



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELEUSA MARIA PASSOS TENÓRIO

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
o atendimento educacional especializado na creche e pré-escola**

MACEIÓ – AL

2024

ELEUSA MARIA PASSOS TENÓRIO

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
o atendimento educacional especializado na creche e pré-escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisangela Leal de Oliveira Mercado

MACEIÓ – AL

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

T312p Tenório, Eleusa Maria Passos.
Práticas de educação especial na educação infantil : o atendimento educacional especializado na creche e pré-escola / Eleusa Maria Passos Tenório. – 2024.
131 f. : il.

Orientadora: Elisangela Leal de Oliveira Mercado.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 100-107.
Anexos: f. 109-131.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Atendimento educacional especializado. I. Título.

CDU: 376



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o
atendimento educacional especializado na creche e pré-escola.

ELEUSA MARIA PASSOS TENÓRIO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 22/03/2024 17:03:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Data: 22/03/2024 18:26:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br KATIA DE ABREU FONSECA
Data: 22/03/2024 17:09:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kátia de Abreu Fonseca, Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Avaliadora Externa À Instituição

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos a Deus por permitir que toda minha trajetória de vida me trouxesse a esse momento, e por possibilitar que pessoas relevantes e indispensáveis cruzassem o meu caminho, incentivando e fortalecendo meu amadurecimento humano e científico;

À professora querida e minha orientadora, Elisangela Mercado, minha eterna gratidão por renovar meu desejo em pesquisar, por compartilhar seus conhecimentos e pelas inúmeras sugestões, contribuições, diálogos, análises e discussões que me transformaram em uma estudante e pessoa mais crítica e confiante;

Ao meu amado esposo, Wellyngton Chaves Monteiro da Silva, por acreditar em meu potencial e acender esse meu sonho, abraçando-o junto comigo com tanto amor, cuidado, compreensão e companheirismo em todos os momentos;

Ao nosso menino, Caio Henrique de Macedo Monteiro, que me fez conhecer um amor incondicional e por compreender tão bem esse momento de minha vida, onde muitas vezes me tornei ausente das diversões em família em prol dos estudos e trabalhos;

Aos meus pais (*in memoriam*), Elaine Tenório e Abel Tenório, e à minha tia Eleusa Tenório, segunda mãe, por me proporcionarem uma educação pautada na importância dos estudos e no respeito às diversidades e por vibrarem a cada pequena conquista;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, pela contribuição em meus estudos;

Aos membros da banca examinadora, professor doutor Saimonton Tinôco da Silva, professora doutora Katia Abreu Fonseca e professora doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes, pela gentileza em aceitar participar deste momento e, antes, da banca de qualificação, e por suas inúmeras contribuições que resultaram no aperfeiçoamento deste trabalho;

Meu coração transborda de gratidão.

QUEM SOU?

Quem sou? Eu sou?

Se sou, onde estou?

Que lugar assumo,

Nesse grande mundo?

Nasci, chorei, estou viva;

Andei? Talvez, não falei;

Sou um bebê, mas que bebê?

Prazer em me conhecer.

Normal? não normal?

Típico? atípico ?

Momento crucial

No contexto da Educação Especial.

Na creche, na pré-escola,

Do que me chamam agora?

PAEE, por quê?

Sou apenas um bebê.

Criança do AEE;

Será capaz de aprender?

Na Sala de Recurso Multifuncional

Agora é convencional.

Quem é ela à minha espera?

Nessa sala tão bela;

Cadê minha tia regente?

Que não está com a gente.

Dizem que aqui é o lugar;

Não vou pré-julgar;

Mas será que vou Brincar?

Sem as crianças de lá.

Falaram assim:

Ela precisa interagir!

Mas parece restringir;

O meu modo de agir.

Sou Sujeito de Direito, diz o Texto;

Posso produzir cultura;

Mas não quero essa visão Imatura;

De quererem minha Cura.

Eleusa Tenório

APRESENTAÇÃO

Revisitando minha infância em busca de justificativas do meu interesse pela Educação Especial, deparo-me com a lembrança de meados dos anos 1970 quando meu pai, já professor universitário, foi fazer mestrado em Geociências na Universidade Federal de Pernambuco, e por isso nos mudamos para Recife. Daquele tempo, dois fatos viriam a marcar minha trajetória acadêmica de hoje.

Quarta filha da família e tendo por volta de 4 anos despertei para o significado de estudos e pesquisa quando presenciava meu pai em suas leituras diárias e produções científicas e minha mãe buscando sua segunda graduação. O foco e determinação deles foi um grande e determinante exemplo em nossas vidas, que hoje considero como o primeiro fato impulsionador para meu interesse por pesquisa.

O segundo, e talvez o que plantou a semente para o meu olhar voltado para Educação Especial, foi ter sido matriculada em uma escola estadual, Escola Governador Barbosa Lima, quando chegamos em Recife. Tendo saído de Maceió e finalizado a pré-escola no Colégio Sagrada Família, fui fazer a antiga alfabetização em Recife, sendo dois anos mais nova do que as crianças da turma e, por isso mesmo, fui enturmada em uma sala em que as crianças ainda não sabiam ler. Naquela década pouco se falava em inclusão nos ambientes familiares, embora o tema já estivesse sendo discutido pelos governos e já começavam a surgir instituições públicas e privadas para esse fim.

No meu primeiro dia frequentei uma sala de aproximadamente 6 crianças e lembro de ter tido meu primeiro contato com uma criança surda e uma criança com Síndrome de Down. Voltei para casa repleta de questionamentos pueris e um deles era o porquê de estar nessa turma se em Maceió eu frequentava uma turma “normal”. Foi justificado que como eu não tinha a idade para fazer a antiga primeira série eu deveria ficar naquela turma até o próximo ano.

Minha adaptação na nova escola foi tranquila e logo havia feito meus melhores amigos: justamente essas duas crianças. Passei a me comportar como cuidadora e defensora delas e sofri muito quando tive de ir para outra turma, o que aconteceu antes do término do ano letivo. Hoje, percebo que o meu maior incômodo na época era o fato de fazermos tudo separado das outras

crianças, tais como: merenda, recreio e até mesmo as festas comemorativas que eram realizadas sempre em outro dia, diferente do restante da escola.

No caminhar de minha vida escolar, voltei para Maceió para fazer a 3ª série do antigo primário e durante 6 anos não me chamou atenção mais nenhum estudante com deficiência nas salas de aulas que frequentei, até ingressar no ensino médio e ter um colega com deficiência intelectual que necessitava das minhas anotações após as aulas. Todas as tardes sua mãe passava lá em casa para pegar as matérias e muitas vezes cheguei a copiá-las no caderno dele para facilitar o processo. Esses três estudantes com deficiência que se tornaram parte de minha vida escolar me despertaram para o caminho da educação inclusiva.

No entanto, desviei da minha vocação acadêmica e fui estudar Bacharelado em Direito na Universidade Federal de Alagoa (UFAL), mesmo tendo consciência de que a Educação Especial voltaria a estar presente em minha vida. Após me formar em Direito, fui fazer Letras por já ser professora de inglês de uma escola de línguas da cidade. No curso de Letras, mais uma vez, agucei o desejo de me aprofundar nos estudos da Educação Especial quando frequentei as disciplinas de Psicologia da Educação I e II, e decidi fazer minha primeira pós-graduação nessa área. Fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e logo segui minha vocação, iniciando meus atendimentos como psicopedagoga, convivendo, interagindo e mediando o aprendizado de estudantes com deficiência e transtornos específicos de aprendizagem até os dias de hoje. Em 2006, fiz concurso público estadual para professora de português do Ensino Médio, exercendo essa função por 13 anos quando passei a ser coordenadora pedagógica, função que ainda exerço.

Em meio a minha trajetória na educação e seguindo minha paixão pela Educação Especial resolvi fazer o concurso municipal para professora de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e em 2009 assumi a função em uma escola municipal de Maceió, localizada entre os bairros do Bom Parto e o Pinheiro, a Escola Municipal Pe. Brandão Lima, o que proporcionou minha segunda pós-graduação, desta vez na área de Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará.

Motivos familiares e o fato de a escola precisar mudar sua localização, em decorrência do desastre ambiental da Braskem¹, levaram-me ao encerramento das atividades em SRM. Os

¹ Desestabilização de cavernas subterrâneas utilizadas como mina de extração de sal-gema pela mineradora Braskem que comprovou afundamento do solo gerando riscos aos moradores dos bairros do Pinheiro, Bebedouro e Mutange desde 2018.

sete anos na função de professora de Educação Especial trouxeram novos questionamentos, além de aumentar o desejo e a necessidade de me aprofundar nos estudos relacionados à inclusão de estudantes com deficiências. As inquietações, ansiedades e, muitas vezes, sentimentos de despreparo vivenciados na escola como professora da Educação Especial me fizeram ter uma outra visão do processo de inclusão, partindo do olhar interior do sujeito que busca saber o que fazer diante de uma demanda de estudantes com diversas deficiências; de professores de sala comum em busca de soluções; de famílias esperançosas e necessitadas de apoio e proteção para seus filhos e de toda uma estrutura educacional ainda despreparada e carente de efetivas e eficientes formações, estudos e práticas possibilitadoras de um processo educacional inclusivo.

Como Coordenadora Pedagógica na Educação Básica, Psicopedagoga e Professora da Educação Especial tenho me questionado sobre o papel que exerço em relação às diferenças e individualidades dos estudantes no sistema educacional brasileiro. Percebo a predominância da visão clínica de deficiência nas orientações recebidas para o exercício na minha função em SRM. Inquieta-me a ausência de uma visão mais pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para além da necessidade, na época, de um diagnóstico ou de uma sugestão de diagnóstico, por meio de avaliações psicopedagógicas estruturadas fornecidas pela Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/Maceió) aplicadas aos estudantes encaminhados para SRM. No entanto, a avaliação e o roteiro da entrevista com a família fornecidos buscavam os impedimentos causados pela deficiência deixando poucos espaços para a visão do possível e do facilitador em seu processo de aprendizagem. Após o período de avaliações poucas informações nos eram dadas em relação as práticas pedagógicas de intervenção, ficando sempre uma sensação de não saber o que fazer.

Minha experiência na psicopedagogia em muito contribui para minha função na SRM, mas por outro lado reforçou a prática de intervenções mais clínicas, fazendo com que, muitas vezes, eu esquecesse da minha função pedagógica e me pegasse centrada nas dificuldades da criança, tentando “consertá-la”. Fato que me levou inevitavelmente a exercer uma visão médica da deficiência. Essa não distinção entre meu papel como Psicopedagoga e como professora de Educação Especial me fez pensar em aprofundar mais os meus conhecimentos e meus estudos sobre a visão social da deficiência, questionando a visão clínica, a qual sempre me causou angústias e inquietações.

Em vistas disso, nesses últimos anos, me reaproximei dos espaços acadêmicos, com vistas a retomar e aperfeiçoar minha qualificação na área. Então, participei no início de 2020 a

convite da Especialização em Educação Inclusiva, do Campus Edmilson de Vasconcelos Pontes da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), como membro de banca avaliadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Importância do Atendimento Educacional Especializado e sua contribuição com a inclusão nas escolas regulares”. Colaborei como revisora científica de dois Grupos de Trabalho no Encontro Científico-Cultural (Enccult) na mesma Universidade: o GT 11 - Educação inclusiva: múltiplos olhares e o GT16 - Infâncias, crianças, diversidade e perspectivas de inclusão. Como resultado das minhas contribuições durante os estudos da Especialização em Educação Inclusiva da Uneal, publiquei na qualidade de coautora, em periódico especializado, o artigo “Inclusão de estudantes surdos nas aulas de educação física: perspectivas históricas e reflexões sobre o papel do docente”².

Com os estudos e reflexões mais aguçados acerca da temática e repensando minhas inquietações como profissional da SRM, surgiu o desejo de concorrer a uma vaga como discente especial na disciplina de Educação Inclusiva (EDU 062), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Selecionada e cursando pude ter oportunidade de rever conceitos, atualizar conhecimentos e reafirmar minha intenção em retomar a vida acadêmica, começando por um mestrado na área da Educação Inclusiva. No final do ano decidi participar da seleção de mestrado para linha de pesquisa “Educação Especial e Inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico”, sendo aprovada para a vaga.

A busca incansável para responder as minhas inquietações em relação ao trabalho realizado no AEE e acreditando na possibilidade de superação da visão clínica em ambiente educacional optei por pesquisar a prática do professor de Educação Especial na Educação Infantil, observando aspectos que a diferenciam das outras etapas de ensino, o lugar da visão clínica, as formações e orientações dadas aos professores, além da análise dos documentos orientadores e normativos em vigência no sistema educacional nacional e municipal. Na certeza de que a necessidade de desenvolver pesquisas no âmbito da Educação Especial em creches e pré-escolas é urgente, aliei essa realidade ao meu aperfeiçoamento profissional, permitindo que toda construção realizada tenha mais sentido e seja mais concreta, pragmática e substancial.

² GATTO, E. C. B.; SILVA, W. C. M.; RÊGO, A. P. M.; TENÓRIO, E. M. P. Inclusão de estudantes surdos nas aulas de educação física: perspectivas históricas e reflexões sobre o papel do docente. **Diversitas Journal**, v. 6 n. 2, p. 2627–2651, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1333> .

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CGEE: Coordenação Geral de Educação Especial

CMF: Centro Municipal de Formação

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e Adolescente

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

NDI: Núcleo de Desenvolvimento Infantil

ONU: Organização das Nações Unidas

PAEE: Público-alvo da Educação Especial

PEI: Planejamento Educacional Individualizado

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

PNEE-EI: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PNEI: Política Nacional de Educação Infantil

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC: Secretaria de Estado da Educação

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

SEMED/Maceió: Secretaria Municipal de Educação de Maceió

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Trad. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Crianças e estudantes PAEE matriculados na Rede Municipal de Ensino de Maceió em 2023	48
--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Registro da primeira visita ao CMEI.....	55
Fotografia 2: atendimento das crianças, respondendo atividades solicitadas pela professora de Educação Especial.....	64
Fotografia 3: professora de Educação Especial orientando as crianças durante a avaliação pedagógica	65
Fotografia 4: Roda de Conversa com a Família.....	70
Fotografia 5: Roda de conversa com os profissionais do CMEI.....	74

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Publicações por regiões brasileiras	32
Gráfico 2: Ofertas das etapas de ensino nas 148 unidades escolares da Rede Pública de Educação de Maceió em 2023	49
Gráfico 3: Matrículas em 2022 em Maceió por etapas de ensino	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise	29
Quadro 2: Cenário Atual da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió.....	50

RESUMO

Com o aumento gradual no número de matrícula das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em creches e pré-escolas e a compreensão de que a Educação Infantil é um direito fundamental da criança e sua família, o processo de inclusão das crianças desde bebês com deficiências tem sido visto como um desafio recente e urgente. A escassez de estudos sobre a natureza da oferta de um Atendimento Educacional Especializado que respeite as infâncias e as crianças, resulta na adoção de um modelo de prática pedagógica transposta do Ensino Fundamental e realizado, em sua maioria, em Salas de Recursos Multifuncionais, desconsiderando especificidades do currículo dessa etapa de ensino. Nesse cenário emerge a problemática desse estudo: Quais práticas a professora da Educação Especial tem desenvolvido nas instituições de Educação Infantil?. Com este questionamento o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender as práticas da professora da Educação Especial em uma instituição da Educação Infantil, trazendo como objetivos específicos identificar, descrever e analisar essas práticas. Para tal foi realizada uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil no município de Maceio/AL, que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional para bebês e crianças com deficiência. A utilização de vários instrumentos investigativos que foram articulados na análise dos dados produzidos durante a pesquisa nos levou a adotar a metodologia da triangulação de dados. Foram utilizados como instrumentos de produção de dados a entrevista não estruturada, observações da prática pedagógica da professora de Educação Especial em Sala de Recurso Multifuncional, roda de conversas e a análise dos documentos norteadores da Educação Especial no município de Maceió. Diante dos achados e da análise dos dados pautada em estudos desenvolvidos por autores como Carvalho (2011, 2014), Carvalho e Fochi (2017), Kishimoto (1999), Calheiros e Fumes (2014), Mercado (2016, 2021, 2022), Oliveira (2010, 2020), Fonseca (2021) e Falco (2022) verificamos que a visão clínica da deficiência se destaca em diversas falas, em ações diagnosticantes observadas na prática do AEE apoiada nos documentos norteadores como modelos de avaliações que buscam mensurar o desenvolvimento pedagógico da criança desconsiderando as brincadeiras e interações como eixos curriculares da Educação Infantil e que corroboram a hipótese de que o AEE na Creche e pré-escola se caracteriza como uma duplicação do AEE do Ensino Fundamental. Ademais foi percebida a ausência de formações com uma prática pedagógicas voltadas para crianças e bebês público-alvo da Educação Especial. Tais lacunas formativas distancia a formação de uma identidade profissional de professora da Educação Especial de Educação Infantil coerente com uma prática inclusiva que percebam bebês e crianças PAEE como agentes ativos de seus próprios desenvolvimentos e produtores de culturas. Assim esta pesquisa ao oportunizar a discussão entre a prática do Atendimento Educacional Especializado voltado aos bebês e crianças com deficiência e o currículo da Educação Infantil provoca a urgência do repensar essas práticas pedagógicas na vertente inclusiva a partir do diálogo entre Educação Especial, Infâncias, crianças, currículo e Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

With the gradual increase in enrollment of children from 0 to 5 years and 11 months in daycare centers and preschools, and the understanding that Early Childhood Education is a fundamental right of the child and their family, the process of including children with disabilities from infancy has been seen as a recent and urgent challenge. The scarcity of studies on the nature of providing Specialized Educational Assistance that respects childhood and children results in the adoption of a service model transposed from Elementary Education and mostly carried out in Multifunctional Resource Rooms, disregarding the specificities of the curriculum at this stage of education. Within this scenario emerges the problematic of this study: What practices have special education teachers developed in Early Childhood Education institutions? With this question in mind, the general objective of this research was to understand the practices of the special education teacher in an Early Childhood Education institution, with specific objectives to identify, describe, and analyze these practices. For this purpose, qualitative research was conducted through a case study at an Early Childhood Education Center in the municipality of Maceio/AL, which offers Specialized Educational Assistance in a Multifunctional Resource Room for babies and children with disabilities. The use of various investigative instruments, articulated in the analysis of the data produced during the research, led us to adopt the methodology of data triangulation. Instruments for data production included non-structured interviews, observations of the pedagogical practice of the special education teacher in the Multifunctional Resource Room, group discussions, and analysis of guiding documents for Special Education in the municipality of Maceió. Based on the findings and data analysis guided by studies conducted by authors such as Carvalho (2011, 2014), Carvalho and Fochi (2017), Kishimoto (1999), Calheiros and Fumes (2014), Mercado (2016, 2021, 2022), Oliveira (2010, 2020), Fonseca (2021), and Falco (2022), we found that the clinical view of disability stands out in various statements, in diagnostic actions observed in Specialized Educational Assistance practices supported by guiding documents as assessment models that seek to measure the child's pedagogical development, disregarding play and interactions as curricular axes of Early Childhood Education. This corroborates the hypothesis that Specialized Educational Assistance in daycare centers and preschools is characterized as a duplication of Specialized Educational Assistance in Elementary Education. Furthermore, the absence of training in pedagogical practices aimed at children and babies targeted by Special Education was noted. Such training gaps distance the formation of a professional identity of a special education teacher in Early Childhood Education coherent with an inclusive practice that perceives babies and children with disabilities as active agents of their own development and producers of cultures. Thus, this research, by facilitating the discussion between the practice of Specialized Educational Assistance for babies and children with disabilities and the Early Childhood Education curriculum, provokes the urgency of rethinking these pedagogical practices in the inclusive vein through dialogue between Special Education, Childhoods, children, curriculum, and Early Childhood Education.

Keywords: Special Education, Early Childhood Education, Specialized Educational Support.

Sumário

AGRADECIMENTOS	2
APRESENTAÇÃO.....	1
LISTA DE SIGLAS	5
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE FOTOGRAFIAS	7
LISTA DE GRÁFICO	7
LISTA DE QUADROS	7
RESUMO	8
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A TRANVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .	19
2.1 Estudos Referentes à Educação Especial na Educação Infantil.....	28
2.2 A Educação Especial nas Instituições Municipais de Educação Infantil em Maceió/AL	46
3 METODOLOGIA.....	52
3.1 Lócus da Pesquisa.....	54
3.2 Etapas da Pesquisa de Campo.....	55
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	58
4.1 Contato com a Professora da Educação Especial	58
4.2 Entrevista com a Professora de Educação Especial.....	59
4.3 Observação da prática pedagógica.....	62
4.3.1 <i>Atendimento Educacional Especializado com as crianças</i>	62
4.3.2 <i>Entrevista com a mãe</i>	65
4.4 Roda de Conversa	67
4.4.1 <i>Roda de Conversa com a família</i>	68
4.4.2 <i>Roda de conversa com os profissionais do CMEI</i>	71
4.5 Documentos norteadores da prática da Professora de Educação Especial	74
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	82
5.1 Visão de deficiência.....	83
5.2 A brincadeira.....	86
5.3 As Interações.....	89
5.4 A Relação com a família.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

7 REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	108
Anexo 1: Avaliação Pedagógica utilizada pela professora de Educação Especial	109
Anexo 2: Roteiro da Entrevista com a família utilizado pela professora de Educação Especial.....	115
Anexo 3: Documento com as orientações e atribuições da professora de Educação Especial	120
Anexo 4: Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura.....	129
Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas à Integração Escolar dos estudantes com deficiência ganham força no cenário brasileiro com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973, perfazendo um longo caminho até a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Considerada como Constituição Cidadã, essa normativa defende a educação como direito fundamental e social de todos e todas e, dentre os deveres do Estado está assegurar aos estudantes com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Após a promulgação desse importante documento visualizamos o início da proximidade e convergência entre a Educação Infantil que passa a ser reconhecida como educação básica e a Educação Especial.

Em atendimento ao art. 227 da Constituição Federal é aprovado a Lei nº 8.069/1990, doravante Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direito e defende a educação como direito público e subjetivo, cuja finalidade está voltada para pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve ser assegurado pelo Estado e pela família em colaboração com a sociedade (Brasil, 1990). O ECA é reconhecido nacionalmente como o maior marco na proteção da infância e adolescência no país e, internacionalmente é avaliado como a Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Criança mais completa. Legisla em favor da proteção dos direitos fundamentais à pessoa em desenvolvimento, envolvendo não apenas as famílias, mas também o Estado e toda a sociedade brasileira.

Com o reconhecimento da criança desde o seu nascimento como sujeito de direito traz à tona discussões sobre a educação dos bebês e crianças de 0 a 6 anos com deficiência. Surge nessa década movimentos mundiais em busca de uma sociedade mais igualitária resultando em encontros, congressos e convenções com o tema inclusão. Deste modo o Brasil torna-se signatário da Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e da Convenção de Guatemala (Brasil, 2001)³, defendendo a educação para todos sem discriminação e o paradigma da Educação Inclusiva, fundamentado na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Estabelece que os Estados-parte trabalhem em prol da construção de

³ Destes três documentos internacionais assinados pelo Brasil na década de 1990, apenas a Convenção de Guatemala torna-se lei no país, com a aprovação do Decreto nº 3.956/2001, promulgando na íntegra o texto aprovado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos, em sessão realizada no dia 26 de maio de 1999, na Guatemala.

um sistema educacional inclusivo, no qual todos devem aprender juntos e o currículo passe a ser pensado considerando as necessidades individuais e diversas dos estudantes. Reafirma, também, que os estudantes com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes, inclusive de frequentar a mesma sala de aula. Deste modo o contexto educacional brasileiro passa a defender a inclusão escolar como alternativa viável na garantia de uma educação para todos, focando no acesso e a permanência da criança e do estudante com deficiência na escola comum.

Ainda que, a matrícula de bebês com deficiência e a oferta do AEE desde a creche apareça de forma tímida na legislação brasileira, a construção de um sistema educacional inclusivo tem demandado anos de luta ganhando força na primeira década dos anos 2000. A tentativa de superação do paradigma do modelo médico integracionista para o modelo social pautado na eliminação das barreiras físicas e atitudinais passa a ser destaque nos debates sobre inclusão resultando em alguns documentos considerados marcos legais nesse sentido.

Destacamos assim a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que chama a atenção o Art. 3º ao determinar que a Educação Especial seja “realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009c, p. 1), assim como a orientação que creches e pré-escolas passem a ofertar o AEE (Brasil, 2008), conforme previsto na Meta 1, Estratégia 1. 11, da Lei nº 13.005/2014:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (Brasil, 2014b, p. 3).

E assim no intuito de orienta os dirigentes dos sistemas de ensino para organização e oferta do AEE em creches e pré-escolas o Ministério da Educação emite a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 02/2015. Explica que o AEE na primeira etapa da Educação Básica visa assegurar acessibilidade física e pedagógica aos mobiliários, aos brinquedos e às comunicações e informações, por meio da Tecnologia Assistiva (Brasil, 2015a). Para tal, é papel do professor de Educação Especial identificar as habilidades e necessidades de cada criança e traçar um plano para eliminação das barreiras existentes no ambiente, com o diferencial de que o AEE passe a ocorrer no contexto da instituição, em todos os ambientes onde as atividades comuns acontecem. No entanto, observa-se práticas de AEE fundamentadas

no assistencialismo, na intervenção precoce ou na escolarização de bebês e crianças⁴, ofertadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo objetivo consiste na eliminação de barreiras para as crianças de 4 e 5 anos e, no caso das crianças de 0 a 3 anos nos serviços de estimulação precoce, em interface com a saúde.

Em Maceió, o Conselho Municipal de Educação aprova a primeira Resolução sobre o tema. A Resolução COMED n.º 01/2016 ao estabelecer as normas legais para a oferta da Educação Especial e do AEE no âmbito do sistema municipal de ensino, legisla sob as instituições de Educação Infantil públicas e privadas e as escolas públicas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (Maceió, 2016). Ratifica os preceitos legais que estabelecem a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o AEE as crianças PAEE com o intuito de assegurar o direito à educação por meio do acesso ao currículo e o desenvolvimento pleno. Defende a construção de um sistema educacional inclusivo com base no reconhecimento da escola comum como lócus de aprendizagem e desenvolvimento e na institucionalização de um departamento específico na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Maceió) para organização e planejamento da política educacional de crianças e estudantes com deficiência, acrescentando a esta a oferta da Educação Bilíngue, da classe hospitalar e tratamento domiciliar e a determinação da rede e serviços de apoio à inclusão.

No mesmo ano, a SEMED/Maceió publica o Guia de Educação Especial para a Inclusão na rede municipal de ensino de Maceió. Um caderno com as orientações para gestores e professores fomentarem a criação de ambientes educacionais inclusivo, no qual estão descritos os principais marcos legais da Educação Especial, as reflexões conceituais e históricas sobre a inclusão de crianças e adolescentes, as ações do Departamento de Educação Especial e as experiências exitosas das escolas municipais. Destaca-se a declaração de que em Alagoas a taxa de inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é de 99%, ante a uma média nacional de 77%. Entretanto, a matrícula de crianças com deficiência nas creches é baixíssima uma vez que na própria capital há vários bairros sem esse aparelho e a universalização é uma realidade ainda distante. Coaduna a realidade as poucas menções à Educação Infantil presentes no documento: uma relacionada a criação de duas salas de educação infantil voltadas para

⁴ De acordo com o Art. 58 da Lei n.º 9.394/1996 é considerado público-alvo da Educação Especial as crianças e estudantes com deficiências (físico, intelectual, auditiva, visual, múltiplas, surdocegueira), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Com a atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o TGD foi substituído pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

aquisição de Libras; e outra ao Curso de formação continuada para Educação Inclusiva que incluía os professores da Educação Infantil.

Em 2020, com o advento da Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a SEMED/Maceió publica o Referencial Curricular de Maceió para Educação Infantil. Inclui no texto base algumas orientações para assegurar o direito à educação para crianças com deficiências, com o intuito de aproximar os professores da Educação Infantil e da Educação Especial, com dicas de como podem pensar o acesso ao currículo às crianças PAEE (Maceió, 2020). Esse movimento singular do município de Maceió vai na contramão da normativa nacional que, num movimento de retrocesso e abandono às políticas educacionais inclusivas implantadas no Brasil nas últimas décadas, omite os estudantes PAEE na BNCC (Mercado, 2022).

O processo de inclusão escolar começando pelas creches é visto como um desafio urgente que se soma ao aumento no número das matrículas de crianças de 4 e 5 anos e a demanda pela construção de novas creches para as crianças de 0 a 3 anos. Considerar bebês e crianças com deficiências como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, numa perspectiva de indissociabilidade entre cuidar e educar, é uma mudança cultural recente. Resultado da compreensão de creche e pré-escola como instituição educativa, cujo foco é a própria criança e seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, não sendo diferente para as crianças PAEE.

Neste contexto, emerge a problemática deste estudo: Quais práticas a professora⁵ da Educação Especial tem desenvolvido nas instituições de Educação Infantil? partimos da hipótese de que o AEE precisa dialogar com a prática da Educação Infantil e não pode ser pensado como uma extensão do AEE no Ensino Fundamental. Contudo, percebemos que, na maioria das vezes, as práticas de professoras da Educação Especial ocorrem de forma paralela e segregada ao currículo da Educação Infantil e, a SRM insiste em atender bebês e crianças no contraturno ou durante as atividades da turma referência desvinculando-se da sua função social.

Soma-se a esse cenário, a carência de estudos na área e de formação continuada para as professoras da Educação Especial que atuam em creches e pré-escolas e a visão predominante de AEE, por vezes conflitantes com a concepção de infâncias e crianças, basilar da Educação Infantil. O desconhecimento da identidade da Educação Infantil pela professora de Educação

⁵ Nesta dissertação utilizaremos o termo professora considerando que a maioria são mulheres, assim como a participante desta pesquisa.

Especial resulta: na falta de articulação entre o AEE e a Pedagogia do Cotidiano; no desconhecimento da especificidade da natureza pedagógica do AEE para crianças desde bebês; e na manutenção de uma concepção clínica de deficiência forjada por uma visão de educação compensatória. Ademais a cultura de diagnósticos presente muitas vezes na prática da Educação Especial tem reforçado o poder da clínica em detrimento da identidade do docente. Ainda nesse contexto temos observados práticas medicalizantes nas narrativas e nos documentos orientadores da Educação Especial fazendo com que questões de ordem social, cultural e educacional ser tornem questões de ordem clínica e terapêutica.

As práticas desenvolvidas pela professora da Educação Especial na Educação Infantil são de natureza pedagógicas e devem assegurar o direito a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças com deficiência, articulando as experiências e os saberes construídos por elas com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o acesso ao currículo. Além disso a prática da professora da Educação Especial deve oferecer várias possibilidades de ampliação das experiências, vivência das múltiplas linguagens, afeto, cuidado e escuta por meio das interações e brincadeira. É no cotidiano que o currículo da Educação Infantil acontece, sendo assim cabe a professora da Educação Especial assegurar às crianças PAEE nas interações e brincadeira, o acesso aos conhecimentos supracitados, valorizando a própria experiência cotidiana. Essa professora precisa, por meio de um olhar atento, sensível e comprometido com a criança, reconhecê-la como competente, potente, criativa, protagonista, construtora de cultura e rica de inúmeras linguagens. Para tal, mecanismos, recursos e estratégias acessíveis que possibilitem o desenvolvimento pleno e autônomo da criança com deficiência em todos os espaços, valorizando a criatividade, a imaginação, o protagonismo e o respeito as diferenças e tempos de cada necessitam constar no planejamento do AEE.

