MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA MACHADO

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS

DOURADOS – MS

2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA MACHADO

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.
Orientadora: Profª. Drª. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Apoio: Capes

DOURADOS – MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M149c Machado, Gabriela

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS / Gabriela Machado -- Dourados: UFGD, 2017.

111f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Morgana de Fátima Agostini Martins

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Sala de Recursos Multifuncionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

GABRIELA MACHADO

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.
Apoio: Capes

COMISSÃO JULGADORA

Dourados, ____de____de 2017.

_____

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins – UFGD

Orientadora

_____

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

_____

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro – UNESP

SUPLENTES

_____

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – UFGD

Dedico este trabalho ao meu pai, José Paulo Machado, e à minha mãe, Maraleni Machado, cujo o amor e incentivo tornaram tudo possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Deus, por todas as bênçãos que tem me concedido durante a vida e que me permitiram chegar até aqui. Por ser meu consolo, fortaleza, e por ter me capacitado para realização deste trabalho.

Aos meus pais, José Paulo e Maraleni, pelo amor, incentivo e apoio incondicional durante toda a minha jornada – de vida e acadêmica –, por toda dedicação e esforço para que eu pudesse me manter estudando em outra cidade. Ao meu pai, pelo exemplo de honestidade e caráter. Obrigada por ser meu melhor amigo! À minha mãe, por nunca ter medido esforços para que eu e meus irmãos realizássemos nossos objetivos. Por ser exemplo de competência e superação em tudo o que faz, pela garra, determinação e amor com que cuida da nossa família. Você é presente de Deus na minha vida! Aos meus irmãos Paulo Vinícius e Ana Joara, e à minha cunhada Bruna, por todo carinho, cuidado e companheirismo.

À minha grande amiga Marcela, por sempre me motivar com sua alegria contagiante, por me apoiar nas horas de angústia e sobretudo por acreditar em mim e estar ao meu lado em todos momentos.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, em especial às amigas que me acompanharam desde a graduação, Priscila e Mary. Obrigada por dividir as angústias e alegrias que essa jornada nos proporcionou. Pelas viagens, caronas, congressos, conversas e ombro amigo. Obrigada por fazerem esse período mais leve e feliz!

À minha orientadora, Profª. Drª. Morgana de Fátima Agostini Martins, por todos os ensinamentos e oportunidades de crescimento pessoal e profissional que tem me proporcionado desde a graduação em Psicologia até hoje. Pela paciência, dedicação e competência com que me auxiliou para que a pesquisa fosse realizada. É uma honra ser ter sido sua orientanda!

Às Professoras Doutoras Verônica Aparecida Pereira, Carina Kaplan e Marilda Moraes Garcia Bruno, pelas contribuições à pesquisa durante o exame de qualificação e às Professoras Doutoras Relma Urel Carbone Carneiro e Aline Maira da Silva, durante a banca de defesa.

À Profa. Dra. Pamela Staliano, pelo apoio e compreensão durante o processo seletivo para entrar no mestrado. Por todas as conversas, trocas de experiências e por ser uma inspiração como docente.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepes) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei) pela contribuição em minha trajetória acadêmica, compartilhando conhecimentos e transformando minha visão acerca da Educação Especial e da educação inclusiva.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Semed) e todas as profissionais que participaram da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.** 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

RESUMO

O objeto de estudo da presente pesquisa consiste no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Infantil, um tema que vem sendo discutido há pouco tempo no Brasil. Dessa forma, na revisão de bibliografia, poucos materiais publicados foram encontrados, o que demonstra que este é um serviço que ainda busca sua consolidação, tanto prática quanto teórica. Esta pesquisa está baseada nas premissas da pesquisa qualitativa e será descrita como um estudo de caso. Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi caracterizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recurso Multifuncional - SRM dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas. A pesquisa teve como participantes uma professora do Atendimento Educacional Especializado que atende a três Salas de Recursos Multifuncional dos Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM, quatro professoras da classe comum que têm alunos atendidos na SRM e uma profissional do apoio educacional de um aluno atendido na SRM. O caminho metodológico percorrido nessa investigação foi dividido em etapas. A primeira etapa ocorreu em 2015 e buscou, por meio de observações, conhecer o contexto de pesquisa e quais questões emergiam daquele local. A partir desta etapa, a metodologia foi aprimorada para a coleta de dados realizada em 2016. Na etapa seguinte foi aplicado questionário com a professora do AEE que atende na SRM do CEIM, com vistas a conhecer o perfil profissional e as concepções sobre seu trabalho e a inclusão escolar. Em seguida, foi realizada a observação e aplicação de um checklist para verificar quais materiais estavam presentes nas três SRM. A etapa posterior consistiu em aplicar um questionário para os professores regentes que atuam com as crianças atendidas na SRM, a fim de compreender quais suas concepções acerca do AEE e quais as contribuições desse serviço, em suas observações, para a realização do seu trabalho na sala comum e para o desenvolvimento da aprendizagem da criança como um todo. O mesmo questionário foi aplicado com o profissional de apoio educacional. A partir dos dados obtidos, foi possível observar que grande parte dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para as SRM do CEIM não são utilizados por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que a professora confeccione os materiais para realização das atividades. Ainda podemos inferir que há uma demanda grande de alunos público alvo da educação especial para serem atendidos por apenas uma professora, o que acaba gerando dificuldades como a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família e a indisponibilidade para atender a outros alunos, uma vez que as SRM alcançam apenas 6 dos 38 CEIM em funcionamento no município, restando, portanto, 32 CEIM que não recebem atendimento de nenhuma natureza, na rede pública municipal de Dourados/MS.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais.

MACHADO, Gabriela. **Characterization of the practices of the Educational Assistance Specialized in Early Childhood Education of Dourados/MS.** 2017. 111f. Dissertation (Master in Education). Federal University of Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

ABSTRACT

The object of study of the present research consists of the Specialized Educational Assistance - AEE in Infantile Education, a subject that discussed only recently in Brazil. Thus, in the literature review, we found few published materials. It shows that it is an unconsolidated service, both practical and theoretical. This research based in the premises of qualitative research and will be described as a case study. In view of this scenario, the general objective of the research was to characterize the Specialized Educational Assistance - AEE offered in the Multifunctional Resource Rooms - SRM of the Dourados / MS Child Education Centers, with a view to discuss strategies and procedures that potentiate the actions performed. The research had as participants a teacher of the Specialized Educational Attendance that attends to three Multifunctional Resource Rooms of the Centers of Early Childhood Education (CEIM), four common class teachers who have students attending at SRM and a professional of the educational support of a student attended in the SRM. The methodological path covered in this research divided into stages. The first stage occurred in 2015 and sought, through observations, to know the context and issues emerged from that location. From this stage, the methodology improved for the data collection conducted in 2016. In the following stage, a questionnaire applied with the ESA teacher that attends the SRIM of the CEIM, in order to know the professional profile and conceptions about their work and school inclusion. Then, a checklist applied to check which materials were present in the three SRMs. The subsequent stage consisted in applying a questionnaire to the regent teachers who work with the children attending the SRM, in order to understand their conceptions about the ESA and what the contributions of this service, in their observations, to the accomplishment of their work in the room Development of learning for the child as a whole. The same questionnaire applied with the educational support professional. From the data obtained, it was possible to observe that not used great part of the materials made available by the Ministry of Education for the SRM of the CEIM, because they are incompatible with the age group, being necessary that the teacher make the materials to carry out the activities. We can still infer that there is a great demand of students targeted at special education to attend by only one teacher. This creates difficulties, such as the lack of time for contact the teachers in the common room and the family. The unavailability to attending to other students, since SRMs only reach 6 of the 38 CEIM in operation in the municipality, leaving, therefore, 32 CEIM that do not receive care of any nature, in the municipal public network of Dourados / MS.

Keywords: Special Education, Early Childhood Education, Specialized Educational Treatment, Multifunctional Resource Classes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CEIM	-	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
Fundeb	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras		Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
MS	-	Mato Grosso do Sul
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	-	Público Alvo da Educação Especial
PAR	-	Plano de Ações Articuladas
PEI-	-	Planejamento Educacional Individualizado
PME	-	Plano Municipal de Educação
SRM	-	Sala de Recurso Multifuncional
Semed	-	Secretaria Municipal de Educação
SRM	-	Salas de Recursos Multifuncionais
TGD	-	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFGD	-	Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1. Materiais disponibilizados pelo MEC para os CEIM 1, CEIM 2 e CEIM 3 e a utilização pela professora 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das crianças atendidas no CEIM 1 no ano de 2015 54

Quadro 2. Caracterização das crianças que recebem AEE pela Professora P1 nos CEIM 1, 2, 3 e 4 63

Quadro 3. Caracterização das professoras da sala comum 67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Livro “o trem das frutas” (CEIM 1) 70

Figura 2. Livro “o trem dos animais” (CEIM 1) 70

Figura 3. Livro “habitantes do fundo do mar” (CEIM 2) 71

Figura 4. Bonecos e casa feitos de EVA (CEIM 2) 71

Figura 5. Fantoches de EVA e tecido (CEIM 2) 72

Figura 6. Bonecos de EVA colados em palitos de sorvete (CEIM 2) 72

Figura 7. Bonecos de EVA da Branca de Neve (CEIM 2) 72

Figura 8. “Sítio do seu Lobato” (CEIM 2) 73

Figura 9. Personagens de desenho infantil “Piu Piu e Frajola” em EVA (CEIM 2) ... 73

Figura 10. Borboleta feita de EVA (CEIM 2) 74

Figura 11. Sapos confeccionados com EVA (CEIM 2) 74

Figura 12. Bolas de plástico encapadas com panos e interligadas por fio elástico para pendurar (CEIM 2) 74

Figura 13. Aranha confeccionada com EVA (CEIM 2) 75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO I - MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 20

1.1 Legislação da Educação Especial 23

1.2 Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais 28

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 32

2.1Histórico da Educação Infantil 32

2.2Estratégias Práticas Inclusivas na Educação Infantil 39

2.3Desafios na oferta do Ensino Colaborativo na Educação Infantil 43

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA DO TRABALHO E RESULTADOS 49

3.1 Caracterização da pesquisa 50

3.1.1 Participantes 50

3.1.2 Instrumentos e materiais 50

3.1.3 Procedimentos de coleta de dados 51

3.1.4 Procedimentos de Análise dos dados 52

3.2 Resultados 52

3.2.1 Resultados obtidos em 2015 52

3.3 Apresentação das observações realizadas em 2015 55

3.3.1 Primeiro dia de observação 55

3.3.2 Segundo dia de observação 58

3.4 Resultados obtidos em 2016 61

3.4.1 Amostras de Materiais confeccionados pela professora da SRM.....69

CAPÍTULO IV - DISCUSSÕES 76

4.1 Atuação da professora da SRM 76

4.2 Relação da professora da SRM com a família.....78

4.3 Materiais disponíveis na SRM.....79

4.4 Como o laudo médico interfere no funcionamento do AEE na Educação Infantil 80

4.5 Ensino Colaborativo como alternativa 83

4.6 Transição do aluno PAEE para outra escola 84

4.7 Planejamento e Avaliação 85

CONCLUSÃO.....88

REFERÊNCIAS.....92

APÊNDICES 97

Apêndice A. Questionário para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais 98

Apêndice B. Questionário para os professores das classes comuns. 101

Apêndice C. Termos de Consentimento 103

ANEXOS.....107

Anexo A. Autorização da Secretaria Municipal de Educação.....108

Anexo B. Check list dos materiais disponibilizados pelo MEC.....110

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a graduação em Psicologia no ano de 2010, pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, eu não imaginava o quanto as discussões sobre a Educação se fariam presentes no meu dia a dia. Por se tratar de uma formação também em licenciatura, fiz estágios em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além do contato com as disciplinas voltadas para o espaço escolar, dentre elas Psicologia Escolar e Educação Especial, que fizeram com que o meu interesse por essa área do conhecimento aumentasse cada vez mais.

Em 2012, tive a oportunidade de participar das aulas de estágio supervisionado ministradas pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, em que, dentre as atividades realizadas, deveríamos fazer parte do Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas - Geappa.

Neste ano, a então orientanda de mestrado da Profa. Dra. Morgana, Simone Félix da Costa Fontana, estava realizando a coleta de dados junto aos professores membros do Geappa, e eu e os demais estagiários atuamos como colaboradores neste processo. Desde então, não me desliguei mais do grupo de estudos e do universo da pesquisa.

Em 2013, como bolsista de extensão da UFGD, assumi a responsabilidade de ser a secretária do Geappa. As reuniões ocorriam quinzenalmente e eram abordados diversos temas, geralmente baseados em demandas propostas pelos professores e pais, participantes do grupo. Apesar de ser um grupo cujo foco eram discussões sobre autismo, muitas outras questões surgiam, entre elas os desafios enfrentados para a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial.

Em 2014, enquanto eu ainda era bolsista de extensão e secretária do grupo, a Adriana Onofre Schmitz, orientanda de mestrado da Professora Dra. Morgana, também iniciou sua coleta de dados e estudos com os membros do Geappa.

As experiências vivenciadas durante estes três anos participando do Geappa proporcionaram-me crescimento tanto acadêmico quanto pessoal. Conhecer a realidade dos profissionais que atuavam junto aos alunos público alvo da Educação Especial e os estudos e discussões realizados em cada encontro do grupo foram importantes motivadores para que eu me propusesse a estudar a temática.

Além da participação no grupo, estar próxima e colaborando junto às pesquisadoras, conhecer as etapas e processos de uma pesquisa, apresentar trabalhos e participar de congressos

e demais eventos que o espaço acadêmico proporciona, despertaram-me o interesse em adentrar no campo da pesquisa por meio do ingresso no mestrado.

No mestrado, a pesquisa que ora apresento surgiu de inquietações levantadas pelos professores participantes do Geappa. Relatos sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e como este era realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais demonstravam que haviam dificuldades para que o trabalho pedagógico fosse realizado de forma efetiva, principalmente com crianças pequenas.

No decorrer da pesquisa, poucos trabalhos sobre atendimento educacional especializado na Educação Infantil foram encontrados, demonstrando que ainda há muito a ser estudado, para que se possa colaborar com os profissionais que atuam neste nível de ensino.

INTRODUÇÃO

Constantes processos de reformulações políticas, teóricas e práticas têm ocorrido nos últimos anos. As temáticas da Educação Especial, Inclusão Escolar, Educação Infantil e a Formação de Professores estão ligadas a contingentes decisivos nas reflexões e busca por melhorias no sistema educacional.

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica, tem assumido um papel cada vez mais relevante no processo educacional. Destacando as constantes discussões sobre a inclusão escolar iniciadas nos anos 1990, junto com o avanço das políticas públicas que têm tido como metas as pessoas com deficiência, a Educação Especial tem assumido um lugar de importância também nessa fase da escolarização.

Segundo Carneiro e Dall'Acqua (2014), a escola configurou-se, desde seu início, para atender a uma parcela privilegiada socialmente, considerada elegível, com boas condições econômicas. A perspectiva defendida a partir do discurso de inclusão escolar e de educação para todos requer que haja mudanças em toda estrutura da escola, "[...] pois a escola para todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade, cumprindo efetivamente seu papel social." (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p. 11). Esta concepção de escola para todos inclui reformulações nas instituições e na atuação dos professores, que deverão atender a todas as demandas que surgirem, adaptando-se às particularidades de cada aluno e garantindo um ensino de qualidade.

Oliveira e Padilha (2013) consideram que a formação dos professores para atuar com crianças pequenas e que são consideradas público alvo da Educação Especial tem sido um dos grandes desafios para a implementação de políticas para a inclusão escolar.

O atendimento oferecido a essa faixa etária na Educação Infantil parece permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades dos seus alunos e procedimentos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento infantil. A visão assistencialista da Educação Infantil ainda permeia as ações docentes, mesmo que de forma velada. As crianças, nesta faixa etária, passam por momentos importantes no desenvolvimento que podem ser potencializados com o planejamento de atividades didáticas que as preparem para as etapas seguintes da escolarização.

Para Mendes (2010), a forma como o professor atua é essencial para o sucesso da inserção da criança em sua turma. É por meio de interações proporcionadas pelo professor e de intercâmbios sociais positivos que as crianças irão basear seus comportamentos. Mendes (2010, p. 103) afirma que "[...] nesse processo, o educador é o grande modelo para seus alunos, e ele

também é o principal mediador das interações entre crianças com ou sem necessidades educacionais especiais."

Nessa pesquisa, o problema a ser investigado surgiu da necessidade de se conhecer a construção do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, uma política recente em todo Brasil que tem se mostrado relevante na formação das crianças e nas possibilidades de intervenção no desenvolvimento da faixa etária/nível de ensino a ser investigado. Em Dourados/MS esse atendimento iniciou-se no ano 2012.

Buscando compreender como tem se efetivado o processo de construção das práticas de escolarização de crianças com deficiência e os benefícios a elas gerados, o texto divide-se em quatro capítulos, que dialogam com diferentes autores buscando contextualizar a temática.

O capítulo I refere-se aos marcos históricos da Educação Especial, pautado por legislações e movimentos nacionais e internacionais na busca por avanços no sistema educacional. Aborda as políticas e o funcionamento das Salas de Recurso Multifuncional e do Atendimento Educacional Especializado.

O capítulo II aborda o histórico da Educação Infantil e sua importância no processo de desenvolvimento da criança na obtenção de habilidades que favoreçam as fases seguintes da escolarização, destacando a intervenção precoce e o ensino colaborativo como possibilidades de práticas a serem discutidas e adotadas pelos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

No capítulo III foi realizada a descrição do caminho metodológico percorrido pela pesquisadora na obtenção dos dados para a investigação proposta e no capítulo IV estão apresentados os dados alcançados e as discussões sobre a temática, com o objetivo de conhecer e propor ampliações e aperfeiçoamento para as práticas do serviço realizado.

CAPÍTULO I

MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo serão abordados o histórico e pressupostos da Educação Inclusiva em sua relação com a Educação Especial, buscando compreender como chegamos à sua configuração atual. Tratamos das políticas educacionais que delinearam as práticas educativas atuais e levantamos os principais acontecimentos e marcos legais que influenciaram as mudanças quanto a concepção de Educação Especial.

A ideia de educação inclusiva tem sido ainda bastante debatida na atualidade, bem como a consolidação de práticas que a efetive. Mendes (2010a), ao contextualizar historicamente os movimentos sociais e políticos que levaram à construção do movimento pela inclusão escolar, relata que a Educação Especial teve seu início durante o século XVI, quando médicos e pedagogos passaram a acreditar na possibilidade de educar indivíduos considerados até então ineducáveis. Apesar de ocorrer de forma muito lenta, o acesso à educação para pessoas com deficiência tem sido conquistado, ainda que de forma parcial e com muitos entraves.

