

Influência das políticas públicas na educação inclusiva:

estudo da proposta do centro de formação e acompanhamento à inclusão - CEFAl -
para a educação infantil, sob o ponto de vista da equipe pedagógica do CEFAl da
sub-prefeitura de Itaquera, município de São Paulo

Érika Rosa Rodrigues Ribeiro

Maria Izaura Cação

Como citar: RIBEIRO, Érika Rosa Rodrigues; CAÇÃO, Maria Izaura. Influência das políticas públicas na educação inclusiva: estudo da proposta do centro de formação e acompanhamento à inclusão - CEFAl - para a educação infantil, sob o ponto de vista da equipe pedagógica do CEFAl da sub-prefeitura de Itaquera, município de São Paulo. *In:* CAÇÃO, Maria Izaura; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (org.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 17-38.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-313-7.p17-38>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 1

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DA PROPOSTA DO CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – CEFAI - PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, SOB O PONTO DE VISTA DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO CEFAI DA SUB-PREFEITURA DE ITAQUERA, MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Érika Rosa Rodrigues Ribeiro¹

Maria Izaura Cação²

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Cruzeiro do Sul/ UNICSUL. Extensão Universitária: PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Pós-Graduação (em andamento) em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Estadual Paulista/UNESP, erikarr@ibest.com.br.

² Doutora e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, campus Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, izauracao@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Havia alguma coisa em relação ao comportamento de Dibs que impedia os professores de classificá-lo, segura e rotineiramente, e deixá-lo seguir o seu caminho. Suas atitudes eram então paradoxais! Às vezes, apresentavam indícios de retardamento mental em grau extremo. Outras vezes realizava certas atividades com tanta rapidez e tranquilidade, que evidenciava possuir, de fato, um nível de inteligência superior (AXLINE, 1991).

Ainda que se reporte a outra realidade, Dibs é um, dentre muitos casos, que nos impulsiona à reflexão sobre o estado da educação brasileira, cujo sistema de ensino tem, cada vez mais, o objetivo de incluir um maior número de alunos, garantindo a oferta de vagas para a necessidade de matrículas. Dibs é um aluno regularmente matriculado em uma escola pública, que possuía especificidades em seu desenvolvimento cognitivo e social, diferentemente dos padrões de comportamentos de normalidade comumente encontrada em sala de aula, pelos professores, o que sugeria reflexões e conclusões equivocadas sobre seu processo de aprendizagem, muitas vezes devido à insuficiência de conhecimento por parte dos professores e de seu envolvimento com o ser humano.

Vivemos, hoje, em uma sociedade em que a discussão sobre a educação inclusiva tem ganhado força, não apenas nos debates acadêmicos, mas, também, nos meios de comunicação. No entanto, parece-nos que o sistema de ensino se encontra diante de um impasse, seus parâmetros e concepções mais humanistas e igualitárias parece estarem sendo esquecidas ou relegadas, remetendo-nos à necessidade de um diálogo reflexivo em torno de uma educação realmente para todos.

A inclusão é um dos princípios pelo qual garantimos o direito à educação para todos. Legitimado este direito cabe a nós, profissionais engajados com a educação, buscarmos fundamentos e práticas que, conjugados com o direito, incidam na qualidade de ensino para todos, de forma indiscriminada.

Levantemos como pressuposto que a infância não é padronizável e nem modulada. Ela é fruto das condições genéticas, da maturidade que o tempo nos concede e principalmente das interações, das convivências,

da socialização que nos permitem experimentar, inferir conceitos, buscar soluções, levantar hipóteses e equilibrar-nos num constante aprendizado da vida. É na infância que a experimentação de novos desafios, investigação de outras situações prováveis e a construção dos improváveis constituem o intuito investigativo e criativo da criança. Isto a perseguirá por toda a sua vida, levando-a a aprender e apreender o mundo, absorvendo tudo aquilo que, ao longo de sua vida, levá-la-á a inferir e proceder de forma positiva na sua trajetória.

Estamos, então, a considerar que cada sujeito é único, tem especificidades próprias, cujo processo de aprendizagem será distinto. Na medida em que o sujeito é capaz de criar relacionamentos entre os objetos, a inteligência progride. Como demonstra Assis, ao abordar trabalho de Piaget, “é essa capacidade que faz a criança entrar no mundo da lógica, ou seja, do pensamento, do raciocínio que, no presente, consegue antecipar os fatos futuros e reconstruir os passados”. (ASSIS e ASSIS, 2010, p.46).

Uma das metas que devem ser previstas na educação infantil, fase latente aos questionamentos do conhecimento, é o favorecimento do desenvolvimento global da criança em todos os aspectos, sem que haja distinção entre os fatores: cognitivo, físico e sócio-afetivo. Para tanto, se faz necessário o contexto favorável desde o cuidar ao educar, para que cresçam crianças ativas intelectualmente e cada vez mais capazes de autorregulação.