Deste modo, este estudo tem como objetivo geral compreender as práticas da professora da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil pertencente a rede municipal de ensino de Maceió. O termo “prática” na literatura educacional possui diversos sentidos. Na Educação Infantil, se o cotidiano é o catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas diariamente pelos bebês e pelas crianças pequenas, as práticas servem de vias de acesso à aprendizagem e compreensão dos funcionamentos sociais em espaços coletivos. Para Carvalho e Fochi (2017, p. 19) pensar o cotidiano pode ser a forma de estruturar o trabalho pedagógico e reconhecer a especificidade da prática da Educação Infantil. Cabe a professora da Educação Especial desenvolver uma prática pedagógica que dialogue com a prática da professora de

Educação Infantil, e que permita a criança vivenciar o cotidiano, construir sua identidade pessoal e coletiva, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, aprofundando nos estudos de autores como Carvalho (2011, 2014), Carvalho e Fochi (2017), Kishimoto (1999), Calheiros e Fumes (2014), Mercado (2016, 2021, 2022), Oliveira (2010, 2020), Fonseca (2021) e Falco (2022) buscamos conhecer como é pensado a Educação Especial na Educação Infantil. E, por meio do Estudo de Caso desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Maceió/AL, analisar as práticas desenvolvidas pela professora da Educação Especial com crianças desde bebês.

A pesquisa metodológica é de cunho qualitativa constituída a partir de um estudo de caso. Para isso adotamos a triangulação de dados por permitir uma visão mais ampla do fenômeno com o uso de vários instrumentos de investigação e sua articulação durante a análise dos dados. Deste modo, estabelecemos como instrumentos a entrevista não estruturada realizada com a professora da Educação Especial, observações da prática pedagógica na SRM, roda de conversa com as professoras regentes, roda de conversa com a família e coleta dos documentos norteadores para o atendimento da Educação Especializado. Os dados produzidos na pesquisa foram registrados em um diário de campo da pesquisadora, juntamente com as fotografias e gravações.

Esta dissertação encontra-se organizada, começando com o capítulo intitulado de Transversalidade entre Educação Especial e Educação Infantil, no qual fazemos uma retrospectiva das políticas públicas que envolvem a Educação Especial e a Educação Infantil, uma revisão de literatura baseada nos estudos referentes à Educação Especial na Educação Infantil e o cenário da Educação Especial em Maceió. Em seguida dedicamos um capítulo a metodologia, que descreve a natureza, os procedimentos e instrumentos metodológicos desenvolvidos nessa pesquisa, bem como o lócus da pesquisa, os participantes e as etapas de coleta e análise dos dados. No quarto capítulo apresentamos as práticas da professora de Educação Especial durante cada encontro, junto com a análise do documento norteador para o funcionamento da Educação Especial na rede pública de ensino, fornecido pela Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da SEMED/Maceió. Por fim, o quinto capítulo contempla a análise dos dados coletados durante a pesquisa: observações da prática desenvolvida pela professora da Educação Especial, falas coletadas nas rodas de conversa e a entrevista. Os dados coletados foram subdivididos em quatro categorias de análise: Visão de Deficiência, Brincadeira, Interações e Relação com as Famílias.

A relevância desta pesquisa reside na oportunidade de abordar a questão da Educação Especial na Educação Infantil, considerando o desafio de desenvolver uma prática pedagógica no AEE que vá além da abordagem clínica-terapêutica e da estimulação precoce, baseada numa visão de educação compensatória. Instiga nos pesquisadores, professores e interessados na temática um repensar do papel da Educação Especial na Educação Infantil, promovendo a inclusão efetiva e a valorização das diferenças numa Escola das Infâncias. A promoção de um AEE que se baseia na perspectiva pedagógica de participação, escuta e concepção de deficiência a partir do modelo social é necessária para garantir que bebês e crianças PAEE sejam reconhecidas como sujeitos de direitos. A emergência do diálogo entre a Educação Especial e a Educação Infantil abre espaço para a compreensão das infâncias e da criança como competente, potente, criativa, protagonista, construtora de cultura e rica de inúmeras linguagens, e de um modelo de AEE que valoriza a escuta sensível e a participação e potencialidades de cada criança, independentemente de suas características.

2 A TRANVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil vem emanando uma reflexão sobre a criança, as infâncias, o papel das famílias, das instituições e dos profissionais e a interrelação com outras políticas públicas. Ao longo desse tempo, muito se tem discutido a respeito das creches e pré-escolas configurarem um espaço que respeitem as infâncias e os direitos fundamentais das crianças (à educação, ao brincar, a cultura etc.), rompendo a concepção de creche assistencialista e da pré-escola como escolarização precoce. Trata-se também de uma discussão que implica na compreensão da importância da transversalidade da Educação Especial e da luta por uma Educação Inclusiva, além da reconstrução da identidade e prática do AEE em instituições de Educação Infantil.

Nessa perspectiva presenciamos avanços significativos em nossos ordenamentos jurídicos e movimentos sociais em prol do reconhecimento dos bebês e crianças como sujeitos de direito, na defesa da inclusão escolar desde a tenra infância e na luta pela visibilidade e protagonismo das crianças com deficiência e suas famílias, que muitas vezes e por muito tempo, foram esquecidas, marginalizadas e invisibilizadas pela sociedade.

A necessidade de compreender como bebês e crianças de PAEE são percebidas no cenário da educação brasileira nos remete aos estudos das políticas públicas educacionais do século XX, na busca do diálogo entre Educação Especial e Educação Infantil. O direito à uma educação equitativa e a defesa da inclusão desde o nascimento são questões que emergem em nossa legislação, que por muitos anos sustentou uma visão de educação assistencialista e higienista em relação à educação de crianças e crianças com deficiências.

A promulgação da Constituição de 1988 foi o ponto de partida no caminhar em direção a uma educação para todos a partir da primeira infância, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos de direitos e a educação como um direito fundamental e social (Brasil, 1988). A legislação brasileira reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e prevê a oferta do AEE para todas as crianças PAEE, começando pelas creches. Corroborando com este direcionamento um outro importante documento assegurou a inclusão no contexto educacional, o ECA, Lei nº 8.069/1990, ao defender a universalização do ensino pautado no princípio da proteção integral e assegurando a igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças e adolescentes PAEE em instituições educacionais (Brasil, 1990).

Posicionamento reforçado com a aprovação do Decreto n.º 6949/2009 (Brasil, 2009c) e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015c).

Ademais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994) resultaram em importantes documentos na luta pelo direito à educação para todos e na defesa de escolas inclusivas, espaço reconhecedor das diversas necessidades de cada estudante com recursos e estratégias garantidores de uma educação de qualidade. Deste modo o interesse, a disseminação e o apoio à Educação Infantil e à Educação Especial por parte dos governantes tornaram-se evidente e resultou na criação de políticas públicas que possibilitaram avanços significativos rumo a inclusão de crianças PAEE em creches e pré-escolas.

Destaca-se entre os documentos orientadores a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (Brasil, 1994a) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994b), ambos instituídos em 1994. Esses documentos preconizam a matrícula de crianças pequenas em creches e pré-escolas, incluindo nesse contexto as crianças com deficiências, ainda que continuem defendendo a implementação de espaços educativos especializados.

Para Baptista (2019, p. 8) o PNEE ratifica os princípios da integração, pois mantém “a proposta de uma ampla gama de serviços que reafirmavam a diferenciação de percursos e de manutenção dos espaços substitutivos do ensino comum – classes especiais e escolas especiais.

No entanto, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, a educação de crianças PAEE em ambientes educacionais é reforçada, inclusive com a determinação da oferta do AEE adequado às peculiaridades e necessidades de cada faixa etária (Brasil, 1996). Observa-se nesses documentos a tentativa de fortalecer a defesa da Educação Infantil inserida na Educação Básica e da Educação Especial em instituições educacionais inclusivas.

Com o avanço da legislação nacional, o olhar para os bebês e as crianças PAEE encontra-se baseado na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e equitativa, capaz de assegurar a finalidade da educação desde o nascimento e pensar em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças (Mercado; Tenório; Silva, 2023, p. 119).

Contudo, apesar das garantias trazidas por esses ordenamentos jurídicos nota-se que a Educação Infantil e a Educação Especial ainda não eram contempladas com financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Fato que só ocorreu em 2007.

A necessidade de um documento norteador que padronizasse as orientações curriculares da Educação Básica resultou na publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Embora não fosse um documento de caráter mandatório, nele o MEC detalha como a primeira etapa da educação básica deveria ser organizada. O RCNEI de enfatizava a proposta da escola de Educação Infantil ser capaz de educar a todos sem discriminação e respeitar as suas diferenças, defendendo que a instituição deveria dar conta da diversidade das crianças, e caso fosse necessário poderia solicitar apoio de instituições e especialistas.

Em 2000, foi realizado em Dakar no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação, que reuniu líderes, especialistas e representantes de governos de todo o mundo com o objetivo de discutir e estabelecer metas para educação, retomando os compromissos firmados em Jomtien e Salamanca. A declaração de Dakar sobre Educação para Todos (ONU, 1999), reconhece a importância da educação como um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para Mercado (2021) é a partir da declaração de Dakar que o cuidar e educar passam a configurar como ações prioritárias nas políticas educacionais na defesa dos cuidados com a infância e do direito a uma educação de qualidade. A Declaração estabeleceu metas a serem atingidas pelos Estados-parte até 2015 para garantir uma educação inclusiva, que incluem o acesso universal à educação primária, a igualdade de gênero na educação e a melhoria da qualidade da educação.

Em vistas a atingir essas metas foi aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que propôs medidas e ações para promover a qualidade da educação e a melhoria dos índices educacionais no Brasil desde a Educação Básica até o Ensino Superior (Brasil, 2001). O plano estabeleceu dentre as metas a serem atingidas até 2011: o aumento da oferta para creches e pré-escolas, a valorização da diversidade, a promoção da educação inclusiva e a redução das desigualdades educacionais. Preocupado em atingir as metas estabelecidas e pressionados por movimentos nacionais é aprovada a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2007a), instrumento que representou um avanço em relação ao Fundo de 1996 ao contemplar recursos para a Educação Infantil e a Educação Especial reparando uma dívida histórica com esta parcela da comunidade escolar que sempre fora desvalorizada e concebida como uma educação de natureza assistencialista e filantrópica.

. O novo instrumento de financiamento da educação ampliou a abrangência dos recursos destinados à educação e englobou toda a Educação Básica, estabelecendo novos critérios para

distribuição e utilização dos recursos, dentre eles o duplo cômputo de matrícula no caso de estudantes da Educação Especial. No entanto, observamos que mesmo com os recursos destinados a assegurar a qualidade da Educação Básica e garantir a valorização dos profissionais da educação as metas estabelecidas no PNE de 2001 não foram atingidas, principalmente, em relação as crianças PAEE. Outro ponto de crítica em relação ao PNE de 2001 diz respeito a possibilidade de se manter a oferta do AEE em escolas e classes especiais substituindo a escolarização e descaracterizando a educação inclusiva (Mercado; Tenório; Silva, 2023). Em 2014 após discussões entre os representantes dos Estados e a sociedade civil foi instituído um novo PNE através pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014b) com vigência até 2024. Esse novo documento traz 20 metas pautadas principalmente na universalização do atendimento escolar, na gestão democrática e na valorização dos profissionais da educação. Em relação a Educação Infantil a proposta do documento seria de ampliar a oferta em creches para atender no mínimo 50% das crianças até 3 anos de idade até 2024 e de universalizar o atendimento da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola até o ano de 2016. No entanto em relação a Educação Infantil na pré-escola não conseguimos atingir a meta dentro do prazo estipulado.

No conjunto de documentos legais que amparam a construção de Políticas Públicas direcionadas à inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil ressalta-se a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiências adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, que originou no Brasil o Decreto n.º 6.949/2009. Essa Convenção foi ratificada na legislação brasileira como status de Emenda Constitucional a partir do Decreto Legislativo n.º 186/2008. Ainda que o tratado internacional não aborde apenas sobre a Educação Especial na Educação Infantil, ele reafirmar a igualdade de direitos, o respeito a dignidade, a participação plena e efetiva na sociedade com igualdades de oportunidades, visando garantir a inclusão e o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos a todas as pessoas com deficiência (Brasil, 2009c), inclui-se nesse contexto a educação das crianças PAEE. Para Mercado (2021, p. 16) após a Convenção “o país dá um salto quantitativo no fortalecimento de um sistema educacional inclusivo, resultando em um aumento contínuo e gradual nas matrículas de crianças com deficiência em turmas de Educação Infantil”.

Outro significativo avanço trazido pelo Decreto supracitado diz respeito a concepção de deficiência, a qual deixa de ser vista pelo olhar da patologia ou doença e passa a ser compreendida como impedimento social na tentativa de se afastar da visão clínica e capacitista que historicamente é direcionado à pessoa com deficiência. Essa nova concepção traz para a

sociedade a necessidade de desfazer as barreiras que impedem o exercício cidadã e acometem a pessoa com deficiência a responsabilização do processo de inclusão. Além disso estabelece para os países signatários a obrigatoriedade de discutir, formular e implementar políticas públicas acessíveis e com a participação efetiva das pessoas com deficiência e suas organizações representativas.

Com a reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência estabelecidos pela Convenção surge no cenário das políticas públicas o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008) (Brasil, 2008b), que representou um avanço em prol da Inclusão ao definir a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todas as outras modalidades sem caráter substitutivo da escolarização. O sentido de transversalidade dado pelo documento à Educação Especial traz a possibilidade de uma inclusão total iniciada na primeira etapa da educação básica. Para Mercado, Tenorio e Silva (2023) essa Política fomenta o término de um sistema paralelo de segregação em relação a Educação Especial, uma vez que não mais realiza a escolarização e passa a ser responsável por recursos e estratégias através do AEE que favoreçam o processo educacional da criança PAEE.

Na tentativa de efetivar a implementação da política de inclusão foi instituído o Decreto n.º 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE e modifica a regra do FUNDEB visando garantir recursos as crianças e estudantes PAEE matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2008a). Entretanto, com a revogação desse Decreto em 2011, o financiamento da dupla matrícula retorna às instituições especializadas no caráter de centros de AEE (Brasil, 2011).

Em 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 instituindo as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, possibilitando um fortalecimento da política do AEE como serviço mandatário da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2009b). O documento define o público-alvo do AEE, estabelece a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço destinado a oferta do AEE em escola de ensino comum, além de colocar como responsabilidade do professor que atua no AEE a elaboração e execução dos planos de atendimento e a articulação com os professores do ensino comum. O documento também aborda a formação do profissional do AEE descrita em seu artigo 12 que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009b, p. 3).

Baptista (2011, p. 65) destaca que esse documento traz em seu contexto de mudanças a “importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência

de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência” e que essa importância está respaldada na implementação da SRM, que sustenta sua característica de não substituir a escolarização da sala de aula comum. No entanto, o autor chama a atenção para a forma genérica de definir o professor que atuará no AEE supondo que “essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros” (Baptista, 2011, p. 64).

Paralelo a esse documento e em relação a Educação Infantil, ainda em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), concebidas com a participação dos movimentos sociais e da escuta dos educadores. Com uma nova visão em relação as práticas pedagógicas, as DCNEI defendem o desenvolvimento da criança de forma integral sem antecipação da escolarização e se tornou um instrumento que orienta à organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, trazendo em sua redação a definição de criança e currículo:

2.2 Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.3 Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12).

Deste modo a criança, suas especificidades e seu modo de produzir cultura passam a ser considerados no planejamento curricular. A proposta curricular passa a ter o brincar e o interagir como eixos norteadores das práticas pedagógicas. O texto também aborda a garantia de igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças e a “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2010, p. 20). Oliveira (2010, p. 3) pontua que essa proposta traz um olhar voltado “a promover a igualdade de oportunidades educacionais às crianças” e que haja a possibilidade delas se perceberem como “sujeitos marcados pelas ideias de democracia e justiça social”, evitando qualquer forma de exclusão social. Verificamos nas DCNEI uma nova proposta de perceber uma outra forma de trabalhar com crianças, no entanto ainda nos deparamos com a falta de uma política de formação

específica envolvendo esse novo olhar tanto em relação a Educação Infantil quanto a Educação Especial inserida no universo de crianças de zero a cinco anos.

No entanto, não podemos negar que foram instituídos um conjunto de programas, documentos subsidiários e ações por parte do Governo Federal com o intuito de promover uma política de formação de sistemas educacionais inclusivos em especial com foco na Educação Infantil.

Merece destaque nesse período de efervescência da inclusão, o Programa Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2006), que objetivava a formação de profissionais e gestores de instituições de educação infantil em prol da construção de sistemas educacionais inclusivos. Foi inserido nesse programa uma série televisionada pela TV Escola visando fortalecer o movimento de inclusão escolar. No entanto, Mercado (2021, p. 17) coloca que poucos municípios “construíram propostas para inclusão na Educação Infantil” devido ao baixo número de crianças de zero a 5 anos com deficiência matriculados nas instituições municipais, o que resultava na ausência de discussões e debates sobre práticas pedagógicas direcionadas a essa primeira etapa da Educação Básica. Entretanto esse programa não contempla a formação de professoras da Educação Especial que atuam em creches e pré-escolas.

Nessa mesma década o Governo Federal lança o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial com a oferta de cursos na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltado a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Normativa MEC n.º 13/2007 (Brasil, 2007c) que estabelece a implementação e organização das SRM tipo I e tipo II nas escolas públicas brasileiras, com recurso destinado do Plano de Ações Articuladas e contemplou até o ano de 2020 cerca de 1.985 creches e pré-escolas (Mercado, 2021); e o Programa Escola Acessível financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Decreto n.º 6.094/2007, que disponibiliza recursos direto as unidades de ensino para ações de acessibilidade física e manutenção das SRM (Brasil, 2007b). Esses programas são reconhecidos como marco inicial na construção de um sistema educacional inclusivo começando pelas creches.

Basicamente em relação as instituições infantis a construção de um sistema educacional inclusivo perpassa pelas orientações dos documentos “Critérios para um atendimento em

creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009a) e “Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil” (Brasil, 2018). Neles estão previstos a educação inclusiva para bebês e crianças PAEE a partir da garantia de acessibilidade arquitetônica e brinquedos.

Com o aumento das matrículas de crianças PAEE nas instituições de Educação Infantil surge a necessidade de mais investimentos e formações continuadas, com isso foi criado o Programa Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade (Brasil, 2014a). Segundo Mercado (2021, p. 19) “O programa parte da reflexão sobre as políticas existentes para repensar as práticas educacionais e desenvolver culturas inclusivas nas escolas” a medida em que está baseado no princípio de que a Educação Infantil tem um importante papel de rompimento da cultura de segregação e exclusão fomentando uma concepção de educação anticapacitista.

Em 2015, o Brasil assina a Declaração de Incheon (Unesco, 2015) e ratifica o compromisso com a educação inclusiva e equitativa de qualidade para crianças, jovens, adultos e idosos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e universalização do ensino. Nesse sentido, deve assegurar que até 2030 todas as crianças de zero a seis anos tenham “uma educação e desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, igualdade de acesso eliminando a disparidade de gêneros, principalmente para as pessoas com deficiência” (Mercado, 2021, p. 19–20).

Para assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todas as etapas de ensino é publicada pelo MEC, em 2015, a Nota Técnica n.º 02/2015. Trata de orientar os sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil, a medida em que fomenta o acesso de bebês e crianças PAEE nas instituições de Educação Infantil públicas e privadas, assegura a oferta do AEE desde as creches e determina a necessidade de formações das professoras para atender bebês e crianças PAEE. Vitta et al. (2018) nos instiga a pensar sobre as possíveis consequências negativas desencadeadas pela falta de formação desses profissionais, que na maioria das vezes não foram contemplados com esse tema em sua formação inicial e que necessitariam da formação continuada para atender as demandas surgidas em sua prática.

A partir desses pontos, refletimos se a formação das professoras da Educação Especial para atender aos bebês e crianças nas creches permite aprendizagem de conhecimentos pedagógicos voltados ao desenvolvimento pleno, de modo a ampliar as experiências, os saberes

construídos pelos bebês e crianças PAEE e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando promover o acesso ao currículo, por meio de práticas pedagógicas que oferecem várias possibilidades de ampliação dessas experiências, com a vivência das múltiplas linguagens, afeto, cuidado, escuta, interações, brincadeira e promoção da autonomia .

Entretanto, ainda impera nos cursos e programas de formação das professoras da Educação Especial, um olhar sobre déficits cognitivos ou sensoriais relacionados à compensação da educação pela falta de estímulos, ambiente familiar empobrecido. Trata-se de uma concepção de Educação Compensatória referenciada nas orientações de AEE para bebês com foco em Programas de Estimulação Precoce.

Dando continuidade às políticas públicas voltadas à inclusão escolar desde o nascimento e diante das conquistas normativas até então, faz-se necessário discutimos sobre o Plano Plurianual (PPA) do MEC instituído em 2016 com vigência até 2019 (Brasil, 2015b). O documento propõe a ampliação do atendimento escolar para estudantes PAEE em escolas comuns. No entanto, ele não contempla crianças menores de 4 anos. A lacuna do documento em relação as crianças com deficiência de 0 a 3 anos abre a possibilidades de segregação e exclusão destas das creches. Ao abordar esse fato Mercado, Tenorio e Silva (2023, p. 124) esclarecem que:

Analisando o caminhar das políticas públicas no contexto da educação especial voltada a educação infantil, observando avanços, refletindo particularidades e chegando até as propostas do PPA de 2016, surge a preocupação diante das lacunas encontradas no documento em relação ao público infantil e, em especial, crianças com deficiência de zero a três anos que, embora tenham a garantia de um direito social, o direito a educação, não conseguem vislumbrar um sistema educacional inclusivo, uma vez que o silêncio em relação a elas demonstra o forte vínculo ainda presente com o assistencialismo e por outro lado abre portas para o surgimento de ações no âmbito de políticas públicas possibilitadoras de retrocessos e exclusão.

As lacunas em nossas políticas no tocante a inclusão de crianças PAEE na educação infantil abriu espaço para que a partir de 2017, as ações e programas voltados a Educação Especial na Educação Infantil começassem a sofrer um atraso visível quando são lançados os programas para assegurar o sistema educacional inclusivo. Apenas dois desses programas contemplavam as crianças PAEE na Educação Infantil. Com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) há um retrocesso na Política Nacional de Educação Especial culminando no apagamento, de forma direta ou indireta, de

muitas políticas conquistadas em relação à Educação Especial, que ficaram à mercê, sem financiamento para sua manutenção. O revés sofrido pela Educação Especial traz à tona o perigo do retorno ao modelo de segregação via classes e escolas especiais com a aprovação do Decreto n.º 10.502/2020 (Brasil, 2020), que posteriormente foi julgado inconstitucional e atualmente foi revogado pelo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva através do Decreto n.º 11.370/23 (Brasil, 2023).

Para Piccolo (2022, p. 528), esse decreto “tem tomado por inclusão a simples e mera colocação de pessoas com deficiência em sala de aula, sem a necessidade subsequente de alteração e adequação física, atitudinal, didática e curricular.” O autor destaca que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

se vê rondada novamente pelos fantasmas expurgados do modelo médico da deficiência ao interpretar a mesma como derivativa do indivíduo, portanto, subjetiva e não produto de exclusões históricas derivadas de uma estrutura social pouco sensível as múltiplas diferenças e que carece ser transformada intuindo a demolição das barreiras físicas, atitudinais, legais e culturais. (Piccolo, 2022, p. 530)

A ideia de um retorno de programas baseado no modelo clínico traz impactos negativos na luta pela inclusão desde a tenra infância, preconizada nas políticas públicas dos anos 2000. Traz à tona uma concepção de criança assujeitada pela patologia, segregadas dentro ou fora das instituições educacionais, normatizada pelo Estado e realimentada por uma visão social adultocêntrica e excludente. O desvelar do pensamento segregativo em relação as crianças e estudantes PAEE por parte dos Governos impacta no cotidiano das instituições de ensino conduzindo os gestores e professores para um modelo educacional excludente, segregador, capacitista, que nos leva a questionar qual foi o verdadeiro lugar ocupado por essas crianças no caminhar das políticas públicas desde a constituição de 1988, que defende as crianças como sujeito de direito com participação e protagonismo.

Deste modo, buscando perceber o lugar dos bebês e crianças na Educação Especial se fez necessário um maior conhecimento sobre as produções científicas abordando as práticas pedagógicas da Educação Especial na Educação Infantil, bem como a busca de referenciais teóricos que alicerçassem nossa pesquisa.

2.1 Estudos Referentes à Educação Especial na Educação Infantil

Os levantamentos e discussões aqui presentes buscaram trazer um panorama das produções científicas já realizadas, apontando suas concepções, avanços e contribuições, além de um conhecimento mais aprofundado em relação ao tema, o que nos levou a uma revisão de literatura narrativa.

Para essa revisão foram definidas duas plataformas de bancos de dados: Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e consideradas apenas as publicações resultadas de mestrado e doutorado de 2010 a 2022. Escolhemos como ponto de partida o ano de 2009 na busca por estudos alinhados as DCNEI que foram instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. No processo de busca foi utilizado o termo: Atendimento Educacional Especializado “*and*” Educação Infantil. Pontuamos também a necessidade de utilizar o operador booleano “*and*”, uma vez que na busca sem ele tivemos como resultados numerosas publicações que não tinham como campo de pesquisa a Educação Infantil.

Após essas definições preliminares começamos a pesquisa bibliográfica utilizando o termo e obtivemos 39 trabalhos na Plataforma CAPES e 97 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Em seguida definimos como critérios de inclusão a presença dos termos AEE, educação especial e educação infantil nos títulos, resumos ou nas palavras-chave das publicações, e como critério de exclusão definimos a duplicidade, pesquisas que não entregaram o trabalho final, impossibilitando sua leitura e trabalhos que não abordavam a temática em questão, principalmente no que tange a Educação Especial no âmbito da Educação Infantil. Seguindo os critérios de inclusão e exclusão e após uma leitura preliminar observando sua relevância para nosso trabalho selecionamos 22 publicações sendo 6 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado acadêmico e 3 de mestrados profissionais para serem analisados nessa revisão (Quadro 1).

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2011	Mestrado em educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ponto Alegre	BENINCASA, Melina Chassot	Educação especial e educação infantil: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre

2014	Doutorado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	COTONHOTO, Larissy Alves	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar
2015	Mestrado em educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília	AMORIM, Gabriely Cabestre	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso
2015	Mestrado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	CHRISTO, Patricia Santos Conde de	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil
2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de Goiás	NUNES, Monica Isabel Canuto	Crianças público alvo da educação especial na educação infantil
2015	Mestrado em educação especial	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	RODRIGUES, Roberta Karoline	Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum
2016	Mestrado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	CAMIZAO, Amanda Costa	Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?'
2016	Doutorado	Universidade Estadual Paulista - UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA.	SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes	Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar
2016	Mestrado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	SANTOS, Lais Carla Simeão da Silva	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil
2016	Doutorado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	TEIXEIRA, Keila Cardoso	A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o

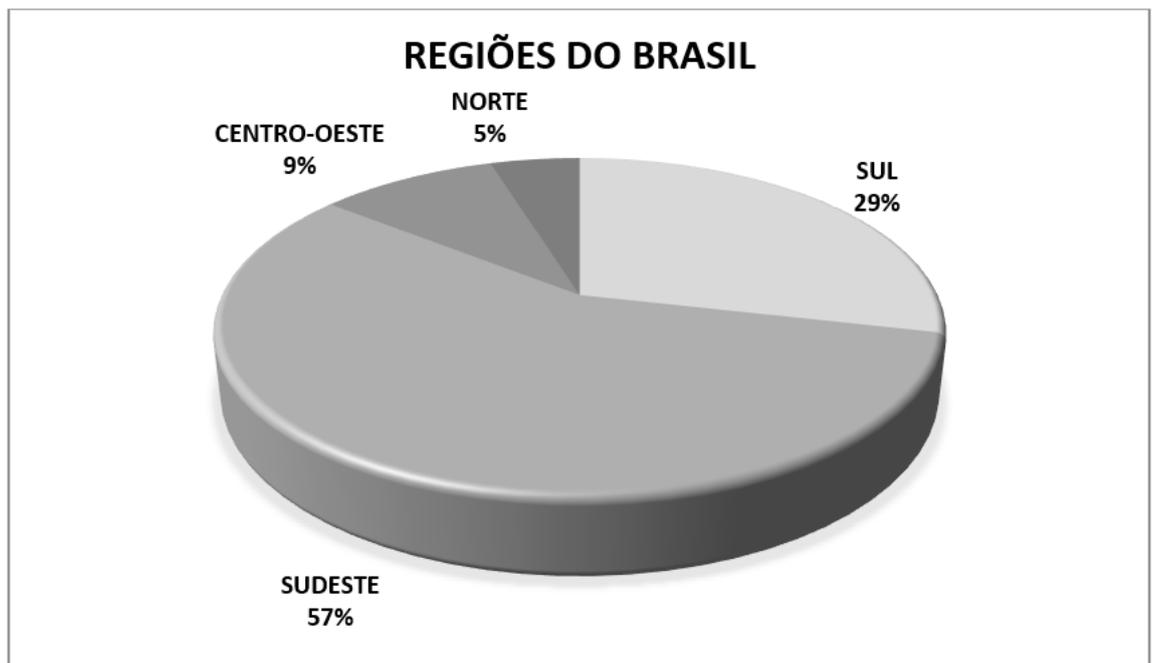
				atendimento educacional especializado
2017	Mestrado em educação	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – Mato Grosso do Sul	MACHADO, Gabriela	Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de dourados/ms
2017	Mestrado em educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação	SANTOS, Joseane Frassoni dos	Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguiana
2018	Mestrado profissional em educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande	FERREIRA, Maria Cícera	Plano estadual de educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil
2018	Mestrado	Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul	FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira	Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD DOURADOS/MS
2018	Doutorado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo	HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas	Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados
2018	Mestrado profissional em diversidade e inclusão	Universidade Federal Fluminense, Niterói	SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos	O atendimento educacional especializado na educação infantil, enquanto política pública no município de NITERÓI
2019	Mestrado	Universidade Federal de Goiás (Região Catalão)	NASCIMENTO, Selma Soares do	Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

2019	Doutorado em educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SILVA, Maciel Cristiano da	Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão
2020	Doutorado em educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília	AMORIM, Gabriely Cabestre	Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil
2020	Mestrado em currículo e gestão da escola básica	Universidade Federal do Pará, Belém	GOMES, Michelle Rodrigues	O atendimento educacional especializado na educação infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará
2021	Mestrado profissional	Universidade Federal Fluminense, Niterói	BARROS, Erica da Costa	Abc da educação especial na educação infantil
2021	Mestrado em educação	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	SOUSA, Katia Cilene de	O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na educação infantil

Fonte: Autoria própria

As publicações sobre o tema estão concentradas em Programas de Pós-graduações de Universidades Federais e Estaduais da região Sudeste do Brasil, apontando uma carência de estudos em relação a região Norte e a ausência de pesquisas desse tema na região Nordeste do país (Gráfico 1).