No final do século XIX, as pessoas eram colocadas em instituições e o cuidado passou a ser custodial. Asilos e manicômios eram tidos como as principais formas de tratamento para as pessoas com algum tipo de deficiência, que eram atendidas junto com outras consideradas como excluídas ou diferentes, como alcóolatras e doentes mentais. A expansão da escolaridade obrigatória fomentou a criação de classes separadas em escolas públicas – as classes especiais – para atender à criança que não avançavam na escola regular e vivenciava a situação de fracasso escolar, em sua maioria considerada e denominada como "deficiente mental leve" (MENDES, 2010a).

No século XX proliferaram as escolas especiais como alternativas para o atendimento de pessoas com deficiência, fruto da luta e do trabalho de pais e familiares, em resposta ao descaso público. Aranha (2000) caracteriza este período como sendo a fase da *Institucionalização*, fundamentada na crença de que a pessoa diferente seria melhor atendida se estivesse em um ambiente segregado dos demais membros da sociedade. Durante esta fase de segregação, acreditava-se que as pessoas com deficiência teriam maiores ganhos se fossem escolarizadas entre seus iguais, em classes ou escolas especiais, e que ganhariam mais benefícios em ambientes educacionais com menos indivíduos e sob responsabilidade de médicos e professores, o que ilustra bem a tendência médica com o foco na reabilitação.

Mendes (2010a) afirma que foi a partir dos movimentos pelos direitos humanos, intensificados durante a década de 1960 em todo mundo, que a sociedade se conscientizou sobre os prejuízos da segregação. Assim, foram lançados os alicerces da base moral de uma proposta da integração, a qual defendia que todas as crianças com deficiência teriam o direito e a necessidade de conviver e participar das atividades cotidianas com as demais crianças da mesma idade. Alunos com deficiência passaram a frequentar a escola regular e esta prática foi defendida com os argumentos de que os alunos com deficiência poderiam experienciar ambientes mais desafiadores, observando e interagindo com alunos mais competentes, com modelos mais complexos de linguagem, além de beneficiar também aos alunos sem deficiência, ensinando-os a conviver com as diferenças, com práticas de tolerância.

Miranda (2008), sobre o modelo de integração, aponta:

> Esperava-se que o aluno a partir da Educação Especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais. (MIRANDA, 2008, p.38).

Assim, a integração teve como objetivo encaixar as pessoas em padrões já existentes, nos quais a pessoa inserida na escola regular devia ter condições para responder às exigências da escola, que não teve seu papel questionado. A escola apenas ditava o modelo que o aluno deveria seguir. Nessa proposta, havia uma perspectiva de que as mudanças promovidas na escola tinham limites e que o aluno é que precisava se adequar às demandas. Novamente nesse modelo as práticas estavam relacionadas a atitudes de remediar, arruma ou melhorar, tanto as capacidades físicas quanto as psicológicas.

O alto custo utilizado para manter os programas segregados e a crise mundial do petróleo que atingia o país culminaram em cortes nos gastos com programas sociais. Dessa forma, a integração, além de oferecer maiores benefícios para as crianças com e sem deficiência, ainda representaria uma economia para os cofres públicos.

A ideia de Inclusão Total surgiu como uma proposta na qual todos teriam direito ao acesso à escola regular sem considerar o tipo e o grau de limitação. Como os resultados não foram favoráveis, iniciaram-se reformas na educação na década de 1980, conhecidas como "reestruturação escolar", tendo como foco a melhoria da educação para essa população. Este processo de reestruturação influenciou positivamente a concepção de diversidade, produziu

mudanças no papel da escola e, posteriormente, em suas práticas de inserção. (MENDES, 2010).

A partir da década de 1990, o termo "educação inclusiva" passou a ser pensado como uma proposta para a educação, sendo discutido por autoridades mundiais. A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) são documentos que fundamentam as concepções sobre a educação inclusiva e até os dias atuais são vistos como documentos inovadores.

No Brasil houve um razoável acesso aos serviços, mesmo que de forma segregada, principalmente por meio de vagas nas escolas especiais. As iniciativas para implementação de escolas especiais no Brasil tiveram início durante a década de 1950, quando os movimentos comunitários ganharam força na tentativa de combater o descaso do poder público no atendimento às comunidades. Foi a partir da década de 1970 que as respostas do poder público começaram a surgir, possivelmente motivadas pela ampliação do acesso à escola para a população em geral (MENDES, 2006). Essas iniciativas, permeadas pelo olhar clínico e pelas práticas médicas, apresentavam a institucionalização da Educação Especial a partir do envolvimento de órgãos públicos na questão, gerando aumento no número de legislações, estabelecimentos e financiamentos.

Nesse contexto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi fundamental para a democratização da educação brasileira, pois assegurava o acesso à educação em creches e pré-escolas às crianças na faixa de zero a cinco anos, sem caráter obrigatório, utilizando o termo "preferencialmente". Assim,

> A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado. (MENDES, 2010a, p, 101).

Começou a se disseminar, dessa forma, o discurso da "educação inclusiva", fundamentada em princípios da igualdade de direitos postulados em documentos internacionais como a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca (MENDES, 2006).

Os processos históricos que levaram a esse discurso não podem ser vistos como lineares, pois são decorrentes de lutas, movimentos sociais, contradições e avanços. De fato, Anjos,

Andrade e Pereira (2009, p.117) apontam que a história deste período "[...] geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista". Considerando-se a historicidade dos fatos, entendemos que o período citado como de segregação faz menção às práticas iniciais de integração escolar, nas quais pessoas com deficiência eram escolarizadas entre seus iguais e afastados do restante da sociedade. A lógica da educação inclusiva vem como crítica a esta concepção, em uma construção histórica que ainda está em andamento.

As discussões se intensificaram a partir da década de 1990, tornando a educação inclusiva presente em todos os debates pela melhoria da educação. Os principais documentos legais que garantem o acesso à escola para todos, sem distinção, principalmente tratando-se de pessoas com deficiência, foram elaborados na década de 1990 e início do ano 2000, sofrendo ainda hoje reformulações constantes.

1.1 Legislação da Educação Especial

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, postula que a "[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, n.p). A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é tratada no Artigo 206, e o Artigo 208 anuncia como dever do Estado a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A partir da "Conferencia Mundial de Educação para Todos" em Jomtien, em 1990, o Brasil passou a reconhecer que os alunos com necessidades educacionais especiais[1] não tinham oportunidade de acesso à educação como os demais, sendo assim, fixou metas para a melhoria educacional (UNESCO, 1990). Outra discussão importante ocorreu na "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade", em 1994, na Espanha, que resultou na publicação da Declaração de Salamanca, documento utilizado como bússola na discussão sobre diversidade e inclusão.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) foi importante para a ampliação da discussão e consolidação das ideias de inclusão escolar. A partir de sua publicação, intensificaram-se as reflexões em torno do assunto, por meio do estímulo à revisão das políticas

[1] Neste trabalho, o termo utilizado será criança/aluno com deficiência, mas na apresentação dos documentos serão utilizados os termos presentes em cada um.

educacionais para que pudessem promover mudanças gradativas nas instituições escolares. O documento traz princípios, políticas e práticas em um novo paradigma, segundo o qual as escolas devem se ajustar às necessidades de todos os alunos, sem exceções.

Miranda (2008) enfatiza o fato de a Declaração de Salamanca trazer desafios à educação à medida que busca garantir o acesso não somente para as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais, mas a todos os indivíduos, independentemente de suas condições, conforme explicitado no texto abaixo:

> O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. [...] As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. (BRASIL, 1994, p. 6).

A prática da Educação Especial na Educação Infantil teve sua função explicitada desde a Lei nº 9394/1996, a Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, que em seu Artigo 58, parágrafo 3 , afirma que "A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil". O Artigo 59, por sua vez, garante que "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, currículos, métodos, e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades", professores com "formação adequada para o atendimento especializado" e uma "Educação Especial para o trabalho, visando a efetiva integração na vida em sociedade", além de acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n.p.).

Miranda (2008) aponta que a LDB (BRASIL, 1996) reforça a obrigação do país em promover a educação, com avanços importantes em seu conteúdo, como a oferta da Educação Especial para a Educação Infantil, compreendendo a faixa etária de zero a seis anos; a melhoria na qualidade dos serviços por meio de ações sistematizadas e incentivo à formação adequada aos professores para atender às diversas demandas.

Acompanhando o processo de mudanças na concepção de atuação na Educação Especial advindo das discussões sobre o tema e das legislações anteriormente citadas, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), visando garantir os direitos "dos alunos com necessidades educacionais especiais" a uma educação de qualidade. Em seu Artigo 1°, parágrafo único, determina que "o atendimento escolar desses alunos tenha início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas", e deve assegurar-lhes os serviços de Educação Especial "sempre que se evidencie, mediante avaliação de habilidades e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado." (BRASIL, 2001, p. 1). O Artigo 2º da mesma Resolução determina que cabe à escola organizar-se para o atendimento dos Alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), assegurando educação de qualidade a todos. Sobre esta resolução, vale destacar também o Artigo 3°, no qual a Educação Especial é definida como:

> Processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse contexto, o Ministério da Educação, na busca por assegurar o direito de todos a educação, elaborou e publicou o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008a). O documento visava orientar os estados e municípios a organizarem suas ações para transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A partir deste documento, foi regulamentada a atuação da Educação Especial nos diferentes níveis de ensino. Essa política instituiu o AEE como principal, se não único, serviço para crianças com deficiência na escola regular.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) teve o objetivo de estabelecer políticas públicas para uma educação de qualidade para todos os estudantes, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para isso, instituiu que os sistemas de ensino devam garantir a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior, bem como:

> • Atendimento educacional especializado;
> • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> • Participação da família e da comunidade;
> • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
> • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Como diretriz para a efetivação do serviço de AEE, preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, foi apresentada a Resolução CNE/CEB n° 04/2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a). Em seu Artigo 2°, aponta que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O Artigo 4º desta resolução definiu como público alvo da Educação Especial, em consonância com o já descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a):

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a, p.17).

Parece útil compreendermos a possível e necessária articulação da Educação Especial na Educação Infantil. Para isso, buscamos conceitualizar e localizar politicamente a Educação Infantil a partir da Resolução CNE/CEB n° 05/2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), apontando que se deve ofertar educação em sua integralidade à criança, pois o cuidado é algo indissociável do ensino no processo educativo. Nesse sentido, buscou romper com a dicotomia cuidar e educar, ressaltando que a

faixa etária mais precoce necessita ainda de cuidados específicos, os quais devem compor o campo compreendido como pedagógico, ainda que não seja acadêmico. O cotidiano escolar deve ser permeado pela valorização e respeito à diversidade e os alunos devem vivenciar o cotidiano escolar de maneira que as ações favoreçam a autonomia e a socialização.

Em Dourados/MS, município lócus desse estudo, de acordo com a Lei 3.904, de 23 de junho de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação - PME-. Com relação à Educação Especial, no referido plano, a meta 04 versa sobre universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. No PME, há 21 estratégias para que esta meta seja cumprida, dentre elas:

> 4.3 promover a implantação das salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado nos Centro de Educação Infantil Municipal, nas escolas urbanas, do campo, de comunidades quilombolas e indígenas, na vigência deste PME;
> 4.4 garantir o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o educando;
> 4.8 garantir e promover a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. (DOURADOS, 2015, p. 36-37).

Conhecer e entender os princípios que norteiam a ideia da educação inclusiva favorece, ao educador e aos que fazem parte do processo de escolarização da criança, a reconstrução dos seus conhecimentos. É necessário adotar uma postura que não resista à mudança, pois a adoção de uma cultura inclusiva requer transformações no pensar e no como fazer a educação.

Em Dourados, até o ano de 2014, o laudo médico das deficiências, superdotação e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD era tido como critério para que o aluno pudesse frequentar o AEE na Sala de Recurso Multifuncional - SRM.

A Nota Técnica n° 04/2014 do Ministério da Educação - MEC orienta que o professor elabore o Plano de Atendimento Educacional Especializado para que o estudante participe do

AEE nas SEM. Este plano é um documento que comprova que a escola reconhece a matrícula do aluno e lhe assegura o atendimento em suas especificidades. É neste plano, baseado em uma avaliação pedagógica, que o professor poderá estabelecer as necessidades e as potencialidades de cada um. Assim, a partir desse plano, o laudo médico pode deixar de ser considerado imprescindível para a elegibilidade do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação como público alvo do AEE.

O atendimento na SRM deve ser pensado como um atendimento pedagógico e não clínico, por isso o laudo médico é considerado como um documento complementar e não obrigatório. Esta mudança no critério para a entrada na SRM beneficia aos alunos, pois a dificuldade na obtenção de um diagnóstico, muitas vezes causado pela precariedade do sistema público de saúde, impedia que os alunos pudessem receber atendimento e se beneficiassem do AEE, e mais ainda, reforçava a ideia de que os laudos, com toda terminologia técnica e questões biológicas, pudessem contribuir para a derivação de práticas pedagógicas.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, deve ser pensada como um espaço em que todos possam ter seu acesso garantido. Segundo Ropoli (2010), a escola é o local no qual os alunos produzem e assimilam o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressam suas opiniões, constroem suas relações e podem se desenvolver. Assim, devem ser inseridos ativamente, reconhecendo as diferenças de cada um diante do processo educativo e buscando a participação de todos.

1.2 Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais

O direito ao acesso de todos à educação faz com que haja uma preocupação de que a Educação Especial seja oferecida e contribua para concretizar práticas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes que são seu público alvo. O Atendimento Educacional Especializado tem se tornado cada vez mais presente nas instituições de ensino, em busca de formação de qualidade e em formas de operacionalização desse serviço.

O Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, considerando como público alvo da Educação Especial: “alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008b, n.p).

Este decreto foi doravante substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado, apontando que os alunos

PAEE devem ser matriculados nas escolas comuns de ensino regular e ofertado a eles o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Conforme proposto no Decreto nº 7.611/2011, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos de forma a garantir a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades, eliminando as barreiras e promovendo a acessibilidade. Este atendimento tem como objetivo complementar e/ou suplementara formação dos alunos buscando que o aluno tenha autonomia e independência dentro e fora da escola. (BRASIL, 2011).

São considerados serviços da Educação Especial aqueles que asseguram o acesso ao currículo por meio das adaptações dos materiais didáticos, espaços físicos e equipamentos, sistemas de comunicação e auxílio no planejamento pedagógico dos professores de classes comuns. Para o atendimento relacionado a superdotação/altas habilidades, o enriquecimento curricular deve ser feito nos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em articulação com instituições de Ensino Superior, profissional, tecnológica e de pesquisa, artes, esportes entre outros (BRASIL, 2011), sem desconsiderar a possibilidade de firmar parcerias público-privado.

Sobre as Salas de recurso Multifuncional, de acordo com o Decreto nº 7.611:

> O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, n.p.).

De acordo com o Manual de orientação para o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), a implementação das SRM atende às necessidades da educação brasileira em promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE no ensino regular, possibilitando a oferta desse atendimento de forma que não substitua ao processo de escolarização na classe comum.

No que se refere a financiamentos, o referido decreto institui que as matrículas dos alunos PAEE serão contabilizados duas vezes no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), uma em classe comum e outra no AEE. Conforme este decreto, as SRM devem possuir equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a realização do AEE (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado realizado na SRM deve ocorrer no contraturno do serviço da classe regular, cumprindo os propósitos de organização de espaços, acessibilidade, materiais pedagógicos e demais necessidades que surgirem no decorrer do atendimento.

Hoje, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) é o documento utilizado como referência para a elaboração de planos coletivos e individualizados e na orientação de práticas de Educação Especial. Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos PAEE, orientando aos sistemas de ensino quanto ao acesso ao ensino regular; a transversalidade da modalidade da educação da Educação Especial do início ao fim do processo de escolarização; a oferta do AEE; e a formação de professores para o AEE, estabelecendo a participação da família e da comunidade.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, art. 10º, a escola deve institucionalizar o AEE e isto deve ser feito a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo na sua organização:

> I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III - Cronograma de atendimento aos alunos;
> IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V - Professores para o exercício do AEE;
> VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente ás atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Pensando no serviço a ser prestado no AEE, o professor deve ter formação específica que o habilite para atuação na Educação Especial, conforme explicitado no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB n° 04/2009 (BRASIL, 2009a). Quanto à implementação das SRM, o Manual de orientação “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010a) instituiu que cabe aos gestores da escola o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas com recursos para estes serviços.

Há cinco critérios para sua implementação, sendo que o primeiro destaca que cabe à secretaria de educação elaborar um Plano de Ações Articuladas - PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico de sua realidade educacional. O segundo critério é o de que a escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP. O terceiro critério exige que a escola regular tenha matrículas de alunos PAEE em classe comum, registrados no Censo Escolar/INEP para a implantação da sala tipo I. O quarto critério refere-se à implementação de SRM do tipo II, no qual a escola regular deve ter aluno(s) cego(s) matriculados em classe comum, registrados no Censo MEC/INEP. O quinto e último critério dispõe que a escola deve dispor de espaço físico para o funcionamento da sala e para a atuação do professor no AEE.

De acordo com o documento, a SRM tipo I é composta por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos específicos, sendo eles: 2 Computadores, 2 Estabilizadores,1 Impressora multifuncional, 1 Roteador Wireless, 1 Mouse com entrada para acionador, 1 Acionador de pressão, 1 Teclado com colmeia, 1 Lupa eletrônica, 1 Notebook,1 Mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 Mesas para computador, 2 Cadeiras giratórias,1 Mesa para impressora, 1 Armário, 1 Quadro branco, 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.

As SRM do tipo II possuem os materiais descritos anteriormente e a eles está acrescentado outros equipamentos de tecnologia assistiva: 1 Impressora Braille – pequeno porte, 1 Scanner com voz, 1 Máquina de escrever em Braille, 1 Globo terrestre tátil, 1 Calculadora sonora, 1 Kit de desenho geométrico, 2 Regletes de mesa, 4 Punções, 2 Soroban, 2 Guias de Assinatura, 1 Caixinha de números, 2 Bolas com guizo.

A partir da indicação de matrículas de crianças público alvo da Educação Especial no censo escolar, há a implementação da SRM. Este serviço, previsto para todos os níveis de ensino, começa timidamente a ser instalados nos centros de Educação Infantil. Em Dourados, o atendimento em SRM iniciou-se em 2012. No próximo capítulo trataremos, dessa forma, sobre as especificidades da Educação Especial na Educação Infantil.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ampliar o acesso de crianças pequenas à Educação Infantil tem sido um assunto debatido, na busca por medidas que o favoreça de acordo com o previsto nas leis e diretrizes da educação, voltadas para este público, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE). Ele prevê a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos, a partir de 2016.