Ao considerar a aprendizagem como um processo, legitimamos e respeitamos o tempo de cada um. Nele as evoluções serão consideradas e configurarão as avaliações dos alunos, assim, não haverá parâmetros. As crianças são diferentes. Suas especificidades são construídas a fim de lhes atribuir uma singularidade única. Neste sentido, as ações escolares não devem produzir o padronizável, porém, há uma tendência historicamente construída que nos encaminha a igualar as crianças e querer, ao final do ano, que todas estejam escrevendo seus nomes da mesma forma.

Assim, temos que ponderar como as posturas em sala de aula estão sendo alicerçadas, resgatando um ponto fundamental que nelas interfere diretamente: as políticas públicas. Estas, defendendo um ponto de vista, nortearão e indicarão como deverá ser o tratamento aos alunos, por meio de medidas legais, com seus documentos oficiais ou por intermédio de

cursos. É importante, então, ressaltar como se efetiva a intermediação entre normas oficiais e atuação docente para analisarmos como, possivelmente, os alunos da rede pública de ensino estão recebendo o atendimento.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Consideremos prioritariamente a margem excluída da sociedade, para que nosso discurso ganhe evidência, pois as mudanças se fazem mais pertinentes devido às injustiças, ao longo da história, quanto ao respeito a seu direito é tão legítimo quanto o de qualquer ser humano. Assim ressaltamos aqueles que historicamente foram marginalizados por não seguirem os padrões socialmente aceitáveis: negros, homossexuais, obesos, pobres, mulheres e os deficientes, cada um com sua especificidade. Beyer (2005) mostra-nos que a edificação da instituição escolar foi concebida em princípios segregacionistas. Desde a Grécia Antiga, mais especificamente Atenas e Esparta, criaram-se leis que defendem o genocídio das crianças *fracas*, tendo como padrão físico e intelectual a escala de normalidade daquele contexto. Na Idade Média as escolas eram restritas aos mosteiros; na Reforma Protestante alguns pensadores são adeptos de assassinato de crianças *monstros*; e até mesmo na Europa, com a obrigatoriedade escolar, a escola era sinônimo de ascensão da burguesia.

Desta forma, “a história é bem clara ao estabelecer uma cisão entre aqueles que, em determinado tempo histórico, não condiziam com os padrões normatizadores, assim nunca houve uma escola para todos” (BEYER, 2005, p. 13). A escola sempre foi para aqueles que, dentro de uma concepção histórica, econômica e cultural, representam a elite e pretendem distinguir-se dos seus demais. “Esta concepção se respalda em paradigmas educacionais que influenciam diretamente a formação do sujeito, pois estes conjuntos de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica é que permearão a educação segregacionista.” (BEYER, 2005, p. 16).

O autor propõe-nos dois tipos de paradigmas relacionados à educação especial: um é o clínico-médico que realça as categorias médicas em detrimento das pedagógicas, nela busca-se a correção do indivíduo com base no padrão de normalidade que se almeja, este tipo de tendência

caracteriza-se fortemente por uma pedagogia terapêutica que aflorou entre os séculos XIX e XX.

Com a democratização do ensino, na década de 1970, ignoraram-se os conhecimentos desta nova demanda e suas formas de se relacionar com o conhecimento sistematizado. Esta nova demanda de alunos não atendia às exigências padronizadoras de ensino, pois advindos de camadas sociais subalternas, não tinham os requisitos considerados necessários. Como resultado deste fato, vários laudos médicos eram emitidos com alegações ligadas ao déficit de aprendizagem. A proposta de integração escolar é uma das implicações deste tipo de paradigma, pois funciona como uma válvula de escape tentando normalizar e padronizar as diferenças. Neste sentido, a escola não muda sua estrutura e tão pouco seu currículo, os alunos têm a tarefa de a eles se adaptar de acordo com a exigência escolar.

Ao contrário, o outro paradigma, cita Beyer (2005), é o aprimoramento da concepção crítico-materialista³, que resultará no *paradigma inclusivo*. Este defende a tolerância às diferenças e cultua a diversidade, proposta também defendida por Mantoan:

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 24).

Estes são os pressupostos básicos para entendermos a postura de educação inclusiva como condição para a mudança de paradigmas que, acima de tudo, são excludentes.

O contexto social, cultural e histórico inclui os estigmatizados numa marginalização decorrente de um eixo teórico-metodológico com bases capitalistas, em que se favorece o melhor, o campeão, o eficiente. Mas outros fatores também desencadeados são influenciados por esta concepção, dentre eles: a desinformação a respeito de aspectos marginalizatórios, a

³ Embasada na perspectiva marxista, segundo a qual os indivíduos concretos estão inseridos em um contexto social de relações e contradições, determinado pela infraestrutura, pelas relações socioeconômicas forjadas no processo de produção da vida material e social.

estrutura física da escola, a falta de compromisso e principalmente pré-conceitos enraizados em nossa cultura vitimada pela ignorância e pelo senso comum, que rotula e produz julgamentos qualitativos que, por sua vez, elabora e estrutura estereótipos e estigmas.