Gráfico 1: Publicações por regiões brasileiras



Fonte: autoria própria

Ao fazermos a leitura dos trabalhos selecionados procuramos entender as práticas da Educação Especial direcionadas às crianças PAEE matriculados na educação infantil, buscando nuances que revelem práticas distintas e específicas para o público de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

A leitura das teses e dissertações selecionadas demonstram que nas pesquisas de Sant'Anna (2016) e Barros (2021) há a preocupação com a formação de professores da educação infantil em relação à inclusão de crianças com deficiência. A tese de Sant'Anna (2016), intitulada Formação Continuada em Serviço Para professores da Educação Infantil sobre o Brincar, procura chamar atenção para relevância do brincar e das brincadeiras no processo de aprendizagens das crianças pequenas, público-alvo da Educação Especial. Teve como objetivo principal a elaboração de uma formação continuada para os professores da Educação Infantil enfatizando a importância do Projeto Pedagógico Individualizado (PPI) garantidor do espaço lúdico e facilitador do processo de aprendizagem para as crianças da Educação Especial. Através de entrevistas e filmagens das práticas pedagógicas nas salas de aula, a pesquisadora pontuou as dificuldades relatadas pelas professoras e as encontradas nas brincadeiras utilizadas chamando atenção para a falta de estratégias na execução das brincadeiras, e a partir disso elaborou uma Formação Continuada em Serviço utilizando as contribuições da terapia ocupacional fazendo o elo entre saúde e educação. Em sua conclusão mostra a necessidade de uma segunda profissional em sala de aula comum e a importância de

um investimento em formações dessa natureza buscando parcerias de diferentes profissionais da saúde e da educação dentro do espaço escolar atuando coletivamente na proposta de uma escola inclusiva.

A preocupação de Barros (2021) com a formação dos professores revela um olhar voltado aos textos legais e levantamentos de artigos no que tange a questão da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A autora reitera a importância do brincar e traz como objetivo geral a criação de um e-book, ABC da Educação Especial na Educação Infantil, produzido a partir das demandas observadas em seus levantamentos documentais. Para a autora “a formação do professor da Educação Infantil na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência deve atender as demandas desses profissionais” (Barros, 2021, p. 40), e ao estudar os materiais concluiu que essas demandas estavam estagnadas no campo das teorias e não traziam as necessidades cotidianas desses profissionais que se sentiam desamparados, o que gerava inquietações e insatisfação. Para a autora, a finalidade do *e-book* é orientar os professores da Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência, trazendo em seu conteúdo roteiros de planejamento, modelos de documentos e de avaliações, sugestões para adaptações das atividades, links que direcionam aos documentos legais, além de temas como acolhimento e contato com a família.

Nesses dois primeiros trabalhos analisados faz-se necessário levantar alguns pontos: Em Barros (2021) nos chama a atenção à possível visão de um e-book poder ser entendido como preenchedor das lacunas geradas pela ausência de uma efetiva política de formação continuada. A criação desse documento indubitavelmente trará um direcionamento ao professor da Educação Infantil, que se encontra com dificuldade em lidar com crianças com deficiência e carente de informações, no entanto, não podemos percebê-lo como instrumento formativo e sim, como a própria autora pontua, acreditar que sua utilização em reuniões pedagógicas e encontros formativos como material de estudo irá ampliar os debates acerca da inclusão do estudante com deficiência e muito contribuirá para o papel do professor em sua prática pedagógica direcionada às crianças PAEE.

Já Sant’Anna (2016) enfatiza a necessidade de profissionais da saúde no contexto pedagógico. Não iremos aqui contestar os inegáveis benefícios da orientação desses profissionais, mas é prudente questionar o fato da presença desses profissionais no cotidiano escolar poder sustentar a influência do modelo médico de deficiência na educação, que buscou adaptar o estudante PAEE à sala de aula comum, centrando seu olhar na deficiência do sujeito e correndo o risco dessa deficiência ser potencializada e entendida como fator limitador. Ademais relembremos os pensamentos de Vigotski (2021) em sua obra Problemas da

Defectologia, que se preocupava com o caráter médico e terapêutico que a pedagogia havia adquirido quando reduzia o desenvolvimento da criança com deficiência aos seus sentidos preservados, destacando que essa pedagogia era “proporcionada por uma educação que, desde o início, orienta-se pela invalidez como princípio e cuja consequência contradiz, radicalmente, os fundamentos da educação social” (Vigotski, 2021, p. 32). Hoje, após um histórico de lutas, discussões e conquistas, nossas políticas públicas se direcionam a um modelo social de deficiência que preconiza a modificação do meio social, incluindo o educacional, como garantia da efetiva inclusão e, portanto, precisamos estar atentos à visão capacitista que se alicerça nessa ainda tão presente concepção clínica de deficiência.

Corroborando com a preocupação dos entraves causados pela sustentação de um modelo médico e utilizando a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia-crítica, temos a pesquisa de Camizão (2016) que questiona se o modelo médico-psicológico ainda vigora nas práticas dos professores da Educação Especial. Sua dissertação possibilitou uma discussão sobre a medicalização da educação. A pesquisa apontou que as formações ofertadas para os professores eram ministradas por profissionais da saúde e que o laudo médico geralmente era o ponto de partida para as organizações dos atendimentos, e com isso os professores associavam a deficiência da criança à uma limitação, confirmando a forte influência do modelo médico-psicológico na atuação dos professores da educação especial que trabalham com educação infantil. Para a autora, essa influência é histórica e faz com que a saúde se sobressaia aos saberes educacionais.

Seguindo os estudos dos textos selecionados, encontramos sete pesquisas que tiveram maior foco nos estudos das políticas públicas e na observação das práticas dos atendimentos ofertados às crianças PAEE, buscando entender como ocorrem. Na pesquisa de Christo (2015) encontramos, além dos estudos dos aspectos legais relacionados à Educação Especial, uma pesquisa de campo com análise das práticas pedagógicas dos professores do AEE e dos professores regentes em interface com o professor da Sala de Recurso. Através de entrevistas semiestruturadas, observações, filmagens, audiogravações e de estudo de caso a autora observou a falta de diálogo entre a prática da professora da Educação Especial e os professores regentes, afetando o desenvolvimento das crianças PAEE, uma vez que não houve planejamento conjunto, comprometendo a realização de uma prática pedagógica inclusiva. Observou-se que a interface do professor regente com o professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) poderia ser fortalecida através do trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo de inclusão e da utilização de outros espaços físicos na instituição, e que o professor da Educação Especial, na maioria das vezes, se limita a realizações de atividades alfabetizadoras na SRM ou

acompanhamento das atividades de sala. Para a autora, essa aproximação através do diálogo, planejamento e ações em conjunto seria uma alternativa para uma prática possível no contexto da Educação Infantil.

A dissertação de Rodrigues (2015) amplia a análise dessa interface também aos pais, buscando compreender como ocorre a prática do AEE e qual a participação da família e dos professores de sala comum no processo de escolarização das crianças PAEE. A pesquisa foi realizada com 20 participantes: duas professoras de SRM, 6 professoras de sala de aula comum, 6 alunos com atendidos em SRM, sendo um de cada professora regente participante da pesquisa e seus respectivos pais. A coleta de dados se deu através de entrevistas e observações das práticas pedagógicas nas SRM. O texto traz os seis estudos de casos separadamente e apontam para procedimentos comuns a todos eles, como o espaço da brincadeira livre no final de cada atendimento na SRM, no entanto a autora discute o fato desses momentos não contemplarem a relação do brincar na interação da professora da Educação Especial e a criança atendida, e também o fato de ser utilizado como premiação ao término das atividades.

Nessa análise Rodrigues (2015) alerta que nesse caso a brincadeira perdeu seu significado “já que nesta idade o brincar não se trata apenas de diversão, mas de descobertas, consolidação e aprendizagem sobre coisas e relações (Rodrigues, 2015, p. 125). Quanto à interface com os pais a pesquisadora relata que apesar das professoras da SRM afirmarem dialogar com eles, considerando suas opiniões e informando sobre os atendimentos e acontecimentos no ambiente escolar, nas entrevistas com os pais notou-se que eles pouco conheciam sobre o AEE e em relação aos professores de sala de aula comum notou-se, através das entrevistas, que apesar de eles concordarem com a importância do AEE pouco sabiam de fato qual era a sua real função, demonstrando total desarticulação entre as atividades da SRM e a sala de aula comum.

Percebe-se nas pesquisas de Christo (2015) e de Rodrigues (2015) que a prática do SRM se caracterizou de forma isolada, sem planejamento conjunto e sem parceria com a família e os professores de sala de aula comum, trazendo uma visão do AEE distante e independente da comunidade escolar, apesar das diretrizes preconizarem essa interação e trabalho colaborativo.

Outra pesquisa que segue a linha de análise das práticas do AEE em centros de educação infantil é a de Machado (2017), que traz um estudo de caso visando discutir estratégias e procedimentos que potencializam essas práticas. Assim como vimos nas pesquisas de Christo (2015) e Rodrigues (2015), a autora também se preocupou em conhecer as visões dos professores regentes sobre o AEE. Assim sendo, participaram da pesquisa as professoras de AEE de três Centros de Educação Infantil Municipal, quatro professoras regentes e uma

estagiária acompanhante de uma das crianças atendidas na SRM. Após coleta de dados através de entrevistas e observações das SRM, buscando identificar os materiais e recursos físicos disponíveis e como eram utilizados nos atendimentos, Machado (2017) observou que as respostas das quatro professoras regentes divergiam quando questionadas sobre a função do AEE, e em perguntas sobre a troca de informações entre o AEE e a sala de aula comum afirmaram que existia essa articulação, mas divergiram em relação à sua necessidade e auxílio. A autora traz em suas considerações finais a observação de que a prática da Educação Especial nas instituições de ensino de Educação Infantil encontra-se centrada apenas no atendimento em SRM, isentando a escola da responsabilidade sobre a criança com deficiência. Para Machado (2017, p. 88, com grifos da autora), “estes alunos passam a ser ‘reeducados’ ou ‘apoiados’, em um espaço específico, que de certa forma o protege e não o expõe aos seus pares e aos demais profissionais da escola”. Nesse contexto, verificamos mais uma vez a questão da visão capacitista centrada na deficiência das crianças caminhando na contramão das perspectivas inclusivas almejadas.

Dando continuidade às leituras das teses e dissertações selecionadas que objetivaram a análise dos documentos legais e observação das práticas do AEE, encontramos no trabalho de Santos (2016) uma pesquisa de natureza exploratória buscando analisar como se configura o AEE para crianças com baixa visão matriculadas em uma instituição de Educação Infantil, problematizando a questão da intervenção precoce vista como prática educativa indicada e voltando seu olhar para as propostas curriculares. Nesse sentido, a autora analisa as políticas municipais da Região Metropolitana da Grande Vitória voltadas para crianças com baixa visão, os documentos da instituição campo da pesquisa, as percepções dos professores e gestores sobre a inclusão de crianças com deficiência visual e o atendimento educacional especializado dessas crianças. Ao término de sua pesquisa conclui que, apesar da existência de documentos orientadores da educação infantil, a discussão trazida nesses documentos sobre a inclusão “não destaca o AEE às deficiências e suas demandas educacionais específicas” (Santos, 2016, p. 130), e ao analisar o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Institucional da unidade de ensino observou que os documentos traziam o AEE voltado para a garantia da integridade física das crianças, como higiene pessoal, alimentação e sono. Em relação às práticas observadas no AEE a autora constatou que o trabalho realizado desconfigurava a proposta da Educação Infantil, pois centravam em atividades de leitura e escrita e desconsideravam aspectos como intervenção precoce e as condições da criança com baixa visão.

Nesse mesmo seguimento temos a dissertação de Gomes (2020) com um estudo de caso e entrevistas semiestruturadas, buscando quais estratégias estão sendo utilizados no AEE dos

Centros de Inclusão Educacional (CRIEs) no atendimento de crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil. A pesquisa voltou seu olhar os atendimentos das crianças com deficiências matriculadas nas Unidades de Educação Infantil que não possuíam SRM e que eram atendidas nos CRIEs no município de Belém. Partindo da análise dos documentos que amparam esse atendimento realizado pelos CRIEs, principalmente as resoluções e diretrizes municipais, bem como os relatórios anuais, fichas de acompanhamento, planos de atendimento individual e demais documentos relativos aos AEE e ainda a visita ao centro pesquisado, a autora constata que a configuração apresentada “traz implicações para a materialização do direito da criança em receber o AEE” (Gomes, 2020, p. 90). Embora acredite que esses atendimentos no CRIE possam possibilitar uma intervenção precoce orientada e sistematizada, percebe que eles não conseguem substituir as premissas do AEE no que toquem a ações como orientações, assessoramento e formações desenvolvidos na inter-relação do professor da Educação Especial com o professor da sala de aula comum. Além disso, é pontuado por Gomes (2020) que apesar desse serviço ser possibilitado pela Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI n.º 02/2015 (Brasil, 2015a), verifica-se que esse atendimento não corresponde ao estabelecido pela Resolução CNE/CEB, n.º 04/2009 principalmente na construção de instrumentos norteadores visando atender as individualidades e especificidades desse público no AEE, nas salas comuns e em todos os serviços de apoio à inclusão educacional.

Outro trabalho que procura entender as práticas do AEE na Educação Infantil é o de Santos (2017), que visa compreender como e onde esses atendimentos são realizados, qual a formação dos profissionais, trazendo também a questão dos atendimentos aos bebês. Utilizando como método a cartografia, Santos (2017) traz a metáfora da teia de aranha ilustrando seu caminhar metodológico e no decorrer de seu texto encontramos a inquietação com a visibilidade das crianças de zero a três anos e sua compreensão como sujeito protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como a preocupação com as especificidades do trabalho para essa etapa da infância. Na análise dos dados coletados, procurou conhecer as formações iniciais e continuadas dos professores do AEE que atuam na Educação Infantil em quatro municípios do Rio Grande do Sul e suas práticas específicas a esse público, dedicando também atenção à rede de apoio especializado para a Educação Infantil. Na investigação dos municípios campo de pesquisa percebeu que a oferta do AEE para crianças pequenas teve início em momentos diferentes e em um dos casos antecipou a legislação, sendo tida como pioneira na inclusão de bebês e crianças muito pequenas. Com isso observou a existência de pluralidade na organização desses serviços, encontrando a oferta de AEE “em escolas especiais, em sala de recursos da educação infantil e de forma colaborativa entre o professor do atendimento educacional

especializado e o professor de sala de aula regular” (Santos, 2017, p. 172). Verificou também que, apesar da docência colaborativa entre os professores do AEE e da Sala comum ser uma importante ferramenta para o processo de inclusão, essa relação não ocorre da mesma forma e intensidade nos municípios pesquisados e em relação às formações continuadas destaca a relevante parceria com as universidades locais, o que propicia ações efetivas de inclusão.

Já em Nascimento (2019) encontramos a análise da oferta do AEE e organização da Educação Especial não só em relação a Educação Infantil, mas também para os estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental dos anos iniciais no município de Goiás. Para delimitar seu campo de pesquisa elegeu três municípios e de cada um selecionou duas escolas, sendo uma de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, todas elas com sala de recurso multifuncionais em funcionamento. As análises documentais e entrevistas semiestruturadas com os participantes da investigação levaram Nascimento (2019) a perceber que a carência de documentos com diretrizes, que definam a atuação dos profissionais do AEE, impactam na qualidade dos atendimentos ofertados que não se restringiam a público-alvo determinado na LDB/1996. Outros dois aspectos são levantados em seu texto em decorrência das pesquisas: o primeiro diz respeito ao questionamento do espaço da SRM ser ou não adequado para o atendimento a crianças pequenas, uma vez que não dispõem de materiais adequados para a Educação Infantil e o outro indaga como a Educação Especial exerce sua função quando a instituição não possui professor de AEE ou de apoio à inclusão. Em relação a falta de professor do AEE a autora constatou que dois dos três municípios ofertam o AEE em Centros Multidisciplinares e revela as dificuldades e limites ainda observados no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Nas sete pesquisas que se aprofundaram na busca de como ocorre o funcionamento do AEE e análise dos documentos relativos a esses atendimentos, verificamos alguns achados recorrentes na fala dos autores, dentre eles a preocupação com a falta de articulação entre o AEE e a sala de aula comum, impossibilitando o desenvolvimento global da criança com deficiência, a ausência de uma uniformidade de diretrizes dos atendimentos e a necessidade de formações que contemplem as especificidades do atendimento direcionado às crianças PAEE Educação Infantil.

Por outro viés ainda encontramos estudos sobre as políticas públicas, documentos e produções científicas voltadas ao AEE na Educação Infantil nas pesquisas de Santos (2018), Sousa (2021), Ferreira (2018) e Nunes (2015).

Santos (2018) pesquisa sobre o AEE na Educação Infantil no município de Niterói enquanto política pública, explora a confluência existente entre Educação Especial, Educação

Infantil e as políticas públicas objetivando, ao final de sua pesquisa, a elaboração de um livro informativo/educativo sobre o AEE na Educação Infantil. Partindo da identificação do ciclo das políticas públicas do AEE no município estudado e suas implicações, constatou que há nítida influência das políticas federais e internacionais, mas ao pesquisar as SRM da Educação Infantil evidenciou que há muito a se fazer no contexto das práticas que, durante sua pesquisa, revelaram contradições e que estavam sendo entendidas como “um sistema paralelo e segregado por parte da comunidade escolar” (Santos, 2018, p. 74), concluindo assim que a realidade encontrada no AEE do município pesquisado encontra-se muito distante da proposta apresentada nas políticas públicas.

Sousa (2021), em sua dissertação “O Trabalho Educativo do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”, pesquisou se haveria singularidade do AEE na educação infantil caracterizando sua especificidade e buscando identificar as diretrizes políticas e pedagógicas desse atendimento direcionado a essa etapa da educação básica, usando como caminho metodológico a análise documental e balanço de literatura. No caminhar da pesquisa a autora pontua marcos históricos delineando as políticas públicas relacionada à Educação Infantil e a Educação Especial e traz a análise do balanço de produções acadêmicas sobre a temática. Sua produção abre um discurso em relação ao trabalho colaborativo em relação ao AEE na Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de tal proposta levar professores e crianças a uma sociabilidade adaptativa e que nesse caso o deslocamento do AEE para todos os lugares do contexto escolar na articulação do trabalho colaborativo cria espaço para a não escolarização. Em sua conclusão a pesquisadora dá relevância ao fato de que “a especificidade da Educação Infantil se constitui de três importantes características: a política de assistência, a função de educar e cuidar e a perspectiva da Pedagogia da Infância” (Sousa, 2021, p. 96) e que essa abordagem assistencialista também presente na Educação Especial alinhada à indissociabilidade do educar e cuidar transforma o trabalho educativo em um simples acompanhamento do desenvolvimento e constata que as políticas relacionadas a inclusão tendem a se preocupar com “o mero acesso e inserção dos estudantes no ensino regular, desconsiderando as mediações necessárias para o desenvolvimento de um trabalho educativo que priorize apropriações dos conhecimento e a prática social” (Sousa, 2021, p. 97).

Já a contribuição de Ferreira (2018) se pauta na análise do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em relação ao AEE na Educação Infantil, objetivando observar o seu cumprimento em relação a crianças de zero a três anos com deficiência. Em sua pesquisa, concluiu haver um baixo número de matrículas de crianças com deficiência na Educação

Infantil e a carência de medidas de implementação do AEE nas instituições de ensino destinadas às crianças de zero a cinco anos no estado pesquisado.

Ainda no cenário das pesquisas dos documentos direcionadas ao AEE, Nunes (2015) traz a preocupação em analisar as diretrizes e ações direcionadas ao acesso, permanência e inclusão de crianças PAEE nas instituições de educação infantil da Microrregião de Pires do Rio. Foram pesquisadas as instituições de seis municípios que possuíam crianças com deficiências matriculadas. Após análise documental e entrevistas com os envolvidos nesse contexto, incluindo secretários municipais de educação, gestores, coordenadores da educação especial e professores, foi possível entender que o baixo número de crianças com deficiência matriculadas revela o que as “diretrizes educacionais municipais não estão cumpridos com a garantia do direito de todas as crianças ao acesso a esse nível de ensino” (Nunes, 2015, p. 126). Observamos que as pesquisas que se direcionaram a analisar as políticas públicas mostraram um cenário de distanciamento entre o que preconizam os documentos e a realidade na prática da Educação Especial, pontuando a necessidade de rediscussões e reestruturações em relação a essas normas.

Ainda na análise dos trabalhos revisados, encontramos nas pesquisas de Cotonhoto (2014), Amorim (2015, 2020) e Silva (2019) a temática sobre a contribuição do AEE para a sala de aula comum e a busca do entendimento de como essa articulação é realizada na prática, trazendo à tona temas como gestão participativa e trabalho colaborativo. Cotonhoto (2014) parte da relação entre a proposta curricular do AEE e a sua prática na SRM enquanto função complementar na educação das crianças de 3 a 7 anos com deficiência matriculados na Educação Infantil. Tendo como norte o questionamento acerca das contribuições do AEE para sala de aula comum a autora traz grandes contribuições em sua tese através de um olhar histórico-cultural da compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência e das propostas curriculares para esse público em interface com a Educação Especial. Tendo como caminho metodológico a pesquisa-ação colaborativa-crítico que possibilitou conhecer e propor intervenções no local de pesquisa escolhido, a autora propôs o “romper com a dicotomia entre conhecimento e ação” (Cotonhoto, 2014, p. 106). Sua pesquisa observou que a professora da Educação Especial não possuía conhecimento em relação as características específicas dessa etapa da educação e que as atividades propostas na SRM eram repetitivas e mecânicas, o que dificultava o interesse da criança e demonstrava a falta de diálogo com o que estava sendo realizado na sala de aula comum e na sala de atividades.

Ao discutir e problematizar as práticas pedagógicas Cotonhoto (2014) percebe a fragilidade da proposta curricular e defende um currículo inclusivo pensado para e por toda a

escola, construído de modo colaborativo a fim de caracterizar um conjunto de práticas pedagógicas não só da escola, mas também de todos que estão envolvidos na inclusão das crianças com deficiências, percebendo-as como sujeitos que se desenvolvem e se apropriam de saberes e conhecimentos.

As pesquisas de Amorim (2015, 2020) se complementam. Em sua dissertação de mestrado a autora se questiona sobre a organização e o funcionamento do AEE na Educação Infantil observando sua complementariedade em relação a sala de aula comum, a articulação entre a saúde e educação e suas ações diante das diversas formações e experiências dos professores do AEE em relação aos tipos de deficiências. A pesquisa descritiva foi realizada através de estudo de caso em uma instituição no interior paulista, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizadas com a gestão escolar, professores do AEE e professores de sala de aula comum. Como conclusão Amorim (2015) percebe que a estrutura organizacional encontrada o AEE da instituição pesquisada favorece apenas parcialmente a complementariedade das ações da sala de aula comum, e aponta quais os aspectos encontrados nas práticas que justificam esse fato como a falta de planejamento conjunto. Percebeu, ainda, que há articulação entre saúde e educação por meio de convênios com instituições de atendimento multidisciplinar. Observou que o diálogo entre o profissional de saúde e o professor só ocorre por iniciativa do último, tornando o contato bem restrito, o que levantou o questionamento de uma possível organização e implementação de um projeto de AEE que articule todos os envolvidos no atendimento da criança com deficiência, tanto da área da educação quanto da saúde.

Dando continuidade à sua pesquisa, a autora trouxe para sua tese de doutorado uma proposta de um modelo de gestão participativa para o AEE na Educação Infantil. A reflexão sobre a importância da gestão participativa na Educação permeia todo o seu texto articulando os serviços das áreas de educação, saúde e assistência social. Partindo do seu entendimento acerca da gestão participativa a autora mostra a necessidade de promover essa reflexão em busca da transição de uma escola tradicional para uma escola inclusiva e acolhedora no atendimento às diferenças e que isso só seria possível através de “mudanças profundas na gestão e no modo individual de pensar e agir” (Amorim, 2020, p. 24), o que fez se questionar se as escolas estão preparadas para trabalhar de forma participativa e democrática.

Seguindo essa mesma preocupação, Silva (2019) contribui com sua tese de doutorado intitulada “Programa de Colaboração Docente na Educação Infantil: a sala de recurso como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão”, ao trazer o questionamento sobre que mudanças a proposta de trabalho colaborativo entre a professora especialista e generalista

corroboram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Sua pesquisa foi realizada em uma unidade de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro e teve como sujeitos de pesquisa uma professora de Sala de Recurso e duas professoras da Educação Infantil com crianças com TEA atendidos na SRM. Na busca de responder seu questionamento principal, Silva (2019) se preocupou com a figura do professor no seu contexto de desenvolvimento profissional, envolvendo as políticas de formação, formações continuadas e trabalho colaborativo voltados a Educação Especial, entendendo ser o professor da SRM o profissional responsável pela rede de colaboração com os demais professores da instituição educacional, diante das atribuições descritas pelo MEC.

Observamos que os textos que apontam a necessidade do trabalho participativo partiram das dificuldades encontradas em suas pesquisas, principalmente no diálogo entre os envolvidos na educação da criança PAEE e concordam que a gestão das ações do AEE necessita promover a comunicação, engajamento, participação e colaboração de todos os profissionais que atendem essas crianças, sejam na escola ou fora dela em busca de melhorias no processo da Educação Inclusiva.

Em uma visão de outro ângulo temos em Hernandez-Piloto (2018) as narrativas dos professores participantes da pesquisa abrindo espaço para o debate e análise dos conceitos e percepções de inclusão escolar encontradas em seus discursos. A pesquisa exploratória com análise documental e bibliográfica, grupo focal e aplicação de entrevistas semiestruturada foi realizada com sete professoras da educação especial que atuam na educação infantil, e com os gestores da coordenação da educação infantil, da coordenação da educação especial e do setor de formação continuada do Sistema Municipal de Educação de Vitória no Espírito Santo, município que conseguiu atender a meta de acesso das crianças PAEE nas creches e pré-escolas. Em sua pesquisa observou que houve o aumento nas taxas de matrícula na educação especial, mas sinaliza que é necessário considerar não só o acesso como também a permanência e a qualidade da educação. As entrevistas com os gestores mostrou que o entendimento sobre o direito à educação e inclusão escolar presentes nas políticas e ações do municípios proporcionavam investimentos que garantiam o acesso às matrículas dessas crianças e a formação dos professores, por outro lado observou-se nas narrativas dos professores um discurso negativo em relação a educação inclusiva, revelando a fragilidade dos professores regentes em lidar com as crianças com deficiência, percebendo-as como um problema e que embora houvesse momentos de formações sobre a inclusão esses momento se davam fora do horário de trabalho, impactando na valorização dos professores e no desenvolvimento de seus trabalhos. Para a autora, embora o município pareça investir em políticas de inclusão, essa

conquista ocorre no cotidiano pedagógico e deve se caracterizar no reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e que é função da Educação Especial, como área de conhecimento científico, prover uma educação de qualidade para essas crianças desde a etapa da educação infantil.

Seguindo nossos estudos vimos que o trabalho de Teixeira (2016) provoca a discussão sobre a implementação gradual da política bilíngue na educação infantil. A autora usa a abordagem histórico-cultural trazendo como objetivo geral analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil e através de um estudo de caso, tendo como sujeitos de pesquisa duas crianças surdas, buscou compreender quais as práticas curriculares para o desenvolvimento e para a aprendizagem dessas crianças. Teixeira (2016) enfatiza a necessidade da implantação gradual bilíngue sendo indispensável a colaboração entre educação especial, todos os profissionais da instituição e a família das crianças surdas e que para isso é necessária uma ressignificação das políticas de inclusão.

Já França (2018) reflete a questão de como identificar quem são as crianças PAEE e quais são as práticas de avaliações utilizadas pelos professores de Educação Especial e para isso propõe a elaboração de um protocolo semiestruturado para servir de instrumento de avaliação e acompanhamento das crianças consideradas com deficiência. A pesquisa foi realizada com 15 professores e a autora observou que os professores apresentavam dificuldades em identificar possíveis atrasos no desenvolvimento das crianças e que o uso do protocolo auxiliou a identificação dessas crianças.

Sob outra perspectiva Benincasa (2011) faz uma análise dos serviços especializados no município de Porto Alegre, buscando descrever como se configura esses serviços e suas singularidades em relação a Educação Infantil e aborda o tema da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial. A autora traz uma análise desses serviços baseada na perspectiva sistêmica de Humberto Maturana e Gregory Bateson, dando ênfase nas relações e a nos processos de contextualizações. Sua pesquisa qualitativa contou com a entrevista semiestruturada, observação dos participantes nos momentos de reuniões mensais e registro em diário de campo.

Verificamos durante a leitura da dissertação que os serviços de Educação Precoce, para crianças de zero a três anos, e Psicopedagogia Inicial, para as crianças de três a seis anos, eram oferecidos em instituições especializadas, consideradas de caráter educacional e visavam dar suporte para permanência dessas crianças na escola comum de Educação Infantil sendo um programa da Secretária Municipal de Porto Alegre numa visão preventiva. No entanto observamos que a prática desses atendimentos e os profissionais que realizam, muitas vezes através de convênios com hospitais, caracterizavam um serviço clínico.

Outro aspecto observado é que esses serviços eram considerados como Atendimento Educacional Especializado e respaldado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no entanto a prática dos atendimentos, muitas vezes através de convênios com hospitais, e os profissionais que realizavam os atendimentos caracterizavam um serviço clínico. Nesse contexto precisamos lembrar que estamos lidando com uma pesquisa realizada entre 2010 e 2011 e que a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, prevendo a Educação Precoce e em 1995 o Ministério da Educação publicou as Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (Brasil, 1995), determinando sua natureza educacional que deveria ser ofertada por equipes multidisciplinares compostas por professor com formação em psicologia, pedagogia ou educação física; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico e técnico em eletrônica. No entanto o documento prever como locais de atendimentos não só creches ou pré-escolas, mas também outros espaços como clínicas de psicologia e unidades hospitalares. Outro dado importante nesse último documento é que o termo Educação precoce passou a ser substituído pela estimulação precoce o que permitiu uma interpretação mais voltada a área clínica abrindo espaços para esses convênios. Esse contexto justifica a continuidade de um AEE para bebês norteados por práticas voltadas a programas de Estimulação Precoce de natureza clínica-terapêutica, fundamentada na perspectiva de Educação Compensatória.

Após a leitura e análise das 22 publicações selecionadas constatamos que, apesar do tímido número de pesquisas, comparado ao universo de estudos sobre as práticas do AEE em outras etapas de ensino, os trabalhos trazem inegáveis contribuições para futuras pesquisas sobre o tema e o perceber que tais pesquisas se concentram na região Sudeste aponta a necessidade de mais estudos voltados para outras regiões brasileiras, especialmente no Norte e no Nordeste.