Fuly e Veiga (2012) compreendem que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem devem ser iniciados e fortalecidos na infância, com possibilidades de que se obtenha maiores êxitos na educação nas etapas posteriores. Para compreendermos esta discussão, faz-se necessário discorrer a partir de quais acontecimentos históricos a Educação Infantil, como a conhecemos hoje, se constituiu. Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente a Educação Infantil e as justificativas para a reivindicação cada vez maior de sua oferta como parte da educação básica. Trazemos também ao debate os conceitos de intervenção precoce e ensino colaborativo, articulando-os ao que se espera da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

2.1 Histórico da Educação Infantil

Segundo Fuly e Veiga (2012), o discurso sobre o cuidado com a criança surgiu por volta do século XIX, época em que houve um crescente avanço na industrialização e na consequente urbanização, abrindo portas para que as mulheres pudessem ingressar no mercado de trabalho. A mulher, assim, deixava de cuidar integralmente da casa e dos filhos para trabalhar, demandando a necessidade de que houvesse um local para deixar seus filhos durante este período. As creches surgem com a finalidade de atender a este público, que até então estava sob responsabilidade da Secretaria da Assistência Social. A Revolução Industrial impulsionou o surgimento destas instituições com o aumento do público feminino no mercado de trabalho:

> Com o advento do sistema fabril, houve uma reorganização da classe operária da sociedade europeia, que se rendeu ao maquinário, ampliando assim as oportunidades para as mulheres que, mesmo sem possuir a força muscular que era necessária em tempos anteriores, naquela fase já poderia ocupar seu lugar junto à classe trabalhadora, alterando significativamente a organização familiar de seus lares. (FULY; VEIGA. 2012. p.88).

Assim, a mulher operária continuava seus cuidados com o lar, mas, por períodos cada vez maiores, deixava seus filhos pequenos sob o cuidado de outras pessoas, as chamadas “mães mercenárias ou gardeuses d’enfants”. (FULY; VEIGA, 2012, p. 88)

De acordo com Fuly e Veiga (2012), esta necessidade de ter alguém para cuidar das crianças gerou uma nova oferta de emprego para mulheres, porém, aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, que geralmente estavam em grande número sob os cuidados de uma única mulher, além da precariedade na higiene, alimentação e a ausência de qualquer acompanhamento ou fiscalização.

No Brasil, segundo Lobo (2011), esta concepção de Educação Infantil baseada no assistencialismo fomentou o ideário que a formação e a especialização do profissional eram desnecessárias, pois bastaria boa vontade para dispensar cuidados às crianças, no que se refere à alimentação, segurança e higiene, entre outros, para que o responsável fosse considerado qualificado. Consequentemente, na maioria dos casos, os responsáveis por esse trabalho não possuíam qualquer nível de formação, sendo o grupo composto exclusivamente por mulheres que, por sua experiência como mães, já eram consideradas habilitadas para exercer a função.

Alves (2011) afirma que foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que a Educação Infantil começou a receber a atenção do poder público. De acordo com a autora, a expansão da pré-escola na rede pública teve um caráter assistencial e compensatório, caracterizado pela ausência de cuidados e projetos do governo para a formação destes profissionais, compensando problemas econômicos e sociais com a oferta de merenda, por exemplo.

Desde o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil até os dias atuais, houve uma necessidade importante de uma reconceitualização de sua função em diferentes aspectos. Os diferentes locais, tipos de atendimento e objetivos foram percebidos de formas diferentes pelas instituições ao longo do tempo. A criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e começou a ser tratada de acordo com suas necessidades. Não havia, por parte dos professores que cuidavam dessas crianças nas creches, acesso ao conhecimento e a estudos científicos. Assim, o cotidiano das crianças nessas instituições era pautado pelas experiências pessoais adquiridas pelos professores. Fuly e Veiga (2012) afirmam:

> Os pensadores da época passam a acreditar que o atendimento à criança pequena deve ser diferenciado, com certas especificidades que até então não eram levadas em consideração. Não havia estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança, era um atendimento mais intuitivo. Adultos e crianças tinham diferentes maneiras de se perceberem. Atualmente temos pesquisa e estudos que nos possibilitam entender o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança. Porém, mesmo sem se ter esses conhecimentos

> científicos, aparecem, então, as primeiras instituições para o atendimento da criança pequena. (FULY; VEIGA, 2012, p. 89).

Segundo Rizzo (2003), a Educação Infantil da criança pobre continuou, por muitos anos, sob responsabilidade de entidades filantrópicas e assistencialistas, sendo função das primeiras damas assessorar a essas instituições, o que demonstrava o caráter assistencialista, vinculado à caridade e às práticas de instituições religiosas, do percurso de implantação das creches no Brasil.

Esse processo de construção da Educação Infantil contribuiu para que a visão de cuidado assistencial permanece até os dias atuais, configurando-a como um serviço público voltado à mãe menos favorecida, que necessitava trabalhar e, para tanto, precisava que seu filho fosse cuidado, em contraposição à mãe pertencente a classes econômicas mais favorecidas, que tinha condições materiais para optar pelo não ingresso ou pelo adiamento da entrada no mercado de trabalho enquanto os filhos pequenos demandavam cuidados.

Esta concepção de que a escola ou creche era espaço para as crianças pobres mostrou-se carregada de preconceito e dividia as crianças por classe econômica e não por suas necessidades específicas, uma vez que os serviços não eram considerados a partir dos benefícios que poderiam trazer ao desenvolvimento infantil, mas oferecidos em resposta às carências sociais e econômicas e aos interesses do mercado pela mão de obra feminina. Como serviço público, a creche atendia exclusivamente às mães e crianças mais pobres, pois as famílias mais abastadas faziam a escolha por serviços privados para o atendimento de seus filhos, com vistas à escolarização.

No final dos anos 1980 o Estado assumiu maior responsabilidade sobre a Educação Infantil, assegurando às crianças o direito ao desenvolvimento e aprendizagem durante a sua permanência nas instituições escolares.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996) reforçam a responsabilidade do Estado sobre essas instituições, compartilhada entre os entes federados, sendo que os governos municipais assumem, prioritariamente, o custeio, organização e implementação dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil. O artigo 208, inciso III, decreta ser dever do Estado com a educação garantir o acesso à Educação Infantil, em creches e pré-escolas, para às crianças de até 05 anos de idade.

A LDB 9394/96, na seção II, discorre sobre a Educação Infantil garantindo:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, n.p.).

A Resolução CNE/CEB n° 05/2009 (BRSIL, 2009b), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforça os deveres do Estado na promoção deste nível de ensino e a responsabilidade econômica e financeira dos municípios com esse nível de ensino, por meio da descentralização dos recursos. Afirma que deve ser oferecida educação em sua integralidade, garantindo o cuidado e todo o processo educativo. O cotidiano escolar deve ser permeado pela valorização e pelo respeito à diversidade, para que os alunos possam vivenciar o cotidiano escolar de forma que as experiências de todos sejam valorizadas.

A partir dessa concepção de Educação Infantil e dos estudos e pesquisas sobre a infância e o desenvolvimento infantil, as práticas profissionais foram e ainda estão sendo reformuladas, entendendo que a Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica e é essencial para o desenvolvimento da criança nos futuros estágios de sua história escolar.

A Educação Infantil deve ser pensada de forma a atender às crianças visando a seu desenvolvimento de forma integral. De acordo com Corsino (2009), as práticas pedagógicas devem ser elaboradas contemplando a linguagem, as formas de expressão, o espaço do brincar e a apropriação interdisciplinar de conhecimentos científicos.

A escolarização nos primeiros anos de vida tem sido apontada como essencial para o desenvolvimento global da criança. De acordo com documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais importante para o desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social. (COROSINO, 2009).

> [...] a importância da Educação Infantil tem sido foco de inúmeras pesquisas nacionais e internacionais. Os resultados dos estudos de Campos (1997), após uma ampla revisão sobre pesquisas realizadas no país e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, reforçam o fato de que as crianças que frequentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimentos e em seu desempenho na escola primária, sendo que esses efeitos são mais significativos para as crianças mais pobres. (COROSINO, 2009, p. 3.).

Diante do papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, é necessário compreender e repensar as práticas e políticas voltadas para este nível de ensino, considerando que o Estado brasileiro ainda não consegue atender a toda demanda solicitada, tanto no que diz respeito à qualidade do serviço público quanto ao acesso a este por todos que o procuram. De acordo com o documento do Ministério da Educação "Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil" (2006):

> Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nascem (BRASIL, 2006, p.15).

Ainda que a Educação Infantil seja entendida como um espaço educativo, esta não deve adotar integralmente o modelo escolar vigente, no qual as práticas pedagógicas são voltadas para conteúdos fragmentados com o objetivo de uma aprendizagem que seja avaliada apenas para a promoção do aluno, toda fundamentada em conteúdos acadêmicos que não se articulam às realidades e necessidades das crianças. Implica, antes, uma prática que contemple o lúdico e propicie aos alunos experiências que os permitam conhecer e relacionar-se com o mundo ao seu redor.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as práticas pedagógicas neste nível devem articular as experiências e saberes da criança com "[...] conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a 05 anos de idade" (BRASIL, 2009b, p. 12).

Conforme este documento, as propostas pedagógicas devem respeitar três princípios: princípios *éticos*, favorecendo a autonomia, solidariedade, respeito ao meio ambiente e diferentes culturas; *políticos*, garantindo os direitos de cidadania, exercício de criticidade e respeito à ordem democrática; e *estéticos*, promovendo a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão.

Nessa perspectiva, para o Ministério da Educação, a proposta pedagógica da Educação Infantil tem como objetivo garantir à criança:

> Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à

> saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009b, p. 18).

É evidente a importância da educação nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a constituição do sujeito. Assim, torna-se essencial que o professor conheça as fases de desenvolvimento típico das crianças e suas características sociais e culturais, pois a partir do que é esperado/previsto para cada etapa é possível estabelecer metas e planejar o ensino.

Galvão e Brasil (2009), em pesquisa realizada com o objetivo de investigar quais conhecimentos são necessários para o professor que atua neste nível, realizaram uma entrevista semiestruturada com 17 professores da Educação Infantil, sendo 10 de escolas particulares e 7 de escolas públicas. Estes responderam a seguinte pergunta: "como se deu o seu aprendizado (preparação) para o trabalho na Educação Infantil?". Os autores avaliavam esta como uma pergunta importante considerando que a formação de professores, além de capacitá-los por meio de conhecimentos teóricos e científicos, influencia a maneira como estes profissionais estabelecem os significados sobre a Educação Infantil, sobre si mesmos e sua atuação profissional.

De acordo com os autores, foi unânime entre os entrevistados a concepção de que a Educação Infantil é uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento da criança, e que, por isso, é necessário conhecer as características do desenvolvimento infantil para que possa atender às necessidades das crianças.

> Trata-se, então, de saber como funciona o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária. Pode-se perceber no discurso dos docentes que há um compromisso e uma preocupação em atuar satisfatoriamente para o desenvolvimento da criança, o que só será possível se o professor tiver conhecimento das etapas que a criança irá vivenciar nessa fase da vida. (GALVÃO; BRASIL, 2009. p.76).

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, a maioria dos professores declarou ter iniciado o trabalho junto às instituições infantis sem nenhuma preparação ou formação para atuar com este público. Os profissionais entrevistados têm consciência do papel que desempenham e, de acordo com o que Galvão e Brasil (2009) analisaram, as características históricas popularmente associadas aos professores de Educação Infantil, como amor, paciência e o gostar de crianças, não são para os entrevistados suficientes para atuar com esta clientela. A percepção dos participantes é a de que realizam um trabalho complexo e que necessitam ter

conhecimentos mais abrangentes para orientar a formação das crianças, o que já demonstra que a concepção de Educação Infantil vem sofrendo mudanças.

Galvão e Brasil (2009) consideram que ainda existem dúvidas, indefinições e ambiguidades quanto à definição do perfil do profissional que atende ao público infantil, principalmente considerando a história da Educação Infantil no Brasil. A concepção de que a Educação Infantil é uma extensão da função materna faz com que seja enfraquecida a postura profissionalizante da área. É importante que os professores de crianças pequenas tenham os seus papéis bem definidos, tanto entre os profissionais que atuam na área, quanto para o restante da sociedade, pois esta definição constitui parte importante na construção de uma pedagogia para a Educação Infantil.

Craidy e Kaercher (2001) discorrem sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. Segundos as autoras, a partir desta perspectiva teórica é destacado o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, sendo ele o responsável por promover atividades diversificadas que proporcionem experiências que fortaleçam a autoestima e desenvolvam as habilidades das crianças. Guardadas as diferenças filosóficas e de visão de mundo, para esses autores o papel do adulto é como mediador e propulsor das oportunidades.

A partir das pesquisas desses autores pode se reforçar a concepção de que o professor na Educação Infantil é agente importante no processo de desenvolvimento das crianças por ser o profissional responsável pela organização e planejamento dos espaços e das experiências pelas quais as crianças passarão durante o tempo em que permanecem na escola. De fato, muitas crianças nessa faixa etária passam em torno de 08 horas diárias sob sua responsabilidade. Ainda, o tempo usufruído com os pais ou responsáveis, além de mais curto, não conta com a formação específica que devem ter os professores.

É importante que os professores que atendem ao público infantil entendam a relevância de promover práticas elaboradas, que busquem os objetivos propostos para a Educação Infantil a partir da internalização dos conceitos sobre o desenvolvimento infantil. Ao colocá-los em prática, possibilita-se que a Educação Infantil deixe de ser um espaço destinado apenas ao cuidado e torne-se um espaço pleno de ensino e de desenvolvimento.

Por mais que modificações tenham acontecido nas políticas públicas e o Estado tenha apoiado a estas instituições por meio de financiamentos, promoção de formação profissional, elaboração de legislações, diretrizes e orientações que buscam garantir o acesso e promover conhecimento, é necessário que o professor, em atuação com crianças pequenas, entenda e utilize estes conceitos para que se tornem reais na prática cotidiana.

O espaço escolar no qual as atividades são realizadas deve ser pensado como um espaço lúdico que promova interações entre todos os envolvidos no processo educacional. Mais ainda, os gestores e os educadores precisam fazer deste espaço um lugar de formação permanente, no qual as práticas cotidianas sejam fruto da reflexão e da formação continuada de todos, com a participação estreita da família que será considerada parceira e agente, e não apenas consumidora do serviço.

2.2 Estratégias Práticas Inclusivas na Educação Infantil

Os primeiros anos da criança são muito importantes para seu desenvolvimento durante toda a vida. No primeiro ano após o nascimento, há uma grande aceleração cerebral. Neste período o tamanho do cérebro praticamente triplica e com ele suas conexões e redes são multiplicadas. Nesta fase, ocorre o desenvolvimento da cognição e da linguagem e aparecem traços da personalidade, com o processo de mielinização e especialização dos neurônios. Este percurso pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade das interações e pelas estimulações a que a criança é submetida. A qualidade do ambiente é crucial. Estes fatores fomentam a preocupação com a Educação Infantil.

Esta maior plasticidade cerebral que ocorre nos primeiros anos de vida, possibilita ganhos no desenvolvimento motor e melhora a aquisição de habilidades motoras mais específicas. As intervenções nesta fase podem auxiliar de forma positiva no desenvolvimento da criança. Willrich, Azevedo e Fernandes (2009) reforçam que os indivíduos que mais necessitam de intervenção precoce são crianças de até três anos, pois é nesta fase que os maiores ganhos ocorrem. Assim, compreende-se que:

> [...] o sistema nervoso é passível de alterações induzidas por estímulos naturais. Os primeiros anos de vida são o período de maior plasticidade cerebral. Após o nascimento, ocorre a regulação da população neuronal em momentos considerados críticos no desenvolvimento, sendo nesse período definidas a sobrevivência e a manutenção das sinapses. O conceito de períodos críticos é usado como justificativa para a existência de maior plasticidade. É nesse período, então, que as crianças podem desenvolver todas as suas potencialidades. Devido a essa maior plasticidade, as atividades realizadas nos primeiros anos de vida favorecem a integração entre as diferentes fontes sensoriais, facilitando o surgimento de respostas adaptativas às diferentes situações experienciadas. Os estímulos sensório-motores concebidos pelo treinamento de diferentes tarefas fornecerão, inicialmente, respostas mais restritas ao domínio motor. Porém, as experiências geradas formarão a base para o aprendizado de habilidades mentais e sociais da criança. (WILLRICH; AZEVEDO; FERNANDES, 2009, p. 54-55).

Se pensarmos que essas interações são estabelecidas com o objetivo de favorecer ao desenvolvimento de maneira global, podemos inferir que as boas práticas, fundamentadas nesse desenvolvimento, poderão diminuir prejuízos e atrasos e ainda evitar que estes tornem-se quadros mais graves no futuro.

Mendes (2010b) relata os principais impactos que uma intervenção precoce tem no desenvolvimento de crianças com deficiência:

> Quanto maior o grau e a duração da privação (visual, auditiva e do movimento) mais permanente se torna a deficiência; A limitação não se restringe ao sentido privado, mas se estende também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; Para a grande maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que em geral a intervenção (tratamentos clínicos, cirurgias ou exercícios) é mais bem sucedida quando feita nos primeiros anos de vida; A experiência afeta o desenvolvimento e inclusive o tamanho e estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que possam receber atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento. (MENDES, 2010b, p. 49).

De acordo com Nunes (2015), a Estimulação Precoce é um conjunto de ações que visa oferecer às crianças estimulações psicomotoras que possibilitem um melhor desenvolvimento. Para Pereira et al (2014, p.67) "[...] a Estimulação Precoce é uma ação preventiva e têm como objetivo oportunizar o desenvolvimento adequado de crianças". Embora seja importante para crianças com ou sem deficiência, no caso das crianças com deficiências e/ou atraso no desenvolvimento, pode ser considerada uma prática decisiva na evolução da capacidade física, mental, emocional e social deste público. Tem sido a principal atividade realizada com as crianças pequenas na busca por avanços no desenvolvimento e diminuição de possíveis prejuízos. É recomendado que as crianças convivam com outras crianças, vivenciando situações e experiências necessárias para que se desenvolvam ao máximo.

Nunes (2015, p. 9) reforça que "[...] a estimulação é decisiva na evolução da criança e para que ela alcance condições ideais em seu desenvolvimento." Salienta ainda a importância de que os profissionais que trabalham com estimulação precoce tenham um amplo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos, a fim de que sua prática seja pautada no conhecimento científico e elaborada dentro dos parâmetros esperados para cada estágio do desenvolvimento. A partir do conhecimento sobre os estágios do desenvolvimento,

o profissional tem possibilidade de proporcionar os estímulos adequados. Conforme Pereira et al (2014):

> Programas de estimulação precoce visam promover um ambiente sadio e estimulador a partir do planejamento de intervenções que potencializem o desenvolvimento da criança e identifiquem possíveis atrasos no desenvolvimento, promovendo a ocorrência de comportamentos de forma mais próxima possível do esperado para a idade cronológica (PEREIRA et al, 2014, p. 67).

O trabalho em intervenção precoce tem sido considerado como um facilitador da aprendizagem, além de contribuir para a prevenção de deficiências ou transtornos. É realizado principalmente com as crianças que, em seus primeiros anos de vida, apresentem algum atraso no desenvolvimento ou sejam consideradas em situação de risco.