A abordagem foucaultiana em *Vigiar e Punir* (1987) remete-nos a uma reflexão de como a sociedade utiliza-se de mecanismos persuasivos e de vigilância para manter certo padrão de sociedade e comportamentos, e como estes mesmos mecanismos podem ser segregatórios para aqueles que divergem do modelo padrão. Muito destes mecanismos foram moldados de acordo com o momento histórico. O suplício foi uma das formas apontada pela sociedade do século XV e XVI, marcados por atos e castigos corporais que visavam ao condicionamento do corpo em detrimento da condição social. Foucault e suas abordagens sobre como e quais mecanismos de coação, vigilância e punição interferem na formação do sujeito, desenhando paradigmas excludentes, permite-nos relacionar e refletir mais profundamente como a segregação ocorre numa sociedade estruturada pelo capital, designando, às nossas escolas, a mera reprodução mediante a *docilização* do corpo, pela vigilância, punição, dominação, entre outros mecanismos.

Para Foucault (1987), assim como os hospitais, as prisões e os quartéis, as escolas exercem a mesma função social estipulada, desde a época do suplício, de doutrinar através da disciplina, da distribuição articulada no espaço, de receitas minuciosas a serem seguidas, do condicionamento do corpo. A escola desde cedo atrai os indivíduos compulsoriamente do seu reduto familiar e social de grande amplitude e os confina a um longo período de internamento para moldar condutas, disciplinar comportamentos e formar pensamentos.

Uma nova política foi melhorada desde a perspectiva do suplício, a fim de não mais haver uma insensibilidade no ato de punir, fragilizando ou destruindo os recursos vitais, conferindo maior racionalidade e cientificidade sobre o homem que se pune. Ao contrário dos suplícios, a escola impõe-se pela docilização dos corpos com uma vantagem social e política, pois torna o corpo produtivo, apesar de manipulável à punição social de forma minuciosa no decorrer de toda a vida do indivíduo, o que

fragiliza o homem, adequando-o à sociedade. Apesar de longa, a citação abaixo é de suma importância para nossa análise:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana e semana, de mês e mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma abordagem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo em uma série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, no espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Nos dias atuais, o desenvolvimento infantil ainda pode ser concebido visando à não normalidade, o que reforça a busca por entender o que foge à regra, para a construção de estratégias que nivelem os sujeitos. Resultam desta postura as provas em larga escala construídas em âmbito federal, estadual e municipal, que estipulam notas de acordo com o desempenho do aluno, sem considerar os avanços individuais de cada aluno ao longo do processo de escolarização. Em outras palavras, as avaliações finais são universalizáveis, o padrão de um aluno é considerado o ideal para todos, desconsiderando a sua própria trajetória.

A preocupação com os modelos ou padronizações torna-se mais significativa e passível de questionamentos quando esses modelos são organizados por uma elite que nivela por cima, e exclui aqueles que não atingiram a meta consensual relativa a sua faixa etária.

2. AS ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante das considerações acima, esta pesquisa se fundamentou no direito universal e único que nos iguala: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

É na perspectiva da Educação Inclusiva que encontramos respaldo para desfrutar a igualdade de direitos e o respeito à diversidade. Ao longo dos anos, os estudos e aprofundamentos sobre o assunto têm garantido modificações nos padrões que melhor sustentam a dignidade humana e o direito universal.

Nas últimas décadas, muitas correntes de pensamentos, concepções e paradigmas elaboram e alicerçam-se a fim de construir uma escola mais humanizadora e igualitária, designada inclusiva, na tentativa de suplantar a retórica ineficaz.

A proposta de educação inclusiva traz uma mudança na perspectiva educacional, pois questiona as políticas e formas de organização do ensino não só de educação especial. Ela aponta erros na forma como se estrutura o currículo e como as relações interpessoais estão afastadas de princípios mais humanitários e humanizadores.

Mantoan (1999) aponta-nos que as escolas especiais são mecanismos de válvula de escape, pois, ao homogeneizar o ensino, agrupando os alunos em uma escala de igualdade em que os mesmos questionamentos e a mesma dificuldade são apresentados, restringem e limitam estas crianças às suas particularidades, sem possibilidade de entender o outro. Dessa forma, essas escolas estão em desacordo com a realidade social, pois a mesma é composta com base na diversidade e não na igualdade entre os homens. Assim, esses alunos ficam restritos ao conhecimento social com base em sua deficiência e não da complexidade da população da sociedade.