Outra questão que nos chama atenção é o fato do número de publicações resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema em questão ter diminuído nos últimos dois anos, chegando a não haver publicações em 2022, fazendo surgir o questionamento sobre o porquê dessa lacuna nas produções científicas diante das recorrentes questões apontadas nos estudos analisados quanto à necessidade inerente de mudanças na prática do AEE, principalmente no que tange à Educação Infantil, que mesmo com diversos documentos legais defendendo sua implementação como garantia da educação para crianças PAEE, mesmo com conquistas significativas em relação às políticas públicas voltadas a educação especial e a educação infantil, não há uma conformidade nas práticas da educação especial em relação às

especificidades da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, desmontando uma realidade distante da preconizada nos documentos legais.

Ademais, questões como trabalho colaborativo, gestões participativas, formações de professores, ausência de práticas voltadas para especificidade pedagógicas da Educação Infantil, influência de um modelo médico de deficiência e a insistência da visão capacitista no universo educacional são campos de estudo que necessitam de mais pesquisas na proposta caminharmos em direção a uma real educação inclusiva para educação brasileira. Essa carência de estudos voltados a Educação Especial na Educação Infantil se faz nítida ao nos referirmos a região nordeste de nosso país. O próximo subcapítulo busca trazer um panorama da Educação Especial voltada a Educação Infantil no Município de Maceió.

2.2 A Educação Especial nas Instituições Municipais de Educação Infantil em Maceió/AL

Situando a Educação Especial no contexto do município de Maceió observamos que por muitos anos esse serviço foi oferecido pelo governo do estado de Alagoas. Calheiros e Fumes (2014, p. 255) colocam que “enquanto a cidade de Maceió não sistematizava suas ações educativas para acolhimento das pessoas com deficiência, o Estado tinha que garantir esse serviço educacional” e que em 1973 foi criado o Departamento de Educação Especializada na Secretaria Estadual de Educação fazendo com que houvesse uma ampliação da oferta dos serviços educacionais para atender as pessoas com deficiência.

Em 1985 o município de Maceió cria o Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação (DEE/SEMED) que segundo Calheiros e Fumes (2014) o objetivo inicial foi de analisar as condições de infraestrutura do sistema de ensino e de categorizar os estudantes com deficiência visando a criação de classes especiais, fato que se concretizou em 1990 em conformidade com a Lei n.º 7853/1989. Essas classes se ancoravam no paradigma da integração que apesar de oportunizarem “a entrada de pessoas com deficiência no ensino comum, a sua participação educacional ainda era precária, uma vez que estavam longe das condições adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico e social” (Calheiros; Fumes, 2014, p. 256).

Ao longo do tempo, em consonância com as diretrizes nacionais, as classes especiais foram extintas e gradualmente observamos o surgimento das Salas de Recursos. Em meados dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) apoiou a transformação de algumas Salas de Recursos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Mercado, 2016).

A rede municipal de ensino foi reorganizada para atender às orientações da PNEE-EI/2008 e em relação a oferta do AEE em Maceió, Calheiros e Fumes (2014) constataram que o atendimento estava sendo implantado em escolas municipais, prioritariamente em SRM e sem convênios com instituições e ainda que esses serviços foram financiados pelo Ministério de Educação com programas de implantação de SRM e de formação continuada.

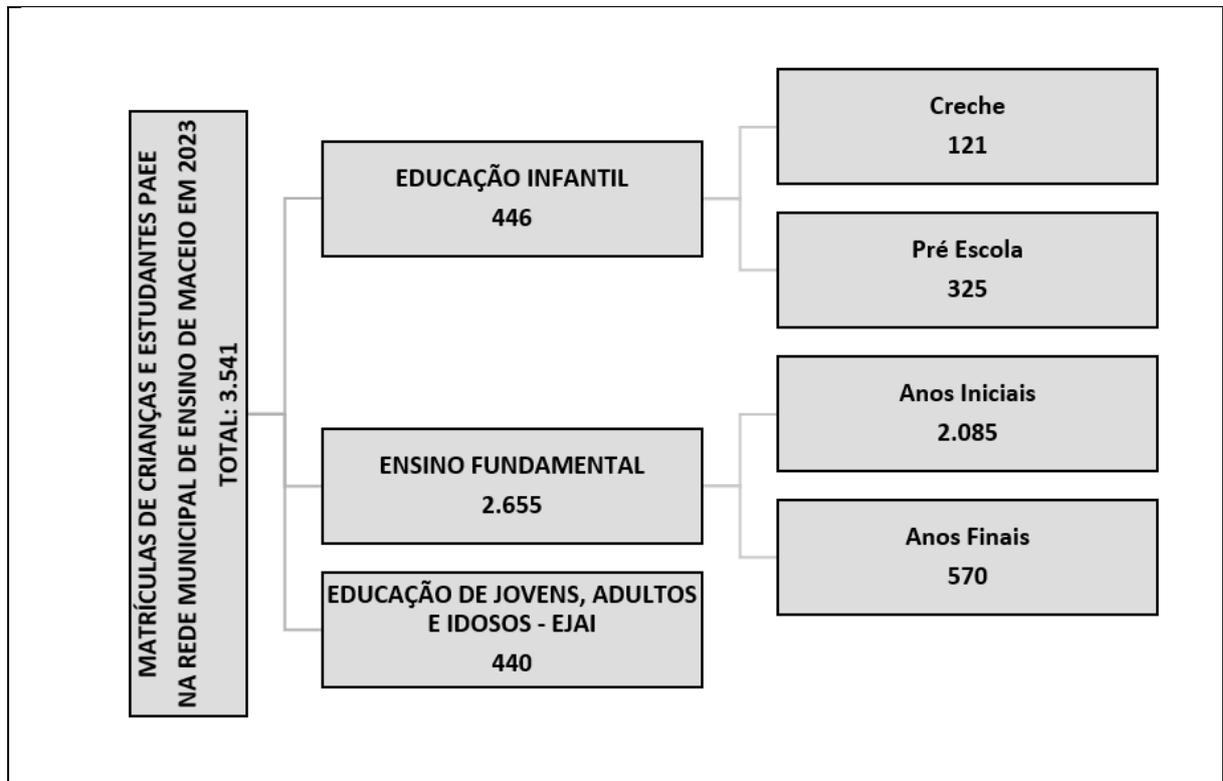
Neste contexto observamos que diversos programas formativos do MEC foram implementados. Entre eles destacam-se: Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental, Educar na Diversidade, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, e Formação Continuada de Professores na Educação Especial/UAB. Os professores de Educação Especial de Maceió receberam formação no formato de aperfeiçoamento ou especialização, complementada por momentos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL.

Em 2016, um marco importante foi alcançado com a aprovação da Resolução COMED n.º 01/2016, o primeiro documento normativo que regula a Educação Especial no município de Maceió/AL. Essa resolução estabelece diretrizes para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Municipal de Educação (Maceió, 2016).

Hoje a Educação Especial conta com uma coordenadoria inserida na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), denominada Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) com 10 técnicas pedagógicas que acompanham e orientam o AEE nas escolas e centros de Educação Infantil distribuídos no município de Maceió. Segundo dados obtidos na CGEE o município de Maceió conta com 148 unidades escolares onde 3.541 crianças e estudantes PAEE foram matriculados em 2023, destes 446 estavam na Educação Infantil, sendo 121 em creches e 325 na pré-escola.

Ao observarmos a Figura 1 constatamos que as matrículas de crianças PAEE na educação infantil no município de Maceió não chegam a perfazer 13% em relação ao número geral de crianças e estudantes PAEE matriculados nas unidades de ensino municipais de Maceió.

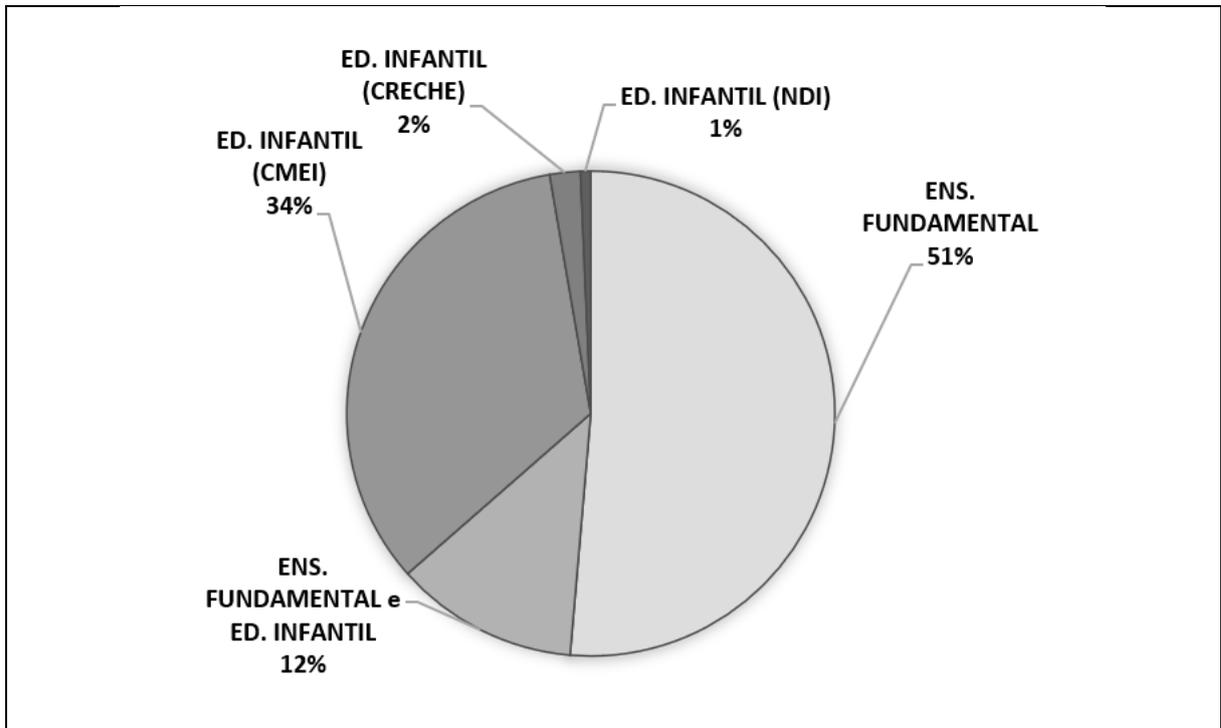
Figura 1: Crianças e estudantes PAEE matriculados na Rede Municipal de Ensino de Maceió em 2023



Fonte: Autoria própria utilizando dados fornecidos pela CGEE

Em paralelo a esse fato verificamos que das 148 unidades escolares municipais temos 50 CMEIs, 3 creches, 18 Escolas Municipais que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental e um Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), atingindo um percentual de quase 49% das escolas municipais que ofertam matrículas para Educação Infantil conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2: Ofertas das etapas de ensino nas 148 unidades escolares da Rede Pública de Educação de Maceió em 2023



Fonte: Autoria própria utilizando dados fornecido pela SEMED

Ao relacionar os dados demonstrados na Figura 1 e Gráfico 2, verificamos que apesar da oferta para Educação Infantil está presente em quase metade das unidades escolares, o número de matrículas de crianças PAEE na Educação Infantil é bastante reduzido quando comparado às matrículas nas outras etapas e modalidades de ensino na rede municipal de Maceió.

Outro dado que nos chama a atenção é o cenário atual em relação a SRM na rede pública de educação de Maceió que conta com 103 SRM, 12 Organizações da Sociedade Civil (OSC), conforme dados fornecidos pela CGEE, o que atingiria quase 70% das 148 unidades de ensino da rede. Ademais também nos foi informado que o município possui Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) para surdos em 03 unidades da rede, no entanto essas escolas não ofertam matrículas para Educação Infantil.

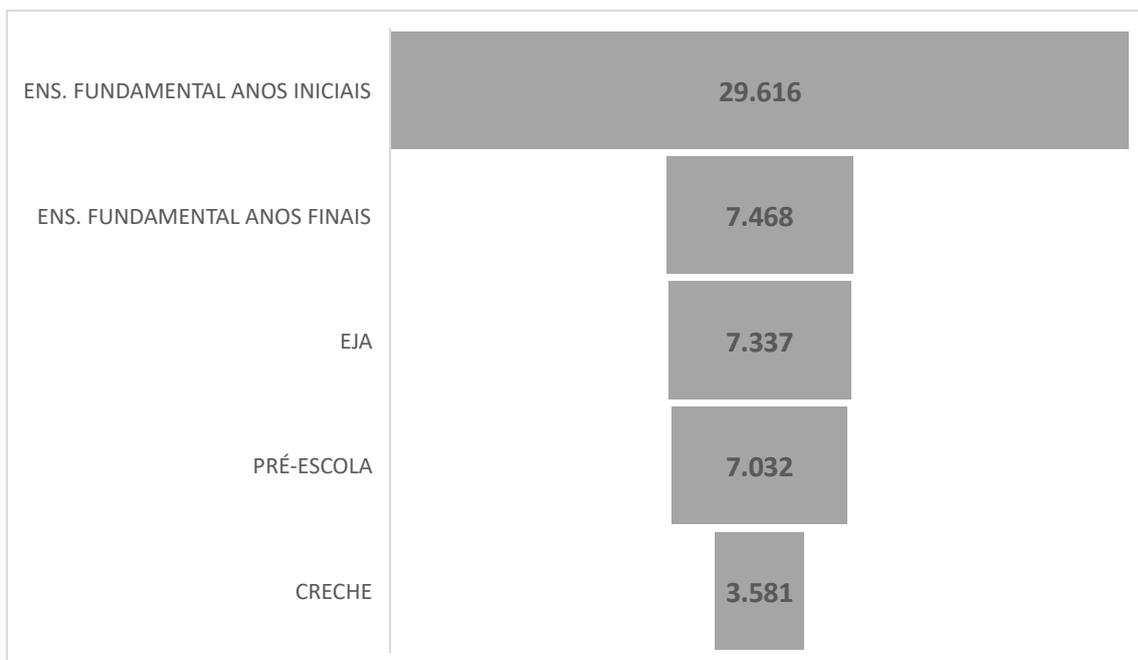
Quadro 2: Cenário Atual da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió

UNIDADES ESCOLARES - MUNICÍPIO DE MACEIÓ - 2023						
SRM		SAEEB	PROFESSORAS DO AEE		PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE)	INTÉRPRETE DE LIBRA/SAEEB
<i>REDE</i>	<i>OSC</i>	<i>REDE</i>	<i>REDE</i>	<i>OSC</i>		
103	12	3	118	20	1.129	36

Fonte: Autoria própria utilizando dados fornecido pela CGEE.

Em relação as 103 SRM distribuídas nas unidades escolares de Maceió, obtivemos a informação de que apenas 23 unidades de Educação Infantil possuem SRM, dessas 10 estão localizadas em CMEIs e nenhuma em creches.

Buscando entender o reduzido número de matrículas de bebês e crianças PAEE no município de Maceió, verificamos que no censo escolar de 2022, disponível na plataforma *Qedu*, as matrículas em creches e pré-escolas também são reduzidas em relação as outras etapas de ensino.

Gráfico 3: Matrículas em 2022 em Maceió por etapas de ensino**CENSO ESCOLAR 2022 – MATRÍCULAS MUNICÍPIO DE MACEIÓ POR ETAPAS**

Fonte: Portal [Qedu](#)

Observamos com isso que apesar do município de Maceió ofertar a Educação Infantil em 49% de suas unidades escolares o número de matrículas ainda continua reduzido e alinhado ao fato de que dos 50 CMEIs apenas 10 possuem SRM justificaria também o baixo número de bebês e crianças PAEE matriculados na rede.

3 METODOLOGIA

Pesquisar a Educação Especial voltando nosso olhar para sua prática com bebês e crianças PAEE matriculados na Educação Infantil nos direciona para uma abordagem qualitativa, uma vez que necessitamos olhar o nosso sujeito da pesquisa como produtor de conhecimento e atribuidor de significados à sua realidade, resultantes de experiências, formações, ações e produções.

A abordagem qualitativa está fundamentada, principalmente, em dois pilares: na visão global socialmente desenvolvida em determinado contexto, no qual, no caso de estudo com sujeitos, todos estão inseridos, e nos aspectos representados pela individualidade de cada um, as quais podem estar relacionadas com as crenças, privações ou diferenciações de opiniões diversas. Esses pilares são fatores indispensáveis para influenciar o rumo que a pesquisa e seus resultados podem alcançar. (Sá; Henrique, 2019, p. 647).

Nesse sentido, a tarefa de percorrer o território das pesquisas qualitativas, onde corremos o risco de abrir espaço para influências oriundas de nossos valores e crenças, dificultando, em alguns momentos, um real desprendimento do nosso eu e a ciência, levou-nos a buscar mecanismos metodológicos que garantissem critérios de confiabilidade e transparência dos dados obtidos na investigação. Traremos aqui um estudo de caso realizado em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió com Sala de Recurso Multifuncional e professora de Educação Especial, onde buscamos nos aproximar da realidade visando identificar, descrever e analisar as causas e consequências da prática da Educação Especial direcionada a bebês e crianças.

Em relação ao estudo de caso, André (2005) compartilha do entendimento de Stake (1994) de que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa e sim uma forma particular de estudo: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (Stake, 1994, p.236 *apud* André, 2005, p.16) tendo como questão fundamental o conhecimento gerado ao estudar o caso. E, segundo a classificação descrita pelos autores, nosso estudo se define como estudo de caso instrumental, uma vez que buscando entender como o AEE funciona no cotidiano da Educação Infantil, escolhemos o AEE ofertado em um CMEI para conduzir nossa investigação, no entanto o nosso foco não é especificamente esse AEE e sim o estudo, o conhecimento da prática de professoras da Educação Especial na Educação Infantil e os insights que surgirão desse estudo.

Deste modo adotamos a metodologia da triangulação para a produção de dados que segundo Sá e Henrique (2019) é uma metodologia que faz uso de diversas formas de investigação para um determinado fim, tentando obter vários aspectos relacionados aos elementos pesquisados e possibilitando uma riqueza através do entrelaçamento crítico de informações e, ainda, que “ pode ser aplicada em uma única pesquisa, fazendo uso de métodos, técnicas de produção de dados, fontes, pesquisadores ou estratégia para a construção da investigação, de acordo com a escolha dos pesquisadores” (Sá; Henrique, 2019, p. 651).

Assim, verificamos que o uso da triangulação para produção de dados tornou-se necessária para que pudéssemos conhecer as práticas do AEE voltadas a Educação Infantil, uma vez que possibilitaria, através dos instrumentos aplicados, informações em diferentes visões, tipos de conhecimento e níveis de profundidade. Sá e Henrique (2019) nos lembram ainda que na metodologia de triangulação:

(...) fica a critério da equipe de pesquisadores a escolha dos fatores inerentes à pesquisa, tais como, o modo de análise, a forma de coleta dos dados, as teorias, os sujeitos, os espaços, dentre outros, desde que os conteúdos sejam eticamente tratados e convirjam para o objetivo proposto. (Sá; Henrique, 2019, p. 654).

Deste modo foram estabelecidos como instrumentos de produção de dados a entrevista não estruturada, observações das práticas pedagógicas em SRM e rodas de conversa, que foram registradas através de anotações no diário de campo, fotografias e gravações, além da análise dos documentos norteadores da Educação Especial do município de Maceió.

A entrevista possibilitou conhecer o sujeito de nossa pesquisa; as observações nos trouxeram uma visão de sua prática, concepções em relação às crianças atendidas e sua visão de deficiência; a roda de conversa nos permitiu colher as percepções da família e das professoras das salas de referência em relação as práticas do AEE; enquanto a análise dos documentos se tornou essencial para conhecer como a prática e visão de deficiência está sendo entendida pela rede municipal.

Assim, o uso da triangulação nos permitiu observar convergências, divergências e complementariedades para a definição das categorias a partir das temáticas que se repetiram ou se confirmaram durante a etapa de produção dos dados. o que subsidiou no processo de análise do conteúdo que segundo Bardin (2011), objetiva uma análise do que foi dito em meio a uma pesquisa para construir e apresentar concepções em torno do objeto de estudo seguindo um processo de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Descreveremos a seguir o caminho percorrido para a seleção do lócus da pesquisa.

3.1 Lócus da Pesquisa

A trajetória para a escolha do local para o estudo de caso, que buscou conhecer as práticas do AEE, começou com o levantamento das instituições municipais que possuíam SRM. O levantamento se deu junto à Coordenadoria Geral de Educação Especial da SEMED/Maceió (CGEE) através de uma de suas técnicas pedagógicas que disponibilizou uma lista contendo a relação das escolas com salas de recursos multifuncionais por região administrativa.

Cabe ressaltar que o material fornecido foi referente a um levantamento realizado em 2021⁶ e que segundo a técnica não apresentava modificações em relação às escolas que possuíam SRM até o final de 2022, mas que poderia ter havido algumas mudanças de professores da Educação Especial. A lista estava dividida em 8 regiões administrativas compostas por bairros próximos e trazia um total de 80 Instituições Educacionais com SRM distribuídas no município de Maceió, sendo apenas 10 localizadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Dos 10 CMEIs observamos que, de acordo com a lista, dois deles não possuíam professor ou professora de Educação Especial, deste modo a escolha se reduziu aos 8 CMEIs. Houve também a preocupação em observar outros aspectos como os horários de funcionamentos do AEE (em alguns CMEIs a professora de Educação Especial só comparecia à escola em um turno), localização e contato com a direção. Nesse processo de escolha e durante as tentativas de contato com alguns CMEIs tivemos uma resposta receptiva de um dos CMEIs pertencente à Região Administrativa 5, através do contato com a Professora de Educação Especial que se disponibilizou a agendar um encontro para a apresentação do projeto.

O CMEI escolhido se localiza em um bairro da periferia de Maceió e, segundo dados fornecidos pelo Qedu, o censo de 2022 apontou que a instituição possuía 141 crianças matriculadas e 15 matrículas em Educação Especial. Já em 2023 os dados colhidos na própria instituição mostram a matrícula de 138 crianças distribuídos em 8 turmas nas etapas de creche e educação infantil e 18 dessas crianças estão sendo atendidas na SRM por uma professora de Educação Especial. Vale lembrar que essa instituição é o único CMEI que atende exclusivamente à primeira etapa da educação básica localizado no bairro que é considerado um dos mais populosos de Maceió.

⁶ Os dados fornecidos pela CGEE em dezembro de 2023 diferenciam dos colhidos com a técnica de Educação Especial no momento da escolha do lócus da pesquisa.

Em visita ao CMEI percebemos rapidamente que sua estrutura física não está adequadamente acessível, uma vez que possui corredores estreitos e ausência de rampas de acesso a determinados espaços. A SRM está localizada próxima a sala da diretoria e possui aproximadamente 6,0 m², comportando pequenas mesas-módulos que, juntas, formam uma mesa redonda infantil com três cadeiras pequenas para as crianças PAEE; possui uma mesa encostada na parede guardando vários materiais empilhados e um pequeno birô com uma cadeira de cada lado onde a professora costuma fazer seus planejamentos servindo também para atender aos pais ou para se reunir com outras pessoas que a procuram em busca de informações. Outra questão que chama a atenção é a presença de janelas em duas das paredes que abrem para o pátio de recreação e o fato de a sala não possuir uma boa ventilação, fazendo com que as janelas permaneçam abertas possibilitando a vista das crianças brincando e barulhos durante os encontros com as crianças. É nesse cenário que se realizou o nosso estudo de caso cujas etapas descreveremos a seguir.

Fotografia 1: Registro da primeira visita ao CMEI



Descrição: Fotografia tirada durante a primeira visita ao CMEI. Retrata um pátio coberto, utilizado para recreação, onde aparecem quatro crianças e um adulto. Três crianças estão com a farda da escola e brincam nos balanços localizados a direita da foto. Uma outra criança de blusa vermelha, short estampado e descalça está caminhando puxando um pneu de bicicleta. À esquerda da foto uma mulher adulta de blusa vermelha e calça azul caminha em direção ao portão da escola.

3.2 Etapas da Pesquisa de Campo

Para iniciar a pesquisa de campo foi necessária a delimitação do espaço, e por ter como objetivo geral compreender as práticas dos professores da Educação Especial desenvolvidas na

creche e pré-escola, buscou-se uma instituição de Educação Infantil com SRM e professora de Educação Especial no município de Maceió/AL, capital do estado. Ao selecionar a instituição foi realizado o primeiro contato com a professora da Educação Especial através de telefone para marcar uma data para a apresentação do projeto de pesquisa.

Após a primeira visita e aceitação da pesquisa por parte da professora da Educação Especial e da direção da instituição, iniciou-se a preocupação com os aspectos éticos e foram recolhidas as documentações necessárias para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAL, aprovado com o CAAE n.º 66192922.4.0000.5013. Ressalta-se ainda que o projeto de pesquisa também foi encaminhado à Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) em cumprimento à solicitação da técnica pedagógica que acompanha a professora da Educação Especial da instituição visitada.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética iniciamos os encontros para entrevista com a professora da Educação Especial. A escolha da entrevista não estruturada se deu em virtude de se buscar compreender como o AEE estava funcionando através da fala espontânea da professora, com a intenção de uma escuta ativa, mas sendo necessário algumas perguntas abertas para conduzir em direção ao objetivo da pesquisa. Segundo Souza et al. (2005) esse tipo de entrevista, apesar de aparentar ser mais simples de ser conduzida, exige uma maior preparação por parte do entrevistador para que durante a entrevista consiga colocar questões que ajudem o entrevistado a se colocar. Foi pensando em um roteiro aberto com a listagem dos temas que deveriam ser comentados durante a entrevista visando orientar o rumo da fala da professora, possibilitando revelar as percepções em relação a sua prática, sua concepção de deficiência, sua formação, sua relação com a instituição e os outros profissionais, tendo a Educação Especial e a Educação Infantil inseridas nesses contextos.

Ocorreram dois encontros destinados à entrevista com a professora da Educação Especial, prevalecendo o desvelo e a atenção na condução da entrevista e na forma de abordar as questões, além da observação dos sinais e reações da entrevistada. Faz-se necessário lembrar que apesar de ter havido dois momentos exclusivos para a entrevista, muitas conversas, dúvidas, questionamentos e percepções que resultaram em dados a serem analisados foram obtidos nas falas da professora durante os outros momentos da pesquisa de campo.

Além dos encontros para entrevista, foram estabelecidos dois momentos com a professora da Educação Especial para observar sua prática pedagógica em SRM. Um dos momentos foi destinado à observação de duas crianças que estavam fazendo avaliação psicopedagógica. O segundo encontro de observação foi durante uma entrevista com uma mãe.

Posteriormente, houve mais um encontro com a professora para discutir e organizar as rodas de conversas que ocorreram em dois momentos, o primeiro foi destinado à família e o outro às professoras regentes, visando não só compreender a Educação Especial no contexto da Educação Infantil, como também sua relação com os outros participantes do contexto escolar através do diálogo entre essas partes e a professora de Educação Especial que a Roda de Conversa proporcionaria. Tal proposta se deu também pelo fato de acreditarmos que toda comunidade escolar deva estar envolvida na educação das crianças PAEE e na possibilidade de identificar as concepções de deficiência, entendimento do AEE, dificuldades e inquietações em relação à Educação Especial e à inclusão dessas crianças por um outro ângulo de coleta e análise de dados. Procuramos, ainda, através das rodas de conversas, propiciar novas compreensões e olhares em relação à criança com deficiência, no propósito de contribuir para um espaço mais inclusivo dentro da instituição.

Também fazendo parte dos instrumentos para produção de dados foram coletados os documentos norteadores da prática da professora da Educação Especial e documentos abordando os programas e as políticas públicas voltadas à Educação Especial, em destaque as que norteiam a inclusão no município de Maceió, que serão discutidos na pesquisa permeando o caminho para respostas justificantes de como o AEE está sendo desenvolvido na Educação Infantil no município de Maceió.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Ao buscar compreender as práticas da professora de Educação Especial, desenvolvidas na creche e pré-escola em uma instituição de Educação pertencente à rede município de ensino de Maceió, seguimos a trajetória metodológica traçada na busca por identificar, descrever e analisar essas práticas. Para tal, descreveremos os vários momentos de contato com a professora de Educação Especial desde a aproximação inicial e convite para participar da pesquisa, passando pela entrevista semiestruturada, os vários momentos de observações do AEE, a Roda de Conversa e o fechamento desse ciclo de pesquisa com a análise dos documentos orientadores da prática pedagógica da professora entrevistada. Os relatos descritos nas primeiras subseções contemplam os momentos relevantes para nossa pesquisa obtidos nas visitas à instituição e que foram coletados e registrados no diário de campo, nas gravações e fotografias. Após a descrição dessas observações trouxemos uma análise dos documentos que norteiam a prática da professora de Educação Especial nas instituições de educação de Maceió e por fim realizamos a análise dos dados coletados.

4.1 Contato com a Professora da Educação Especial

Antes do primeiro encontro presencial com a Professora da Educação Especial do Centro de Educação Infantil selecionado, houve um contato através de ligação telefônica no dia 26 de setembro de 2022 buscando agendar uma ida à instituição para apresentar o projeto de pesquisa. O encontro foi marcado para a segunda-feira seguinte, dia 29 de setembro de forma presencial, no entanto a professora da Educação Especial e a diretora precisaram se ausentar no dia agendado e o encontro só se efetivou no dia 5 de outubro de 2022. Nesse primeiro momento o projeto de pesquisa foi apresentado apenas para a professora, pois a Diretora não se encontrava no local. Ao apresentar o projeto de pesquisa foram pontuados os objetivos bem como o compromisso com a ética e a veracidade dos dados coletados na pesquisa de campo e que a mesma só se iniciaria após a aprovação pelo comitê de ética. Nesse momento foram discutidos o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura que deveria ser assinado pela direção e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização das informações para a pesquisa. A professora da Educação Especial mostrou-se extremamente colaborativa e demonstrou o desejo de que a pesquisa fosse realizada com ela, verbalizando que toda contribuição era bem-vinda nesse momento, ainda considerado de retorno das atividades

da SRM após os dois anos de pandemia que impossibilitaram o funcionamento do AEE. Nessa mesma ocasião a professora já relatou a carência de materiais físicos para concretização de um melhor desempenho em sua prática como professora da Educação Especial. No mesmo dia, a professora informou que a Direção do CMEI deu uma resposta positiva em relação a aceitação da pesquisa e buscamos agilizar a documentação necessária que foi coletada na semana seguinte. Com os documentos em mãos o projeto foi submetido ao Comitê de Ética.

4.2 Entrevista com a Professora de Educação Especial

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAL, iniciou-se a entrevista que se deu em dois dias. No dia 08 de março de 2023, no período da manhã aconteceu o primeiro momento de entrevista que durou cerca de 2 horas onde foram colhidos os dados referentes a professora da Educação Especial quanto à sua formação, função como pedagoga e como chegou à professora da Educação Especial.