Nunes (2015, p.14) classifica crianças de alto risco como aquelas que possuem falta de estímulos "[...] sensoriais e afetivos, denominado de 'privação psicossocial' ou 'cultural'. Estas condições estão associadas [...] ao abandono, ao mau desenvolvimento físico, carência afetiva pelo déficit sensorial e intelectual, etc.". Ou seja, crianças que nascem sadias, mas que devido às condições ambientais negativas a que são expostas, como, por exemplo, desnutrição, ambientes insalubres, falta de cuidados com a saúde, necessitam de intervenção para que não tenha afetado seu desenvolvimento.

Sobre a importância da Intervenção Precoce, Nunes (2015) afirma:

> Sua importância está tanto na manutenção do desenvolvimento psicomotor, como também estimula o desenvolvimento integral das crianças com ou sem necessidades especiais e ainda àquelas sujeitas à aquisição de distúrbios. Entenda-se "psicomotor", como designação de dois aspectos: a adaptação do organismo ao meio que desenvolve o raciocínio e a socialização, uma realização de seus desejos, uma junção entre movimentos e sentidos, de ações desejadas e sofridas onde a maturação e o neuromotor ocupam lugar fundamental durante o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. (NUNES, 2015, p. 13).

De acordo com o documento Diretrizes Educacionais Sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), esse conceito envolve um:

> Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros

> anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Haja vista que problemas e/ou atrasos no desenvolvimento quando são detectados e assistidos mais cedo produzem resultados melhores na vida da criança, quanto mais prontamente a criança é atendida, menores são as chances dessa criança ter prejuízos no seu desenvolvimento. Partindo dessa perspectiva, a intervenção precoce faz-se pertinente na Educação Infantil. Sobre isso, Rodrigues e Cia (2012) fazem a seguinte consideração:

> Com a inclusão escolar, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado, tanto para um estímulo da aceitação das diferenças, a solidariedade (com medidas educativas apropriadas a cada situação individual), quanto para proporcionar as crianças de risco ou com atrasos no desenvolvimento um espaço de estimulação precoce, tendo por objetivo desenvolver o máximo das potencialidades. (RODRIGUES; CIA, 2012, p. 76).

Hallal, Marques e Braccialli. (2013) afirmam que a intervenção precoce baseia-se em atividades destinadas a proporcionar à criança, de acordo com a fase em que ela se encontra, o alcance de seu pleno desenvolvimento. Ela é muito importante para crianças consideradas em risco de desenvolvimento, por problemas de desenvolvimento e/ou condições precárias de sobrevivência.

Pereira e Grave (2012) definem a intervenção precoce como um procedimento que utiliza estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, proporcionando condições para que a criança se desenvolva adequadamente em cada estágio maturativo. As autoras reforçam também que a infância é uma importante fase do desenvolvimento e é fundamental que a estimulação precoce ocorra nesta fase:

> É nesse período da vida que muitas coisas serão constituídas e determinadas, e isto é unânime pelas diversas linhas ou abordagens teóricas, desde as evoluções e etapas biológicas (aquisições motoras e cognitivas), assim como os aspectos emocionais, sociais e psicológicos (PEREIRA; GRAVE 2012, p.109).

Pereira e Grave (2012) salientam também a importância de os profissionais que atendem ao público alvo da Educação Especial atuarem de forma conjunta e integrada, proporcionando não só aos alunos PAEE, mas também aos demais alunos, professores e pais um ambiente adequado e saudável para que haja a construção de conhecimentos e desenvolvimento global das crianças.

Para que a intervenção precoce ocorra é importante pensar no contexto em que o indivíduo está inserido, sua família, suas necessidades e potencialidades.

2.3 Desafios na oferta do Ensino Colaborativo na Educação Infantil

Considerando-se que a educação é um direito que deve ser garantido a todos, desde os anos iniciais, no caso de alunos considerados público alvo da Educação Especial, é necessário, como afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.23) a "[...] adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de equiparar as condições de ensino [...] garantindo a todos o acesso aos bens e serviços".

O Atendimento Educacional Especializado proposto pela legislação brasileira tem sido apontado como uma das estratégias para que o direito à escolarização seja garantido. Nesse cenário, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) propõem diferentes formas de efetivação do AEE. Dentro desta rede de apoio à inclusão, as autoras discorrem sobre quatro modelos que podem contribuir para efetivá-la: a sala de recurso multifuncional; o serviço itinerante; a consultoria colaborativa; e o coensino ou ensino colaborativo.

O primeiro refere-se ao modelo de *sala de recursos multifuncional* que envolvem o AEE no contraturno escolar, em espaços com materiais, mobiliários e profissionais especializados para realizar o atendimento de forma individualizada. É uma forma de apoio muito comum em nosso país e tem como desvantagem que, muitas vezes, esta modalidade de atendimento mantém afastados os professores do AEE e os professores da sala comum e estes não mantém uma responsabilidade compartilhada sobre a escolarização das crianças, devido a ser este o único serviço proposto pelas escolas.

O segundo modelo é o de *serviço itinerante,* no qual o professor do AEE se desloca de escola em escola para realizar os atendimentos junto ao aluno na classe comum.

> Trata-se de um modelo comumente utilizado para determinadas categorias que exigem um contato menor entre professor e aluno cujos atendimentos podem ser mais esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem disponibilidade de um professor em tempo integral. [...] Cumpre destacar que o serviço itinerante não pressupõe necessariamente uma parceria entre professores nos moldes de coensino, principalmente quando é majoritariamente centrado no trabalho com o aluno da população-alvo da Educação Especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.25).

Ainda cabe pontuar que, por vezes, esse serviço itinerante só se efetiva pelo fato da professora se deslocar de sua sala para atender em “outra” sala.

O terceiro modelo descrito é o da *consultoria colaborativa*, no qual o profissional do AEE oferece assistência a várias escolas e um grande número de estudantes. A literatura de Educação Especial, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), mostra que essa consultoria não é feita necessariamente por um professor, pois pode contar com profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, entre outros. Aos profissionais que realizam tal consultoria cabe a realização do serviço dentro da sala comum, assim como a atuação como mediador com outros professores, pais e funcionários que lidam com os alunos PAEE.

O quarto modelo destacado é o de *coensino* ou *ensino colaborativo*. Este modelo envolve um trabalho realizado em parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Este modelo é apontado pelas autoras como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar.

> O modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder às necessidades desse aluno, e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência e não na escola. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.26).

Partindo desta perspectiva, o ensino colaborativo propõe mudanças no contexto institucional, sendo necessária a contratação de maior número de profissionais capacitados para a Educação Especial, formação de equipes colaborativas e recursos materiais e tecnológicos na classe comum.

No ensino colaborativo, o professor do AEE e o professor da sala comum trabalham de forma conjunta na elaboração de atividades que promovam aprendizagem de forma que favoreça a todos os alunos. Segundo Rocha (2015) o trabalho em conjunto traz melhores resultados, pois torna a interação dinâmica e reúne vários saberes específicos que se complementam.

Damiani (2008), discutindo a partir das premissas de Vygostky (1989), acredita que a prática de ensino colaborativo, com as atividades realizadas de forma conjunta, oferecem vantagens que não são oferecidas em ambientes de atendimentos individualizados, pois a

constituição dos sujeitos e do seu aprendizado ocorre a partir da interação com outras pessoas. Os indivíduos aprendem a partir de modelos que servem como referência para seus comportamentos. Para Damiani (2008, p. 218) "[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica".

A autora ainda faz referência a diferentes estudos que refletem sobre a eficiência do ensino colaborativo, discutindo que escolas que aderem a este modelo são mais inclusivas e possuem menor taxa de evasão.

Segundo Vianna et al (2015), embora o Brasil não possua uma legislação voltada para o ensino colaborativo, é possível identificar na Resolução n° 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), uma prática semelhante, que viabiliza sua aplicação. De acordo com o Artigo 8º da referida resolução:

> As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns**,** mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p. 1).

Contudo, ainda que este modelo possa ser contemplado nesta resolução, não há indicativos de financiamentos e recursos para a contratação de número maior de professores e outros profissionais para atuarem em colaboração com os professores e com os demais profissionais da escola. Então, ainda que seja uma proposta promissora, em termos de operacionalização, muito ainda há para fazer.

O ensino colaborativo tem demonstrado ser uma prática que promove condições satisfatórias no contexto da Educação Especial como auxílio à inclusão escolar, tendo em vista que o aluno PAEE passa mais tempo na sala comum com o professor regente do que com o professor do AEE no atendimento individualizado. Trabalhando em conjunto, é possível que os profissionais em atuação junto a criança encontrem juntos soluções que ultrapassem as barreiras para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram com efetividade e propícias condições de sucesso escolar e na vida.

Atualmente, o AEE é realizado principalmente baseado no modelo de Sala de Recurso Multifuncional. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 29) fazem uma crítica ao atendimento

ofertado exclusivamente neste modelo, alegando que este "[...] reforça o pressuposto de que o problema está no aluno e não na escola." Sendo assim, o atendimento fica restrito ao ambiente especializado, ao professor do AEE e ao aluno, enquanto a sala comum permanece inalterável e sem previsão de outros profissionais e outros recursos.

> Esse sistema de apoio baseado exclusivamente no atendimento extraclasse comum, além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos. (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 29).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ao discutirem o papel dos profissionais na escola para a inclusão escolar, afirmam que uma das dificuldades para o cumprimento do que propõe a política de inclusão escolar dos alunos PAEE tem sido a falta de investimento para a contratação de profissionais especializados, sendo estes os professores do AEE e a equipe multidisciplinar. Esta falta de investimento faz com que a efetivação dos inúmeros documentos que garantem o acesso a uma educação de qualidade para todos ocorra em passos lentos, pois, além de recursos humanos, faltam também recursos materiais e físicos.

Os gestores da educação têm um papel fundamental para a promoção da inclusão escolar e do ensino colaborativo.

> Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala, o horário dos especialistas, o número de professores da Educação Especial necessário para o atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para a realização do planejamento comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

Conforme as autoras, todos os profissionais que trabalham na escola, inclusive na área administrativa, devem ter compreensão dos princípios da inclusão escolar para que estes possam ser colocados em prática. Elas se utilizam da definição de Friend e Hurley-Chamberlain (2007) para explicar as características essenciais do ensino colaborativo, sendo estas: prestação de serviço em que o aluno PAEE recebe atendimento especializado no contexto de sala comum do ensino regular; atuação de dois ou mais profissionais como "coprofessores", sendo um da educação geral e um da Educação Especial, ambos possuindo a mesma responsabilidade no

processo de ensino; agrupamento heterogêneo dos alunos a fim de que os dois ou mais profissionais atuem com todos os alunos, utilizando estratégias de ensino.

Tentando definir o que não é ensino colaborativo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) trazem as definições de Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), autores que afirmam que não é ensino colaborativo: a atuação de dois profissionais de forma paralela, como um auxiliar ou assistente sem formação em Educação Especial; inexistência de alteração na forma de ensinar, ou seja, planejamento das mesmas lições como se não houvesse um profissional colaborador na sala; homogeneidade na organização do ensino e agrupamento dos alunos pelos dois profissionais, ou seja, reunião dos alunos considerados com baixo rendimento na mesma sala; por fim, a prática de remoção dos alunos para receber instrução em sala separada.

Partindo dessas definições, pode-se inferir que o papel do profissional da Educação Especial no contexto colaborativo não é o de supervisionar, ensinar ou criticar o professor da sala comum, mas sim de contribuir e aprender, a fim de atender a um objetivo final que é o de beneficiar a todos os alunos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Gately e Gately (2001, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 60) apontam oito componentes para a implementação do ensino colaborativo, sendo eles: a Comunicação Interpessoal; Arranjo Físico; Familiaridade com o currículo; Modificação e metas do currículo; Planejamento Instrucional; Apresentação Instrucional; Gerenciamento da sala de aula; e Avaliação.

De acordo com os autores, a **Comunicação Interpessoal** entre os professores é reservada no início, o que pode gerar dificuldades, mas com o tempo deve se tornar mais efetiva e, consequentemente, assertiva.

O Arranjo Físico deve ser estabelecido de forma conjunta entre os professores, sendo que o arranjo dos materiais e dos professores devem ser estabelecidos de forma que todos possam habitar o espaço. Os autores afirmam que no início os professores da Educação Especial não se sentem à vontade, mas com o decorrer do tempo, conforme partilham materiais e vivências, a territorialidade se torna menos evidente.

Quanto à **Familiaridade com o currículo**, é necessário que os professores conheçam e compreendam a sequência dos conteúdos. Sobre isso, os autores afirmam que "No início, o professor de Educação Especial pode não estar familiarizado com o conteúdo e metodologia [...] enquanto o professor da educação geral possui limitada confiança nas habilidades do professor da Educação Especial" (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 60). Conforme o desenvolvimento do trabalho, deve ocorrer aumento na confiança no trabalho de ambos os professores.

Dessa discussão deriva outro componente, o da **Modificação e metas do currículo**, ou seja, a partir da entrada do professor da Educação Especial, o currículo deve ser elaborado de forma que atenda às diferentes demandas da sala de aula. Deve ocorrer um planejamento em conjunto pelos dois professores. O **Planejamento Instrucional** também requer que os professores avaliem as possíveis modificações necessárias nos currículos e assumam a responsabilidade de ensinar a todos na sala de aula.

De acordo com os autores, no início o que se observa é o professor geral ensinando para a sala e o professor da Educação Especial como um apoio, andando pela sala e participando pouco. Com o passar do tempo é necessário que os dois assumam o planejamento e execução de forma mútua, para que assim assumam um nível colaborativo de atuação. O componente **Apresentação Instrucional** descreve como essa atuação deve ocorrer no nível colaborativo, sendo necessário que ambos os professores participem da elaboração das atividades, instruções em sala de aula e assumam juntos a responsabilidade sobre a aprendizagem.

Os dois últimos componentes apresentados por Gately e Gately (2001, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 60) são o **Gerenciamento da sala de aula**, em que os professores que atuam juntos nesse espaço devem entender seus papeis, que no início é dividido entre o professor que ensina e o professor que gerencia os comportamentos dos alunos, mas que com o tempo, ao atingir o nível colaborativo, ambos os professores possuem o mesmo papel no ensino e a **Avaliação**, na qual os professores envolvidos no processo de ensino devem discutir as ideias de avaliação e entrarem num consenso quanto ao sistema de avaliação adotado.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que muitos dos obstáculos que surgem para a implementação do ensino colaborativo são culturais e poderiam ser superados, considerando que é uma prática oposta ao que ocorre na maioria das vezes, que é do atendimento individualizado na SRM. É um modelo adequado para atender à proposta de inclusão escolar, pela proposta de atender aos alunos no contexto no qual eles passam a maior parte do tempo. Para tanto, é necessário que os professores envolvidos no processo de colaboração tenham seus papéis bem definidos e que possam assumir suas responsabilidades frente à educação de todos, preservando o que cada um tem de especificidade.

Neste trabalho, buscamos conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas por uma professora especialista que tem por função o AEE na Educação Infantil em Dourados/MS. Durante o decorrer do trabalho, as práticas da colaboração e do ensino colaborativo foram discutidas à luz dos dados como possibilidades futuras de intervenção. O capítulo III apresenta o percurso metodológico escolhido e resultados obtidos.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA DO TRABALHO E RESULTADOS

A pesquisa teve como lócus o município de Dourados, que está situado no Sudoeste de Mato Grosso do Sul, distante 235 quilômetros da capital do estado. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, na última pesquisa realizada no ano de 2015, sua população estimada era de 212.870 habitantes. A cidade faz fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero no Paraguai.

As escolas municipais oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano e as escolas estaduais oferecem Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano e Ensino Médio.

A partir do aumento no número de alunos considerados público alvo da Educação Especial na Educação Infantil, houve o impulso das práticas do Atendimento Educacional Especializado nesses espaços, visando oferecer apoio e favorecendo o sucesso no processo de escolarização.

O Atendimento Educacional Especializado nos Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM de Dourados teve início no ano de 2012. Segundo dados do Núcleo de Supervisão Técnica e Estatística, até julho de 2016 Dourados contava com 38 CEIM em funcionamento, e em três destes já estava implantada a Sala de Recurso Multifuncional. Há uma professora responsável pelo atendimento nessas salas dos 3 CEIM. O número atual de crianças matriculadas na faixa de zero a quatro anos nos CEIM é de 2.434 crianças. As crianças com idade a partir de cinco anos que são matriculadas nas pré-escolas somam o total de 3.508. O número de alunos PAEE indicados na Educação Infantil no ano de 2016 foi de 58 crianças, considerando CEIM e pré-escola, ou seja, crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Dados do censo escolar de 2015 mostram que o número de matrículas nos Centros de Educação Infantil Municipal tem aumentado no decorrer dos últimos anos. O número de crianças matriculadas em 2010 era de 1.456 crianças, já em 2015 esse número aumentou para 2.378 crianças. O número de crianças consideradas como público alvo da Educação Especial também aumentou, foi de 2 crianças matriculadas, em 2010, para 14 crianças em 2015 (BRASIL, 2015).

Esta pesquisa está baseada nas premissas da pesquisa qualitativa e será descrita como um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Os autores assemelham essa metodologia de pesquisa a um

funil, em que, no início, a pesquisa é realizada de forma mais ampla, sendo necessário o conhecimento de aspectos mais gerais, para só então definir planos e estratégias mais específicos. O mesmo ocorreu nesta pesquisa ao conhecer a realidade do local a ser pesquisado, em 2015, foi possível aprimorar as estratégias para a coleta realizada em 2016.

Diante desse contexto, nos próximos subtítulos descreveremos os aspectos gerais dessa pesquisa, voltada para a compreensão e o debate das estratégias e procedimentos que podem potencializar as ações realizadas no AEE da Educação Infantil, a fim de diminuir o prejuízo de desenvolvimento apresentado por algumas crianças, bem como a probabilidade de que estes prejuízos se tornem efetivamente deficiências.

3.1 Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa teve como objetivo geral caracterizar e compreender o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais dos Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados/MS.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar o perfil profissional do professor responsável pelo AEE nas SRM da Educação Infantil;
- Conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados neste espaço;
- Conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista com as crianças no atendimento educacional especializado;
- Conhecer as versões do professor regente e do apoio educacional sobre o AEE.

3.1.1 Participantes

Participaram da pesquisa a professora responsável pelo AEE na SRM dos três Centros de Educação Infantil Municipal, quatro professoras regentes que atendiam às crianças matriculadas nas SRM e uma estagiária responsável pelo apoio educacional que fazia o acompanhamento de uma das crianças.

3.1.2 Instrumentos e materiais

Para essa pesquisa foram adaptados dois questionários. Os questionários tiveram como referência instrumentos já existentes (RODRIGUES, 2015; MILANESI, 2012), que tratam da caracterização das SRM na Educação Infantil e da concepção dos professores do AEE e professores regentes sobre a inclusão escolar e o atendimento realizado.

Estes instrumentos abordaram questões referentes à formação acadêmica e profissional dos professores da SRM (Apêndice A) e dos professores regentes (Apêndice B), à estrutura física da escola, aos materiais e recursos tecnológicos disponíveis; às características (estratégias e recursos) do atendimento oferecido e ao perfil das crianças atendidas, bem como aspectos da relação entre o professor do AEE e professor regente. Os materiais utilizados foram:

- Câmera fotográfica Samsung de 16 megapixels, resolução 5312 x 2988 pixel.
- Questionários impressos.
- Caderno para anotações.