A tendência paradigmática que defende a integração escolar e a educação especial está em ruínas. Beyer (2005) e Mantoan (1999) consideram, cada um a seu modo, que a proposta de educação inclusiva e o paradigma que a alicerçam estão desafiando as estruturas escolares a novas perspectivas. É óbvio que toda e qualquer mudança gera atritos questionamentos e ressignificações, porque indica também modificação de postura, busca de novos conhecimentos e desarticulação de preconceitos. Para Mantoan (1999), esta crise de paradigmas é uma ruptura dolorosa e difícil, pois coloca em xeque o que pensávamos e como agíamos, assim é com alguns professores que preferem a continuidade da existência das

escolas especiais em que os segregados não induzam a mais trabalho ou a maior busca de conhecimentos.

Mas, esta transição um pouco dolorosa é passível de compreensão e inevitável que aconteça, quando muitos projetos e propostas indicam para uma escola que assuma a diversidade que a compõe e com ela trabalhe. Derrubar paradigmas segregacionistas significa suplantar vertentes ideológicas de querer categorizar as pessoas e qualificá-las em conformidade aos níveis preconceituosos, enquadrando-as em um padrão em que não perturbam a normalidade, estipulável por estereótipos socialmente elencados.

Uma das dificuldades que encontramos para uma perspectiva de uma educação inclusiva é o equívoco de achar que ela está apenas diretamente ligada à mudança de nomenclatura, adaptações de currículo, facilitação das atividades além de programas de reforço. A educação inclusiva é, na verdade, uma mudança de paradigma, de visão de ensino, em que as aulas expositivas são configuradas como pouco significativas.

Dessa forma,

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo [...] Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes [...]. (RANCIÈRE, 2010, p. 23-24).

O professor que assume o compromisso de uma educação para todos deve considerar que ensinar sem exclusões ou exceções é descaracterizar-se como detentor do conhecimento, ao contrário, que acredite e adube a capacidade do aluno de buscar conhecimentos e inferir sobre os mesmos, intermediando essa relação para vencer obstáculos escolares.

Rancière (2010) desmistifica a concepção de que a capacidade só é dada para alguns e de que apenas o professor detém o conhecimento.

As coisas estavam, portanto, muito claras: não se trata aí de um método para instruir o povo, mas da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Basta anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignorava e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado,

de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicado. (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Jacotot⁴ nos ensina que o preconceito e a discriminação antecedem a segregação, a diferenciação dos seres humanos quanto ao direito. A escola é muitas vezes, para estes estigmatizados, um veículo de inserção social. A criança estigmatizada é encapsulada por seus pais, como uma forma de encobrir e mascarar os apontamentos sociais e, quando o estigmatizado chega à idade escolar, a incompreensão gerará um despreparo com relação à rejeição social, ou o contrário, as informações sobre sua deficiência e a tomada de consciência de si e dos outros o auxiliarão a sofrer um impacto mais ameno com o todo social.

Além de considerar o professor como intermediador do processo de aprendizagem que auxilia o aluno a buscar os conhecimentos que lhes sejam significativos, devemos considerar que os programas didáticos devem ser elaborados segundo uma nova conduta, diferentemente das estruturas estanques e fragmentadas em disciplinas.

Gallo defende o currículo fundamentado na transversalidade e na capacidade rizomática, pois, “na medida em que o paradigma fechado paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (2003, p. 93).

Para o autor, o conteúdo rizomático é permeado por princípios de conexão entre si, sem que haja hierarquia. Outro princípio deste paradigma é o da cartografia, visto que, mapeando o rizoma percebe-se que ele pode ser acessado, pois remete à construção coletiva a partir da miséria vivida. Assumir um conteúdo transversal é permitir transitar “pelo território do saber como as sinapses pelos neurônios[...]” (GALLO, 2003, p. 96). Este, então, seria como uma matriz da mobilidade por entre as ramificações do rizoma, sem verticalismos ou horizontalismos.

Dessa forma, o conteúdo é organizado pelo aluno, raiz do rizoma, porque é significativo e cria as suas ramificações segundo os seus

⁴ Rancière, em *O mestre Ignorante* (2010), narra a surpreendente aventura intelectual vivida por Joseph Jacotot, intelectual ativo na época da Revolução Francesa, exilado nos Países Baixos por causa da restauração da monarquia. Na Universidade de Louvain vive uma experiência, como professor, que mudará para sempre sua concepção de educação e sua concepção do processo de aquisição de conhecimento.

questionamentos, suas potencialidades de argumentar em diferentes aspectos do tema a ser questionado, não se limitando às especificidades de cada disciplina. Novas ações pedagógicas também redirecionarão o projeto da escola para que incidam não apenas na postura do professor ou nos conteúdos, mas respinguem na reformulação avaliativa, que considere o processo e não o final de uma trajetória. A avaliação quando respaldada nas especificidades da criança é, por si só, um grande avanço na perspectiva inclusiva porque admite que todos somos diferentes, não ao assimilar conhecimento, pois a capacidade é dada a todos, mas a elaboração será organizada de acordo com o que é significativo e as experiências vividas por cada sujeito e, assim, assumem o papel de estímulo. Em relação à avaliação, valoriza-se o fato de que o professor pautar o seu trabalho com base na avaliação diagnóstica, para fundamentar a verificação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno por meio de uma avaliação formativa, portanto esta avaliação não deve ser pautada nas avaliações classificatórias.