Durante esse momento de conversa soubemos que a professora de Educação Especial teve formação inicial em Pedagogia e especialização em psicopedagogia e em Educação Especial. Ela possui uma trajetória de 22 anos na rede municipal de ensino de Maceió/AL, sendo os últimos 8 anos dedicados à Educação Especial, período que coincide com a lotação no CMEI e na SRM. Sua experiência profissional inclui 12 anos como coordenadora pedagógica e 3 anos como professora em turma comum. Após esse período a professora precisou ser readaptada, por motivos de saúde, decidindo migrar para Educação Especial.

A percepção da demanda crescente por Atendimento Educacional Especializado (AEE) na creche, atualmente CMEI, e a falta de uma Sala de Recurso foram aspectos decisivos para a professora em sua decisão de lutar pela implementação da SRM e em seu desejo de se tornar professora de Educação Especial, uma vez que possuía especialização nessa área. Consciente da importância do AEE para as crianças, ela empreendeu esforços para regularizar a situação, reconhecendo a relevância desse suporte educacional tanto para as crianças PAEE quanto para os professores que trabalham com elas. Como ela mesma relata: “Na época havia uma demanda necessária de AEE na creche, hoje CMEI, e como não havia Sala de Recurso, achei que seria mais recomendável para minha saúde e fui à luta para conseguir regularizar. Sempre tive interesse nessa área, tanto que fiz a especialização” (Professora da Educação Especial, 2023).

No processo de readaptação foi submetida a uma avaliação pelo antigo departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, hoje Coordenadoria Geral de Educação Especial, sendo aprovada e deu início ao AEE. A professora relata que a implementação da SRM se deu através da disponibilidade de uma sala como estrutura física e da compra, por ela própria, de alguns materiais necessários, além da confecção de outros materiais para conseguir cumprir com sua função. Hoje destaca ser realizada profissionalmente apesar das dificuldades ainda encontradas principalmente em relação a materiais para trabalhar com as crianças que atende. No final da entrevista nos mostrou alguns materiais que ainda confecciona. Os materiais que nos foram apresentados consistiam em alfabeto móvel em EVA, folhas xerocadas com as formas geométricas e outras atividades de cobrir e ligar, algumas fichas com quantidades e números e umas caixas de quebra-cabeças que havia conseguido com algumas colegas.

No segundo dia de entrevista, dia 15 de março, buscou-se dialogar sobre o funcionamento do AEE, demandas, inquietações, quantidades de crianças atendidas, tipos de deficiências, possibilidades de melhorias em sua prática pedagógica, acompanhamentos da técnica da SEMED, formações continuadas e carência de estrutura físicas e materiais. Foi falado nessa ocasião que em 2023 o AEE estava atendendo 18 crianças e segundo a professora a maioria teria Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora poucos tivessem diagnóstico fechado: “recebemos esse ano muitos alunos com TEA, acho que 14 dos que atendo tenham TEA, ainda não possuem diagnósticos fechado, mas percebo que são autistas” (Professora da Educação Especial, 2023). Foi questionado quantos já possuíam diagnóstico de TEA e constatou-se que apenas 2 crianças trouxeram essa documentação em sua matrícula. As outras 4 crianças, que segundo ela não teriam TEA, possuíam outras deficiências, sendo uma delas com diagnóstico de uma síndrome rara que impossibilitava a criança de falar e andar. A professora pontuou ainda que essas crianças com suspeita de autismo foram encaminhadas para o AEE pelas professoras de sala de referência, que muitas delas estavam com 2 e 3 anos, não verbalizavam e que ela estava iniciando a avaliação do AEE com elas e ainda que a entrevista com a família ainda iria acontecer.

No decorrer da entrevista outra fala da professora chamou a atenção: “esse ano, como disse, foram muitas crianças com autismo e acho que tem a ver com a vacinação, porque as mães dessas crianças se vacinaram quando estavam gestantes” (Professora da Educação Especial, 2023). Foi percebido durante nossa conversa que muitas dessas crianças apontadas pela professora eram novatas no CMEI, sendo provavelmente o primeiro espaço coletivo

vivenciando por elas. Foi perguntado quais características percebidas nessas crianças levaram a professora a suspeitar de TEA e a resposta foi porque elas não se comunicavam, choravam muito, não estavam se adaptando ao contexto escolar, não seguiam os comandos, além de algumas não brincarem com as outras crianças, ficando muitas vezes isoladas brincando sozinhas ou querendo a companhia de um adulto. Vale pontuar que no momento da entrevista o ano letivo havia começado há duas semanas e que as crianças estavam em fase de adaptação escolar.

Foi coletado também nessa entrevista que uma vez por mês a técnica da Educação Especial visita a escola para acompanhar o andamento do AEE e que existiam algumas formações, às vezes no formato *online* e, outras vezes presenciais na SEMED/Maceió, embora este ano ainda não tivesse ocorrido nenhuma visita, nem formação até o momento da entrevista. Quando questionada sobre a frequência dessas formações a professora não conseguiu responder com precisão, pois segundo ela, em algum momento eram quinzenais e em outros passaram a ser mensais e que geralmente eles entregavam um calendário das formações, mas que ainda não havia recebido o documento.

Essas formações eram ofertadas pela CGEE, na época Coordenação de Educação Especial. Perguntamos à professora sobre formações relacionadas a Educação Infantil e foi dito que as formações possuíam temas ligados às deficiências, elaboração dos planejamentos e atendimentos de modo geral e sempre que tinham dúvidas questionavam como fazer com crianças menores. Em relação a sua prática pedagógica a professora falou que seguia um material disponibilizado pela SEMED/Maceió, nele encontrava tudo que precisava para fazer a anamneses, as avaliações do AEE, os planos de atendimento e demais documentos solicitados: “nós temos um manual para seguir que diz tudo que precisamos fazer e ainda fornece os modelos para trabalhar de acordo com a deficiência” (Professora da Educação Especial, 2023). Nessa ocasião a professora se disponibilizou a fornecer o material e pontuou que estava usando o Caderno de Orientações para o ano letivo 2022 (Maceió, 2022), uma vez que ainda não havia recebido o de 2023. Ressaltamos aqui que posteriormente, no mês de maio, a professora relatou ter recebido o material novo e disponibilizou para a nossa pesquisa.

Por fim a professora trouxe mais uma vez na fala o destaque de que a maior dificuldade enfrentada é a carência de materiais como jogos e brinquedos pedagógicos para os atendimentos, principalmente para as crianças autistas. Ficou acordado que os próximos dois momentos seriam para observação sua prática pedagógica e foi sugerido pela própria professora que um desses dias fosse para observar como ela fazia uma entrevista com uma mãe de aluno

novato que ela suspeitava ser TEA. A sugestão foi imediatamente acatada e marcamos para o dia 29 de março para observar sua prática pedagógica com as crianças e o dia 10 de maio para acompanhar a entrevista com a mãe.

4.3 Observação da prática pedagógica

Após os encontros destinados a entrevista com a professora de Educação Especial prosseguimos nossa pesquisa utilizando a observação como instrumento de coleta de dados. Acordamos que seriam estabelecidos dois encontros para as observações da prática pedagógica durante os atendimentos educacionais especializados na SRM, sendo um com as crianças PAEE e outro com a família de uma dessas crianças. As visitas ao CMEI ocorreram no dia 29 de março e 10 de maio de 2022.

4.3.1 Atendimento Educacional Especializado com as crianças

No dia 29 de março ocorreu a observação da prática pedagógica da professora na SRM. Na ocasião encontravam-se duas crianças e a professora da Educação Especial nas cadeiras da mesinha redonda com alguns materiais avaliativos. As crianças de 3 anos eram um menino que estava usando uma roupa de homem aranha com um carrinho de brinquedo e uma menina vestida de sereia com uma varinha nas mãos. A professora explicou que naquele dia estava tendo uma recreação que permitia as crianças escolhessem uma fantasia e um brinquedo e por isso eles estavam vestidos assim e com aqueles objetos. O menino parecia mais curioso e questionador e a menina estava distraída olhando pela janela e vendo as outras crianças brincarem no pátio, onde estava ocorrendo a recreação. Antes de começar a professora recolheu os brinquedos e colocou na bancada ao lado. As atividades utilizadas pela professora para esse momento avaliativo consistiam em descobrir se as crianças conheciam as cores e formas geométricas e para isso entregou um depósito com lápis de cores para a menina, que deveria pintar uma gravura, e o celular com figuras geométricas na tela para que o menino falasse que figura era. Percebeu-se que as atividades eram alternadas entre as crianças e que a professora dava atenção a um e depois ao outro ao mesmo tempo em que fazia suas anotações nos papéis das avaliações, que posteriormente informou ser uma avaliação padrão da SEMED/Maceió. Observamos nos documentos fornecidos pela professora que o papel de avaliação se referia a crianças a partir de 4 anos (ANEXO 1).

Na atividade direcionada à menina, a professora pediu para ela pegar um lápis azul e pintar uma certa gravura. Nesse momento a criança pegou outra cor de lápis e a professora perguntou se ela tinha certeza da cor: “Tem certeza de que é o lápis azul? Será que é mesmo?” (Professora da Educação Especial, 2023). Percebemos que as perguntas foram feitas uma após a outra sem que houvesse respostas e que a criança continuou pintando com a cor que pegou, aparentando distraída e sempre olhando pela janela para as outras crianças que brincavam lá fora. Após uns 20 minutos de atividades a professora observou que a menina não conseguia se concentrar e permitiu que ela fosse brincar no pátio relatando que essa criança não se concentrava e não sabia as cores ainda, mas o menino era muito inteligente.

Voltando sua atenção ao menino, perguntou quais figuras geométricas apareciam na tela do celular (celular da própria professora) e obteve as repostas corretas. Mas, uma vez a professora informou que a falta de materiais, nesse caso os blocos geométricos, fazia com que ela tivesse que utilizar seu celular. O menino permaneceu ainda por mais 10 minutos pintando uma gravura e sendo questionado sobre as cores e as letras, respondendo tudo corretamente. Em um determinado momento a professora pediu para que o menino pegasse o “lápis cor de pele” e a criança ficou pensativa e falou que não tinha esse lápis ali. A professora pegou um lápis rosinha bem claro e perguntou se era aquele o lápis, mas o menino respondeu que não. A professora concordou com ele e falou: “você está certo, essa não é a cor certa de pele porque cada pessoa tem cor de pele diferente, mas se costuma chamar esse lápis de cor de pele, tá” (Professora da Educação Especial, 2023). A criança concordou com a cabeça e voltou a pintar, depois brincou um pouco com um carrinho que se encontrava na mesa enquanto a professora fazia as anotações em seu papel de avaliação.

Após a saída do menino, começamos a conversar e a professora relatou que por ter de atender 18 crianças era necessário fazer em duplas, mesmo sabendo que ficava difícil avaliar ou mesmo fazer intervenções com as duas crianças ao mesmo tempo. Fez algumas observações comparando o desenvolvimento das duas crianças pontuando que o menino já estava no AEE desde o ano passado e a menina havia acabado de se matricular, sendo encaminhada para a avaliação do AEE pela professora da sala de referência porque era muito distraída e calada e não estava conseguindo aprender: “achamos que ela tenha algum comprometimento, TEA possivelmente. Irei fazer a anamnese com a mãe e vou pedir para ela procurar alguma instituição para fechar diagnóstico” (Professora da Educação Especial, 2023). Nesse momento foi perguntado se a distração da criança poderia ser devido à vista que ela estava tendo do pátio

onde as outras crianças estavam brincando fantasiadas de seus personagens favoritos e se aquela criança atendida estava no horário do intervalo.

A professora respondeu que “até pode ser, mas ela é assim, fica voando e também não interage com as outras crianças quando está no pátio” (Professora de Educação Especial, 2023) e quanto ao fato do intervalo foi respondido que “sempre tem duas turmas brincando no pátio, não sei se já é a turma dela” (professora de Educação Especial, 2023). Lembrou ainda que o menino era muito agitado e que estava em avaliação em uma outra instituição para averiguar um possível diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e TEA, mas achava que ele podia ter alta-habilidade porque com os estímulos dados no ano anterior a criança já sabia todas as cores, números e letras.

Nesse momento questionei o porquê dela achar que ele poderia também ser autista e obtive a resposta de que “ele não interage bem com as outras crianças, fica agitado, não sabe compartilhar os brinquedos, às vezes bate e só quer brincar sozinho, além de gostar de aprender cores, letras e números, isso também é característica de TEA, a alta-habilidade. Acredito que vai ler logo. Ele adora fazer atividades” (Professora da Educação Especial, 2023). No final do encontro a professora mostrou o papel da avaliação e informou que ele está entre os documentos disponibilizados no manual fornecido pela CGEE da SEMED/Maceió.

Fotografia 2: observação das crianças, respondendo atividades solicitadas pela professora de Educação Especial



Descrição: Retrata a observação das crianças, respondendo as atividades que a professora de Educação Especial solicitou. Estão sentadas em mesas triangulares coloridas que juntas formam um círculo. No centro da mesa tem duas garrafinhas de água, vários lápis de cera coloridos e um notebook de brinquedo. A menina aparece com um giz cera vermelho na mão pintando as figuras geométricas da folha de avaliação e o menino, com uma máscara na cabeça, está desenhando sua família. Não houve necessidade de desfocar a imagem porque os rostos das crianças não aparecem.

Fotografia 3: professora de Educação Especial orientando as crianças durante a avaliação pedagógica



Descrição: A foto mostra a professora de Educação Especial orientando as crianças durante a avaliação pedagógica na mesa composta por vários módulos triangulares. A menina está de costas com um laço azul e branco no cabelo preto, longo, ondulado e com um rabo de cavalo. O menino está usando uma máscara e roupa do homem aranha pegando um lápis para desenhar. A professora se encontra no meio das duas crianças usando óculos e de blusa azul. No fundo da fotografia podemos ver uma parede com um quadro de trem colorido feito com sucatas. Não houve a necessidade de desfocar a imagem porque os rostos dos participantes não aparecem nitidamente.

4.3.2 *Entrevista com a mãe*

A ida ao CMEI no dia 10 de maio de 2023 teve o propósito de observar uma entrevista realizada pela professora da Educação Especial a uma mãe de uma criança novata para fazer a entrevista com a família. Foi perguntado à mãe se poderia assistir a entrevista e explicado que isso fazia parte de uma pesquisa de mestrado. Após o consentimento da mãe, a professora deu início a entrevista seguindo as perguntas de um documento padrão que se encontra no manual fornecido pela SEMED/Maceió, denominado “Entrevista com a família” (ANEXO 2).

As perguntas feitas buscavam informações sobre gestação, primeiros anos de vida, dificuldades apresentadas no desenvolvimento da criança em relação ao sono, alimentação, aspectos psicomotores como engatinhar e marcha, comportamento, socialização e escolaridade. Também foram questionados sobre os tratamentos médicos e relacionamentos familiares.

Quando foi abordado sobre a alimentação da criança, a mãe quis saber se a criança estava comendo na escola, pois o irmão mais velho tinha seletividade alimentar e ela em casa ficava querendo fazer birra e comer só o que o irmão comia. Nesse momento, foi relatado que a mãe havia deixado o emprego para acompanhar o filho mais velho que já tem diagnóstico de TEA, principalmente, devido à dificuldade alimentar que ele apresentava e que ela não possuía nenhuma figura familiar de apoio, uma vez que o pai trabalhava os dois horários para sustentar a família e continuar pagando o plano de saúde das crianças. A professora de Educação Especial não soube informar sobre a alimentação da criança na instituição, mas se comprometeu a verificar isso junto aos profissionais de apoio.

Observamos que a mãe entrevistada era escolarizada e, também, possuía conhecimento dos direitos de seus filhos. A mãe relatou durante a entrevista que por ler e procurar se informar muito sobre o autismo percebeu que sua filha mais nova também poderia ter autismo, fala que foi apoiada pela professora de Educação Especial. A criança em questão, segundo a mãe, já estava sendo acompanhada por uma clínica em busca de fechar o diagnóstico de TEA, e já fazia sessões com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicóloga. Havia sido matriculada este ano na instituição sendo encaminhada de imediato para a SRM. A professora de Educação Especial solicitou que assim que fosse fechado o diagnóstico a mãe informasse a escola.

No término da entrevista a professora informou à mãe que já estava avaliando a criança e que iria procurar saber sobre sua alimentação já que o irmão apresentava seletividade alimentar, bem como observar se havia outras características semelhantes ao irmão. Após a saída da entrevistada a professora relatou que a criança era “esperta, mas tem dificuldade de socialização” (Professora da Educação Especial, 2023). Durante nossa conversa posterior à entrevista com a mãe, levantamos a hipótese dessa criança estar imitando o irmão em busca de atenção e que talvez a dificuldade de socialização ainda seja pela questão de adaptação escolar, no entanto a professora acredita que mesmo assim a criança possua TEA de nível de suporte 1.

Outro assunto dialogado nesse encontro foi sobre a dificuldade de algumas famílias comparecerem à escola para a entrevista, fato que a professora considerou extremamente necessário para continuidade do atendimento educacional especializado na SRM e para encaminhamentos em busca de diagnósticos. Por fim, foi conversado das dificuldades em conseguir um acompanhante para aquela criança e outras crianças PAEE que também necessitavam de acompanhantes.

Após esse encontro foi necessária uma visita ao CMEI para definir e organizar as Rodas de Conversas.

4.4 Roda de Conversa

Após os momentos de observações do funcionamento do AEE foi necessário marcarmos um encontro para programarmos as Rodas de Conversas. Em nosso diálogo busquei as demandas por parte da Educação Especial em relação aos outros setores da instituição. Foi percebido que a questão mais eminente estava em relação à construção do PEI por parte das professoras regentes, que segunda a professora da Educação Especial, a maioria delas não estava fazendo e não buscava informações sobre as crianças PAEE atendidas na SRM. Durante nossa conversa percebi que ainda não havia tido nenhuma reunião junto a equipe escolar onde a professora de Educação Especial pudesse esclarecer sobre o funcionamento do AEE, suas funções e orientações. A fala da professora de Educação Especial: “Elas me procuram para pedir que eu avalie alguma criança com dificuldade, mas nunca falaram da elaboração do PEI ou sobre alguma adaptação” (Professora da Educação Especial, 2023), confirma esse fato e deixa transparecer que o diálogo entre sala de referência e SRM se resume ao pedido de avaliações de algumas crianças quando a professora regente percebe que pode ser uma criança com deficiência.

Foi também solicitado pela professora de Educação Especial que na roda de conversa fosse abordado e explicado sobre as funções de cada profissional para com a criança PAEE. Ficou bastante evidente a necessidade de escutar as professoras regentes através da Roda de Conversa e discutirmos como esse momento poderia ser efetivado. A diretora da escola foi chamada para participar das decisões e demonstrou-se a princípio bastante receosa em relação a realização da Roda de Conversa com as professoras, explicando que não teriam com quem deixar as crianças enquanto todas as professoras estivessem na reunião e não poderia liberá-las mais cedo uma vez que a escola havia passado recentemente por uns problemas em relação a merenda e já haviam suspenso e liberado as crianças mais cedo durante toda semana anterior. A professora de Educação Especial fez várias sugestões como solicitar aos auxiliares de salas e aos profissionais de apoio que ficassem com as crianças no pátio ou colocar filme para eles assistirem, ou mesmo juntar as turmas.

Percebemos que o diálogo entre a Educação Especial e a direção não fluía com facilidade e mesmo a professora tentando sugerir possíveis soluções a diretora sempre apontava

para as dificuldades e impedimentos. No entanto foi lembrado que a coordenação de Educação Especial da SEMED solicitou que até o término do mês de agosto fosse realizado encontros, palestras ou eventos sobre a Educação Especial nas escolas por se tratar do mês da Pessoa com Deficiência e que essas rodas de conversas já seriam caracterizadas como o evento solicitado. Depois desse lembrete a diretora falou que se a gente conseguisse convencer os auxiliares e profissionais de apoio poderíamos realizar as rodas de conversas. Nesse mesmo momento chamamos as professoras regentes e os demais profissionais citados para conversar. A professora de Educação Especial mostrou a necessidade da roda de conversa tanto em relação a minha pesquisa quanto em relação a escola. Colocamos a proposta para eles e foi bem aceita, no entanto eles solicitaram que houvesse um encontro com os auxiliares e profissionais de apoio também. Após tudo acertado, definimos a data para as rodas de conversas que aconteceriam primeiro com a família das 7h00 às 8h30 e depois com as professoras das 9h00 às 11h00. Em relação à primeira Roda de Conversa com a família combinamos em convidar todas as famílias e não apenas as das crianças PAEE. Também ficou acertado de convidar a Técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió que acompanha a escola.

4.4.1 Roda de Conversa com a família

O convite da Roda de Conversa foi elaborado e enviado nos grupos de *WhatsApp* de pais, mães e responsáveis no formato digital, junto com um chamamento para as famílias participarem de um momento na escola em comemoração à Semana da Educação Inclusiva, nome dado ao evento que estava acontecendo em todas as instituições municipais. Às 7h do dia acordado para realização da Roda de Conversa começamos a receber as mães das crianças da escola e observamos a pouca participação mesmo diante do convite enviado a todos os pais, mães e responsáveis. A professora de Educação Especial informou que recebeu vários recados de pais e mães alegando que não poderiam comparecer devido ao trabalho. Participaram do início da Roda de Conversa cinco mães, a professora da Educação Especial, um professor convidado que faz parte da Educação Especial do Estado e eu. Posteriormente a Diretora entrou na sala para dar as boas-vindas e no final chegou à técnica CGEE que acompanha a escola. Apesar do baixo comparecimento das famílias o encontro foi bastante produtivo e verificamos que das 5 mães que compareceram apenas uma tinha criança PAEE e as outras ficaram surpresas em relação a existência do AEE no CMEI.

A Roda de Conversa começou com a fala da professora da Educação Especial explicando o porquê de estarmos ali, falando sobre a Semana da Educação Inclusiva e solicitando que antes de começar fizéssemos uma oração que foi dirigida por ela e todos acompanharam. Após esse momento a professora me apresentou como pesquisadora da UFAL e parceira da escola que estava ali para contribuir com a Educação Especial. Para incentivar nossa conversa apresentamos um *PowerPoint* perguntando e explicando, de forma clara e usando uma linguagem de fácil acesso, o que é Inclusão, Educação Especial, quem são as crianças PAEE e o que a escola oferece para a educação dessas crianças.

Durante nossa conversa verificamos que, com exceção da mãe que possuía uma criança PAEE (que chamaremos de mãe 1), as outras pouco sabiam sobre Educação Especial, AEE e Sala de Recurso Multifuncional. A mãe 1 foi extremamente participativa e possuía conhecimento sobre os direitos de sua criança, contribuindo para que as outras mães ficassem mais à vontade para fazer perguntas durante nossa roda de conversa. Observamos que algumas perguntas eram direcionadas e respondidas pela mãe 1, o que permitiu uma maior fluidez nos diálogos.

Ainda durante nossa Roda de Conversa surgiram algumas falas bastante relevantes. A mãe 1 colocou que por possuir outra criança com deficiência no ensino fundamental sabia que: “o município apesar de estar mais adiantado na inclusão do que o Estado, ainda tem muitas falhas e muitas mães têm de entrar com mandado judicial para conseguir auxiliar de sala. Eu já precisei fazer isso.” (Mãe 1, 2023). A professora da Educação Especial justificou falando: “é porque a demanda é grande e a quantidade de creches ainda é pequena, é tudo ainda muito iniciante e ainda precisamos de muita coisa.” (Professora da Educação Especial, 2023).

Outro diálogo que nos chamou a atenção ocorreu quando foi perguntado o que elas entendiam de Educação Inclusiva e uma das mães (denominaremos de mãe 2) falou: “É a educação que inclui todos e que o filho que tem mais dificuldade ou deficiência também possa ir para escola” (Mãe 2, 2023). Nesse momento a mãe 1 deixou claro que muitas vezes essa noção de incluir é errada:

Às vezes as pessoas acham que incluir é assim: ele é especial, mas a gente deixa ele ir pra escola e ficar perto do professor ou de alguém que cuide e quando chega lá ele fica só, sem participar das coisas. O incluir é fazer com que a escola se adapte àquela criança e que tenha uma forma de atividade que ele faça também e consiga aprender também, do modo dele” (Mãe 1, 2023).

A participação e fala dessa mãe enriqueceu nossa Roda de Conversa e fez-nos pensar que já podemos observar uma consciência na luta por uma Educação mais inclusiva saindo de

uma visão apenas clínica e partindo para uma visão social da deficiência por parte das famílias de crianças PAEE, no entanto observamos que esse conhecimento e posicionamento ainda não é tão percebido em outras famílias. A conversa foi interrompida com a entrada da diretora que veio dar um bom dia para as mães e agradecer a presença delas:

Muito bom vocês estarem aqui porque todo dia a gente tem algo a aprender sobre a Educação Inclusiva, não é uma temática estanque e à medida que a gente vai experienciando esses momentos a gente vê como são importantes para a gente saber sobre as crianças com deficiências e saibam que vocês também são felizardas em estarem tendo essa oportunidade. (Diretora do CMEI, 2023).

Pontuamos aqui que, mesmo destacando a importância desse momento, a diretora após sua fala se ausentou justificando que precisava resolver uns problemas. Um dos pontos positivos desse momento foi verificar que as 4 mães que não possuíam crianças PAEE passaram a ter uma maior consciência sobre a importância do AEE dentro da escola visando a inclusão de todas as crianças e estudantes. Outra fala relevante da mãe 1 foi que sua criança mais velha, que também é PAEE, estuda em uma escola estadual que também fez uma Roda de Conversa na Semana da Pessoa com Deficiência, mas que ela se recusou a ir porque só convidaram as mães das crianças que já eram da Educação Especial:

A gente já sabe como é a Educação Especial, a gente quer que os outros pais saibam. Porque eles, às vezes, acham que nossos filhos vão atrapalhar a aprendizagem dos filhos deles. Aqui foi diferente e por isso eu gostei (Mãe de criança PAEE, 2023).

No final do encontro a técnica do CGEE chegou, apresentou-se, agradeceu a presença das mães e elogiou a atitude do CMEI. Finalizamos a Roda de Conversa e tivemos o pedido para novos momentos com a família. Após a saída das famílias recebemos as professoras regentes para iniciar nossa conversa.

Fotografia 4: Roda de Conversa com a Família



Descrição: Foto tirada no momento da Roda de Conversa com a Família. A imagem foi desfocada para não identificar os participantes. A sala está organizada com cadeiras coloridas em forma de um círculo. Aparecem nesse ângulo seis mães, a professora de Educação Especial e a pesquisadora. Ao lado da pesquisadora há uma mesa com uma TV e na parede lateral da sala tem uma porta azul e uma mesa comprida de apoio com alguns objetos. Em cima da mesa colado na parede tem as letras do alfabeto enfileiradas e um ventilador preto.

4.4.2 Roda de conversa com os profissionais do CMEI

A Roda de Conversa com as professoras regentes teve início no horário programado e as crianças ficaram com os auxiliares de sala e os Profissionais de Apoio Escolar (PAE). Na Roda de Conversa estavam presentes as seis professoras do turno matutino, a Diretora do CMEI que fez uma fala e mais uma vez teve que se ausentar, a professora da Educação Especial, a Técnica do CGEE que acompanha a escola, além de mim e do professor convidado que é professor de Educação Especial de uma escola estadual.

A conversa inicial foi conduzida pela professora de Educação Especial, que desempenhou um papel de apresentação dos participantes e contextualização da reunião. Em seguida, a Técnica Especialista da Educação Especial fez sua exposição, apresentando-se e enfatizando a importância do trabalho colaborativo. A Diretora da escola destacou em sua fala a necessidade de momentos de esclarecimento e aprendizado conjunto sobre a Educação Especial na instituição em função do aumento constante da presença de alunos com deficiência. Foi feita uma pequena dinâmica para proporcionar às professoras a perspectiva das famílias de

crianças com deficiência, ao mesmo tempo que permitiu o acolhimento das preocupações enfrentadas pelas professoras ao atender esse público.

Nesse contexto, uma das professoras regentes (chamaremos de professora regente 1) trouxe à tona a questão do crescente número de alunos com deficiência e a ausência de formação específica para o corpo docente. Ela expressou sua preocupação, enfatizando a importância de capacitações adequadas e de recursos didáticos apropriados. Lembrou ainda que hoje em dia as mães são muito conscientes de seus direitos e sem as formações as professoras não teriam condições reais de lidar com essas crianças: “Eu tenho buscado alguns cursos e atualizações por mim mesma, porque não é mais tempo de fazermos de conta... precisamos pensar em condições reais de se fazer algo por esse público tanto em termos de formação como materiais também” (Professora Regente 1, 2023). Ainda durante esse primeiro momento a mesma professora falou: “você que fazem parte da Educação Especial revejam a ausência de formações que há muito tempo a SEMED proporcionava e agora não tem mais, logo agora que temos bem mais crianças com deficiência” (Professora Regente 1, 2023). A Técnica de Educação Especial esclareceu que houve uma modificação em relação aos programas de formação e que agora existe um setor específico para a oferta de formações e que a coordenação de Educação Especial não é mais responsável pelas formações:

Agora existe um setor específico para formação e apesar da gente já ter colocado a necessidade de levar a formação da Educação Especial para os professores regentes da Educação Infantil, inclusive com oficinas para ter um aprendizado mais significativo, isso ainda não se efetivou... tem momentos que a gente tem que aguardar para que a secretaria ou o governo dê prioridade para fazer acontecer (Técnica Especialista da CGEE, 2023).

Acrescentou ainda que essa modificação também afetou as formações dos professores e professoras de Educação Especial: “A gente nunca tinha ficado um ano sem ofertar formações para os professores da Educação Especial, que é nossa obrigação porque eles multiplicam essas formações para os professores da escola e agora não está mais acontecendo” (Técnica Especialista da CGEE). Nessa ocasião observamos a fala da professora de Educação Especial justificando a ausência dessas formações que deveriam ser realizadas por ela como multiplicadora, verbalizando que: “A gente quer fazer, mas às vezes não tem tempo, porque HTPC é um momento curto e não tem o espaço suficiente e não temos a possibilidade de multiplicar as formações como a gente gostaria” (Professora de Educação Especial, 2023), pontuando também a dificuldade de um momento com todos reunidos para que tivessem um espaço de fala sobre a Educação Especial. Uma outra professora Regente colocou que haveria

a possibilidade de integrar a formação da Educação Especial dentro dos momentos de planejamento coletivos sem precisar de um outro momento extra. Observamos nos diálogos entre a professora de Educação Especial e as professoras regentes que não estava havendo uma boa comunicação entre elas, uma vez que a cada sugestão de possibilidades dessas reuniões de repasse das formações acontecerem, a professora de Educação Especial colocava um obstáculo. Por fim a professora de Educação Especial sugeriu que nas formações externas para a Educação Infantil as professoras solicitassem uma formação sobre inclusão.

A discussão sobre os planejamentos para crianças com deficiência também surgiu, e a Técnica Especialista enfatizou a importância do planejamento para atender às necessidades específicas dessas crianças. As professoras reconheceram a necessidade de planejar adequadamente as atividades para os alunos com deficiência, adaptando-as de acordo com suas necessidades individuais, no entanto colocaram que não faziam um planejamento específico para cada uma das crianças. Com isso foi levantada a questão dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) e algumas professoras admitiram não estarem cientes de sua existência e da necessidade de elaborar um PEI específico para cada criança com deficiência. Ficou evidente que a comunicação sobre o PEI entre a Educação Especial e as professoras regentes estava deficiente.