3.1.3 Procedimentos de coleta de dados

Após os procedimentos éticos de consentimento (Cf. Apêndice C) e autorização para realização da pesquisa (Cf. Anexo A), o procedimento de coleta de dados foi conduzido em 4 etapas, precedido de uma primeira etapa realizada no mês de agosto de 2015, que consistiu em duas observações dos atendimentos realizados pela professora da SRM e caracterização do perfil das crianças por ela atendidas. Foi realizada no CEIM que possuía maior número de crianças atendidas e foi fundamental para aprimorar os procedimentos metodológicos aplicados em 2016.

Na segunda etapa foi realizada a aplicação do questionário à professora responsável pelo AEE na SRM. O questionário abordou questões referentes à sua percepção sobre a inclusão escolar, bem como as práticas de pedagógicas que ocorrem na instituição; as dificuldades para a implementação do Atendimento Educacional Especializado, suas sugestões e desafios no atendimento das crianças atendidas.

A terceira etapa consistiu na realização de observações nas SRM para identificação dos materiais e recursos físicos disponíveis. Esta observação foi norteada por um *checklist* previamente elaborado (Cf. Anexo B), com base no documento do Ministério da Educação "Manual de orientação: Programa de implementação de sala de recursos" (2010). Este instrumento apresenta em forma de lista os materiais disponibilizados pelo MEC para as SRM. A observação nesse momento buscou elencar se os materiais estavam disponíveis e como eram

utilizados; os materiais produzidos pela professora também foram registrados por meio de fotografias. O registro das informações foi feito em um diário de campo, utilizado para anotar os dados que emergiam do trabalho de campo e que, posteriormente, poderiam ser usados para compor a análise dos dados.

Na quarta etapa foi aplicado o questionário aos professores regentes e ao profissional de apoio educacional que atende aos alunos da SRM, a fim de levantar quais suas concepções sobre o AEE e quais as contribuições são observadas em sua atuação e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas.

3.1.4 Procedimentos de Análise dos dados

Este trabalho pretendeu apontar os elementos que podem favorecer a inclusão escolar de crianças pequenas, consideradas como público alvo da Educação Especial, inseridas nos CEIM, com o aumento da probabilidade de sucesso acadêmico e social na vida escolar futura. Buscou identificar e socializar facilitadores para a promoção do desenvolvimento de todas as crianças atendidas, no intuito de evitar prejuízos futuros, diminuir preconceitos e favorecer o desenvolvimento das crianças a partir das estratégias do trabalho realizado.

Para a análise dos resultados foi realizada a tabulação dos dados obtidos com os questionários e com as observações das SRM. Estes dados possibilitaram análises que fomentaram a discussão sobre como e quais serviços tem sido oferecido e como estes podem auxiliar e favorecer o desenvolvimento de crianças com problemas e/ou atrasos no desenvolvimento, consideradas em situação de risco.

Em seguida foram realizadas descrições das práticas pedagógicas observadas, bem como a presença e a utilização de recursos materiais, por meio de uma triangulação dos dados, comparando-se as práticas pedagógicas levantadas no estado da arte às opiniões e percepções dos professores.

3.2 Resultados

3.2.1 Resultados obtidos em 2015

Essa etapa foi realizada durante o mês de agosto de 2015. Durante este período, a pesquisadora entrou em contato com a professora da SRM que realizava o AEE nos três CEIM. Como o CEIM 1 possuía o maior número de alunos atendidos (6 crianças), foi o local escolhido

para essa visita. A pesquisadora explicou para a professora os objetivos e etapas da pesquisa e esta aceitou participar. Nessa ocasião assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora da SRM, denominada nesta pesquisa de P1, tem 54 anos e atua na docência há 17 anos, tendo o mesmo tempo de atuação na rede municipal. Formada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, trabalha em quatro instituições diferentes, nomeadas neste trabalho como CEIM 1, CEIM 2 e CEIM 3, nas quais atende nas sem, e no CEIM 4, de forma itinerante.

O cargo ocupado hoje é de Professora do Atendimento Educacional Especializado, com carga horária de 40 horas semanais. Está neste cargo e à frente dos atendimentos da SRM há mais de dois anos. Possui mais de um curso de especialização, mas nenhum deles especificamente em Educação Infantil ou Educação Especial.

Durante a entrevista, outras questões sobre sua formação foram levantadas. Respondeu de forma afirmativa quanto à participação em cursos de extensão e aperfeiçoamento, como de Língua Brasileira de Sinais - Libras, além de participação em vários eventos de menor carga horária, promovidas pela secretaria de educação e pelas universidades locais.

Ao ser questionada se costuma buscar informações sobre alguma deficiência, a professora afirmou que o faz por meio de *sites* da internet, perguntando para pessoas capacitadas, como neurologistas ou psicólogos, ou ainda fazendo cursos por conta própria.

Foram observadas as atividades realizadas pela professora durante dois dias, nos quatro períodos letivos. A professora da SRM tirou licença por motivos particulares e os atendimentos foram suspensos, pois não havia outro profissional para substituí-la na rede municipal e por isso a observação também foi suspensa.

Os relatórios de atendimento das crianças do CEIM I foram disponibilizados para que a pesquisadora os lesse e registrasse. Os dados obtidos com os relatórios estão descritos no Quadro 2 a seguir, e tem por objetivo contextualizar os perfis e as características apresentadas pelas crianças que foram eleitas para o AEE na Educação Infantil.

Ressalta-se que o número de crianças atendidas é bastante reduzido em comparação ao número apresentado pelo censo escolar, contudo, compreende-se que devido a dificuldades de transportes e materiais nem todos podem ser atendidos. O reduzido contingente profissional (apenas uma professora) parece ser crucial para esse número pequeno de atendimentos.

Quadro 1. Caracterização das crianças atendidas no CEIM 1 no ano de 2015.

Aluno	**Diagnóstico proposto pela professora nos relatórios observados**	**Objetivos do atendimento**
C1: Sexo: F; nascida em set./2012; laudo médico: Atraso global de desenvolvimento.	Segundo Psicodiagnóstico emitido, a psicóloga aponta que a criança apresenta características como: atraso no desenvolvimento, atraso na comunicação, implantação baixa das orelhas, cabeça grande para a idade, prega palmar, hipotonia, hiperextensão de articulação, boa memória, aguçada percepção visual. Não gosta de mudança na rotina, ignora quando é interrompida, não tem noção de perigo e muita sensibilidade a dor, características essas compatíveis com as da Síndrome do X Frágil.	Proporcionar rotinas de atividades através da visualização. Brincadeiras de faz de conta e jogos de caráter coletivo para favorecer a interação. Bandinha rítmica buscando favorecer a interação e oralidade através da música. Contação de histórias. Desenvolver a criatividade e a coordenação motora fina com pinturas e massa de modelar.
C2: Sexo: M; nascido em jul./2011; laudo médico: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	De acordo com características descritas pela professora, o aluno é inquieto e não se prende a nenhuma atividade proposta pela professora, tem pouco ou nenhum interesse por brincadeiras no coletivo e não termina o que começa. Tem boa coordenação motora ampla e fina. É atento no momento de assistir vídeos. Apresenta comportamento agressivo nas brincadeiras. É o único da turma que não controla os esfíncteres. Faz uso de medicamentos anticonvulsivantes.	Trabalhar combinados: terminar tudo o que iniciar. Desenvolver a autonomia ao guardar os brinquedos. Contação de histórias. Bandinha rítmica no sentido de trabalhar o ritmo para estimular a atenção
C3: Sexo: M; nascido em jul./2013; laudo médico: Paralisia cerebral leve e Epilepsia.	A criança realiza as atividades de coordenação motora ampla compatíveis com a idade correta e começou a andar com 1 ano de idade. Tem percepção ao observar o meio mais lenta do que as outras crianças.	Desenvolver coordenação motora ampla com a bola. Atividades de caminhas e movimentos com os braços e pernas. Chocalho para desenvolver a percepção visual e audição.

Continua

Continuação **Quadro 1.** Caracterização das crianças atendidas no CEIM 1 no ano de 2015.

C4: Sexo: F; nascida em set./2010; laudo médico: Hidrocefalia e Epilepsia.	Segundo a professora da sala regular, a aluna não apresenta comportamentos de socialização com as outras crianças da sala. Possui dificuldades no desenvolvimento motor e anda com dificuldade. Diz palavras aparentemente sem sentido e faz as atividades sempre cantarolando alguma música. Não tem problema de dicção. Não se prende a nenhuma atividade, exceto a bandinha rítmica. Faz uso de medicamento para problemas de sono e atenção/agitação.	Proporcionar rotina de atividades através de visualização através de gravuras. Brincadeiras de faz de conta para favorecer a interação. Jogos coletivos. Bandinha rítmica para favorecer a interação e oralidade. Contação de histórias onde a criança possa interagir como bater palmas e emitir sons de animais com gravuras chamativas. Trabalhar a atenção, concentração e organização com jogos e quebra-cabeças de montar, seriar e acoplar. Trabalhar com vídeos educativos. Desenvolver a autonomia ao guardar os brinquedos.
C5, sexo masculino, nascido em janeiro/2013; laudo médico: Microcefalia severa, retardo mental, atraso psicomotor e estrabismo		Atividades que estimule a coordenação motora ampla. Brincadeiras de empurrar brinquedos para jogar do chão repetidas vezes a de estimular a percepção visual e audição. Será realizado movimentos com a pernas para estimular a psicomotricidade e andar, mudar os passos.

Fonte: Relatórios de atendimento das crianças do CEIM disponibilizado pela P1.
Organização: a autora.

3.3 Apresentação das observações realizadas em 2015

Passaremos agora a descrever as observações realizadas na pesquisa de campo, as quais serão, posteriormente, analisadas.

3.3.1 Primeiro dia de observação

Durante a primeira observação, o atendimento iniciou-se com a criança C4. Os pais trouxeram a menina e ficaram esperando do lado de fora. A mãe e a professora conversavam com muita afinidade na porta da sala.

C4, nascida em setembro de 2010, possui hidrocefalia e epilepsia (CID 9.1). Frequenta outro CEIM e é atendida no CEIM 1 duas vezes por semana. Possui fala, mas durante o

atendimento não houve nenhuma conversa funcional, ou seja, em que narrasse ou pedisse algo, respondesse ou elaborasse alguma pergunta. Segundo a professora, ela aprende com muita facilidade por meio de músicas. Durante as atividades realizadas, C4 batucava na perna e na mesa, com ritmo, e iniciava algumas canções que posteriormente eram cantadas também pela professora. Cada atividade durou em média 10 minutos. Nesse atendimento foram realizadas seis atividades. Foram elas:

> 1- Livro "o trem dos animais". - A professora cantava e ia folheando um livrinho com a imagem real dos animais. Em alguns momentos, a criança falava o nome dos animais junto com a professora no decorrer da música.
> 2- "Casinhas coloridas" – Dentro de cada casinha confeccionada com isopor e pintada de cores diferentes a professora colocou uma figura de animal. Por meio da música falava os nomes das cores e dos animais.
> 3- "Vídeo: o trem dos animais". – C4 começou a olhar para o computador. A professora disse que a menina gosta muito quando mostra vídeos de música. Relatou que a aluna demonstrava aprender mais e melhor com o uso de imagens e músicas. Colocou o vídeo da música do trem dos animais e ia folheando o livro com as imagens. Antes do momento de falar os nomes dos animais, a professora pausava a música e mostrava a imagem, e C4 dizia o nome do animal, antes da professora.
> 4- "Vídeo o trem das frutas". – Assim como na atividade anterior, com o passar da música a professora folheava as imagens de frutas e, às vezes, C4 dizia os nomes das frutas.
> 5- "Instrumentos musicais". – A professora e C4 começaram a brincar com um tambor. C4 em alguns momentos batia as baquetas no tambor conforme o ritmo da música, mas cantou pouco nesta atividade. Depois do tambor, a professora pegou dois chocalhos, e as duas continuaram a tocar.
> 6- "Jogar a bola". – Sentadas no chão, uma de frente para a outra. A professora começou a jogar a bola e dizer seu próprio nome "Professora P1", e passava a bola. C4 não mandava a bola de volta, mas a professora pegava nas mãos da criança e jogava a bola pra ela e dizia seu nome "C4". Dizia os nomes com altas entonações. Depois de alguns minutos, C4 repetia os nomes logo após a professora dizer. E depois começou a completar o que a professora dizia como "C" e a criança gritava "4"[2].

[2] A aluna possui nome composto, a professora dizia o primeiro nome e a criança completava com o segundo nome.

Ao finalizar a sessão, a mãe entrou na sala e começou a conversar com a professora. Comentou que durante as férias o pai de C4 jogou bastante bola com ela e passou a mostrar fotos no seu celular para a professora com alguns materiais didáticos que ela havia confeccionado para a filha. A professora comentou sobre a vontade de fazerem uma oficina, solicitando que fosse a mãe de C4 quem ministrasse a oficina para os professores do CEIM. Foi possível perceber que a criança era estimulada em casa.

A professora disponibilizou a pasta com as informações de C4 para que pudesse descrevê-las. C4 começou o atendimento na SRM em maio de 2014. Possuía dois cadernos, encapados com a foto de C4 junto a professora P1. Um era destinado ao plano de aulas quinzenais, com as atividades previstas, objetivos e avaliação. O outro caderno era usado para anotações, como um diário de avaliação, dizendo quais os resultados obtidos nas atividades.

O segundo atendimento foi realizado com a aluna C6, que não está descrita no Quadro 1, pois estava indo pela terceira vez na SRM e, segundo a professora, ainda era para que fosse feito apenas observação da criança. Não possuía laudo médico e nem relatórios com as descrições e características, como os outros alunos. A professora escreveu que a criança tinha suspeita de autismo leve. C6 tinha quase três anos na época (agosto de 2015) e a professora não soube dizer o mês do aniversário da criança. Escreveu que ela não possui fala funcional, apenas faz alguns barulhos sem o objetivo de comunicação. Ao chegar à porta da sala, C6 me viu e sorriu, cumprimentei-a e ela veio ao meu encontro e me deu um abraço tímido. A professora relatou que ela tem um "paninho" e uma chupeta e que ela chora quando tentam tirá-los. A professora relatou que quando vai a SRM, a criança aceita deixá-lo: "Sabe que não pode e tira na hora em que eu chego na sala" (P1).

P1 relatou que C6, às vezes, anda na ponta dos pés e brinca sequenciando objetos. Não atende ao ser chamada pelo nome e se socializa apenas com adultos, quase nunca interage com crianças e é muito agitada durante as atividades.

Durante o momento em que esteve na sala, C6 veio até mim por três vezes e sentou-se no meu colo para brincar com um pônei em miniatura que ela trouxe de casa. Ao brincar, ela simulava que o cavalo andava fazendo o som de "pocotó" e o relinchar de um cavalo.

A professora ofereceu a C6 um brinquedo com o qual ela deveria encaixar as peças de madeira em formas geométricas. C6 começou a empilhar as peças, e a professora que chamou a minha atenção para que olhasse e observasse que ao invés de encaixar ela empilhava.

Ao conversar com a professora, eu disse que com relação ao apego ao "paninho" e chupeta, pode ser normal nesta idade, e expliquei brevemente sobre "objetos transicionais" de

Winnicott (1975). Falei também sobre a o fato de ela brincar com o pônei, usando a imaginação, que esta é uma das áreas prejudicadas na criança com autismo, além de ter observado que havia intenção de se comunicar quando fazia “pocotó” para o pônei, então deveria investir mais nessa avaliação.

O terceiro atendimento foi realizado com o aluno C2, que é matriculado em outro CEIM e recebe atendimento no CEIM 1. Como os dois CEIM ficam próximos, a professora vai busca-lo a pé para realizar o atendimento durante o seu período de aula. C2 possui laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A professora acredita que C2 não seja um aluno que necessite frequentar a SRM. Para ela, o aluno precisaria de atenção mais específica na sala de aula. Ela disse que ainda o atendia porque havia disponibilidade de horário e, até que houvesse outra criança com maiores necessidades, ela continuaria a atendê-lo. Dentre as atividades realizadas, ofereceu algumas miniaturas de dinossauros e ele permaneceu sentado na cadeira brincando. A segunda atividade foi com um quebra-cabeça. A professora sentou em um tapete com C2 e os dois começaram a montar o quebra cabeça de animais e plantas. Ela explicava a sequência temporal em que “a galinha nasce no ovo e cresce. O milho era uma sementinha na terra e cresce”. (P1).

Havia mais um atendimento previsto para o dia, mas o aluno que deveria ser atendido não compareceu, por isso as atividades foram encerradas.

3.3.2 Segundo dia de observação

Neste dia o primeiro atendimento realizado foi com a aluna C4. A sequência de atividades realizadas foi:

1- “Livro trem das frutas”, ao folhear o livro com as imagens das frutas, a professora cantava uma música apontando os nomes de cada imagem. A música apresentava o nome das frutas.

2- “Partes do corpo” - também por meio de música, ela nomeava e apontava as partes do corpo. C4 cantou e interagiu, repetindo as partes do corpo.

3- “Prancha de alinhavo” – apresentava uma prancha em formato de abacaxi com furos para passar um fio para trabalhar a motricidade fina, C4 contornava o desenho com o cadarço, com o auxílio da professora.

4- Atividade Rítmica – C4 e professora tocavam o tambor com as mãos, buscando o mesmo ritmo.

5- “Pintura” - A professora desenhou um coração grande, quase do tamanho da mesa da criança e, com um pincel grande e tinta, auxiliava a C4 a pintar, mas a menina não estava confortável e tentava colocar a mão dentro do pote de tinta. A professora abandonou o pincel e deixou que a menina pintasse com a mão, porém, foi a professora quem guiou a mão da menina durante toda a atividade.

Ao guardar os materiais utilizados, P1 soprou uma flauta e C4 exclamou “É fantástico”, com a entonação da chamada do programa de televisão. Todas as vezes em que a professora fazia o barulho com a flauta, ela dizia as mesmas palavras e ria muito, como uma ecolalia[3].

O segundo atendimento foi realizado com a aluna C6, que ainda estava em período de avaliação pela professora. Ela permaneceu pouco tempo na sala, cerca de 15 minutos. P1 deu a ela casinhas coloridas para brincar. Brincou de forma adequada, explorando o brinquedo e o restante da sala, enquanto a professora conversava comigo. A coordenadora veio até a sala para perguntar se eu havia “observado” a C6.

O terceiro aluno a ser atendido foi C2. Com ele foram realizadas apenas duas atividades:

1- Atividade Rítmica- o aluno batucava em um tambor no ritmo dado pela P1.
2- Montagem de quebra cabeça com cenas do cotidiano. Durante a montagem, a professora pedia para ele narrar o que estava acontecendo na imagem.

Durante o atendimento, a professora conversava comigo sobre a dificuldade de diálogo com a professora regente de C2. O fato de a P1 buscar a criança no CEIM fazia com que tivesse um maior contato com a professora regente. Porém, esse contato não tinha trazido benefícios e colaboração, seria apenas para a professora regente “reclamar” do aluno.