De acordo com Morin (2001), um novo paradigma educacional se dá quando a proposta de conhecer um objeto e pensar sobre ele está associada ao contexto no qual o sujeito está inserido. O paradigma educacional, atualmente, arraiga-se em pressupostos capitalistas de divisão do trabalho e na hiperespecialização profissional por parte do professor. O saber no mundo complexo transforma-se em frações do problema, dificultando a compreensão do objeto em sua amplitude. Com a hiperespecialização do saber fica difícil entender os problemas particulares, pois não se conhecem os seus contextos.

Assim o currículo deve ser repensado com base no critério de que todos os homens são diferentes. O que constitui uma das características da perspectiva da educação inclusiva.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Atualmente a preocupação com a educação inclusiva tem aguçado vários âmbitos da sociedade. A Prefeitura de São Paulo tem demonstrado uma grande preocupação com a educação inclusiva, seja por programas vinculados a outras esferas políticas ou pela intervenção direta com professores e programas associados.

Em uma de suas ações, distribuiu para cada professor livros com orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem na área de LIBRAS e Língua Portuguesa para pessoas surdas (*Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: libras*⁵; *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*⁶), e referenciais sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual (*Referencial sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*⁷). O último documento considera a avaliação um indicador de avanços do aluno, respeitando o seu ritmo e especificidade:

Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro [...]. (SÃO PAULO, 2008c, p. 31).

A avaliação na perspectiva inclusiva assume o papel de acompanhar e registrar as evoluções deste aluno, em específico, sobre suas competências em articular meios e conteúdos acadêmicos para resoluções de problemas. Não se trata, como mencionamos anteriormente, de nivelar ou padronizar um índice esperado e sim considerar seus progressos.

Neste documento, a terminologia para tratar a avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual traz consigo não só uma mudança conceitual, mas de perspectiva de concepção de retomada de posturas antes doutrinadas por uma escola não inclusiva. Nesta perspectiva, a maneira como se compreende e apreende a deficiência intelectual nos âmbitos sociais e educacionais são considerados de acordo com as singularidades da criança, a fim de que se desenvolvam propostas

⁵ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008a.

⁶ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008b.

⁷ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008c.

educativas nas quais o sujeito, com deficiência intelectual, seja participante do processo e atuante no seu contexto social.

Devemos concentrar os esforços na busca de alternativas de participação e aprendizagem destes alunos nos ambientes comuns da escola regular, mudar a história educacional da área da deficiência intelectual e possibilitar trajetórias inclusivas. (SÃO PAULO, 2008c, p. 44)

O perfil de professores com uma perspectiva inclusiva tem sido objeto de seleção nos concursos públicos que privilegiam e dão destaque a perguntas com relação à atuação do professor frente ao aluno com deficiência.

O embasamento legal da Prefeitura Municipal de São Paulo está pautado nas seguintes leis e documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) Lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência (1989; Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (2004), entre outras. Dos documentos internacionais, destacamos: Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (1999); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Carta para o Terceiro Milênio (1999).

Tanto a LDB quanto o Plano Nacional de Educação Especial (2001) defendem a inclusão e a condição de que, desde a educação infantil até o aperfeiçoamento profissional, deve-se acompanhar e propiciar o desenvolvimento destas crianças e jovens inclusive e prioritariamente em classes regulares, legitimando o direito de educação para todos.

Destacamos, dentre as várias portarias, resoluções e decretos que respaldam a educação no município de São Paulo, numa perspectiva inclusiva, a Portaria nº 5718/04 da Secretaria Municipal de Educação, pois trata da política de atendimento das crianças e adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino e dá providências sobre a criação do *Centro de Apoio e Formação à Inclusão* (CEFAI) e sua atuação na educação. O CEFAI consiste numa dessas ações de política pública voltadas à educação inclusiva.