Ainda durante a Roda de Conversa procuramos explicar de uma maneira geral sobre a elaboração do PEI e sua necessidade. A Técnica Especialista falou da importância de se planejar: “É necessário a gente se planejar em relação a cada uma dessas crianças que recebemos em sala, principalmente as com deficiência porque vamos precisar de conhecimentos para adaptar as atividades para elas” (Técnica Especialista da CGEE, 2023). No decorrer da conversa percebemos nas falas das professoras que havia um planejamento específico para essas crianças, mas não havia o registro desse planejamento, ou seja, as professoras modificavam as atividades de acordo com as necessidades das crianças PAEE, mas não faziam um planejamento separado e algumas delas colocavam o registro dessas atividades no planejamento geral que era entregue à coordenação.

O encontro foi encerrado com uma breve reflexão, na qual cada participante resumiu o encontro em uma palavra, evidenciando a satisfação por terem tido a oportunidade de dialogar e esclarecer questões com a equipe da Educação Especial.

Fotografia 5: Roda de conversa com os profissionais do CMEI



Descrição: A imagem foi desfocada para preservar a identidade dos participantes. Nesse ângulo podemos observar a esquerda uma janela que abre para o pátio onde as crianças brincam. Na foto aparecem seis professoras das salas de referência, a diretora, a técnica da CGEE, a professora de Educação Especial e a pesquisadora posicionadas em círculo formados com cadeiras coloridas.

4.5 Documentos norteadores da prática da Professora de Educação Especial

No decorrer da pesquisa de campo, mais precisamente nos momentos de entrevistas com a professora da Educação Especial, buscamos obter informações sobre a existência de formações continuadas, dos acompanhamentos realizados pela técnica da CGEE da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) e sobre as orientações que norteavam o exercício de sua função como professora do AEE na instituição de Educação Infantil. Colhemos que as formações não estavam ocorrendo, no entanto, as visitas da técnica da Educação Especial aconteciam no mínimo uma vez ao mês trazendo orientações e esclarecendo algumas dúvidas, quando estas surgiam. Nesse momento foi mencionado pela professora que havia um Caderno com todas as orientações que ela precisava para sua atuação em Sala de Recurso Multifuncional. Solicitamos olhar o referido Caderno e ela nos forneceu o material em PDF.

Comprendemos a importância desta análise documental por auxiliar no entendimento do como e do porquê da prática pedagógica da professora de Educação Especial. Para Flick (2009) a análise documental pode ser utilizada como método autônomo ou complementar a outros métodos em uma pesquisa quantitativa. Para o autor o ponto de partida é a compreensão interpretativa do texto e defende que para uma melhor compreensão é necessário que seja

investigado o ambiente em que ocorre e do qual faz parte. Portanto, é importante conhecermos aspectos de sua criação, a maneira como ele é utilizado e sua função no contexto educacional.

O documento denomina-se “Caderno de Orientações Pedagógicas – Volta às Aulas para as Crianças/Estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023) e foi elaborado pela equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Ele está disponibilizado em formato digital e possui 30 páginas, onde encontramos uma apresentação e 10 capítulos, sendo o último um *link* que dá acesso aos documentos orientadores anexos ao *Drive*⁷ da CGEE que podem ser utilizados pelas equipes escolares. Em sua apresentação observamos que o documento se dirige aos Gestores das Unidades Escolares trazendo como propósito esclarecer e orientar o AEE das crianças/estudantes PAEE buscando dar “unicidade às orientações ao trabalho a ser desenvolvido em todas as Unidades Escolares e Instituições Parceiras” (Maceió, 2023, p. 5).

O primeiro capítulo, denominado “Quem Somos”, apresenta a CGEE e pontua as ações desenvolvidas por essa coordenadoria, dentre eles a oferta de formações continuadas mensalmente, fato que, segundo os dados colhidos na pesquisa até agosto de 2023, não havia acontecido e segundo a técnica responsável pelo acompanhamento do AEE na unidade pesquisada, a ausência das formações se dá ao fato de haver um departamento específico responsável por todas as formações da SEMED, quando anteriormente era a própria CGEE que organizava os encontros formativos.

No final desse mesmo capítulo encontramos em destaque o seguinte lembrete:

IMPORTANTE LEMBRAR: que todas as crianças/estudantes com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação devem ser inseridas no contexto da sala de aula o tempo todo, tendo garantida a sua participação nas atividades presentes na rotina escolar junto com a turma. É de responsabilidade do professor/a da sala comum, adaptar atividades e avaliações. (Maceió, 2023, p. 9, negrito no original).

Esse destaque nos traz inquietação em relação a necessidade de ser evidenciado um direito já garantido, o que nos faz indagar se essas crianças estão realmente sendo inseridas em todo o contexto escolar ou se ocorrem ainda a negação desse direito. De acordo com Silva e Martins (2020, p. 136) é crucial compreender que a simples admissão de crianças nas Unidades

⁷ Documentos Norteadores para o trabalho na escola das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial. - *Google Drive*: <https://drive.google.com/drive/folders/1AES2aD-jav4KQ5I6k8C5jWoANMoIQkBV>.

de Educação Infantil não é garantia de melhorias no aprendizado e no desenvolvimento. Eles enfatizam que “O acesso à escola extrapola, pois, o ato da matrícula e implica na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com vistas a atingir os objetivos educacionais, com base na diversidade da escola”. Portanto, não é suficiente apenas assegurar que bebês e crianças PAEE tenham acesso às instituições educacionais, turmas de referência ou espaços compartilhados. É fundamental que haja um enfoque pedagógico que os integre plenamente no ambiente educacional, no currículo e em todas as interações e atividades lúdicas com outras crianças.

O segundo capítulo constitui-se de uma tabela com as deficiências que caracterizam o público-alvo da Educação Especial. As deficiências estão organizadas em colunas, relacionando suas características e possíveis diagnósticos com CID 10. Tal tabela nos remete a um modelo de deficiência pautado na visão da saúde indo de encontro ao que preconiza nossas políticas públicas que defendem um modelo social de deficiência. A categorização descrita no documento pode levar a um entendimento errôneo de que a professora de Educação Especial estaria apta a diagnosticar. Beyer (2013), ao reportar a questão da categorização patológica destaca os efeitos negativos da rotulação e a preocupação com a medicalização tão presente nesses casos na tentativa de inibir ou controlar comportamentos tidos como inadequados. A rotulação tende a separar as crianças PAEE da escola gerando uma maior dificuldade para a superação das dificuldades no ambiente escolar.

Outro fato que necessita ser pontuado nesse capítulo é referente as crianças/estudantes que não são reconhecidas como público-alvo da Educação Especial. O texto define que:

As crianças/estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de atenção e hiperatividade – TDAH), transtorno opositor desafiador – TOD, esquizofrenia (doença mental), epilepsia, hipercinética, transtorno do sono, entre outras, **não se caracterizam público-alvo da educação especial.** (Maceió, 2023, p. 12, grifo dos autores).

O documento reconhece a existência da Lei n.º 14.254/2021 (Brasil, 2021), que assegura o acompanhamento específico a essas crianças, no entanto o fato de não haver orientações em relação as estratégias em textos que orientam o AEE e a SRM e ainda não haver essas categorias no Censo Escolar impossibilitam a inserção desse público na educação especial.

No que tange a redação da Lei n.º 14.254/2021 (Brasil, 2021), verificamos que a ênfase está em desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de

aprendizagem preconizando a identificação precoce e o acompanhamento específico para sua dificuldade com o apoio da área de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas.

Cabe destacar o artigo 5º da referida Lei:

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021, p. 1).

Verificamos que a identificação precoce desses transtornos fica na responsabilidade do professor da educação básica e que o sistema educacional deverá garantir as formações continuadas visando capacitá-los para esse fim.

Voltando ao Caderno de Orientações, o terceiro capítulo diz respeito ao acolhimento e ações que deverão ser desenvolvidas na escola com o apoio dos professores da Educação Especial. Como sugestões estão momentos de escuta das famílias e das crianças através de parcerias com profissionais da área da saúde e da assistência social. Segundo o texto, essas ações visam garantir a permanência dessas crianças no ambiente escolar e sua plena inclusão. Ressaltamos que na instituição campo de nossa pesquisa essa escuta em parcerias com a saúde e assistência ainda não havia ocorrido em 2023 até o mês de agosto.

O quarto capítulo trata da proposta de perguntas e respostas, tentando esclarecer as dúvidas mais frequentes por parte da gestão escolar em relação a inclusão. Entre essas perguntas temos questões sobre: diminuição da quantidade de crianças em sala de aula comum quando enturmada crianças PAEE; quem tem direito a um profissional de apoio (PAE); que profissional acompanha as crianças com surdez/deficiência auditiva; o que fazer ao receber uma criança com deficiência; como proceder em relação aos profissionais de apoio ou ao Intérprete de Libras. São perguntas e respostas que trazem uma perspectiva generalista que muitas vezes desconsideram a criança, as infâncias e suas singularidades.

O quinto capítulo traz a definição da SRM, do serviço do AEE e do serviço do Atendimento Educacional Especializado Bilingue (SAEEB), abordando também quais profissionais podem atuar na SRM e suas atribuições detalhadamente. Quanto ao SAEEB, esclarece ser a “oferta de um espaço exclusivo para o atendimento complementar das crianças/estudantes com surdez, mediado pelo professor especialista Bilíngue em parceria com o professor e/ou instrutor de Libras e com o tradutor e intérprete de Libras” (Maceió, 2023, p.

18), esclarecendo os três momentos diferenciados do AEE para esse público: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de língua portuguesa. O capítulo dedica uma seção sobre a criança com surdez nas unidades escolares de referência pontuando os aspectos positivos em estarem matriculadas nessas unidades, dentre eles a convivência com seus pares, o número maior de intérpretes de Libras e de professores especialistas na sala do SAEEB, a possibilidade de praticar sua língua materna, que é a Libras, e oportunidade de contribuir com a cultura surda. O texto solicita aos gestores que informem a matrícula da criança com surdez à CGEE e que as famílias que encaminharem as crianças para as escolas de referência terão transporte garantido.

No sexto capítulo temos a definição do PAE segundo a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Resolução n.º 01/2016 do COMED, e suas atribuições. O texto destaca a necessidade do PAE participar e receber o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) das crianças que ele acompanha e que sua atuação deverá estar articulada com o/a professor/a de referência e/ou professor/a da Educação Especial e/ou Coordenação Pedagógica. O item 6.1 traz o que compete ao PAE na ausência da criança que ele acompanha e o item 6.2 traz o que não é função do PAE pontuando que esse profissional não pode substituir o professor/a da sala de aula comum, nem o professor/a da Educação Especial e lembra que a criança PAEE faz parte da unidade escolar e que toda informação de acontecimentos deverá ser informada a família pelo/a diretor/a ou coordenador/a. Em relação a esse profissional verificamos no decorrer dos anos uma diversidade de nomenclaturas e mudanças em relação as funções e perfis. Para Lopes e Mendes (2021) a ausência de esclarecimentos legais com uma abordagem mais objetiva em relação ao perfil e atribuições desses profissionais vem gerando diferentes interpretações abrindo espaço para que cada sistema de ensino faça sua própria organização de forma mais conveniente, o que nem sempre irá beneficiar o estudante que necessita desse apoio. No documento analisado as atribuições listadas contemplam atividades de alimentação, higiene, locomoção, bem como as atividades escolares necessárias.

O sétimo capítulo retoma a questões do SAEEB definindo quem é o Intérprete de Libras, trazendo suas atribuições, funções e destaca o que não é atribuição desse profissional. No entanto, apesar de constar no documento que esses profissionais estariam presentes também em creches/educação infantil acompanhando crianças que necessitem de intérpretes de Libras, o próprio documento destaca a existência de três escolas de referencias do SAEEB e sugere que essas crianças sejam matriculadas em uma dessa escolas. Ao pesquisarmos as escolas de referência constatamos que apenas uma oferta matrícula para educação infantil e que não há

matrícula de criança surda ou com deficiência auditiva, bem como não há intérpretes de Libras nos CMEIs.

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) aparece no oitavo capítulo como forma de respeitar as diferentes características de aprendizagem das crianças PAEE considerando-as em seu planejamento pedagógico, com destaque para a ideia de que:

Planejar na perspectiva inclusiva implica prever estratégias diversificadas, considerando a particularidade de cada um. Também significa diferenciar os modos de interação, proporcionando oportunidades de realizar atividades individualmente, em duplas e em grupos, flexibilizando a rotina, a partir de um planejamento que muda constantemente (Maceió, 2023, p. 27).

Com esse entendimento o documento esclarece a necessidade do PEI ser elaborado pelo/a professor/a de sala comum e coordenador/a pedagógico com a colaboração do professor/a da Educação Especial que poderá “sugerir recursos de acessibilidade, numa perspectiva de eliminação das barreiras” (Maceió, 2023, p. 27). Pletsch e Glat (2013) nos lembram que:

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige, planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma (Pletsch; Glat, 2013, p. 21).

O texto orienta que as atividades e avaliações adaptadas para a criança PAEE devem estar contextualizadas com o planejamento da sala de aula comum. Notamos, porém, a ausência da escuta e colaboração dos demais envolvidos no processo educacional da criança e que embora haja mencionado no sexto capítulo em relação a necessidade do PAE participar da construção do PEI, nada consta nesse capítulo dedicado a elaboração desse documento. A possibilidade da construção do PEI de forma colaborativa possibilita a articulação dos saberes da professora regente, da professora da Educação Especial e demais profissionais de apoio. NO entanto durante a pesquisa na instituição colhemos a informação de que essa articulação e a própria elaboração do PEI não estava sendo realizada.

Outro fato que nos chamou a atenção, ainda nesse capítulo, foram as orientações e exemplos de planejamento diferenciados de acordo com a deficiência da criança/estudante, abrindo espaço para um pensar clínico da deficiência, pautado nas definições prévias de possíveis dificuldades geradas pela própria deficiência, o que traz à tona o olhar capacitista que nega as possibilidades individuais de cada criança. Tais planejamento pautados na deficiência

retira do professor a capacidade de observar, registrar, conhecer e planejar levando em conta a singularidade de cada criança. Oliveira-Formosinho (2007) nos lembra que o professor da educação infantil precisa ter uma escuta sensível, afetuosa e solidária para acompanhar as descobertas das crianças a fim de provocar suas aprendizagens de forma significativa valorizando suas múltiplas linguagens.

O nono capítulo, intitulado “Informações Adicionais”, vem trazendo alguns esclarecimentos tido como imprescindíveis, como o fato de não confundir o AEE/SAEEB com reforço escolar ou atendimento clínico, entender que o laudo médico não é condicionante para o atendimento, compreender que o AEE/SAEEB funciona de forma complementar ou complementar em SRM e nos diferentes espaços escolares de forma colaborativa e que o Plano de Atendimento Educacional Especializado não substitui o Plano Educacional Individualizado.

Por fim, o décimo e último capítulo traz um *link* que dá acesso aos anexos necessários para o trabalho com crianças/estudantes PAEE localizados no *Google Drive* do CGEE. Ao clicar no *link* encontramos quatro pastas.

A primeira pasta denominada “práticas exitosas” contém 7 subpastas classificadas pelo diferentes públicos-alvo da Educação Especial: TEA, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Surdo cegueira, Alta-habilidade ou superdotação, Deficiência Visual ou Baixa Visão, Deficiência Auditiva ou Surdez. Em cada subpasta encontramos um texto que orienta o acolhimento, define quem é o público-alvo do AEE e algumas orientações específicas.

A segunda pasta intitulada Documentos Norteadores da Coordenação de Educação Especial é composta de três subpastas denominadas: SAEEB para Surdos, CMEI/Escola com SRM, CMEI/Escola sem SRM. Na subpasta SAEEB para surdos encontramos um texto sobre deficiência auditiva/surdez e outro texto com as atribuições do/a guia intérprete. Já na subpasta CMEI/Escola com SRM tivemos acesso a um texto sobre o PAE e suas atribuições e a um modelo de PEI Extra Classe, enquanto na subpasta CMEI/Escola sem SRM foi possível visualizar um documento com orientações para os/as professores/as em relação as crianças/estudantes público-alvo da educação especial e educação inclusiva e um texto sobre Tradutor e Intérprete de Libras.

A terceira pasta denomina-se Legislação e Portarias e possui duas subpastas. Uma trazendo a resolução n.º 15, de 07 de outubro de 2020 do Ministério de Educação e a Resolução do COMED n.º 01/2016. A segunda subpasta traz o Referencial Curricular de Maceió para o

Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

A última pasta intitulada “Documentos da CGEE 2023 de Acompanhamento CMEIs e Escolas” contém cinco subpastas, sendo que a primeira disponibiliza documentos em PDF com atividades para imprimir e serem utilizadas pelo/a professora da Educação Especial. A segunda subpasta possui documentos norteadores do serviço de atendimento educacional especializado bilíngue para surdos, enquanto a terceira contém os modelos de avaliações pedagógicas a serem utilizadas nas SRM e mais dois arquivos no formato *PowerPoint* explicando passo-a-passo de como fazer a avaliação. Por fim, a quarta e quinta subpastas trazem orientações para CMEI/Escola com SRM e para CMEI/Escola sem SRM, respectivamente. Ressaltamos que encontramos duas avaliações disponibilizados no documento com seus devidos Power Points explicativos: uma elaborada para atender crianças de 04 a 05 anos de idade e outra para maiores de 6 anos. Ainda nos documentos da subpasta CMEI/Escola com SRM encontramos as Orientações e Atribuições do/a professor/a que atua no AEE e um papel para ser preenchido pela família da criança PAEE autorizando seu acompanhamento no AEE.

Lembramos ainda que por se tratar de anexos disponibilizados no *Drive* podem ocorrer de serem modificados, acrescentados ou retirados.

Ao discutir sobre o “Caderno de Orientações Pedagógicas – Volta às Aulas para as Crianças/Estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023) a partir do entendimento da própria professora percebemos que sua utilização em seu dia a dia profissional leva a uma prática pautada em uma abordagem clínica e apoiada por uma avaliação que considera, primeiramente, a deficiência antes da criança. Os anexos encontrados como modelos de avaliações, entrevistas com a família e planejamentos, assim como as distribuições das subpastas nomeadas por deficiências ressaltam o que é possível para essas crianças impossibilitando a percepção da singularidade e particularidade além de não se alinharem às especificidades da Educação Infantil. Isso revela um entendimento de AEE uniformizado onde se observa a ausência da criança como um ser histórico e social, capaz de desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A metodologia da triangulação para coleta de dados nos permitiu utilizar quatro técnicas distintas em nosso estudo de caso, o que possibilitou expandir o nosso universo de informações em torno do objeto de nossa pesquisa. Gomes et al. (2005) abordam o emprego da triangulação para análise das informações coletadas descrevendo momentos distintos, mas que se articulam entre si. O primeiro momento está relacionado à preparação dos dados coletados onde ocorre a organização, o tratamento das narrativas e a elaboração de estruturas de análises. Para os autores e autoras, esse “momento é de fundamental importância para que se possa obter êxito na análise” (Gomes et al., 2005, p. 186). O outro momento destacado é considerado a análise em si, onde há a necessidade de refletir sobre a percepção que os sujeitos da pesquisa mostraram em relação a determinada realidade através do diálogo das diferentes técnicas de coleta de dados, sendo indispensável recorrer aos autores que estudaram sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa fundamentando a análise, que se caracteriza como análise de conteúdo contribuindo para que a descrição e interpretação dos dados coletados nos conduzissem à respostas válidas e confiáveis através do processo de sistematização e categorização.

Na etapa de pré-análise, onde foi realizada a organização e preparação dos dados coletados, procuramos produções de dados que se aproximassem e se repetissem na fala da professora, nos registros das observações, nos diálogos produzidos nas rodas de conversas e na análise dos documentos orientadores da prática pedagógica da professora de Educação Especial, resultando na elaboração de uma proposta de categorização para análise dos dados coletado, na qual é possível identificar como se compreende as práticas do AEE direcionadas a bebês e crianças.

Deste modo, foram estabelecidas quatro categorias a serem discutidas e analisadas: a **visão de deficiência** que norteia a prática docente; **a brincadeira** como elemento constitutivo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, **as interações** entre bebês, crianças e adultos como eixo norteador do currículo da Educação Infantil; e **a relação com as famílias**, considerada elemento essencial para a Educação Especial e a Educação Infantil.

5.1 Visão de deficiência

A escolha dessa categoria para abrir este capítulo deu-se pelo fato de percebermos um mesmo modelo de deficiência permeando toda a pesquisa e dados coletados. Inicialmente gostaríamos de chamar a atenção para discussão entre modelo médico e modelo social, utilizados para explicar a deficiência. Carvalho (2014), fala que as pessoas com deficiências são classificadas por modelos que se baseiam no paradigma da normalidade com o objetivo de categorizar a incapacidade. A autora sintetiza o entendimento desses modelos esclarecendo que a lógica do modelo médico se encontra baseada nas lesões que levam à deficiência, dando ênfase a patologia como fator limitador do sujeito através de um olhar pontual e determinista, enquanto o modelo social “desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade, passando a deficiência a ser percebida como uma experiência do sujeito em vez da lesão que o inscreve na categoria de desviante” (Carvalho, 2014, p. 34). Para a autora, o modelo social considera o indivíduo de forma integral, reconhecendo suas limitações como desafios a serem superados mediante condições propícias, direcionando o foco para as potencialidades do sujeito e nesta perspectiva a “explicação médica para a desigualdade mostra-se insuficiente para compreendermos as relações entre pessoas, entre elas e o meio ambiente e entre elas e as regras de convívio estabelecidas, algumas registradas em instrumentos normativos legais” (Carvalho, 2014, p. 35).

Assim, voltando nosso olhar para os dados produzidos na pesquisa, buscamos indícios de uma visão da deficiência desveladas nas falas da professora em entrevista e nas rodas de conversas e observamos caracterização de uma visão clínica fortalecida pela postura de autorização para emissão de diagnóstico prévio e encaminhamento para profissionais especializados, com o caráter de contrarreferência.

- “recebemos esse ano muitos alunos com **TEA**, acho que 14 dos que atendo tenham **TEA**, ainda **não possuem diagnósticos fechado**, mas **percebo que são autistas**”;
- “duas delas trouxeram diagnóstico na matrícula e as outras foram as **professoras que pediram para eu avaliar**. Elas ainda não falam, mas já estou iniciando a avaliação”;

- “esse ano, como disse, foram muitas crianças com autismo **e acho que tem a ver com a vacinação**, porque as mães dessas crianças se vacinaram quando estavam gestantes”;⁸
- “ela é muito distraída e não está conseguindo aprender. **Achamos que ela tenha algum comprometimento, TEA possivelmente**. Irei fazer a anamnese com a mãe e vou **pedir para ela procurar alguma instituição para fechar diagnóstico**”;
- “ele não interage bem com as outras crianças, fica agitado, não sabe compartilhar os brinquedos, às vezes bate e só quer brincar sozinho, além de gostar de aprender cores, letras e números, **isso também é característica de TEA**, a alta-habilidade.”;
- “**nós temos um manual para seguir** que diz tudo que precisamos fazer e ainda **fornece os modelos para trabalhar de acordo com a deficiência**”.

Observamos nessas seis falas uma preponderância de concepção de deficiência baseada em diagnóstico clínico, no qual as características biomédicas levam a esse possível diagnóstico, trazendo para primeiro plano a consequência da deficiência e as limitações resultantes dela em sua visão e conhecimento sobre o assunto. A frequência de termos como **diagnóstico, TEA** ou **autismo** nos mostra uma preocupação em pré-estabelecer um diagnóstico desconsiderando fatos relevantes como a idade da criança, o pouco tempo para se adaptar ao contexto escolar, os dois anos de pandemia que provavelmente dificultou a interação dessas crianças com outros sujeitos como também o uso de máscaras no período de aquisição da fala. A necessidade de classificar a deficiência das crianças tão presente nessas falas reflete uma concepção clínica em sua prática pedagógica onde percebemos uma valorização da deficiência, nesse caso TEA, em detrimento da criança. Em relação a isso, Carvalho (2014) destaca que valorizar a deficiência resulta em perder a dimensão de integridade da pessoa, em nosso caso da criança PAEE e com isso “criam-se os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valores” (Carvalho, 2014, p. 33–34).

A questão da classificação das deficiências também estão presentes no “Caderno de Orientações Pedagógicas – Volta às Aulas para as Crianças/Estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023), elaborada pela CGEE e entendido como guia pela nossa professora de Educação Especial. O capítulo dois do referido documento traz uma tabela com os tipos de deficiências, definições, características e possíveis diagnósticos e CID. Outro aspecto encontrado no documento que confirma essa visão está nos anexos disponibilizados no

⁸ É importante destacar que esse pensamento da professora é reflexo de uma visão negacionista muito desaminada no período pandêmico estimulando o descrédito na ciência e na pesquisa.

último capítulo, que traz subpastas, sendo cada uma relativa a cada deficiência e público-alvo da Educação Especial, contendo sugestões, esclarecimentos e procedimentos necessários.

Em relação a esse processo de categorização na Educação Especial Beyer (2013) trata dessa questão chamando a atenção para os efeitos da rotulação e o perigo de um diagnóstico errado, alertando também para o fato que isso pode negar às crianças experiências normais da infância, embora haja aspectos positivos na identificação das deficiências, pois podem auxiliar no planejamento das intervenções. O autor ainda destaca que a rotulação pode resultar em preconceitos sociais que “são especialmente nocivos porque atingem a criança na formação da sua autoimagem, o que pode significar um prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar” (Beyer, 2013, p. 66).

Reconhecer a inclusão é reconhecer que todas as crianças possuem potencialidades, habilidades e talentos individuais, e que o ambiente escolar deve ser projetado para acolher e promover o desenvolvimento pleno de cada uma delas desde a creche, no entanto o entendimento e a utilização do “Caderno de Orientações Pedagógica 2023: Volta às Aulas para Crianças/Estudantes Público-Alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023) pela professora evidencia a tendência de aplicar o modelo de Atendimento Educacional Especializado das escolas de ensino fundamental às creches e pré-escolas, com um foco excessivo em diagnósticos que tendem a patologizar as diferenças, estigmatizar as crianças com deficiência dentro do contexto educacional e trazer uma narrativa de práticas medicalizantes que deslocam questões de ordem social, cultural e educacional caracterizando-as como questões clínicas na busca de transformar comportamentos indesejáveis em problema de saúde.

Ademais, a ausência das formações continuadas voltadas para a temática da Educação Especial na Educação Infantil traz um cenário preocupante ao permitir que essa prática seja apenas baseada em um documento apresentado como cartilha a ser seguida ou, como descrito na sua apresentação, “com o propósito de otimizar o atendimento das crianças/estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023, p. 5). A simples hipótese de que os professores/as da Educação Especial percebam esse caderno com orientações, modelos de documentos e textos informativos como substitutos de sessões formativas, quando o próprio documento enfatiza as formações como uma das ações da Coordenadoria Geral de Educação Especial, requer uma profunda análise de como os profissionais da Educação Especial estão entendendo sua prática. Nesse sentido, verificamos que a Educação Especial para bebês e crianças com deficiência não enfatiza a importância da interação com as experiências, conhecimentos e a participação ativa na criação de culturas. Essa disparidade resulta na

marginalização das experiências e conhecimentos das crianças PAEE, perpetuando a abordagem clínica das deficiências.

5.2 A brincadeira

Durante os momentos de observação participante foi identificado que a brincadeira fazia parte do cotidiano do currículo das crianças e era instigada pelas professoras de referências, mas que não adentrava na prática da professora de Educação Especial, configurando uma contradição em relação ao estabelecido como uma das funções do AEE: assegurar o acesso ao currículo escolar e no caso da Educação Infantil a prática da professora de Educação Especial deveria ser permeada pela brincadeira, a partir da organização da SRM e da escolha de materiais que favorecem o brincar, o aprender, a participação e o envolvimento das crianças.

Nos registros de observação participante no diário de Campo foram identificados alguns momentos que revelam como a professora de Educação Especial entende a brincadeira em sua prática.

Surge com isso dois importantes pontos: o fato do brincar ocorrer fora da SRM e como a professora de Educação Especial entende brincadeira como proposta pedagógica direcionada à Educação Infantil.

- A professora nos mostrou alguns materiais confeccionados por ela ou doados por colegas que auxiliam no AEE e têm o caráter de possibilitar a aprendizagem das crianças de forma lúdica: **alfabetos móveis, fichas de quantidade e números, quebra-cabeça e atividades xerocadas;**
- A professora também declara a carência de **jogos e brinquedos pedagógicos** para serem usados com as crianças autistas;
- No dia que as crianças estavam fantasiadas participando de uma brincadeira que envolvia o faz de conta com a presença de situações imaginárias mediadas pelas professoras regentes, a professora da Educação Especial retira as crianças PAEE do pátio e as leva para a SRM, a fim de realizarem uma atividade relacionada ao conteúdo Cores, Formas, Números e Letras, por meio de **alfabeto móvel, folha xerocada e jogo de forma no aplicativo do celular**. Durante a atividade proposta na SRM observamos que as crianças foram contidas em uma mesa para responderem as perguntas da professora.

- Durante o AEE foi observado que a SRM possuía uma janela aberta para o pátio e **uma das crianças PAEE ficava olhando as outras crianças brincando**. Como essa criança não atendia aos desejos da professora e ficava dispersa, sem responder as perguntas ou realizar a atividade xerocada, a professora **ainda tentou utilizar o alfabeto móvel**, mas sem obter êxito desistiu da criança e disse: **“vá brincar com as outras crianças”**. Ao ser questionada sobre o ocorrido a professora respondeu: “ela vai, mas não interage com as outras crianças”

- O único momento que percebemos uma das crianças tentar brincar ocorreu no final enquanto a professora fazia suas anotações. **A criança pegou o carrinho que havia trazido e começou a brincar na mesa sozinha**, mas logo foi retirada da SRM pela professora e encaminhado para a turma referência.

Nesses cinco recortes constatamos que os brinquedos, os quais a professora de Educação Especial citava, se resumiam ao alfabeto móvel, folhas para pintar, fichas numéricas e quebra-cabeças e que esses materiais eram utilizados para avaliar as crianças. Além do que, o modo como eram utilizados não induziam à motivação, ao interesse ou à expressão das crianças, além de não possibilitarem à construção de novas descobertas.

Kishimoto (1999) nos instiga a pensar sobre o significado que o uso de um determinado brinquedo ou jogo representa e afirma que um mesmo material pode ser utilizado como jogo ou não, como brincadeira ou não. Para a autora a utilização de brinquedos deveria criar momentos lúdicos, que são caracterizados por sua livre exploração, no entanto quando esses brinquedos ou jogos são utilizados com a finalidade de buscar resultados em relação à aprendizagem de conteúdos, conceitos e noções deixam de realizar sua função lúdica e passam a ser materiais pedagógicos. A forma como a professora de Educação Especial utilizou o alfabeto móvel permeado de perguntas investigativas sobre o reconhecimento das letras não caracterizava o brincar, embora ela acreditasse que estava utilizando o lúdico. O mesmo ocorreu com a folha xerocada para pintar, onde o objetivo consistia em pedir a criança para pegar determinada cor e pintar visando descobrir que cores a criança reconhecia. Nesses dois momentos prevaleceu a verificação da aquisição de conteúdos em detrimento da brincadeira como atividade social construtora de experiências e saberes.