O último atendimento do dia foi com o aluno C5, que possui paralisia cerebral e déficit intelectual grave. C5 é do mesmo CEIM que o aluno C2, e P1 o busca com um carrinho de

[3] De acordo com o Instituto Nacional Saber Autismo (2016, n.p.), citando informações fornecidas pela fonoaudióloga Maria Carla Brito, “A ecolalia pode ser definida como a repetição da fala de outra pessoa, como repetição de palavras e frases. Este fenômeno linguístico vem sendo relatado como característica do autismo, desde suas primeiras descrições realizadas por Kanner, em 1943. Foi observado que essas repetições podem ocorrer pouco tempo ou imediatamente após a afirmativa modelo (a fala da outra pessoa). Em outras situações podem acontecer após um tempo significativamente maior de sua produção.” Podem também ser repetidas palavras e frases ditas comerciais, desenhos animados e filmes da televisão ou internet. Informações disponíveis em: http://www.saberautismo.com.br/portal/blog/autismo-e-fala-o-que-e-ecolaliaij-como-o-fonoaudiologo-pode-ajudarij. Acesso em 22 fev. 2017.

bebê. Ao final do atendimento, o pai da criança o busca no CEIM 1 para levá-lo para casa, já que é o último horário de atendimento, próximo ao término do período de aula matutino.

C5 tem os movimentos (mãos e as pernas) e a fala muito comprometidos. P1 o colocou deitado no tapete, movimentava suas pernas e braços enquanto cantava músicas para ele. Depois o colocou sobre um bola grande do tipo bobath[4], também fazendo movimentos de vai e vem. Enfatizava que estes eram um dos poucos momentos em que a criança realizava esse tipo de atividades e que com estas atividades de "alongamento" havia reparado melhora na flexibilidade do menino.

Ficou cerca de 10 minutos realizando estas atividades, depois o colocou no colo e o fez dormir. Disse que ele se irritava com muitas atividades e era muito difícil acalmá-lo.

Fiquei com ela até que o pai chegasse para buscar ao menino, que ainda dormia.

A professora comentou que a gestora responsável pelo setor da Educação Especial na Secretaria de Educação havia ido ao CEIM e feito algumas modificações. Os atendimentos deveriam ser realizados, a partir das novas instruções, somente no contraturno, uma vez que alguns atendimentos, até esse momento, estavam sendo feitos no mesmo turno, devido ao fato de alguns pais não terem condições de levar as crianças em outro horário (havia, inclusive, um caso em que a P1 atendia no seu horário de almoço); e a P1 não poderia mais buscar aos aluno no CEIM vizinho. P1 atribuiu estas mudanças à minha presença no CEIM.

A professora avisou-me que seria o último dia em que ela realizaria atendimentos, pois tiraria licença para acompanhamento médico de um parente. As observações não foram mais possíveis pois não houve substituição da profissional pela Secretaria de Educação.

A partir dos resultados obtidos com estas observações nessa etapa chamada preliminar, foram realizados ajustes nos instrumentos a serem utilizados nas etapas seguintes. Os dados observados nessa etapa serviram, ainda, para o início da compreensão do atendimento realizado na SRM.

Verificamos a necessidade de compreender como esse serviço (AEE) tem se operacionalizado nos CEIM e qual tem sido de fato o papel do professor especialista que ora atua como fisioterapeuta (sem habilitação para isso), ora como psicólogo, quando é solicitado a realizar diagnósticos de autismo. Sem realizar maiores inferências, dado o recorte de tempo e

[4] Trata-se de esferas infláveis fabricadas em vinil de alta resistência, conhecidas por diversos nomes, dentre eles: Bola Bobath, Bola de Estimulação, Bola Terapêutica, Gym, Yoga ou Fitness Ball, e mais recentemente também como Bola Pilates. Devido à sua versatilidade, as Bolas Suíças podem ser utilizadas no processo de reabilitação de pacientes com lesão neurológica, ortopédica, em geriatria, para o condicionamento físico (fitness), e também em alguns pacientes ainda na Unidade de Terapia Intensiva. (O GUIA DO FISIOTERAPEUTA, 2009). Disponível em: http://fisioterapiahumberto.blogspot.com.br/2009/05/bolas-suicas-e-fisioterapia-pediatrica.html. Acesso em 24 fev. 2017.

as condições especiais do afastamento da professora, buscou-se encaminhar e olhar para outras observações que foram realizadas no ano de 2016, quando a professora retornou ao trabalho.

Buscamos conhecer e compreender quais os materiais disponibilizados para a SRM, como estavam sendo utilizados e qual o impacto que esses recursos e as ações do professor especialista poderiam causar no desenvolvimento das crianças eleitas para o atendimento, inclusive, buscando compreender critérios para essa seleção/eleição.

Esta etapa foi muito importante para o desenvolvimento e seguimento da pesquisa, pois foi possível conhecer a realidade do local pesquisado e aprimorar a metodologia para a coleta de dados em 2016, apresentados no tópico a seguir.

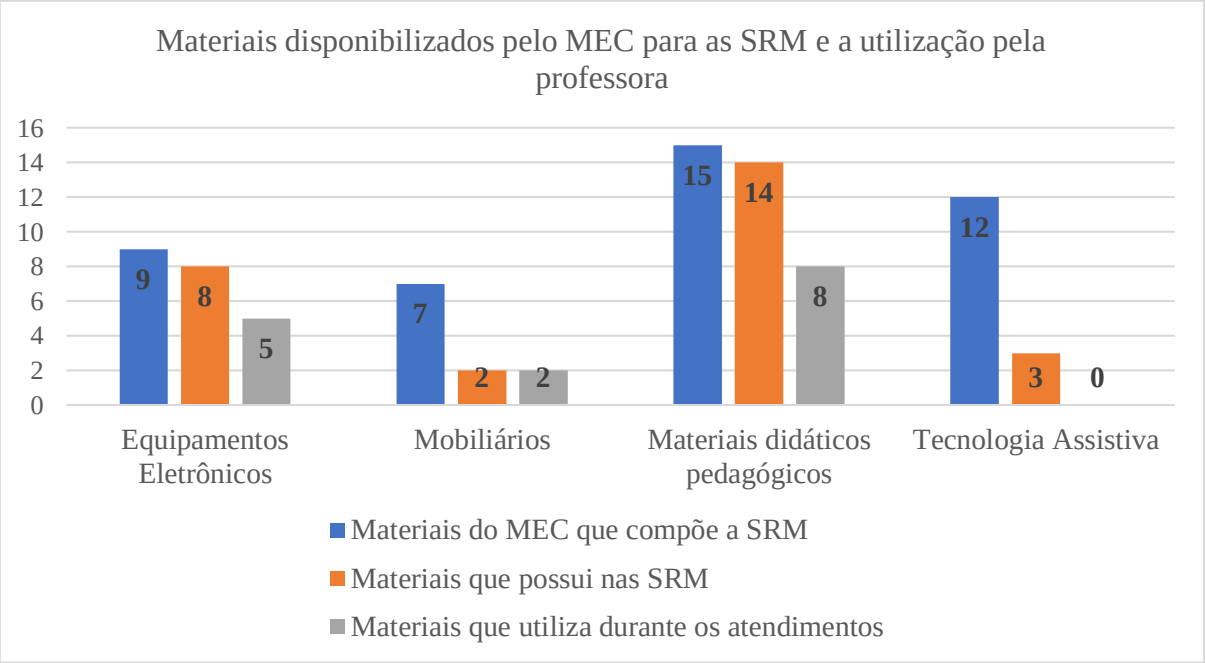
3.4 Resultados obtidos em 2016

No mês de julho de 2016 foi realizado um novo contato com a professora responsável pelo AEE na SRM para que a pesquisadora pudesse coletar novos dados. A pesquisadora realizou duas visitas nos CEIM 2 e duas no CEIM 3, para a verificação dos materiais disponíveis e para a aplicação do questionário para a professora do AEE. O CEIM 1, que no ano de 2015 era o que mais possuía alunos em atendimento na SRM, agora estava sem nenhuma criança em atendimento no momento. De acordo com a professora do AEE, as crianças que eram atendidas no ano de 2015 foram transferidas para a pré-escola na escola fundamental, pois completaram a idade limite para atendimento nos CEIM. O aluno C3, que ainda estava em idade de atendimento, mudou-se para outro CEIM, mais distante, e a mãe não podia mais levá-lo aos atendimentos, por isso o CEIM 1 não teve novas observações.

Após as observações, foi realizada a aplicação do *checklist* sobre os materiais presentes na SRM. Constatou-se que as três SRM possuíam os mesmos materiais. Essa coincidência se deve ao fato de que a maior parte dos recursos presentes são disponibilizados pelo MEC, pelo programa de implementação das SRM. O que se altera é como a professora faz uso destes e como ela constrói e adapta outros materiais.

No Gráfico 1 podem ser visualizados os materiais que devem estar presentes na SRM de acordo com a orientação do MEC; se estão presentes ou não na SRM e, em seguida se a professora o utiliza ou não nos seus atendimentos.

Gráfico 1. Materiais disponibilizados pelo MEC para os CEIM 1, CEIM 2 e CEIM 3 e a utilização pela professora



Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Ressaltamos que os materiais para deficiência visual não são utilizados provavelmente porque não há crianças com esse quadro em atendimento. Também ressalta-se que os dois materiais que apresentam adaptações não são compatíveis com a faixa etária (alfabeto) e nem com as características das crianças atendidas, por isso foram adequados ao trabalho por ela.

Ainda nesta etapa, foi aplicado o questionário à professora que atende ao AEE da Educação Infantil nas três SRM, citada na etapa preliminar no ano de 2015. Atualmente, P1 atende a nove crianças, destas, seis crianças na SRM do CEIM 2, uma criança na SRM do CEIM 3 e outras duas crianças no CEIM 4, onde realiza o atendimento apenas na sala comum junto com a professora regente, de maneira itinerante.

O Quadro 2 apresenta a descrição das crianças atendidas nessas três salas (SRM) com idade, sexo, diagnóstico, tempo de atendimento e o local onde é atendida:

Quadro 2. Caracterização das crianças que recebem AEE pela Professora P1 nos CEIM 1, 2, 3 e 4

Criança	Início do Atendimento	CEIM onde a criança é matriculada	CEIM que oferece o AEE
A1: Sexo: M; nascido em nov./2012; laudo médico: Autismo.	Início de junho de 2016	CEIM 5	CEIM 2
A2. Sexo: M; nascido em maio/2012; Laudo médico: Autismo.	Abril de 2016	CEIM 2	CEIM 2
A3. Sexo: M; nascido em nov./2012; Laudo médico: Autismo.	Início do ano letivo 2016	CEIM 2	CEIM 2
A4. Sexo: F; nascida em fev./2013; Laudo médico: Encefalopatia difusa leve.	Abril de 2016	CEIM 2	CEIM 2
A5. Sexo: M. nascido em maio/2013; Atraso no desenvolvimento neural, psicomotor, global (CID F8.40)	Abril 2015	CEIM 2	CEIM 2
A6. Sexo: M; nascido em jan/2013; Laudo médico: Síndrome de Down	Início do ano letivo de 2016	CEIM 6	CEIM 2
A7. Sexo: M; nascido em 2011; Laudo médico: Autismo.	Fevereiro 2016	CEIM 4	CEIM 3
A8. Sexo: M; nascido em 2011; Laudo médico: Não possui laudo. Suspeita de TDAH. [5]	Fevereiro 2016	CEIM 4	Recebe atendimento apenas na sala comum.
A9. Sexo: M; nascido em 2014; Laudo médico: Não possui laudo. Suspeita de Autismo.	Fevereiro 2016	CEIM 4	Recebe atendimento apenas na sala comum.

Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Os alunos A2, A3, A4, A5 e A7 recebem atendimento duas vezes por semana, sendo um na sala comum, juntamente com a professora regente e uma vez na semana na SRM.

Os alunos A1 e A6 recebem atendimento duas vezes por semana na SRM. A professora P1 relatou, durante conversa informal na ocasião do estudo, que ainda não conseguiu disponibilidade de tempo para ir aos CEIM 5 e CEIM 6 conversar com as professoras regentes das crianças.

Os alunos A8 e A9 recebem atendimento uma vez por semana, quando a professora se desloca para o CEIM 4 para realizar o atendimento na sala comum. Estes alunos, por não possuírem laudo, não estão sendo reconhecidos pela Secretaria de Educação como alunos PAEE.

O CEIM 1 está sem nenhum aluno para atendimento na SRM desde o início de 2016. Dos alunos que foram atendidos no ano de 2015, um foi matriculado em um CEIM distante, impossibilitando que a mãe o levasse para os atendimentos, e o restante entraram, em 2016, em

[5] Essas suspeitas foram registradas pela professora regente

faixa etária pré-escolar, completando cinco anos, mudando-se para as escolas de nível fundamental, sendo estas agora as responsáveis pelo AEE.

Quando questionada sobre quais os objetivos do AEE em geral, a P1 respondeu que se referem à "inclusão, estimulação precoce e trabalho compartilhado com pais, professores e apoio, e, quando possível, por toda a comunidade escolar".

Em relação ao tipo de avaliação que realiza com os alunos, relatou que "[...] faz a avaliação diagnóstica no início e durante todo o processo, observando os avanços e dificuldades para realizar o plano de ação e os planos de aula para assim rever a prática" (P1).

Sobre quais procedimentos de ensino ou estratégias são geralmente utilizados, respondeu que "[...] primeiro faz uma entrevista com os professores que levantaram a suspeita da queixa e depois com os pais, e se realmente a suspeita for confirmada, observa o laudo e realizar plano de ação." (P1).

Interrogada sobre a frequência com que são elaboradas as atividades a serem desenvolvidas e como prepara cada atendimento, P1 relatou que em cada aula realiza uma atividade diferente, observa as dificuldades e as potencialidades e, baseada nessas observações, realiza o atendimento.

Quanto ao tempo reservado para realizar o planejamento dos atendimentos educacionais e para a busca de informações/auxílio na elaboração das atividades, P1 respondeu que possui tempo reservado para o planejamento e que procura buscar informações com profissionais mais experientes, universidades e também busca informações e materiais a respeito da Educação Infantil em outros lugares.

Perguntamos, sobre o encaminhamento para realização do atendimento, por quem este é feito, se por pais, professores ou outro profissional. Segundo P1, alguns alunos já chegam com o laudo médico, outros, os professores levantam suspeitas ou ela mesma ao entrar na sala de aula observa as deficiências. Outra pergunta buscou saber sobre como é realizada a avaliação do aluno depois de "identificado" e por quem esta avaliação é feita. P1 respondeu que a avaliação é feita pela técnica de Educação Especial[6] da Secretaria Municipal de Educação de Dourados - SEMED durante o período de aula. Esta técnica faz parte da equipe responsável pela Educação Especial no município.

A próxima questão abordada solicitava que P1 descrevesse as principais atividades realizadas no serviço, tendo como resposta, de maneira sucinta:

[6] A técnica do Núcleo de Educação Especial possui formação em Psicologia.

> 1. estimulação precoce;
> 2. atividades na área externa;
> 3. na sala de aula realiza atividades que proporciona inclusão;
> 4. na SRM atividades de estímulos e também para desenvolver as potencialidades observadas. (P1)

Sobre a presença de alguma dificuldade em relação a oferta desse serviço na escola regular, P1 citou a necessidade de ter disponibilidade para observar com mais frequência às salas dos alunos não matriculados no mesmo CEIM, alegando que não possui recursos financeiros e nem tempo, o que impossibilita que isso ocorra, e que o município não disponibiliza recursos nem transporte para isso.

Sobre a existência de parcerias intersetoriais na realização do serviço de apoio e quem são os profissionais envolvidos, P1 relatou que recebe apoio da Associação de Pais e Amigos de Crianças Autistas, instituição que, segundo a professora, mantém um canal aberto de comunicação que tem sido de muito auxílio. Informa, inclusive, que já levou algumas famílias de crianças para a associação. Alegou que outras parcerias, de maneira geral, são lentas e inexistentes.

Com relação aos tipos de apoio que, de maneira geral, o professor da Educação Especial que atua no AEE recebe, P1 relata que por ser um trabalho novo ainda o estão desbravando. Recebe da prefeitura muitos brinquedos para a Educação Infantil.

Algumas questões abordaram o trabalho colaborativo entre a professora do AEE, professora regente e profissional de apoio. Foi perguntado se ela possuía um tempo reservado para realizar o planejamento em conjunto com a professora regente e profissional de apoio. Nessa questão, foi assinalada as alternativas sim e não, seguida da justificativa de que P1 realiza o plano em conjunto com algumas professoras regentes quando os horários coincidem. Com o profissional de apoio, teve uma conversa inicial e sempre se comunicam na sala de aula durante o atendimento, pois a P1 permanece na sala nessa situação.

Quando questionada sobre a frequência com que este contato ocorre e quais informações são trocadas, P1 relatou que ocorre uma vez por semana e que são trocadas informações sobre o planejamento, dicas de atividades e sobre o desenvolvimento e dificuldade das crianças. Essas trocas também ocorrem pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Com o estagiário de Apoio Educacional as informações são trocadas somente pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Sobre sua participação no planejamento das atividades a serem realizadas na classe comum, P1 disse que participa sempre do planejamento das quatro crianças que estão matriculadas no CEIM 2 e que recebem atendimento no mesmo CEIM, devido à facilidade de

as professoras regentes estarem na mesma instituição. Já com as demais, não faz esse planejamento por falta de compatibilidade de horário.

Questionada se já realizou adaptações curriculares ou materiais em conjunto com o professor da classe comum e em quais momentos isso ocorreu, a professora respondeu que realiza: "[...] sempre quando vou à sala o planejamento é compartilhado, tenho esta facilidade. Aproveito para realizar atividades que estimule a inclusão." (P1)

Sobre a comunicação com o professor regente quando o aluno atendido é de outro CEIM, P1 respondeu que ocorre somente com os professores do CEIM 4, que os horários coincidem e ela se desloca até lá para realizar o atendimento na sala de aula comum. Com os outros professores realizou somente uma conversa para o atendimento ser iniciado.

As quatro últimas questões abordaram a relação da professora do AEE com os pais ou responsáveis pela criança. Foi questionado se mantinha contato com os familiares do aluno, como ocorria este contato, com qual frequência e que tipos de informação ela solicitava e fornecia aos familiares. P1 relatou ter contato com todas as mães no aplicativo de mensagens *WhatsApp* e que se comunicam diariamente por meio deste e quando as mães vão até o CEIM. Quando necessário, envia convite para uma conversa mais formal. Trocava informações sobre as preferências e os avanços das crianças. Durante os atendimentos, faz filmagem usando o celular e envia pelo *whatsApp* para a família. A família faz o mesmo, enviando filmagens da criança em casa. Trocam informações sobre as dificuldades, a saúde e todos os ocorridos que possam favorecer o crescimento global da criança.

