorno e compreendendo a potencialidade dessa sala em conjunto com Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para desenvolver propostas pedagógicas que contribuam para a aquisição da autonomia, identifiquem habilidades ou necessidades específicas de cada bebê e criança para promover atividades individuais e coletivas de acordo com as particularidades dos matriculandos na unidade escolar que atende a primeira infância. Este projeto pretende contribuir para a reflexão da importância de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) precoce não somente na sala regular, mas em um espaço pensado e apropriado com materiais, mobiliários, brinquedos estruturados e não estruturados e com o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) preparado para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Hipóteses Não há. Metodologia Proposta Como metodologia de pesquisa, será utilizada a entrevista semiestruturada como dispositivo metodológico de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é flexível, por ser composta por um roteiro inicial de perguntas pré-estipuladas, mas que permite ao pesquisador e ao participante de acrescentarem perguntas e comentários diferentes, contribuindo para uma conversa mais fluida e natural. A entrevista permitirá aprofundar sobre o aprendizado do
Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001 UF: SP Município: SÃO PAULO Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br	Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001 UF: SP Município: SÃO PAULO Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br
Página 01 de 06	Página 02 de 06



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.658.507

participante e compreender suas reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido na primeira infância.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados para a coleta serão analisados com base nos registros das entrevistas com a PAEE, com a professora de Educação Infantil que leciona na primeira infância e com a Senhora Silvana Lucena dos Santos Drago. Com o intuito de fomentar esta pesquisa e com o propósito de compreender melhor as entrevistas realizadas, utilizarei para analisar os dados à análise de prova que nos possibilita categorizar os instrumentos coletados no campo de pesquisa em tópicos e temas. Desfecho Primário: Acredito que após as entrevistas semiestruturadas, será possível investigar as dificuldades dos docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência e/ou transtornos e as contribuições da implementação da Sala de Recurso Multifuncional para o desenvolvimento educativo dos bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos na primeira infância. Além disso, poderá ter indicações sobre as dificuldades dos docentes em relação à formação vivida para que se possa refletir sobre ajustes necessários para uma inclusão efetiva precocemente.

Tamanho da Amostra no 2.º

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as dificuldades dos docentes no atendimento às crianças de 0 a 3 anos com deficiência e/ou transtornos e as contribuições da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento educativo dos bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos na primeira infância.

Objetivo Secundário:

- 1-Analisar os documentos da Rede Municipal de Educação de São Paulo em relação à visibilidade da primeira infância no Atendimento Educacional Especializado;
- 2-Descrever a organização do trabalho do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais;
- 3-Mapear como os docentes da primeira infância veem o desenvolvimento das crianças público da educação especial.
- 4-Elaboração de um plano de implementação da Sala de Recursos Multifuncionais e o

Endereço: Rua Ministro Godoi, 959 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira do Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 03 de 06



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.658.507

atendimento com o Professor de Atendimento Educacional Especializado para os bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Essa pesquisa envolve riscos mínimos ao participante. Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de discussão sobre práticas docentes inclusivas, que contribua para o ensino de todos os estudantes, por considerar as suas diferenças um dado da realidade a ser antecipado e validado. Os participantes poderão explorar as teorias e práticas propostas para um Atendimento Educacional Especializado realmente inclusivo para bebês e crianças com deficiências e/ou transtornos matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Além disso, espera-se contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas, e avaliar de que maneira a para a formação docente pode contribuir para que o Atendimento Educacional Especializado seja eficiente e respeite as individualidades dos bebês e crianças matriculados nas unidades que atendem esta faixa etária. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, através de palestra a ser realizada com todos os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse

Endereço: Rua Ministro Godoi, 959 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira do Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 04 de 06



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.698.507

relatório final.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- desenvolver o projeto conforme delineado;
- elaborar e apresentar o relatório final;
- apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 05 de 06



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.698.507

Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2540409.pdf	13/06/2025 19:20:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	13/06/2025 19:16:12	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito
Outros	oficio.pdf	25/04/2025 13:19:31	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/04/2025 13:13:07	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/04/2025 21:28:37	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	24/04/2025 21:28:30	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	autorizacao.pdf	24/04/2025 21:28:05	ERICA PLACEDINO BOTTAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 26 de Junho de 2025

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 06 de 06