Além disso observamos que a professora de Educação Especial buscando avaliar as crianças pautando na ideia de currículo como listagem de conteúdos e portanto, não se aliava as DCNEI (Brasil, 2010, p. 29), que preconizam como um dos procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças a “observação crítica e criativa das atividades, das

brincadeiras e interações das crianças”. As diversas possibilidades do brincar e do observar as brincadeiras das crianças, que poderiam produzir uma real avaliação de seu desenvolvimento, não existiram na prática da professora de Educação Especial. Ao contrário sua prática se aproximava de uma visão de currículo conteudista e tradicional.

Ademais a fala da professora da Educação Especial, “pode ir brincar agora”, deixa transparecer que o brincar ocorre fora da SRM e que o AEE não oportuniza espaços de brincadeiras tendo a educadora como observadora, mediadora e participante desses momentos.

Deste modo observamos que esse entendimento do brincar e do lúdico nas práticas do AEE na instituição pesquisada não condiz com a concepção de brincadeira como eixo da prática pedagógica da Educação Infantil.

Neste sentido, Oliveira (2010, p. 6) diz que o “brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo” e que através das situações criadas nos espaços da Educação Infantil se ampliam as possibilidades das crianças vivenciarem sua infância, aprendendo, brincando e se desenvolvendo. Para a autora é necessário a articulação do trabalho pedagógico sem atribuir o modelo de uma outra etapa e que as DCNEI (Brasil, 2010) trazem a oportunidade de refletir sobre como atuar no tocante às crianças, levando em consideração determinados parâmetros.

As DCNEI (Brasil, 2010) é visto como um importante documento que orienta a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil e compreendem que bebês e crianças com deficiência necessitam serem vistos igualmente inseridos na definição de criança trazida no item 2.2 do referido documento que as definem como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, Oliveira (Oliveira, 2010, p. 6) nos lembra que além da ênfase em olhar para as práticas produtoras de cultura, o documento destaca a brincadeira como “atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana”, trazendo-a como um dos eixos da prática pedagógica direcionada a Educação Infantil. Assim, temos no item 11 que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**” (Brasil, 2010, p. 25, grifos no original).

Portanto, entendemos que a prática da professora de Educação Especial na Educação Infantil não deveria divergir dos eixos norteadores das práticas pedagógicas estabelecidas nas DCNEI, caso contrário estaria reproduzindo práticas pedagógicas de outras etapas da Educação Básica.

No entanto, observamos que a preocupação da professora de Educação Especial em avaliar os conhecimentos da criança em um espaço limitador do brincar, fazendo uso de atividades em que privilegia perguntas e respostas, a ausência do brincar como expressão e construção do novo, a fala da professora permitindo à criança sair da SRM para poder ir brincar lá fora e a retirada da criança de uma brincadeira para ser avaliada, corrobora com a percepção de que o entendimento de sua prática pedagógica não dialoga com a Educação Infantil.

5.3 As Interações

Ao definir a criança como sujeito histórico e de direito reconhecemos que seu protagonismo se desenvolve nas interações com o meio, com as outras crianças e com os adultos. As DCNEI (Brasil, 2010) apontam a interação como fator importante na construção da identidade pessoal e coletiva desses sujeitos sendo consideradas, assim como as brincadeiras, eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil. A garantia de uma proposta pedagógica que possibilite “a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Brasil, 2010, p. 17) está resguardada no documento que reconhecer o valor das interações para que as Instituições de Educação Infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica.

Deste modo buscamos em nossa pesquisa momentos e falas relacionados a esse eixo.

- Nas diversas falas da professora de Educação Especial percebemos a constância em afirmar que muitas **crianças PAEE não interagem com as outras crianças** e que esse era um dos motivos de encaminharem essas crianças para avaliação na suspeita de serem autistas;
- Na observação do AEE percebemos que a professora se sentou entre as duas crianças alternando sua atenção entre elas, fazendo questionamentos para adquirir respostas que possibilitassem reconhecer o que as crianças sabiam em relação as cores, letras, números e figuras geométricas e que **não foi oportunizado nenhum momento de interação entre as duas crianças**;

- O fato de atender em duplas **não estava sendo aproveitado para interações entre as crianças** e na visão da professora atender em dupla dificultava a avaliação e as intervenções;
- Na roda de conversa com as professoras de sala de referência percebemos que o AEE não participava dos outros momentos e ambientes do CMEI, como recreação, alimentação e apresentações, **o que impossibilitava observar a interação das crianças** em ambientes e momentos fora da SRM;

Ao analisarmos as constantes falas da professora de Educação Especial pontuando que as crianças PAEE não interagiam com as outras e ao observarmos que no momento em que se encontrava com duas crianças a professora se colocou fisicamente entre elas, impossibilitando qualquer tentativa de interação entre a dupla, assim como a atitude de alternar sua atenção entre uma criança e outra prejudicando sua interação individual com cada uma delas, nos revela que o entendimento da interação como eixo da prática pedagógica para Educação Infantil não é percebido na prática do AEE em nosso estudo de caso.

Acrescido a esses fatos temos os dados colhidos nas rodas de conversas com as professoras regentes revelando que as observações do AEE em relação a interação dessas crianças se limitavam ao que acontecia em SRM e aos poucos diálogos com as professoras regentes e entrelaçado a isso temos a questão de um conceito prévio da dificuldade ou ausência de interações entre as crianças PAEE e as outras crianças por parte da professora de Educação Especial.

Por outro lado, percebemos que não foram oportunizados momentos de interação nas práticas pedagógicas do AEE e que sem a devida observação além da SRM não haveria como afirmar que essas crianças não interagem ou não são capazes de interagir. O fato de uma percepção de que o AEE se limita a SRM afasta mais uma vez o diálogo entre Educação Especial e Educação Infantil e caracteriza um espelhamento do AEE do Ensino Fundamental, além de centralizar o processo educativo na figura da professora de Educação Especial que propõem as ações que as crianças devem realizar.

As DCNEI (Brasil, 2010) propõem que o espaço da Educação Infantil constitua um eixo estruturante do currículo, trazendo a concepção de um espaço como parceiro pedagógico na prática do cotidiano de creches e pré-escolas. Esse espaço, integrante do currículo da Educação Infantil, torna-se um importante mediador das interações ampliando experiências e vivências possibilitadoras de um desenvolvimento pleno e autônomo dos bebês e crianças PAEE.

No entanto, observamos, mais uma vez, que a necessidade presente em nossa professora de Educação Especial em diagnosticar ou justificar seu suposto diagnóstico, dificulta uma prática pedagógica em que saberes e culturas são produzidos através do brincar e interagir em todo os espaços da Educação Infantil.

Nesse contexto, Falco (2022, p. 721) destaca que a Educação Infantil, por convicção, já acolhe a Educação Especial e que “é a infância que se sobressai à deficiência e não o contrário”, portanto o papel do adulto, em nosso caso, o papel da professora de Educação Especial, é fundamental para fazer surgir possibilidades de interações e brincadeiras, seguindo a proposta curricular para Educação Infantil, garantindo a igualdade de oportunidades e possibilitando a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas preconizadas nas DCNEI (Brasil, 2010).

Outra questão a ser analisada diz respeito a interação da professora com cada uma das crianças em sua prática pedagógica. Para Oliveira (2010, p. 5) a criança se “desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças”, no entanto, percebemos que a questão de estarem duas crianças ao mesmo tempo no ambiente da SRM não possibilitou nenhum tipo de relação entre elas e que a suposta interação da professora com cada uma delas perfaz uma visão adultocêntrica ao ser limitada a perguntas e respostas, muitas vezes percebidas sem nenhuma vinculação com as crianças, demonstrando uma prática pedagógica centralizada na figura da professora desconsiderando a criança como participativa e agente de seu próprio conhecimento e pautada na necessidade de avaliar os conhecimentos pedagógicos dessas crianças.

Em relação a isso, Oliveira (2010) nos fala que um ponto importante na aprendizagem das crianças é considerar que habilidades como reconhecer cores, memorizar, desenhar e outras são produzidas nas relações estabelecidas pelas crianças e que:

O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Em função disso, a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (Oliveira, 2010, p. 6).

No entanto, a forma como a professora de Educação Especial realiza o AEE, sem a utilização de múltiplos registros e sem perceber as brincadeiras e interações como eixos norteadores de sua prática pedagógica, a limitação de sua prática à SRM não permitindo observar e mediar interações espontâneas que ocorreriam em outros ambientes, o entendimento de que atender em dupla dificulta sua prática e a ausência de momentos que oportunizem a interação dessas crianças nos fez perceber que essas práticas não asseguram o acesso ao currículo da Educação Infantil e estão em desalinho às propostas curriculares das DCNEI, uma vez que não buscam articular as experiências e os saberes das crianças PAEE em suas relações sociais, dificultando ou impedindo a construção das suas identidades como criança.

5.4 A Relação com a família

Ao pontuar a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, as DCNEI de 2009 (Brasil, 2010) assumem como um de seus objetivos a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a família, desencadeando uma reflexão sobre a importância da parceria entre instituição e família para a inclusão de diferentes visões de criança e de contextos familiares no intuito de promover igualdade de oportunidades educacionais. Ao falarmos da Educação Especial na Educação Infantil essa relação instituição e família se tornar essencial para que bebês e crianças PAEE tenham condições favorável para o seu desenvolvimento. Deste modo buscamos observar essa relação entre as famílias e o AEE em nosso estudo de caso através da observação participativa e da roda de conversa.

Nessas duas ocasiões tivemos a presença da família na escola e recortamos alguns momentos para compreender como a professora de Educação Especial e a instituição percebem essa relação.

- Na entrevista com a mãe de uma criança, que havia se matriculado esse ano na instituição, a professora de Educação Especial insistiu em saber sobre o irmão que já possuía **diagnóstico de TEA** e mais de uma vez pontuou que iria observar se **as mesmas características estavam presentes na irmã**.

- Na conversar posterior a entrevistacom a mãe, a professora de Educação Especial mostrou a preocupação com famílias de crianças PAEE que não compareciam a escola para a

entrevista, alegando que isso dificultava **os encaminhamentos para clínicas que fechariam um diagnóstico.**

- Na Roda de Conversa com as famílias **apenas cinco mães compareceram**, mesmo tendo sido enviados convites para todas as famílias e **somente uma delas era mãe de criança PAEE.**

Temos nesses recortes alguns pontos relevantes a serem discutidos. Um deles diz respeito a dificuldade apresentada pela professora em ter as famílias para a entrevista, bem como a baixa frequência na roda de conversa, principalmente em relação as famílias de criança PAEE.

No “Caderno de Orientações Pedagógicas – Volta às Aulas para as Crianças/Estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023) encontramos um documento com as orientações e atribuições da professora do AEE (ANEXO 3) que no item XIII destaca que compete a professora da Educação Especial responsável pelo AEE promover atividades e espaços de participação da família, no entanto observamos que em 2022, início da pesquisa, não houver nenhum momento de interação com as famílias, a não ser as entrevistas com a família e que em 2023 a professora de Educação Especial teve dificuldades em organizar esse encontro diante dos impedimentos questionados pela direção da instituição, mas que ao conseguir não tivemos um número significativo de famílias, o que nos leva a perceber que essa relação instituição e família encontra-se deficiente, tanto por parte do AEE quanto da própria instituição.

Ademais lembramos ainda que nesse mesmo caderno orientador encontra-se um documento que deve ser preenchido pela família autorizando sua criança PAEE a frequentar o AEE, mas que segundo nossa professora as famílias não comparecem facilmente para a entrevista e, portanto, as crianças continuam sendo atendidas sem que esse documento seja assinado. Percebemos também que a maior preocupação mencionada pela professora em relação a essa dificuldade em ter a família presente diz respeito a necessidade de encaminhamentos para que essas crianças sejam diagnosticadas.

Outra questão que precisamos abordar se refere a entrevista com a mãe de uma criança novata. Nessa ocasião a professora de Educação Especial demonstrou uma relação interpessoal saudável e respeitosa, no entanto percebemos um direcionamento para corroborar com a suspeita de TEA anunciada pela mãe e a necessidade de se chegar a um diagnóstico, buscando sintomas relacionados ao transtorno e deixando claro sua visão clínica da deficiência.

A ausência de uma efetiva articulação entre instituições de Educação Infantil e família, visível no nosso estudo de caso, e o entendimento equivocado de nossa professora de Educação Especial em relação a necessidade desse diálogo, mostrando-se preocupada apenas com os encaminhamentos para diagnóstico, dificulta o vínculo de confiança entre instituição, AEE e família.

Nesse sentido Oliveira (2020) aponta que essa relação entre família e creche ou pré-escola tem muitas vezes se direcionados para recíprocas acusações do que para uma busca de cooperação e soluções e que apesar das instituições “reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-las despreparadas e menos competentes que o professor” (Oliveira, 2020, p. 125) principalmente quando são famílias de baixa renda ou pais adolescentes. Portanto, integrar a família no ambiente da Educação Infantil se faz necessário para reduzir sentimentos de inseguranças e proporcionar trocas de experiências entre a educação escolar e doméstica possibilitando o convívio social na diversidade.

Em relação ao nosso estudo de caso e se tratando de bebês e crianças PAEE essa interface com a família se faz imprescindível para que possamos conhecer a singularidade de cada um e de sua família e assim refletir sobre os objetivos a serem alcançados nesse espaço de interações e brincadeiras agregando saberes em prol do processo de inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos as considerações finais gostaríamos de retornar ao objetivo geral de nossa pesquisa que consiste em compreender as práticas do AEE desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. em um estudo de caso, tendo como lócus uma instituição de Educação Infantil pertencente a rede municipal de ensino de Maceió. No caminhar da pesquisa relembramos os marcos legais que contemplam a Educação Especial e a Educação Infantil; destacamos, pelo viés das políticas públicas, o surgimento e implementações do AEE e das SRMs e procuramos trazer um desenho da Educação Especial em Maceió. Ademais os aportes teóricos e a revisão bibliográfica foram de imensurável importância para conseguirmos identificar, descrever e analisar essas práticas. Através desses estudos e revisões de literatura podemos perceber que o AEE voltado aos bebês e crianças estão ocorrendo sem considerar o currículo da Educação Infantil, norteadas por programas de estimulação precoce, fundamentada numa perspectiva clínica-terapêutica com narrativas medicalizantes pautadas numa cultura de diagnósticos que reforçam uma visão clínica da deficiência.

Nessa perspectiva as visitas ao CMEI, em movimentos de coletas de dados, buscaram identificar a prática do AEE, tendo como principal sujeito da pesquisa a professora de Educação Especial. Nessa produção de dados, através da entrevista, observações da prática da professora em SRM, rodas de conversas e análise de documentos começaram a surgir inquietações que ao descrevê-las resultaram em categorias de análise.

Ao nos debruçarmos no processo de análise constatamos uma visão de deficiência alicerçada no modelo médico, onde a nítida necessidade de diagnósticos desencadeava em rotulação das crianças, feitas a partir de conceitos, muitas vezes distanciados da ciência, vinculados a um conhecimento que professora tem sobre autismo. Esse mesmo pensamento também permeava algumas observações das professoras de sala de regência ao encaminharem suas crianças a serem avaliadas pela Professora de Educação Especial. Carvalho (2014, p. 32) lembra que “ainda convivemos com a noção da diferença em relação aos padrões da normalidade que se traduzem como desvios, estigmas e estereótipos”, assim, percebemos que a ênfase nas características e comportamentos observados nessas crianças antecipando o possível diagnóstico de autismo permite a valorização da deficiência em detrimento da

integridade do sujeito como criança, podendo resultar em preconceitos e concepções do que ele é capaz ou não.

Outro aspecto relevante que surgiu em nossa pesquisa diz respeito as propostas pedagógicas descritas nas DCNEI. O brincar e o interagir como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil não foram observados no AEE. Alinhado a esse fato, o modelo de avaliação utilizado pela professora de Educação Especial não contempla as orientações contidas nas diretrizes, uma vez que não identificamos momentos em que “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29) estivessem sendo realizadas pela professora de Educação Especial. Tais fatos levantam a questão de que a Educação Especial está levando as práticas pedagógicas traçadas para o ensino fundamental para o universo da Educação Infantil desconsiderando as especificidades inerentes a cada faixa de idade. Há um desalinhamento entre as práticas concebidas para Educação Infantil e as observadas no AEE na instituição pesquisada.

No entanto surge nessa análise a questão da identidade profissional da professora de Educação Especial da Educação Infantil. Nesse caso nos deparamos com duas vertentes que necessitam se coexistir em uma única identidade: a identidade da professora da Educação Especial e a identidade da professora da Educação Infantil.

Ao refletirmos sobre isso, precisamos lembrar que a identidade profissional se constitui através de um processo pessoal, profissional e cultural. Mercado (2016) esclarece que a identidade profissional do docente é de grande relevância, pois permite a compreensão das práticas pedagógicas e que segundo Dubar (1997, *apud* Mercado, 2016), essa construção da identidade se dá por meio das relações sociais, das formações e das experiências de vida ao longo da história da pessoa. Neste sentido, Mercado (2016, p. 90) esclarece que as “formas identitárias estão interligadas a determinados momentos que constituem formas de viver o trabalho e de conceber a vida profissional no tempo biográfico”, sendo assim, percebemos a identidade do professor como um espaço de construção, e não um produto, e nesse contexto a formação continuada ganha inegável importância.

Ao concebermos a identidade da professora pela interseção do pessoal, profissional e cultural, recordaremos Mercado (2016, p. 91):

A questão das identidades articuladas ao espaço das relações entre trabalho, projetos e carreira resulta numa perspectiva de forma identitária cuja formação

é um elemento tão importante como o próprio trabalho em si e os saberes incorporados tão estruturantes quanto as posições assumidas.

Nesse contexto, verificamos que a construção da identidade da professora de Educação Especial se tornou fragilizada considerando suas formações e trabalho. A entrada no universo da Educação Especial, embora tivesse as especializações adequadas, se deu por uma necessidade emergente em relação à sua saúde. Tal fato pode ter desconsiderado o dinamismo e desafios em relação a práticas pedagógicas para Educação Infantil que concebiam um currículo alinhado a definição das DCNEI (Brasil, 2010, p. 12),

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tal definição nos leva a perceber um avanço em relação à pensamentos anteriores e concepções referentes à Educação Infantil, à criança e ao seu processo de aprendizagem. Assim, nos distanciamos da versão que centralizava as ações do professor e nos aproximamos da figura da criança como protagonista. Oliveira (2010) ao tratar da definição de currículo defendida nas DCNEI nos diz que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. (Oliveira, 2010, p. 4).

No entanto, no presente estudo de caso constatamos que a prática pedagógica está centrada na professora e pautada na preocupação em seguir um manual na tentativa de mensurar o aprendizado das crianças se limitando ao espaço da SRM. Carvalho (2011, p. 169), ao se referir ao “Saber Fazer”, traz a preocupação de que a prática pedagógica do professor de educação especial, que antes de tudo é professor de educação básica, “se limite ao domínio de regras a serem, mecanicamente, aplicadas”, através do acúmulo de saberes sobre características e técnicas adequadas para as diferentes deficiências. No caso da professora da Educação Especial da Educação Infantil devemos perceber que essa identidade vai mais além, uma vez que essa professora é antes de tudo uma professora de educação básica da etapa da Educação Infantil e que para promover o acesso ao currículo e assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimentos de bebês e crianças PAEE necessita urgentemente dialogar com os

conhecimentos pedagógicos da Educação Infantil e articular os saberes da Educação Especial com os estudos da Infância.

Por outro lado, percebemos que os caminhos percorridos por professoras de Educação Especial na construção de sua identidade de Professora de Educação Especial da Educação Infantil revelam carências de formações que propiciassem essa mudança de paradigmas tanto em relação a criança, quanto a criança PAEE. Em relação a esse ponto Carvalho (2011) chama atenção para a formação tecnicista que, segundo a autora, podem se tornar treinamentos, na concepção de que conhecer o modo ou meios de ensinar, em relação a determinado tipo de deficiência, represente o objetivo da formação.

Assim, a ausência de formações ou a oferta de formações tecnicistas, que não correspondam as atuais definições de Educação Infantil, Crianças e Currículos, trazidas pelas DCNEI dificultam uma identidade profissional coerente com uma prática inclusiva na Educação Especial na Educação Infantil. Portanto se faz urgente a construção de uma identidade única de professora de Educação Especial da Educação Infantil para que bebês e crianças PAEE possam construir suas identidades pessoais e coletivas sendo participantes ativos de produções de culturas.

Diante dos achados em nosso estudo de caso e após essas reflexões e análises buscando responder o questionamento de quais práticas a professora da Educação Especial tem desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, verificamos que essas práticas ainda se encontram pautadas em dois pilares instigantes: de um lado temos a forte presença de uma visão clínica da deficiência, com falas e ações diagnosticantes apoiadas em documentos orientadores que corroboram com essa visão; e do outro lado a necessidade de mensurar pedagogicamente o desenvolvimento da criança com práticas que não validam a brincadeira e a interação como eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil, confirmando a hipótese de que o AEE da Educação Infantil ainda se caracteriza como uma extensão do AEE do Ensino Fundamental. Acrescido a isso, vemos que a carência de uma identidade de Professora de Educação Especial da Educação Infantil faz permanecer práticas que não percebem bebês e crianças PAEE como agentes ativos de seu próprio conhecimento, uma vez que a prática pedagógica da professora da Educação Especial está pautada em planejamentos predeterminados impossibilitando que experiências e saberes sejam construídos por esses bebês e crianças.

Desta forma, consideramos ser necessário um olhar mais profundo a esses aspectos para podermos contemplar as definições de criança, educação infantil e currículo tão bem descritas nas DCNEI, sem esquecer que cada bebê e criança, seja ele ou ela PAEE ou não, deve ser concebido como sujeito histórico e de direito que produz cultura nas interações, relações e práticas cotidianas “que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2010, p. 12) e que é responsabilidade da Educação Especial garantir este direito a todos os bebês e crianças PAEE, não duplicando práticas pedagógicas planejadas a crianças e estudantes do ensino fundamental, e sim, fazendo uso de práticas alinhadas aos eixos curriculares, o brincar e o interagir em todos os espaços da instituição, possibilitando a ampliação de experiências, a valorização da criatividade, imaginação e protagonismo e o respeito às diferenças individuais de cada bebê e criança PAEE.

7 REFERÊNCIAS

- AMORIM, Gabriely Cabestre. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- AMORIM, Gabriely Cabestre. **Proposta de um modelo de Gestão Participativa: : subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2020. 190 f. tese - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020. Acesso em: 15 maio. 2023.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005. 68 p. (Série Pesquisa). ISBN: 85-98843-40-7.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recurso como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. Edição Especial, p. 59–76, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1–19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3a reimp. da 1a ed. de 2011 ed., São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN: 978-85-62938-04-7.
- BARROS, Erica da Costa. **ABC da educação especial na educação infantil**. 2021. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Acesso em: 17 dez. 2023.
- BEYER, Hugo. O Processo Avaliativo da Inteligência e da Cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. *Em*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: uma abordagem socioantropológica em educação especial**. 7ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 61–73. ISBN: 978-85-87063-22-9.
- BRASIL. LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Senado Federal. 1989.
- BRASIL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especial**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 1995.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002557.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal. 1996.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. . 2001.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. . 2007a.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. . 2007b.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**. . 2008a.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**. . 2020.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**. . 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**. . 2007c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed., Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota técnica n.º 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI**. Ministério da Educação (MEC), 2015a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/Undime, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. . 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, SecretariadeEducaçãoEspecial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed., Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 96 p. (Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL, Ministério do Planejamento. **Plano Plurianual 2016-2019: desenvolvimento, produtividade e inclusão social**. Ministério do Planejamento, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2016-2019/imagens>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. author: Brasil. 1988.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. . 1990.

BRASIL, Presidência da República. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. . 2009c.

BRASIL, Presidência da República. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. . 2011.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. . 2014b.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. . 2015c.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial**. . 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b. 66 p.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, p. 249–264, 2014. ISSN: 1413-6538, 1980-5470. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200008>.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 15–22, 2017. ISSN: 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (on line).

CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 176 p. ISBN: 978-85-87063-39-7.

CARVALHO, Rosita. **ESCOLA INCLUSIVA: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. 152 p. ISBN: 978-85-7706-026-9.

CHRISTO, Patrícia Santos Conde Deq. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FALCO, Mariane. O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil. **Zero-a-Seis**, [S. l.], v. 24, n. Especial, p. 714–739, 2022. ISSN: 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83099>.

FERREIRA, Maria Cicera. **Plano estadual de educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009. 408 p. ISBN: 978-85-363-1711-3.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021.

FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados/MS**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GOMES, Michelle Rodrigues. **O atendimento educacional especializado na educação infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa; MINAYO, Maria Cecília; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *Em*: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone; SOUZA, Edinilsa (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 185–222. ISBN: 85-89697-06-1.

KISHIMOTO, Tizuko. O Jogo e a Educação Infantil. *Em*: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999. p. 13–43. ISBN: 85-249-0617-0.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–18, 2021. ISSN: 1984-0187. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>.

MACEIÓ, Secretaria de Educação do Município de Maceió. **Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió/Alagoas**. SEMED/Maceió, 2016.

MACEIÓ, Secretaria de Educação do Município de Maceió. **Caderno de orientações para o ano letivo 2022**. SEMED/Maceió, 2022.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação de Maceió. **Caderno de Orientações Pedagógicas 2023: Volta às aulas para as crianças/estudantes público alvo da educação especial**. SEMED/Maceió, 2023. . Acesso em: 7 set. 2023.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Acesso em: 15 jul. 2023.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. Educação Infantil 100% inclusiva: desafios e caminhos para a concretização de direitos. *Em*: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (Org.). **Educação infantil em pauta**. 1. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2021. p. 11–33. ISBN: 978-65-5652-119-0.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular e Base Nacional Comum de Formação para Professores da Educação Básica: o que esperamos para Educação Especial? *Em*: OLIVEIRA, F.; SOUSA, K.; SOUSA, S. (Org.). **Políticas educacionais (em) discursos?** São Luís: EDUFMA, 2022. p. 9–25.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; TENÓRIO, Eleusa Maria Passos; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da. Políticas Públicas e a Confluência entre Educação Especial e Educação Infantil. *Em*: SANTOS, Karla de Oliveira; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da (Org.). **Políticas Educacionais em Foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 113–130. ISBN: 978-65-265-0357-7.

NASCIMENTO, Selma Soares Do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Zilma. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *Em*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. *Em*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVA ATUAIS. Belo Horizonte p. 1–14. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/908263/mod_resource/content/2/O_curriculonaeducacao_infantil.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 8 dez. 2023.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil**. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2020. 205 p. (Docência em Formação: Educação Infantil 3). ISBN: 978-65-5555-328-4.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência**. Guatemala: ONU, 1999.

PICCOLO, Gustavo. A Inclusão como Princípio Inegociável: contribuições à Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, [S. l.], v. 24, p. 526–550, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83586>.

PLETSCH, Maria Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *Em*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Maria Denise (Org.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17–32. ISBN: 978-85-7511-305-9.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, Lanuzia; HENRIQUE, Ana Lúcia. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. Edição Especial, 2019, p. 645–660, 2019. ISSN: 2178-2679.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira Dos. **O atendimento educacional especializado na educação infantil, enquanto política pública no município de Niterói**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SANTOS, Joseane Frassoni Dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Lais Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa Da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Olhares de professoras a respeito da inclusão de crianças com síndrome de Down. *Em*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **Aprender juntos numa perspectiva inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 130–152. ISBN: 978-65-5608-100-7.

SILVA, Maciel Cristiano Da. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUSA, Kátia Cilene De. **O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na Educação Infantil**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, Edinilsa; MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely; VEIGA, João Paulo. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. *Em*: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone; SOUZA, Edinilsa (Org.). **Avaliação por Triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 133–156. ISBN: 85-89697-06-1.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Brasília, DF: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Genebra: Unesco, 1994. (Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca/Espanha).

UNESCO. **Declaração de Incheon (Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos)**. Unesco, 2015.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 10 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev. **Problemas da Defectologia**. 1. ed., São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021. 239 p. ISBN: 978-65-5891-025-1.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri De; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro; SCARLASSARA, Bárbara Solana; NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Gírlene de Albuquerque; MOURA, Mariana Martins. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 619–636, 2018. ISSN: 1413-6538, 1980-5470. DOI: 10.1590/S1413-653824180005000010.

ANEXOS

Anexo 1: Avaliação Pedagógica utilizada pela professora de Educação Especial



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS (EDUCAÇÃO INFANTIL/CMEI)		
Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI		
Nome da Criança:		
Creche:	Pré-escola:	
Data de Nascimento: ___/___/_____	Idade:	Data da Avaliação: ___/___/_____
Prof.(ª) da Sala Comum:		
Prof.(ª) do Atendimento Educacional Especializado (AEE):		
Tempo utilizado para avaliação:	Início: _____	Final: _____
A criança tem CID?		