Quanto à participação dos pais dos alunos atendidos, P1 respondeu que ocorre nos primeiros atendimentos para fins de adaptações e depois para o ensino de algumas regras e dicas.

A última pergunta tratou de como considerava a participação dos pais na elaboração dos objetivos e planejamento do atendimento. A professora respondeu que considera a participação dos pais, mas não realiza atividades com a presença dos pais em sala de aula. Considera as dicas e fatos narrados pelos pais no momento de realizar o planejamento. Fez ainda a seguinte consideração: "O meu relacionamento com os pais é intenso. Impossível fazer um trabalho de qualidade se não for compartilhado. Digo que não tem a presença física dos pais durante o planejamento, mas considero muito suas orientações para a realização." (P1).

Com os professores da sala comum e o profissional de apoio educacional foi aplicado o questionário 2 (Cf. Apêndice B), composto por 22 perguntas, sendo 11 questões objetivas e 11 discursivas. Responderam ao questionário quatro professoras da sala comum e uma do apoio

educacional, com idades entre 28 e 44 anos. Segue no Quadro 5 a caracterização do perfil profissional das participantes que responderam ao questionário 2.

Quadro 3. Caracterização das professoras da sala comum.

Nome	**Formação**	**Tempo de atuação como professora**	**Realizou curso de capacitação em Educação Especial?**
PC1	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	09 anos	Não
PC 2	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	03 anos	Pós-Graduação em Educação Especial
PC 3	Graduação em Letras e Pós-Graduação em Metodologias	20 anos	Curso de 300h na APAE sobre os diferentes tipos de deficiência
PC 4	Graduação em Letras, Pós-Graduação em Educação Infantil. Está cursando o último ano de graduação em Pedagogia.	20 anos	Cursos Online
AE	Graduação em Letras. Está cursando o último ano de graduação em Pedagogia.	03 anos	Não

Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Das cinco professoras que responderam ao questionário, apenas uma já havia trabalhado com alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Relatou ter lecionado para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e que mesmo sabendo que não é considerado deficiência, teve muitas dificuldades. Lecionou também para alunos com Síndrome de Down e Autismo. Disse que apesar de ter sido uma experiência difícil, aprendeu bastante, e que por ter passado por essas experiências enquanto trabalhava em uma escola particular, teve mais apoio.

Ao serem questionadas se possuíam dificuldades com relação aos alunos PAEE, duas responderam negativamente e três afirmaram que possuíam dificuldades. PC1 disse que possuiu dificuldade apenas no começo, até conhecer a criança. PC3 relatou duas dificuldades, sendo uma a falta de informação para melhorar a atuação em sala de aula e a outra a falta de pessoas para atender à demanda, no caso, referindo-se ao fato de haver apenas uma professora responsável pelo AEE na Educação Infantil. A profissional AE relatou ter dificuldade quando são realizadas atividades que o aluno não gosta.

Sobre como se dá a participação dos alunos PAEE nas atividades desenvolvidas em sala de aula, PC1 disse que o aluno realiza todas as atividades. Conforme PC2, o aluno participa de todas as atividades, mas de forma mais lenta e necessita de mais auxílio do que os demais alunos. De acordo com PC3, o aluno se prende a atividades que gosta por cerca de cinco minutos e não realiza atividades em grupo. PC4 e AE relataram que o aluno participa de todas as atividades, exceto as que envolvem música, dança ou teatro.

Perguntadas se acreditavam que possuíam informações suficientes sobre as necessidades específicas dos alunos que atendem, uma professora disse que sim, as outras quatro disseram que não. Como justificativa para a resposta, disseram que falta informação para atuação e que "na teoria é uma coisa e na prática é outra", que apesar de pesquisarem e estudarem, ao lidar com o aluno em sala de aula sentem dificuldades que não são supridas pela teoria. Sentem falta de cursos e trocas de informações com profissionais especializados.

Sobre se há a necessidade de adaptar atividades, materiais ou instruções para os alunos PAEE, duas professoras afirmaram que realizam as adaptações e três disseram que não veem necessidade. Questionadas se as avaliações com os alunos PAEE são realizadas da mesma maneira que para os demais alunos, duas disseram que realizam da mesma forma, uma disse que não faz avaliação e duas disseram que avaliam de forma diferente, considerando a evolução do aluno desde o começo e não o comparando com os outros alunos da sala.

Questionadas se têm conhecimento sobre os atendimentos complementares frequentados pelo aluno (psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo), três disseram que tem conhecimento, uma disse não ter informações sobre isso e uma disse que a criança não realiza nenhum atendimento.

Sobre a relação das professoras da sala comum com a professora do AEE, foi questionado se elas mantêm contato e com qual frequência. Todas responderam que sim, uma diz ter contato duas vezes por semana e quatro disseram que o contato ocorre uma vez por semana.

A questão seguinte solicitava que elas opinassem sobre qual era a função do AEE e da SRM. PC1 disse ser um complemento para a sala comum. PC2 disse que a função deste profissional é proporcionar avanços no desenvolvimento da criança. De acordo com PC3, a função do profissional do AEE é orientar aos professores e viabilizar seu trabalho na sala comum. Para PC4, cabe a este profissional trabalhar a especificidade do aluno e, por fim, para AE o AEE tem a função de auxiliar o desenvolvimento da criança.

Perguntadas se costumam trocar informações com a professora da SRM, quatro disseram que sim e apenas a AE respondeu que não realiza essa troca. Sobre o tipo de

informações que são trocadas, as respostas foram: atividades, leituras, materiais e os avanços dos alunos em sala de aula.

Questionadas se costumam pedir auxílio à professora da SRM para elaboração de atividades, duas disseram que não pedem, porque a professora da SRM sempre oferece, duas disseram que pedem ideias para atividades uma vez por semana e uma disse não pedir auxílio algum.

Quanto a possuírem conhecimento das atividades realizadas durante o AEE na SRM, três disseram não ter conhecimento e duas disseram ter conhecimento por meio de conversas com a professora da SRM, de maneira informal.

A questão seguinte solicitava que as professoras opinassem sobre como a articulação entre o AEE e a sala comum deveria ocorrer. PC1 respondeu que "[...] da forma como ocorre está funcionando". PC2 compreende que a troca de informações entre o AEE e a professora da sala comum deveria ocorrer diariamente. Para PC3, o atendimento deveria ocorrer três vezes por semana e deveria ter um profissional do AEE participando da "hora atividade" das professoras da sala comum para auxiliar e ensinar aos professores que possuem alunos PAEE. De acordo com PC 4, o AEE deveria ser realizado com toda a sala e não apenas com um aluno. Para AE deveria ocorrer maior articulação entre o professor do AEE na SRM, professor da sala comum e profissional de apoio.

Questionadas se gostariam de manter uma relação mais próxima com o profissional do AEE, duas disseram que não sentem necessidade e que da forma como ocorre é ideal. Três disseram que gostariam de ter essa profissional mais próxima para que recebesse auxílio na elaboração de materiais e atividades.

A última questão solicitava que respondessem se consideravam que o AEE havia influenciado positivamente o desenvolvimento do aluno e sua participação em sala de aula e todas disseram que influenciou positivamente.

3.4.1 Amostras de Materiais confeccionados pela professora da SRM

A seguir serão apresentadas imagens de materiais construídos e adaptados pela professora do AEE para realização dos atendimentos na SRM. Foram feitas imagens dos materiais da SRM do CEIM 1 e CEIM 2.

Figura 1. Livro “o trem das frutas”. (CEIM 1)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

O Livro “o trem das frutas” é encapado com tecido estampado. Possui imagens das frutas na mesma ordem que a música. As imagens são impressas, recortadas e coladas em uma folha sulfite, encapada por plástico.

Figura 2- Livro “O trem dos animais”. (CEIM 1)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

Encapado com plástico, o livro “o trem dos animais” possui imagens dos animais na mesma ordem que a música. As imagens são impressas, recortadas e coladas em uma folha sulfite, encapada por plástico.

Figura 3. Livro “habitantes do fundo do mar”. (CEIM 1)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

O Livro “habitantes do fundo do mar” trata-se de uma pasta catálogo com folhas de plástico. Contém imagens de animais marítimos impressas, recortadas e coladas em folha sulfite, seguida de seus nomes ou números recortadas e coladas e/ou soltas para serem montadas.

No CEIM 2, encontramos os materiais demonstrados nas Figuras 4 a 13.

Figura 4. Bonecos e casa feitos de EVA. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

Figura 5. Fantoches de EVA e tecido. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

Figura 6. Bonecos de EVA colados em palitos de sorvete. (CEIM 2)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

Figura 7- Bonecos de EVA para ilustrar a história da Branca de Neve. (CEIM 2)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

Nas Figuras 4 a 7, observamos materiais confeccionados para enriquecer a narrativa de histórias clássicas infantis, como João e Maria (Cf. Figura 4), Os três porquinhos (Cf. Figura 5) e Branca de Neve e os Sete Anões (Cf. Figuras 6 e 7).

Figura 8. "Sítio do seu Lobato". (CEIM 2)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

Trata-se de uma caixa de madeira, forrada na parte exterior com EVA e na parte interior com tecido de veludo. Em seu interior, contém diferentes animais de brinquedos de plástico. É utilizada para ensinar os nomes dos animais.

Figura 9- Personagens de desenho infantil "Piu Piu e Frajola" feitos de EVA. (CEIM 2)



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

Os personagens feitos em E.V.A são utilizados para ilustrar histórias. Já os personagens observados nas Figuras 10, 11 e 12 são utilizados para dramatizar músicas e cantigas infantis.

Figura 10- Borboleta feita de EVA. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

Figura 11- Aranha confeccionada com EVA. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

Figura 12- Sapos confeccionados com EVA. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

As músicas, de domínio popular e muito conhecidas pelas crianças, são cantadas com o auxílio dos fantoches e bonecos em E.V.A, como as cantigas “Borboletinha” (Cf. Figura 10), “Dona Aranha” (Cf. Figura 11) e “O sapo não lava o pé” (Cf. Figura 12).

Figura 13. Bolas de plástico encapadas com panos e interligadas por fio elástico para pendurar. (CEIM 2)



Fonte: Fotografia feitas pela pesquisadora.

Este material é utilizado para ensinar as cores primárias. No próximo subtítulo, traremos ao debate a discussão sobre os resultados e dados coletados na pesquisa de campo, acerca dos materiais disponibilizados pelo MEC para a SRM, bem como os produzidos pela professora a partir de seu planejamento e objetivos de ensino.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÕES

A escolarização de crianças pequenas sempre resulta em discussões e há pontos controversos na sua indicação e em quais condições e faixa etária devem ser considerados.

A presente pesquisa teve por objetivos identificar o perfil profissional dos professores responsáveis pelo AEE na Educação Infantil; conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados neste espaço; conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista com as crianças no Atendimento Educacional Especializado; e conhecer as percepções do professor regente e do professor de apoio educacional sobre o AEE.

Para compreender a dinâmica de funcionamento do AEE que ocorre nas SRM dos CEIM em Dourados/MS, foram realizadas duas sessões de observações na SRM de um dos CEIM da cidade no ano de 2015 e aplicados questionários à professora responsável pelo AEE na SRM, professoras da sala comum e profissional de apoio, no ano de 2016. A seguir serão apresentadas algumas considerações importantes encontradas a partir dos resultados obtidos.

Essas considerações serão apresentadas em sete partes: atuação da professora da SRM; relação da professora da SRM com a família; materiais disponíveis na SRM; como o laudo médico interfere na SRM no funcionamento do AEE na Educação Infantil; Ensino Colaborativo como alternativa; transição do aluno PAEE para outra escola; e, por fim, planejamento e avaliação.

4.1 Atuação da professora da SRM

Nessas observações, realizadas ainda no ano de 2015, a professora, para efetivar o atendimento do aluno C5 que possui Paralisia Cerebral e Déficit Intelectual grave, o buscava a pé em um carrinho de bebê no CEIM, distante cerca de 100 metros do CEIM 1, no qual está a SRM. O mesmo acontecia com o aluno C2, que possui laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Apesar de haver o consentimento dos pais das crianças e das coordenadoras dos CEIM, esta prática parece inadequada, pois os alunos não devem ser retirados da instituição e ela poderia ser responsabilizada caso algo ocorresse durante o percurso.

A professora o fazia por ser a única forma de os alunos receberem atendimentos, pois os pais não poderiam levá-los. Essa é a realidade de muitas crianças em todo o Brasil: a falta de disponibilização de transporte e a impossibilidade dos pais os levarem e buscarem tem feito com que muitos fiquem sem o atendimento (ROCHA; PLETSCH, 2013). Compreendemos a atitude dessa professora como um "remendo" em uma política que parece engessada e não permite "adaptações".

A gestora responsável pelo setor da Educação Especial na Secretaria de Educação esteve no CEIM após a primeira observação para coleta de dados da pesquisa e realizou algumas modificações que, segundo a professora P1, ocorreram devido à presença da pesquisadora na instituição. As mudanças foram, prioritariamente, para que os atendimentos ocorressem somente no contraturno e que a professora P1 não buscasse mais aos alunos no CEIM vizinho. Parece que houve uma preocupação com as questões burocráticas e legais, acentuada pela presença externa de uma pesquisadora.

Amorim (2015) afirma que retirar o aluno da sala de aula para realização do AEE pode prejudicar a criança por privá-la do convívio com os demais colegas, mesmo que por um curto período de tempo, causando marcas nesse aluno, que passa a ser visto pelos demais como diferente, além de perder a oportunidade de realizar um trabalho colaborativo entre a professora da sala comum e da SRM.

Esse fato ilustra questionamentos que surgem em diferentes contextos, sobre o excesso de responsabilidade que a professora da SRM carrega sobre si, para que os atendimentos possam ocorrer, como por exemplo o fato de comprar e confeccionar materiais com recursos próprios e dirigir de um CEIM a outro no próprio carro, também custeando os gastos com combustível. Ela alegando ser esta a única forma de as crianças receberem atendimento. No entanto, questionamos: caso a professora não solucionasse esses problemas por conta própria, a administração municipal iria intervir para encontrar soluções? Esse "remendo" proporcionado pelos esforços próprios da professora da sem contribui, mesmo que não seja essa a intenção da professora, para isentar a administração municipal da responsabilidade sobre essas questões que são essenciais para o funcionamento do serviço.

Buscando atender ao objetivo de caracterizar o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais dos CEIM, com vistas a discutir estratégias que potencializem as ações realizadas, foi possível observar que as crianças que recebem atendimento possuem diferentes quadros e diagnósticos de deficiências e que, como a formação da professora responsável não tratou de todas as características apresentadas, esse atendimento não é considerado suficiente. Afinal, como atender a todos? Esse é um debate que tem

mobilizado há tempos os que estudam ou elaboram as políticas públicas para Educação Especial e inclusão, especialmente, no momento contemporâneo, acerca da função da SRM (AMORIM, 2015). No entanto, sem entrar na discussão de qual formação seria suficiente, podemos inferir a impossibilidade de que um único professor esteja capacitado para todos os quadros, pois se trata de uma demanda extensa, considerando, no caso aqui estudado, que a professora realiza o atendimento em três CEIM diferentes e tem sido a única profissional para toda a rede municipal de Educação Infantil.

De acordo com Amorim (2015), a questão a ser discutida não é o professor não possuir formação adequada, afinal muitos deles fazem diversos cursos durante a vida profissional, mas sim a adequação dos cursos. A autora afirma a necessidade de uma formação problematizadora, que prepare o profissional para os desafios diários enfrentados na sala de aula, refletindo sobre as necessidades dos alunos e a capacidade do professor de proporcionar meios para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorra. Tratando-se de Educação Especial, essa necessidade de capacitação do professor se torna mais evidente, mas em todas as etapas da educação existem crianças que aprendem de formas diferentes e cabe ao professor identificar de que forma seu trabalho pode potencializar essa aprendizagem.

4.2 Relação da professora da SRM com a família

Para iniciar essa análise, é preciso sinalizar que o trabalho com familiares ainda é incipiente e não tem tomado forma nos espaços escolares, devido à falta de disponibilidade de tempo para o contato, o que faz com que não haja sistematização no trabalho com os familiares de forma regular e com objetivos claros.

No caso dessa pesquisa, os contatos com a família ocorreram via aplicativo telefônico, e de maneira informal. Como disse a professora, as mães escrevem e fotografam a criança em atividades em diferentes espaços e ensinam a professora, o que nos parece mais uma troca entre amigos do que uma relação entre um profissional e o responsável pelo aluno. Não que esta prática seja negativa, mas não pode ser a única forma de interlocução entre família e escola.

Também há a questão de discutir com os responsáveis quais são os objetivos de ensino, as dificuldades e avanços na aprendizagem, os recursos disponíveis na residência, entre outros aspectos que precisam ser alvo de comunicação constante entre família e escola. Esse pode ser um grande problema se levarmos em consideração que a colaboração entre AEE e familiares é imprescindível para realização do trabalho, principalmente com crianças pequenas (PICANÇO,

2012). Com a preocupação de que pais não se tornem co-terapeutas, é preciso orientá-los, motivá-los à estimulação de seus filhos.

Sobre a aluna C4, que possui laudo de Hidrocefalia e Epilepsia, a mãe ficava durante o atendimento aguardando do lado de fora da sala até que o mesmo acabasse. Essa seria uma boa oportunidade para integrá-la ao serviço e convidá-la a participar da aula. A professora P1 poderia sugerir que a mãe participasse da sessão, tornando este um momento de troca de conhecimentos. A aproximação dos pais com a professora é importante para bons resultados dos atendimentos. Rodrigues (2014) afirma:

> As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola Na compreensão dos professores, o apoio dos pais no processo de ensino acaba por limitar a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca. (RODRIGUES, 2014, p. 128).

De acordo com a autora, a divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar. A escola é vista como responsável por proporcionar aprendizagem e ampliar possibilidades enquanto a família tem a responsabilidade sobre a socialização das crianças, o que inclui valores e atitudes aceitas pela sociedade. Escola e família são instituições que possuem suas diferenças, mas que podem - e devem - se complementar.

No que se refere aos alunos PAEE, a relação entre escola e família deve ser ainda mais valorizada, considerando que trocas de informações e experiências assertivas de ambas as partes podem otimizar o trabalho realizado.

4.3 Materiais disponíveis na SRM

Outra questão relatada durante a aplicação do questionário foi sobre os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para as SRM do CEIM. Estes materiais são os mesmos da SRM do ensino fundamental e médio. A maioria dos materiais não são utilizados pela professora, por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que a professora confeccione os materiais para realização de suas atividades. Por questões de custo e tempo a professora não pode fazer adaptações para todas as atividades, o que dificulta seu trabalho.

Foi observado, de acordo com o resultado apresentado no Gráfico 1, que dos 43 materiais da SRM descritos no *checklist,* a professora da SRM alegou possuir 27 itens, dos quais utiliza apenas 15. Destes 15 itens, apenas 08 são materiais didáticos pedagógicos, sendo dois utilizados de forma adaptada, ou seja, com outra função. Os 07 materiais restantes são computadores, impressora, roteador *wireless* e mobiliários. Este resultado vem para reforçar a deficiência relatada pela professora também durante a aplicação do questionário.