4. A PROPOSTA DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO CEFAl

Os investimentos em uma educação inclusiva em todo o município de São Paulo têm se ampliado nos últimos anos. Desde o ano de 2004, quando a portaria regulamentadora do CEFAl foi homologada, o município tem realizado cursos para os professores da rede, a fim de formar especialistas em atendimento educacional. A princípio os cursos se concentravam somente numa especialização em uma área específica: intelectual, física, auditiva e visual e os professores se especializaram nas diversas deficiências, buscando aquela com a qual mais tinham afinidade para formar a equipe de *Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão* (PAAI), tendo como núcleo o CEFAl. Atualmente, os cursos estão articulados a outras esferas políticas, ao âmbito nacional, por exemplo, mediante cursos de especialização em atendimento educacional com uma nova perspectiva que será abordada oportunamente.

Nas perspectivas atuais, tais ações já têm demonstrado impacto efetivo nas unidades escolares, pois a discussão não se limita mais à esfera de adaptações, sejam elas estruturais, intelectuais ou procedimentais. Estas ações não se restringem a um paliativo, como a postura de um governo que contrata uma empresa especializada no assunto para fazer uma consultoria para a educação escolar municipal. Os profissionais da própria rede de educação municipal estão sendo capacitados para desenvolver essa atividade e este detalhe é bastante significativo, pois uma empresa contratada presta o serviço por um tempo determinado em contrato, portanto, sujeito à desarticulação política e ao mandato do prefeito, não ocorrendo, portanto, a incorporação do debate a atitudes pedagógicas inclusivas em longo prazo.

Com a formação dos professores efetivos do município há a criação de uma cultura de educação inclusiva em longo prazo, pois independentemente da alternância do poder político, representado pelo cargo de prefeito, poderá prevalecer a discussão de uma educação inclusiva, pois os profissionais permanecerão na rede municipal.

Para a efetivação de uma política pública de educação inclusiva são imprescindíveis o acompanhamento e registros contínuos, para que se estabeleça uma relação com objetivos e metas estipulando procedimentos adequados para uma educação inclusiva exitosa.

Outra medida que está associada ao trabalho do CEFAl são as *Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão* (SAAs). Estas servem de apoio para o desenvolvimento das aulas nas salas regulares, pois desempenham um acompanhamento individual, fora do horário de aula do aluno, com pelo menos duas horas semanais, ou de acordo com a necessidade do aluno.

Atualmente, as pesquisas e políticas públicas apontam para o Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que este profissional estará atento a todas as especificidades da criança, acompanhando seus progressos e construindo um plano de desenvolvimento individual de trabalho com o aluno, ações presentes em alguns momentos nas SAAs.

Uma das atribuições do atendimento educacional especializado consiste em distinguir os diferentes âmbitos que interferem no processo de escolarização do aluno com deficiência: estado ou município, escola, família, professor(a) da sala regular e professor(a) de atendimento educacional especializado, no intuito de identificar dificuldades e atribuir competências específicas a cada instituição. Disto dependerá a eficácia do atendimento individualizado a ser elaborado para cada aluno.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado tem como perspectiva uma educação inclusiva que entende a criança como um ser único, singular em seus avanços, possibilitando a ação do docente na sala regular, por meio de orientações e um trabalho específico com o aluno.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS NEM SEMPRE LINEARES

Para verificar a concepção e a compreensão de educação inclusiva e a prática pedagógica do CEFAl, foi agendada entrevista com a PAAI Especialista em Deficiência Física, no dia vinte cinco de novembro de 2011, no espaço da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) do CEFAl. Como na data e horário solicitado, esta especialista atendia a uma emergência em reunião, atenciosamente, uma das funcionárias encaminhou-nos para falar com a coordenadora do CEFAl de Itaquera.

Enquanto aguardava a PAAI A para ser entrevistada, outra PAAI, doravante PAAI S, indagou o motivo de nossa presença e, à pergunta se

gostaria de conceder uma entrevista para nossa investigação, respondeu afirmativamente. Esta, com cortesia e atenção, respondeu positivamente e prontamente iniciamos a entrevista. Gentilezas que não encontramos em outras diretorias, quando solicitadas as entrevistas.

Explicamos a finalidade da entrevista, no sentido de coletar dados com a equipe pedagógica do CEFAl, para investigar suas concepções e propostas para uma educação inclusiva. Ressaltamos a estrutura da entrevista em dois blocos de perguntas semiestruturadas, uma pertinente à situação profissional e a outra com relação a sua atuação profissional com as crianças, solicitando permissão para gravá-la em áudio. Não havendo dúvidas sobre o caráter científico do nosso trabalho, a PAAI S concedeu-nos a entrevista, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista forneceu-nos alguns dados relevantes. A subprefeitura de Itaquera tem registrado, em seu site, 243 escolas. Destas, 96 são de Educação Infantil e 31 de Ensino Fundamental, registrando um total de 59.195 alunos matriculados. Apenas três PAAIs atuam no CEFAl de Itaquera, duas com especialidade em deficiência intelectual e uma com especialidade em deficiência física, deixando claro que essa atuação não está de acordo com a especialidade de cada uma, mas com a necessidade da escola solicitante.