- **PRODUÇÃO ESPONTÂNEA: (É importante observar e registrar todos os detalhes.)**

Observações do (a) professor(a) do AEE:

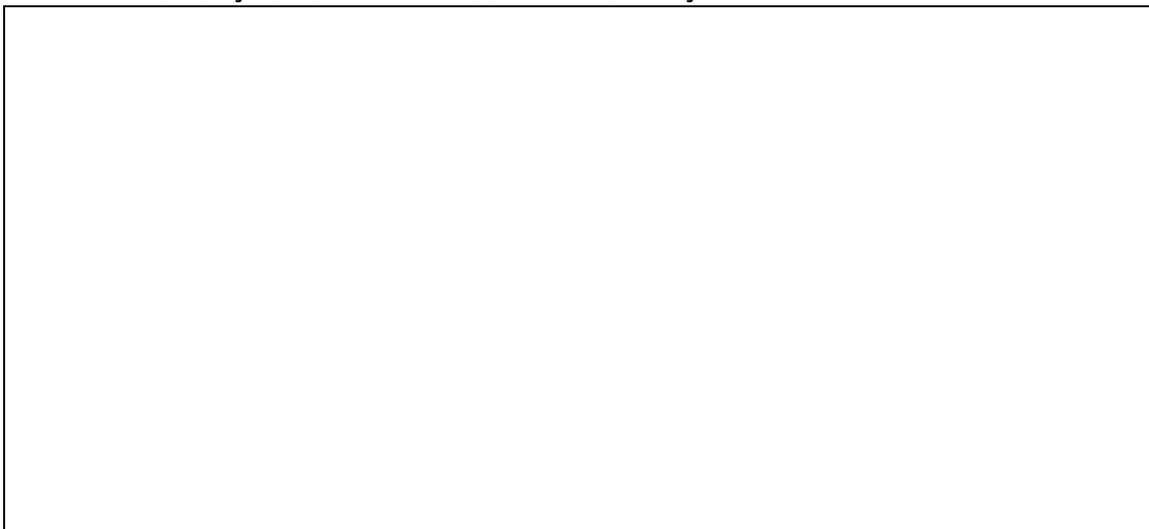
- **DESENHO DA FAMÍLIA (É importante observar e registrar todos os detalhes.)**



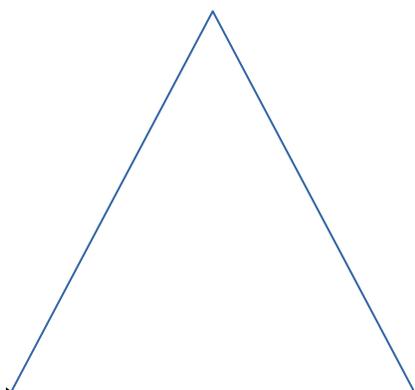
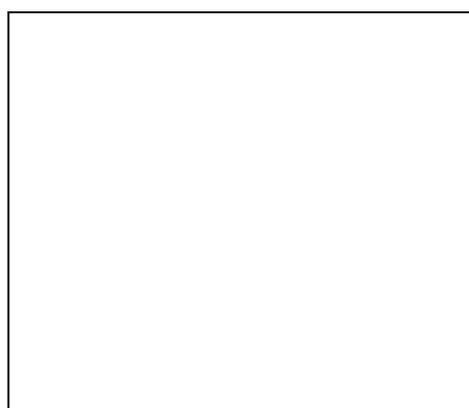
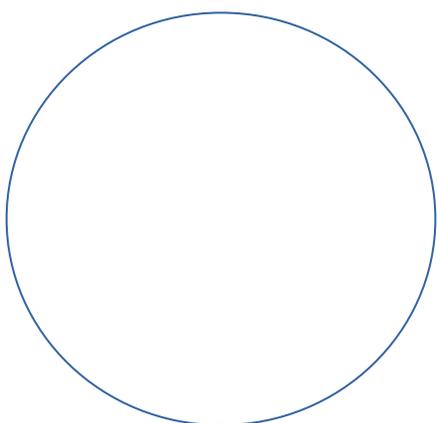
- **ESCRITA DO NOME:**



- **INVESTIGAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA DA CRIANÇA:**



- **INVESTIGAÇÃO DAS CORES, FORMAS E PINTURAS:**



- **INVESTIGAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS SIMPLES**

- **ESTRUTURA LÓGICA MATEMÁTICA**

a. Contagem no concreto:

b. Associação numeral a quantidade:

c. Reconhecimento de antecessor e sucessores:

d. Leitura e escrita dos numerais:

e. Realização de problemas simples de adição e subtração:

f. Reconhecimentos de conceitos básicos: (grande, pequeno, maior, menor, igual, diferente, grosso, fino, alto, baixo, em cima, embaixo, dentro, fora, curto, comprido, perto, longe, atrás, etc.)

g. Classificação espontânea e solicitada:

h. Emparelhamento, semelhança e diferenças:

i. Seriação:

• **SEQUÊNCIA LÓGICA CRIATIVA COM ESTÍMULOS**

(O/A avaliador/a entrega uma gravura e pedirá para contar uma história com começo, meio e fim. Observar se a criança é capaz de contar uma história coerente com a gravura. Se consegue terminar a história e se não foge do contexto)

• **MEMÓRIA E ATENÇÃO:**

(O/A avaliador/a brincará com o jogo da memória junto com a criança. Até 05 anos jogar com 6 pares. Ao término do jogo o/a avaliador esconderá as peças e solicitará que a criança diga às gravuras utilizadas no jogo da memória.)

Anexo 2: Roteiro da Entrevista com a família utilizado pela professora de Educação Especial



**SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE
COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE**

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA	
CMEI/ESCOLA: _____	DATA: ____ / ____ / ____
1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA / ESTUDANTE	
NOME: _____	
DATA DO NASCIMENTO: ____ / ____ / ____	IDADE: _____
ENDEREÇO: _____ _____	
BAIRRO: _____	CEP: _____
MUNICÍPIO: _____	
TELEFONE: () _____	CELULAR: () _____
FILIAÇÃO	
Mãe:	
Idade:	
Escolaridade:	
Profissão:	
A Mãe vive com a família: () Sim () Não	
Pai:	
Idade:	
Escolaridade:	
Profissão:	
O Pai vive com a família: () Sim () Não	
Em caso de emergência, a quem contatar? (telefone, SMS, WhatsApp e outros)	

3. DESENVOLVIMENTO					
3.1. SONO:					
<input type="checkbox"/>	Dorme bem	<input type="checkbox"/>	Fala dormindo	<input type="checkbox"/>	Movimenta-se na cama
<input type="checkbox"/>	Baba	<input type="checkbox"/>	Grita no sono	<input type="checkbox"/>	É sonâmbulo
<input type="checkbox"/>	Apresenta sudorese	<input type="checkbox"/>	É inquieto	<input type="checkbox"/>	Têm convulsões
<input type="checkbox"/>	Acorda a noite	<input type="checkbox"/>	Range os dentes	<input type="checkbox"/>	“Esubugalha os olhos”
3.2. ALIMENTAÇÃO (Restrição alimentar ou Preferências alimentares):					
3.3. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR					
Com que idade: <input type="checkbox"/> Sentou <input type="checkbox"/> Engatinhou <input type="checkbox"/> Andou <input type="checkbox"/> Falou					
Faz controle dos esfíncteres (controle da eliminação de fezes e de urina): <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Faz uso de fralda: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
3.4. COMPORTAMENTO:					
Apresenta Tiques (movimentos involuntário não conscientemente controlados): <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Quais: <input type="checkbox"/> Pisca os olhos <input type="checkbox"/> Rói unhas <input type="checkbox"/> Chupa dedos <input type="checkbox"/> Morde os lábios <input type="checkbox"/> Arranca os cabelos					
<input type="checkbox"/> Outros. Quais:					
4. ESCOLARIDADE					
4.1. INÍCIO DE ESCOLARIDADE:			Tipo de escola: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Instituição		
Educação Infantil: <input type="checkbox"/> Creches <input type="checkbox"/> Pré-escola <input type="checkbox"/> Não estudou					

Ensino Fundamental: () Sim () Não	
Dificuldade da Aprendizagem: () Sim () Não	
4.2. COMPORTAMENTO NA ESCOLA: () Agitado () Falta de atenção () Desinteresse	
() Apatia () Isolamento () Outros:	
Repetiu algum ano letivo: () Sim () Não	Qual? Por quê?
Mudou de escola: () Sim () Não	
Como é a relação com os professores:	
E com os Colegas:	
Gosta de estudar: () Sim () Não	
Faz a atividade sozinho: () Sim () Não	
Precisa de ajuda nas atividades de casa: () Sim () Não	
Quem ajuda em casa:	
Há uma rotina estabelecida para estudos: () Sim () Não	Qual?
4.3. SOCIABILIDADE:	
() Faz amizade com facilidade () Conserva as amizades () Briga muito	
() Tem dificuldade de adaptação a novos ambientes () Participa do lazer em família	
Gosta de brincar com os amigos: () mesma idade () mais novo () mais velho	
5. TRATAMENTO MÉDICO	
5.1. DEFICIÊNCIA/ESPECIFICIDADE:	
Faz acompanhamento médico: () Sim () Não	Clínica (onde):
Quais Acompanhamentos:	
() Fisioterapia () Fonoaudiologia () Neurologia () Oftalmologista () Otorrinolaringologista	
() Psicopedagogia () Psicologia () Psiquiatria () Terapia Ocupacional () Outros	
Toma medicação: () Sim () Não	Motivo:
5.2. RECEBE O BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA (BPC):	
() Sim () Não	
<p>O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas com deficiência em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuírem meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.</p>	

5.3. INFORMAÇÕES ADICIONAIS:
6. AMBIENTE FAMILIAR
6.1. RELAÇÃO FAMILIAR:
7. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
7.1. EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À ESCOLA:
8. ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA
9. ENCAMINHAMENTO

Maceió, ____ / ____ / ____

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis

Assinatura do(a) Prof do AEE

Anexo 3: Documento com as orientações e atribuições da professora de Educação Especial



SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIÓ – SEMED

DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE

COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

ORIENTAÇÕES E ATRIBUIÇÕES DO/A PROFESSOR/A QUE ATUA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o/a professor/a deve ter formação inicial e continuada, que o habilite para o exercício da docência, e formação específica para Educação Especial/Inclusiva e para o AEE, obtida em curso de especialização e/ou curso de aperfeiçoamento na área, com, no mínimo, 360 e 180 horas, respectivamente.

No caso dos estabelecimentos de ensino, pertencentes à Rede Pública Municipal de Educação, o/a professor/a, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, deve pertencer ao quadro efetivo de professores da Rede.

COMPETE O/A PROFESSOR/A RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

I – atender a criança/estudante, público-alvo da Educação Especial, na conformidade do que estabelece esta resolução;

II- ofertar o AEE em dois atendimentos por semana, com duração de até 60 minutos cada, no contraturno da escolaridade da criança/estudante público-alvo da Educação Especial;

III – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e instituições de ensino;

IV – planejar, identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias, serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade; considerando as necessidades específicas das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial;

V – realizar o estudo de caso das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial para subsidiar a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado, contemplando: a identificação das suas habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias de atividades adaptadas; serviços e recursos de acessibilidade; o cronograma do atendimento e a carga horária, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VI – organizar o atendimento as crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, na sala de recursos multifuncionais quanto ao número e tipo de deficiência, individual ou em grupo;

VII – colaborar na construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) junto com o/a professor/a da classe comum e coordenação pedagógica;

VIII – acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na classe comum e em outros ambientes da instituição de ensino as crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculadas;

IX – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

X – estabelecer articulação e orientações aos professores da classe comum, profissionais de apoio escolar e a família, e demais profissionais da educação, com vistas à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e estratégias que promovam a participação das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, nas atividades da unidade de ensino de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

XI – produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, e os desafios que vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

XII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para crianças/estudantes com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para crianças/estudantes com surdez; ensino do Sistema Braille, do uso do Soroban, os recursos ópticos e não óptico e das técnicas para a orientação e mobilidade para crianças/estudantes cegos; softwares específicos; os códigos e linguagens; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa; ensino de atividades de vida autônoma e social para crianças/estudantes com deficiência intelectual, física, visual, múltiplas e transtorno do espectro autista; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;

XIII – promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros;

XIV – participar do processo avaliativo, em parceria com o/a professor/a da classe comum e o/a coordenador/a pedagógico/a, em relação ao desempenho e a aprendizagem das crianças/estudantes, público-alvo da Educação Especial;

XV - socializar e orientar aos professores da classe comum, profissionais de apoio escolar, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e/ou guias intérpretes, com atividades e temas relacionados às crianças/estudantes, públicos-alvo da Educação Especial, para a promoção da cultura educacional inclusiva.

XVI - participar de cursos, seminários, palestras, formações e de todos os eventos promovidos na área da educação especial;

XVII - socializar com a equipe escolar, as temáticas trabalhadas na formação continuada do AEE.

JORNADA DE TRABALHO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO (anexo I)

-PORTARIA Nº. 017 MACEIÓ/AL, 21 DE JANEIRO DE 2020. Dispõe sobre a jornada de trabalho e organização e funcionamento das horas atividades dos profissionais do magistério em efetivo exercício nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió/Alagoas e dá outras providências.

I - Horas de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI

II- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC (RME-ESCOLA/CMEI)

III - Horas de Trabalho Pedagógico Livre – HTPL

JORNADA SEMANAL = 20H

H/AULA (semanal) 2/3 da CH = 13HS (efetivo atendimento com criança/estudante de forma síncrona ou assíncrona)

H/ATIVIDADE 1/3 da CH HTP SEMANAL = 07HS / MENSAL = 28HS

HTPC FORMAÇÃO CONTINUADA RME (MENSAL) = 4HS

HTPC FORMAÇÃO ESCOLA (MENSAL) = 8HS

HTPI (ESCOLA) SEMANAL = 2HS / MENSAL = 8HS

HTPL SEMANAL = 2HS / MENSAL = 8HS

JORNADA SEMANAL = 25H

H/AULA (semanal) 2/3 da CH = 17HS (efetivo atendimento com criança/estudante de forma síncrona ou assíncrona)

H/ATIVIDADE 1/3 da CH HTP SEMANAL = 8HS / MENSAL = 32HS

HTPC FORMAÇÃO CONTINUADA RME (MENSAL) = 4HS

HTPC FORMAÇÃO ESCOLA (MENSAL) = 8HS

HTPI (ESCOLA) SEMANAL = 3HS / MENSAL = 12HS

HTPL SEMANAL = 2HS / MENSAL = 8HS

JORNADA SEMANAL = 40H

H/AULA (semanal) 2/3 da CH = 27HS (efetivo atendimento com criança/estudante de forma síncrona ou assíncrona)

H/ATIVIDADE 1/3 da CH HTP SEMANAL = 13HS / MENSAL = 52HS

HTPC FORMAÇÃO CONTINUADA RME (MENSAL) = 4HS

HTPC FORMAÇÃO ESCOLA (MENSAL) = 8HS

HTPI (ESCOLA) SEMANAL = 6HS / MENSAL = 24HS

HTPL SEMANAL = 4HS / MENSAL = 16HS

PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Deficiência	Possíveis diagnósticos – CID 10
<p>TGD (TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO)</p> <p>TEA (TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA)</p> <p>Características</p> <p>Caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia. Comportamentos estereotipados são observados (como bater palmas ou flapping – movimentar os braços como que batendo asas), os interesses são limitados, e há dificuldade em mudar rotinas, dentre outras alterações</p>	<p>F84 - Transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>F84.0 - Autismo infantil</p> <p>F84.1 - Autismo atípico</p> <p>F84.2 - Síndrome de Rett</p> <p>F84.3 - Outro transtorno desintegrativo da infância</p> <p>F84.4 - Trans. com hipercinesia associada a retardo mental</p> <p>e a movimentos estereotipados</p> <p>F84.5 - Síndrome de Asperger</p> <p>F84.8 - Outros Transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>F84.9 - Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.</p> <p>Atualmente: CID 11:</p> <p>6A02.0 TEA <i>sem</i> DI e com <i>leve ou nenhum</i> prejuízo de linguagem funcional;</p> <p>6A02.1 TEA <i>com</i> DI e com <i>leve ou nenhum</i> prejuízo de</p>

	<p>linguagem funcional;</p> <p>6A02.2 TEA <u>sem</u> DI e <u>com prejuízo</u> de linguagem funcional;</p> <p>6A02.3 TEA <u>com</u> DI e <u>com prejuízo de</u> linguagem funcional;</p> <p>6A02.4 TEA <u>sem</u> DI e <u>com ausência</u> de linguagem funcional;</p> <p>6A02.5 TEA <u>com</u> DI e <u>com ausência</u> de linguagem funcional;</p> <p>6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado;</p> <p>6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado.</p>	
--	--	--

Deficiência	Possíveis diagnósticos – CID 10
<p>DA (DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ)</p> <p>Características Deficiência auditiva: é quando alguma das estruturas do ouvido (externo, médio e interno) apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Podendo ser descrita como perda Bilateral, Parcial ou total, aferida por audiograma nas frequências. Geralmente, o deficiente auditivo se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Em alguns casos o aluno que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI (prótese auditiva) pode, ou não, processar informações linguísticas pela audição e, conseqüentemente, tornar-se capaz de desenvolver ou não a linguagem oral na sua forma plena, mediante atendimento fonoaudiológico e educacional.</p> <p>Surdez: também é ocasionada por alguma alteração nas estruturas do ouvido, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Geralmente a pessoa surda se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo.</p>	<p>H91 - Outras perdas de audição H91.0 - Perda de audição ototóxica H91.1 - Presbiacusia H91.2 - Perda de audição súbita idiopática H91.3 - Surdo-mudez não classificada em H91.8 - Outras perdas de audição especificadas H91.9 - Perda não especificada de audição</p>

Deficiência	Possíveis diagnósticos – CID 10
<p>DV (DEFICIÊNCIA VISUAL) cegueira ou baixa visão</p> <p>Características As pessoas com deficiência visual ou cegas possuem perda ou redução profunda da capacidade visual nos olhos de forma permanente. Essa condição não é amenizada mediante uso de lentes, medicamentos ou qualquer tratamento clínico ou cirúrgico. Já as pessoas com baixa visão possuem capacidade visual reduzida que podem comprometer ou causar limitações no uso da visão do desenvolvimento de determinadas atividades.</p>	<p>H54 - Cegueira e visão subnormal H54.0 - Cegueira, ambos os olhos H54.1 - Cegueira em um olho e visão subnormal H54.2 - Visão subnormal de ambos os olhos H54.3 - Perda não qualificada da visão em ambos os olhos H54.4 - Cegueira em um olho H54.5 - Visão subnormal em um olho H54.6 - Perda não qualificada da visão em um olho H54.7 - Perda não especificada da visão</p>

Deficiência	Possíveis diagnósticos – CID 10
DF	Deficiências com CID A80, A80.0,

<p>(DEFICIÊNCIA FÍSICA)</p> <p>Características São alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarretam o comprometimento da mobilidade e da coordenação motora geral.</p>	<p>A80.1; B09 - Sequelas de poliomielite; E34.3 - Nanismo não classificado em outra parte; G04 - ,Encefalia, mielite e encefalomielite; G61.0 - Síndrome de Guillain-Barré; G71.0 - Distrofia Muscular; G80 - Paralisia Cerebral, G80.0, G80.1, G80.2, G80.3, G80.4, G80.8, G80.9; G81 - Hemiplegia (paralisia de uma metade do corpo), G81.0 - Hemiplegia flácida (perda grave ou completa da função motora em um lado do corpo) Q05 – mielomeningocele (espinha bífida); Z89 - Ausência adquirida de membros.</p>	
--	---	--

Deficiência	Possíveis diagnósticos – CID 10
<p>DI (DEFICIÊNCIA INTELECTUAL)</p> <p>Características Comprometimento durante o período de desenvolvimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.</p>	<p>F70. Retardo mental leve F71. Retardo mental moderado F72. Retardo mental grave F73. Retardo mental profundo F78. Outro retardo mental F79. Retardo mental não especificado SÍNDROMES GENÉTICAS: Q90 – DOWN/TRISSOMIA 21 Q99.2 – X-FRÁGIL</p>

Deficiência: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Características: O conceito publicado pelo MEC em 2008 é o seguinte: “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

Possíveis Diagnósticos – CID 10

Três características devem compor a PAH (Pessoa com Altas Habilidade e Superdotação): habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa (Renzulli). Exemplo: 1 - Aprende fácil e rapidamente; 2 - É original, imaginativo, criativo, não convencional; 3 - Está sempre bem informado, inclusive em áreas não comuns; 4 - Pensa de forma incomum para resolver problemas; 5 - Persuasivo; é capaz de influenciar os outros.

NÃO É PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As crianças/estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de atenção e hiperatividade – TDAH), transtorno opositor desafiador – TOD, esquizofrenia (doença mental), epilepsia, hipercinético, transtorno do sono, entre outros, **não se caracterizam público-alvo da educação especial.**

Essas crianças/estudantes apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita ou instabilidade na atenção que representam na aprendizagem; devem ter assegurado o acompanhamento pedagógico específico por uma equipe multidisciplinar.

A nova política (Lei nº 14.254/2021) prevê identificação precoce do transtorno, encaminhamento da criança/estudante na rede de ensino, bem como apoio terapêutico na rede de saúde.

Entretanto, nos textos que orientam o AEE e o funcionamento da SRM não há orientações quanto a estratégias que devem ser efetuadas junto ao público-alvo da educação especial. Também não há categorias para cadastro de crianças/estudantes com esses transtornos específicos no Censo Escolar.

IMPORTANTE: Não são vistos como público-alvo da educação especial.

CRITÉRIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SEGUINDO O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de crianças/estudantes público-alvo da educação especial em classe comum, registradas no Censo Escolar MEC/INEP. É importante considerar a dupla matrícula que implica o cômputo da criança/estudante tanto na Educação Básica rede pública, quanto no Atendimento Educacional Especializado.
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de criança(s)/estudante(s) cego(s) e/ou surdo (s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais crianças/estudantes;
- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor/a para atuação no AEE.

CRITÉRIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS POR CONTA PRÓPRIA, SEGUINDO ORIENTAÇÕES DA CGEE

O CMEI/Escola deve ter no mínimo o quantitativo de 08 (oito) crianças/estudantes públicos-alvo da educação especial, devidamente matriculados na rede municipal de ensino para implantação de uma SRM por conta própria.

Somente para implantação da SRM é imprescindível a apresentação de laudo médico (CID) uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. Assim, precisa do diagnóstico da criança/estudante para declarar público-alvo da educação especial e, desse modo, garantir-lhe o atendimento de suas especificidades educacionais. Depois de implantada a SRM, as crianças / estudantes não precisam apresentar o laudo médico para serem encaminhadas aos tratamentos clínicos ou atendidas no AEE, após avaliação pedagógica do/a professor/a que atua no AEE.

Ter espaço físico para instalação dos equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos e de acessibilidade. E oficializar na secretaria de educação municipal a solicitação de um/a professor/a para atuar no AEE com formação específica para Educação Especial/Inclusiva, obtida em curso de especialização e/ou curso de aperfeiçoamento na área.

DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS/ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA COMUM (RESOLUÇÃO Nº 01/2016 - COMED)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 5º A Gestão da Unidade Escolar pública e da privada deve assegurar:

I – a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, a qualquer tempo, em turmas de classe comum, garantindo um sistema educacional inclusivo;

II – a oferta do AEE, no contraturno, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial;

III – o registro, no Censo Escolar MEC/ INEP, dos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nas salas comuns e no AEE;

VI – o acesso da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Art. 11. A definição da turma, na qual o estudante da Educação Especial será matriculado, respeitará a idade cronológica, segundo determina a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Art. 12. A composição quantitativa das turmas de classe comum, com base nas Resoluções COMED nº 02/2004 e nº 03/2014, **será organizada, respeitando as variações e especificidades de cada deficiência**, sendo submetida à avaliação com parecer do professor da Educação Especial, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar e/ou equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Geral da Educação Especial da SEMED, **considerando os quantitativos a seguir, sujeitos a alterações, para mais ou para menos**, de forma que a nenhum estudante seja negado o direito de acesso ao ensino regular e sua permanência.

- a) Deficiência Auditiva - até 05 (cinco) crianças/estudantes;
- b) Surdez – até 05 (cinco) crianças/estudantes;
- c) Baixa Visão – até 05 (cinco) crianças/estudantes;
- d) Deficiência Física - até 03 (três) crianças/estudantes;
- e) Cegueira – até 03 (três) crianças/estudantes;
- f) Deficiência Intelectual – até 03 (três) crianças/estudantes;
- g) Surdocegueira - 01 (uma) criança/estudante;
- h) Deficiência Múltipla - 01 (uma) criança/estudante;
- i) Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista – até 02 (duas) criança/estudante.

A orientação quanto a **redistribuição** da criança/estudante público alvo da educação especial trata somente da **organização dos mesmos em sala comum, não interferindo na quantidade total de crianças/estudantes por turma**, em sua etapa e modalidade, conforme orienta a lei.

COMPOSIÇÃO DA SRM

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, instituído pela Portaria n. 13 de 24 de abril 2007. O Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado, organizados nas composições de Tipo I e Tipo II, descritas a seguir:

SRM Tipo I - Nº de Ordem Especificação

Equipamentos:

2 Computadores, 2 Estabilizadores, 1 Impressora multifuncional, 1 Roteador Wireless, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Teclado com colméia, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook.

Mobiliários:

1 Mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 Mesas para computador, 2 Cadeiras giratórias, 1 Mesa para impressora, 1 Armário, 1 Quadro branco.

Materiais Didáticos Pedagógicos:

1 Software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 Esquema corporal, 1 Sacolão criativo, 1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica, 1 Bandinha rítmica, 1 Material dourado, 1 Tapete alfabético encaixado, 1 Dominó de associação de ideias, 1 Memória de numerais, 1 Alfabeto móvel e sílabas, 1 Caixa tátil, 1 Kit de lupas manuais, 1 Alfabeto Braille, 1 Dominó tátil, 1 Memória tátil, 1 Plano inclinado – Suporte para livro.

Contém todos os materiais da SRM Tipo I, acrescidas de recursos de acessibilidade específicos para estudantes com deficiência visual, descritos abaixo:

SRM TIPO II - Nº de Ordem Especificação

Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual:

1 Impressora Braille, 1 Máquina de escrever Braille, 1 Lupa eletrônica, 2 Regletes de Mesa, 4 Punções, 2 Soroban, 2 Guias de Assinatura, 1 Globo Terrestre Adaptado, 1 Kit de Desenho Geométrico Adaptado, 1 Calculadora Sonora, 1 Software para produção de desenhos gráficos táteis

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino.

NO ÂMBITO DA AÇÃO AGREGADA ESCOLA ACESSÍVEL DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE), O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), AUTARQUIA VINCULADA AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), PUBLICOU A RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 15, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020, QUE DESTINA RECURSOS PARA O PDDE – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E BILÍNGUES DE SURDOS.

O PDDE - Sala de Recursos Multifuncionais e Bilíngues de Surdos tem como objetivo apoiar financeiramente as escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para fins de promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais, específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem. Os recursos podem ser utilizados para aquisição de itens e

materiais pedagógicos; cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis; produtos de tecnologia assistiva; e equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado.

§ 2º A indicação de escolas pelas Entidades Executoras será realizada a partir de lista prévia de escolas, elaborada pela SEMESP/MEC, considerando os limites orçamentários previstos para o período e ainda os seguintes critérios:

III – escola com matrículas de estudantes do público da Educação Especial ou escolas com estudantes surdos; ou escolas especializadas (incluindo as escolas bilíngues de surdos) identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – Inep/MEC.

IV – no termo de adesão, a Entidade Executora deverá declarar que a escola indicada possui espaço físico adequado, destinado para a utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos, e contar com a presença de no mínimo um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para coordenar o atendimento educacional especializado na referida escola; ou profissional com formação inicial ou continuada em educação bilíngue libras-língua portuguesa para coordenar o atendimento educacional bilíngue na referida escola.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AEE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (ANEXO)

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I – a articulação pedagógica entre o/a professor/a que atuam na sala de recursos multifuncionais e o/a professor/a das classes comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem das crianças/estudantes;

II – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, seguindo as orientações do Ministério da Educação;

III – a oferta do Atendimento Educacional Especializado, complementar à formação de crianças/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência das crianças/estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de crianças/estudantes com altas habilidades ou superdotação, ofertado no contra turno, com professor/a efetivo e especializado para o Atendimento Educacional Especializado, com recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

IV – matrícula no Atendimento Educacional Especializado de crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular;

V – cronograma de atendimento às crianças/estudantes;

VI – plano do Atendimento Educacional Especializado: constando a identificação das necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, realizadas de forma individual ou em pequenos grupos;

VII – professores para o exercício da docência do Atendimento Educacional Especializado;

VIII – professores bilíngues para atuarem nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado;

IX – outros profissionais da educação: instrutor ou professor e tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, profissionais de apoio escolar às atividades de comunicação, interação social, alimentação, higiene e locomoção;

X – redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de Atendimento Educacional Especializado e outros, para promoção da formação dos profissionais, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos de acessibilidade, da inclusão profissional das crianças/estudantes, da produção de materiais didáticos acessíveis e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que maximizem o AEE;

XI – avaliação do desenvolvimento e acompanhamento das crianças/estudantes, a fim de melhorar as condições de participação e aprendizagem destes.

Anexo 4: Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**

Eu, [REDACTED], Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED], autorizo a realização do Projeto de Pesquisa intitulado: *“Concepções de Deficiência Desveladas nas Práticas do Professor da Educação Especial na Educação Infantil no Município de Maceió”* pela pesquisadora *Eleusa Maria Passos Tenório*, sob a orientação da *Profª. Drª. Elisangela Leal de Oliveira Mercado*, que envolverá entrevista não-estruturada, observações dos atendimentos educacionais especializados, reuniões formativas e análise de comparação dos dados que se dará comparando o desempenho do participante no início e após a intervenção. A referida pesquisa será iniciada após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

O Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED], está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos profissionais que participarão da pesquisa, que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

_____ de _____ de 2022.

[REDACTED] - Diretora

Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Alagoas - UFAL

Centro de Educação - CEDU

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Concepções de deficiências desveladas nas práticas do professor da Educação Especial na Educação Infantil no Município de Maceió

NOME DA PESQUISADORA: Eleusa Maria Passos Tenório

Telefone: 82 9 [REDACTED] E-mail: eleusatenorio@gmail.com

NOME DA ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Elisangela Leal de Oliveira Mercado

Telefone: 82 9 [REDACTED] E-mail: elisangela.mercado@cedu.ufal.br

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para contribuir com informações na realização da pesquisa “*Concepções de deficiências desveladas nas práticas do professor da Educação Especial na Educação Infantil no Município de Maceió*”, que constituirá a dissertação de mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Através de uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, pretende-se conhecer as práticas dos atendimentos educacionais especializados e suas concepções de deficiências.

Através da pesquisa buscaremos contribuir para possibilidades de reflexões propulsoras de um novo olhar em relação ao estudante com deficiência da educação infantil trazendo a possibilidade de processos de aprendizagem que subsidiarão os professores da educação especial.

Os dados serão coletados através de entrevistas não estruturada, acompanhamento dos atendimentos em sala de recurso nas visitas *in loco*, fotos, filmagens, encontros formativos e consultas dos documentos norteadores dos atendimentos educacionais especializados dos estudantes do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Liege Tavares de Albuquerque. Os dados coletados estarão documentados em diário de campo.

Ao participar voluntariamente desta pesquisa você permitirá que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos, nas reuniões formativas, nas observações dos atendimentos e nas entrevistas para a produção do conhecimento. Destaca-se o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, caso seja essa a sua decisão, bem como um encontro para devolutiva dos resultados da pesquisa.

No entanto, necessitamos ressaltar que ao realizar uma pesquisa de campo onde envolve seres humanos e por mais cuidado e ética que tenhamos estamos sujeitos a situações em que os envolvidos na pesquisa sintam-se desconfortáveis, envergonhados, cansados ou com medo de serem expostos. Diante desse fato, salientamos que você tem a liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Esclarecemos que essa pesquisa será submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, garantindo a segurança e confiabilidade da mesma e que só será iniciada após aprovação do Comitê.

Informamos ainda que sempre que você desejar, poderá solicitar mais informações para o pesquisador e, se necessário, para a professora orientadora através dos contatos acima indicados.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não estará disponível qualquer compensação financeira adicional, no entanto, no caso de danos comprovadamente associados à pesquisa poderá ocorrer eventual indenização.

Você receberá, no ato da assinatura, uma cópia deste consentimento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [REDACTED], de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a realização da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
CONCORDO com a identificação do meu cargo nos depoimentos:

ASSINATURA DO/A PARTICIPANTE

DATA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

DATA