Na entrevista realizada com esta PAAI de Itaquera, especialista em deficiência intelectual, integrante e responsável pela assessoria do CEFAl, a mesma relatou que sua especialização não garante uma educação inclusiva, pois para ela:

Então, é através de leitura, é tão abrangente, né, a questão da inclusão, de tudo que você tem que saber, eu acho assim coisas básicas sobre formação do ser humano, né... nem muito específico quanto à deficiência eu acredito, eu não acredito muito que é necessário essa coisa específica da deficiência para tratar da criança. Eu acho o trato diferenciado, essa disponibilidade do trabalho é meio caminho andado. Eu não acredito em uma coisa específica, numa especialização, e eu tenho essa especialização, eu percebo que isso não é o mais importante. (PAAI S)

É possível considerar que tal afirmação seja semelhante à argumentação das principais teorias sobre educação inclusiva, como compartilha Mantoan (2011), por exemplo, e que há uma relativa

influência na sua postura profissional, portanto com desdobramentos na prática pedagógica das unidades escolares, bem como nas ações da direção, coordenação, professores e dos alunos de maneira geral.

A PAAI **S** expõe suas atribuições ao afirmar: *“A gente observa, faz encaminhamento, projeto pedagógico individual, por exemplo, juntamente com os alunos ... professores ... adequação curricular desses alunos em horário de JEIF dos professores.”*. Neste caso, sua aproximação com o aluno é mínima, limita-se à observação e encaminhamentos, seu contato direto é apenas com o professor da classe.

Há de se considerar que a atuação profissional é precária e constitui-se um dos desafios da educação inclusiva a falta de profissionais. De acordo com essa entrevista, percebemos que o trabalho do PAAI se dá principalmente em duas grandes áreas: orientações para os profissionais da educação que atendem os alunos com deficiência e acompanhamento desses alunos. Conforme as palavras da PAAI **S**, levanta-se uma frente preferencial na qual elas atuam, primeiramente com os professores e escolas que atendem uma criança com deficiência. A PAAI **S** também nos relatou que sua atuação não se restringe às crianças com deficiência intelectual, assim, quando ela é responsável por um aluno que não é de sua especialidade, suas dúvidas são compartilhadas com outra PAAI, por nós denominada **A**, no estudo do caso. A PAAI **S** confidenciou que a média de alunos atendidos é de três por escola: nas escolas com Ensino Fundamental chega a haver dezoito alunos e há centros de Educação Infantil sem nenhum caso. Assim, sua atuação está diretamente ligada a vinte e seis escolas.

O atendimento acaba sendo por escolas e não necessariamente por aluno com deficiência, para que sejam criados vínculos que auxiliarão em orientações posteriores. Uma das maiores dificuldades encontradas pela entrevistada é o trabalho de convencimento dos profissionais envolvidos com a criança, que acham que tais alunos deveriam estar restritos às instituições especializadas:

*Ah... eu acho que ... dificuldade [longa pausa] ... um trabalho de convencimento que as vezes é meio cansativo, tem que convencer as pessoas acreditar que o local dele é lá, porque algumas pessoas ainda acham que o atendimento especializado, né, segregado, é ainda é o local adequado, mas o procedimento não é esse as vezes. (PAAI **S**)*

A PAAI **A**, indagada sobre os avanços observados mediante sua intervenção, nos relatou o seguinte caso:

*Um aluno autista, na EMEI [...], logo que nós chegamos na EMEI para fazer a observação, uma situação muito difícil desgastada entre a família dele, uma criança extremamente agressiva, um comportamento agressivo não do autismo, fazemos uma mediação entre a escola, a família, para você ver a atuação nem foi em frente a criança, mas só foi uma atuação frente a essa situação desgastada, entramos com orientação com a professora, ela se sentiu mais confiante, frente ao aluno né [...] Na EMEI, ele tinha, a professora conseguiu saber que ele gostava muito de música, de samba, então ela entrou com isso dentro da sala de aula, e aí despertou nele um interesse muito grande, e ele conseguiu uma relação com ela de valor, que antes ele não tinha, isso foi no começo do ano. (PAAI **A**)*

Ao considerar a importância de seu trabalho, a PAAI **A** apontou como essencial a orientação ao professor que se sente inseguro e ressaltou: “... porque o PAAI é a voz do professor especialista... então é o mais importante de tudo, não é nem o trabalho com o aluno, mas é o trabalho com o professor, com a equipe técnica e com o professor, acho que é só”.

Diante da entrevista, percebemos que a equipe do CEFAl de Itaquera tem como pressuposto fundamental de sua atuação pedagógica o princípio que todos os alunos têm direito à educação, independentemente de sua situação mental e física; para isso, os membros da equipe procuram desenvolver um trabalho que viabilize o atendimento a todas as unidades escolares sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino da Subprefeitura de Itaquera. Dessa forma estas profissionais dividiram entre si as 127 escolas, no entanto, atendem essencialmente às escolas que possuem alunos com algum tipo de deficiência, assim pudemos compreender o motivo pelo qual a nossa entrevistada PAAI **S** tem a responsabilidade de acompanhar vinte e seis unidades escolares.

O trabalho que ela desempenha com as unidades escolares é individualizado, pois depende da situação da escola, da comunidade escolar, dos professores, da direção e do aluno com deficiência. A sua atuação central está em observar o aluno e a comunidade escolar como um todo, oferecendo orientação à escola e orientando os encaminhamentos necessários para a otimização da inclusão deste aluno no sistema de ensino com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE ESTUDO

A princípio formulamos, dentro dos vários questionamentos que tínhamos frente à temática da educação inclusiva, pontos sensíveis para responder nossas questões. Uma das formas que encontramos foi pensando na proposta do CEFAl, um núcleo relativamente novo que tem como proposta uma tendência de reflexão atinente às discussões mais recentes sobre educação inclusiva. Este ponto chamou-nos a atenção e estimulou-nos a averiguar como, na atualidade, o assunto educação inclusiva tão difundida nas últimas décadas está sendo absorvido frente às novas demandas sociais.

Pudemos observar, mediante pesquisa bibliográfica e documental, bem como pelas entrevistas, que o trabalho do CEFAl garante o que na prática acontece como um trabalho individualizado, ou seja, há uma preocupação com a integridade do ser humano. Não podemos dar assessoria para as crianças com necessidades educacionais especiais levando em conta somente o aspecto terapêutico, ou pedagógico, as peculiaridades devem ser pensadas quanto ao indivíduo em sua totalidade.

Ainda que o trabalho do CEFAl seja restrito, há um acompanhamento da escola, dos pais, dos alunos ou da comunidade que requisita a sua intervenção. Ainda que não atenda a toda a comunidade escolar da Coordenadoria de Itaquera, suas intervenções estão ligadas, em parte, a novo paradigma escolar, aquele que favorece a valorização da diferença, pressuposto caro ao pensamento de Mantoan (2011), consultora do projeto que desencadeou a criação do CEFAl.

A mudança de paradigma se configura no momento em que se repensa o currículo como um todo, atingindo alunos com ou sem deficiência, prática esta verificável na fala da PAAI S e em sua atuação, pois as orientações, intervenções e redirecionamentos estão seguindo essa lógica, conforme pudemos ver explicitada na entrevista concedida.

No entanto, percebemos que a efetivação de uma educação inclusiva só é possível em longo prazo, pois são imprescindíveis as modificações de conceitos, pensamentos, mentalidades, posturas e práticas. O CEFAl é uma entidade que tem essa função, como percebemos pelo depoimento da PAAI A, todavia seu trabalho somente se efetivará

completamente quando um maior número de profissionais da educação e da sociedade discutir e praticar uma ação social de inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Se, de maneira geral, por um lado, não temos uma educação escolar efetivamente inclusiva; por outro, o Município de São Paulo, por meio do CEFAL, tem construído as bases para a formação de profissionais da rede municipal de ensino para a reflexão de uma prática pedagógica inclusiva. Estes permanecerão difundindo por toda a rede os conhecimentos acumulados sobre a educação inclusiva, criando, de fato, os alicerces de uma escola inclusiva e de uma sociedade que respeita, valoriza e convive com os cidadãos portadores de necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (Org.). *PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil*. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2010.
- AXLINE, V. M. *Dibs: em busca de si mesmo*. 17. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Brasília: MEC: 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC, 1997
- _____. *Constituição Federal: Educação Especial*. Brasília: MEC, 1988
- _____. *A Convenção da Guatemala*. Brasília: MEC, 1999
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Educação Especial. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- _____. *Portaria n 1793/94 – Formação de docentes*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Decreto nº 2208/97 – Diretrizes para Educação Especial*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Resolução CNE/CEB n 02/01*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Recomendações Nacionais e Internacionais: Carta do Terceiro Milênio*. Brasília: MEC, 1999.
- CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Aprovada em 9 de setembro de 1999 Londres/Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- CONVENÇÃO DA GUATEMALA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Aprovada em 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/doc-convencao-da-guatemala-2001/view>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Aprovada na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva

, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em 16 jun. 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.. Teacher's education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Número spéciale. (p.52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canadá, 1999.

MORIN, E. *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Educação Especial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 16 jun.2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 45.425, de 18 de outubro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 de outubro de 2004.

_____. Decreto n° 45.652, de 23 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 24 de dezembro de 2004.

_____. Portaria n° 5.718 de 17 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 de dezembro de 2004.

_____. Portaria intersecretarial n° 22, de 10 de Dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 11 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental*: libras. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108700/Default.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2011.