Milanesi (2012) faz menção ao dever da administração pública, através de políticas públicas, de garantir condições adequadas para a realização do trabalho.

> As políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, devem estabelecer custos adicionais para suprir as demandas necessárias ao mesmo, bem como contratar e prover a formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado. (MILANESI, 2012, p.21).

Esta mesma dificuldade com relação aos materiais disponíveis na SRM foi encontrada por Amorim (2015), ao observar o funcionamento de uma SRM em uma cidade no interior de São Paulo. Segundo a autora, não havia materiais adequados para trabalhar com alunos PAEE, e a única saída possível foi as próprias professoras confeccionarem os materiais. Diante disso, faz duas conspirações. Uma é a necessidade de elaboração de um kit próprio para a Educação Especial e a outra é a necessidade de as instituições disponibilizarem materiais para que as adequações sejam feitas.

Em Dourados, muitas vezes esses materiais são adquiridos com investimentos dos próprios professores. O apoio da administração municipal tem aparecido na forma de entrega de brinquedos, por exemplo. Mas, apenas esse material não será suficiente para amenizar a inadequação do “kit” ofertado pelo MEC, que não tem atendido às necessidades reais das crianças.

4.4 Como o laudo médico interfere no funcionamento do AEE na Educação Infantil

Sobre o aluno A9 que ainda não possui laudo médico, mas apresenta suspeita de autismo, a professora P1 realiza seu atendimento na sala comum, por considerar que há essa necessidade. Este ainda não pode ser atendido na SRM, por não possuir laudo, como diz a professora. A Nota Técnica n° 4/2014 afirma que este não deve ser um critério para a realização do atendimento. De acordo com a professora, este critério continua sendo utilizado, pois caso

contrário ela não daria conta da demanda que viria a surgir, com todas as crianças que seriam indicadas por seus professores. Nesse caso, o avanço se torna retrocesso: a não exigência do laudo avança na medida em que não discrimina e permite oportunidade, mas é retrocesso quando não há estrutura para a demanda.

Como apresentado anteriormente, o número de crianças matriculadas no CEIM aumentou de 1.456 para 2.378 de 2010 até 2015. O número de crianças consideradas como PAEE também aumentou e foi de duas crianças matriculadas em 2010 para 14 crianças em 2015 (INEP, 2015). Uma só professora para atender a toda esta demanda, torna o trabalho prejudicado e dificulta que diagnósticos e avaliações sejam realizados rapidamente. Vale ressaltar, também, que o AEE na SRM abrange apenas alunos de 6 dos 38 CEIM em funcionamento no município, o que nos leva a questionar qual a situação dos alunos dos outros 32 CEIM restantes que não recebem atendimento de nenhuma natureza na rede pública.

Sobre o encaminhamento para realização do atendimento, de acordo com a professora P1, alguns alunos já chegam com o laudo médico, mas, em geral, a avaliação inicial das crianças é realizada a partir da "suspeita" da professora regente. Em seguida, é um profissional (psicólogo) do núcleo de Educação Especial que efetiva essas avaliações. Não há um modelo de referência para a professora realizar suas avaliações. Nesse processo, sua opinião é a segunda opção.

O que percebemos é que o papel do profissional da secretaria de educação tem cumprido a função de "laudar" os identificados. A problemática que se apresenta é a valorização do saber clínico, baseado em questões orgânicas. Se essa prática se iniciasse com uma avaliação sistemática/formal da professora da SRM, veríamos uma prática muito mais voltada para a escola, com outros desdobramentos. Há que se pensar no empoderamento baseado em cooperação, formação e redes de apoio. Assim, parece que o AEE começará a se desprender do poder médico e não ficará mais refém de laudos que demoram a ser realizados, pela dificuldade da saúde pública que pouco tem favorecido a derivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar de o laudo médico não ser mais legalmente utilizado como critério de seleção para que possa receber o AEE, este ainda se faz presente no dia-a-dia de quem atua junto às crianças. Segundo Schmitz (2015), a forma como o professor interpreta o diagnóstico influencia a prática em sala de aula, considerando que ele vê a criança a partir de suas limitações e as relações são construídas a partir do que a criança não é capaz.

Amorim (2015, p. 84) afirma que a necessidade de laudo médico apontada por alguns professores como meio para auxiliar no planejamento pedagógico merece atenção, pois "[...] o diagnóstico clínico por si só não oferece informações a respeito das necessidades funcionais de

cada aluno.” O planejamento deve ser elaborado baseado nas potencialidades de cada aluno e não em suas limitações.

Nos resultados da pesquisa, o que podemos inferir é que as crianças, além do número, estão distribuídas por toda a cidade, o que torna o atendimento por uma só professora inviável. Acrescenta-se a isso o fato de que o número de crianças pode ser ainda maior se considerarmos as crianças que não possuem laudo ou diagnóstico médico de deficiência, mas que apresentam atrasos no desenvolvimento e poderiam se beneficiar do serviço de AEE na prevenção de prejuízos futuros. Ressaltamos que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o PAEE deve ser as crianças com deficiência, TGD e/ou altas habilidades. Dessa forma, é preciso dirigir o olhar às crianças “sem diagnóstico” mas que demonstram atrasos/prejuízos, afinal, o papel e os objetivos do AEE na Educação Infantil ainda precisam ser melhor definidos, uma vez que este tem sido o único serviço disponível.

Com relação ao diagnóstico das crianças que recebem o AEE na Educação Infantil, foi notório o número de crianças com diagnóstico de autismo. Das 6 crianças investigadas em 2015, uma estava em avaliação e a suspeita era de autismo. Em 2016, das 9 crianças atendidas, 4 possuíam laudo médico com o diagnóstico de autismo e uma possuía a suspeita de autismo. O mesmo foi encontrado na pesquisa de Amorim (2015).

> Se por um lado, na Educação Infantil não se fecha laudo de acordo com a fala da GD, por outro lado, questiona-se neste estudo o alto número de alunos diagnosticados e matriculados como autista, sendo esta uma questão que deve ser debatida, sobretudo com relação ao diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), cuja incidência tem aumentado [...] de forma significativa em todo mundo, durante as últimas décadas. (AMORIM, 2015, p.84).

Fontana (2013), ao utilizar a CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) para realizar um levantamento do número de alunos com suspeita do Transtorno do Espectro do Autismo-TEA entre alunos da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental em Dourados, demonstrou que:

> Do total de 54 professores participantes, 29 indicaram terem um aluno com sinais do espectro do autismo em sua turma, 18 professores indicaram ter dois alunos com essas características, quatro professores indicaram terem três alunos, dois professores indicaram quatro e cinco alunos respectivamente com esses sinais, e um professor indicou ter oito alunos com suspeita do TEA. Assim sendo temos um total de 94 alunos com suspeita do transtorno indicados pelos seus respectivos professores. (FONTANA, 2013, p.64).

De acordo com a autora, dos 94 alunos indicados, 25 de fato apresentavam um conjunto de características do TEA de acordo com a escala CARS.

Apesar de o diagnóstico realizado precocemente favorecer a criança, que passa a receber o tratamento adequado, este número é considerado muito alto, em se tratando da Educação Infantil, se considerarmos que o ideal é que o diagnóstico seja feito após os 03 anos de idade.

4.5 Ensino Colaborativo como alternativa

Uma consideração importante a ser feita é sobre a realização do atendimento na sala comum, junto ao professor regente e às outras crianças, considerada uma alternativa importante para a efetivação do AEE e defendida na literatura, em suas diferentes formas, como Ensino Colaborativo. É uma prática importante para a promoção da inclusão escolar, pois, ao atender o aluno de forma individual na SRM, ratifica-se que o problema está apenas no aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Realizar o AEE no contexto de sala de aula, em que o aluno passa a maior parte do tempo, traz benefícios tanto para o aluno quanto para as professoras, que trocam informações importantes, e ainda para os demais alunos, que podem desfrutar de estratégias e materiais diferenciados. Sobre isso, Carneiro (2012) afirma:

> O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. (CARNEIRO, 2012, p. 92).

Foi possível observar que apesar da tentativa de realizar um trabalho colaborativo, quando a professora responsável pelo AEE se dirigia à sala comum, sua atuação pautava-se basicamente na troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças PAEE e sobre a confecção de materiais e atividades. Essa dificuldade de interação foi justificada por algumas professoras pelo excesso de trabalho e indisponibilidade de horários para realizar conversas mais aprofundadas. A profissional de apoio, segundo o que respondeu no questionário, não mantém contato com a professora do AEE, mesmo esta estando junto à sala uma vez por semana. Ainda segundo a profissional de apoio, o trabalho da professora do AEE não difere em nada do trabalho realizado pela professora da sala comum, por isso não vê necessidade de mais

contato. Vê-se neste contexto como as percepções estão distorcidas sobre o papel de cada uma em sala de aula.

Estas parcerias, se realizadas de forma colaborativa como proposta por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), trariam enormes ganhos para as crianças e para o trabalho realizado. Rodrigues (2015) também constatou a falta de interação entre professoras da sala comum e professoras do AEE, justificados pelos mesmos motivos descritos acima - excesso de trabalho e falta de tempo -, porém, com um adendo, denominado pela autora por "culpabilização de mão dupla", em que as professoras da sala comum jogam a culpa por falta de contato na professora do AEE e vice versa. Nesta pesquisa, as professoras pareceram ter consciência de que manter uma relação mais próxima demanda um tempo e uma preparação que nenhuma possui no momento.

4.6 Transição do aluno PAEE para outra escola

Uma consideração que emergiu durante a aplicação do questionário é sobre o período de transição do aluno do CEIM para a Educação Infantil da Escola Fundamental, ao completar a idade de cinco anos. Não há diálogo entre as responsáveis pelo AEE das instituições sobre como esta transição deve ocorrer de forma favorável à criança. A dificuldade para o diálogo ocorre principalmente pelo pouco tempo para atender a toda demanda. No entanto, é preciso pensar nesse trabalho. Como um dos objetivos dessa pesquisa foi favorecer às práticas do AEE na Educação Infantil, pensamos que no último ano da Educação Infantil os professores, todos, deveriam obter espaço e informação para favorecer essa transição, participando da realização dos objetivos traçados, das estratégias, entre outros aspectos importantes relacionados a essa transição.

Checconi (2016), em sua pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, destaca a importância de um diálogo institucional e pedagógico para que esta nova fase não cause impacto na trajetória escolar.

> No decorrer da pesquisa percebemos a importância para as crianças da Educação Infantil da articulação entre os dois segmentos, ou seja, ações, rotinas e proposta pedagógica estarem intrinsecamente integradas para que possam sentir-se seguras e acolhidas durante esse processo de transição. (CHECCONI, 2016, p. 125).

A autora não menciona os impactos para os alunos PAEE neste processo de transição, mas podemos inferir que, para este público, a troca de informações entre as instituições responsáveis se faz ainda mais importante, considerando que além da adaptação em sala de aula o trabalho realizado durante o AEE também deve ter continuidade.

As 06 crianças que recebiam atendimento na SRM do CEIM 1, em 2015, não prosseguiram com os atendimentos em 2016. Algumas pela transição para o Ensino Fundamental, outras porque pararam de frequentar o AEE por fatores de localização ou indisponibilidade dos pais em levar. As 09 crianças atendidas em 2016 haviam iniciado os atendimentos naquele ano. Não houve uma continuidade, ou uma aparente preocupação, com a evasão desses alunos de um ano para o outro.

4.7 Planejamento e Avaliação

Durante a coleta de dados, a professora do AEE disponibilizou a pasta com as informações de C4 para que a pesquisadora pudesse descrevê-las. Haviam dois cadernos, sendo um destinado ao plano de aulas quinzenais, com as atividades previstas, objetivos e avaliação. O outro caderno era usado para anotações, como um diário de avaliação, em que eram anotados quais os resultados obtidos nas atividades. Foi possível observar que não havia descrições das avaliações e de como as atividades eram feitas. Os cadernos pareciam estar incompletos, sem muitas informações que poderiam mostrar o planejamento do atendimento. Novamente, destaca-se que um Planejamento Educacional Individualizado - PEI bem elaborado é essencial para realização do atendimento.

Com relação a registro, planejamento e avaliação, em se tratando da Educação Infantil, Rodrigues (2015) afirma que:

> Esta avaliação, quando se pauta na observação e registro do desenvolvimento do aluno e crescimento obtido por meio das atividades, auxiliam o professor a avaliar e refletir sobre o processo do que está sendo vivenciado pelo aluno para que o planejamento esteja mais articulado às suas experiências e descobertas (RODRIGUES, 2015 p.122).

Em relação às avaliações, ressaltamos o caso da criança que apresentava suspeita de TDAH. Além de não ser um caso para atendimento, a professora da SRM não achava necessário, mas continuava porque a professora regente reclamava muito do garoto e sentia muita dificuldade em lidar com ele. Neste caso, podemos inferir como a concepção distorcida

da professora regente sobre a função do AEE pode vir a influenciar na seleção de quem deve receber este atendimento. Para muitas, a SRM é um local para os alunos com problemas de comportamento e não para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nos atendimentos de C5, que tem os movimentos (mãos e as pernas) e a fala muito comprometidos, a professora realizava atividades previstas para fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Essa prática é reflexo da dificuldade em se traçar objetivos pedagógicos para crianças com comprometimentos mais severos e ainda a ausência de orientações técnicas que auxiliem a elaborar sua prática em sala. Outros estudos com populações de crianças severamente prejudicadas já mostraram esse resultado (MARTINS, 2006).

Rodrigues (2015) justifica a importância do planejamento educacional individualizado, alegando que este é um meio de evitar que as necessidades individuais de cada aluno não sejam abordadas de forma indevida. Incorporar esta forma de planejamento auxilia para que as atividades propostas sejam paralelas aos objetivos definidos para cada aluno.

A finalidade da avaliação da aprendizagem para crianças PAEE, que antes estava ligada à classificação e à seletividade, tem sido considerada na atualidade, por meio dos estudos e pesquisas da área, como uma forma de identificar as necessidades educacionais e os caminhos necessários para que o estudante tenha sucesso na vida escolar. (MILANESI, 2012). Sobre planejamento e avaliação para alunos com deficiência, Carneiro (2012) afirma:

> Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a Educação Infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização. (CARNEIRO, 2012, p.89).

Milanesi (2012) faz ainda uma importante consideração sobre a elaboração do PEI para os alunos PAEE, que geralmente fica a cargo do professor responsável pelo AEE, colocando o aluno sob a tutela da Educação Especial, enquanto o restante da escola pouco muda. A autora afirma que "[...] na SRM, o aluno vai aprender, mas o professor tem total autonomia sobre o que e como fazer, além de não precisar prestar contas sobre o desenvolvimento do aluno." (MILANESI, 2012, p. 130).

A elaboração do PEI é responsabilidade de todos os envolvidos pelo processo de escolarização da criança e deve ser elaborado em conjunto pelos professores da sala comum e professores do AEE, buscando melhores alternativas para que o desenvolvimento ocorra.

CONCLUSÃO

Este estudo foi realizado buscando produzir conhecimento sobre como tem se operacionalizado o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncional presentes na Educação Infantil. Como apresentado anteriormente, diversas leis, decretos, portarias, diretrizes e outros documentos normativos postulam como este atendimento deva ocorrer, de forma a auxiliar à prática docente.

Durante a realização todo o trabalho de pesquisa, foi possível acompanhar e reconhecer o empenho da professora responsável pelo AEE em busca de que os atendimentos pudessem ocorrer de forma eficaz. Muitas vezes a professora utilizou de recursos próprios para a aquisição de materiais, para sua locomoção e até mesmo para a locomoção de alunos. Vale ressaltar também que na microrregião de Dourados, que comporta as cidades de Amambai; Antônio João; Aral Moreira; Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna, Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brilhante e Vicentina, Dourados é a única cidade que oferece AEE neste nível de ensino (BRASIL, 2015).

Pudemos observar que a prática do AEE destinado à Educação Infantil em Dourados tem sido basicamente voltada para o atendimento na (ou no interior da) SRM. Mendes (2010) critica o fato de este ser o principal modelo de atendimento, pois isenta a escola como um todo da responsabilidade sobre este aluno. A escola permanece a mesma, como se o problema estivesse no aluno. Estes alunos passam a ser “reeducados” ou “apoiados”, em um espaço específico, com um acompanhante específico, que de certa forma o protege e não o expõe aos seus pares e aos demais profissionais da escola.

Parece mais coerente com a perspectiva de inclusão escolar a ideia de que a professora especialista vá e atenda às crianças juntamente com a professora regente, no espaço da sala de aula comum, dividindo e ampliando saberes. Como nossa participante esboça fazer até os entraves burocráticos.

A justificativa para este atendimento estar prioritariamente na SRM é a definição de um espaço com mobiliários e materiais didáticos específicos voltados a este público. Contudo, este argumento não se sustenta quando observamos que os recursos destinados a este espaço são pouco utilizados, pois ainda que estejam presentes e disponíveis, não são adequados e não atendem às demandas de crianças pequenas. Outro fator que parece contribuir para a manutenção desse modelo de AEE é a falta de investimento em concursos públicos para profissionais da área da Educação Especial, pois mantê-los junto aos professores regentes demandaria o vínculo de mais professores especialistas, ou, em último recurso, devido às

limitações e a todos os inconvenientes[7] que a contratação temporária ocasiona à profissão docente, que se contratasse mais professores com formação específica em áreas da Educação Especial para atuar na escola e na classe comum.

Esta realidade nos faz indagar quais critérios são utilizados pelo Ministério da Educação para a seleção, compra e distribuição destes materiais destinados para a Educação Infantil. Carvalho (2012) discute a substituição do modelo de administração centralizada do trabalho escolar por novas práticas consideradas mais democráticas. Afirma que a realidade anterior à década de 1990, quando o sistema educacional sofreu mudanças decorrentes da elaboração de novas legislações, era baseada nos princípios *taylorista* e *fordista*, alegando que era uma "[...] burocracia hierarquizada, baseada na racionalização, padronização de métodos e procedimentos cada vez mais técnicos." (CARVALHO, 2012, p.49).

Segundo a autora, esta visão *taylorista* também influenciou a organização pedagógica, com currículos rígidos, fragmentados, áreas do conhecimento completamente separadas, com tarefas padronizadas. A partir da segunda metade da década de 1990, intensificaram-se as discussões sobre o modelo educacional e Educação Especial a partir da Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e LDB 9394/1996, entre outros documentos que impulsionaram a reforma na Educação. O Estado passou a realizar mais investimentos na educação e, de acordo com Carvalho (2012, p.49), iniciou a fase de descentralização na gestão escolar, adotando um modelo de cooperação na organização em que o "princípio fundamental é o da 'autorregulação', segundo o qual ao trabalhador é atribuída maior responsabilidade pelo controle do seu próprio trabalho."

Será que os professores do AEE possuem autonomia sobre sua prática? As formações proporcionam aos professores uma visão crítica sobre sua atuação? Ao pensar na realidade vivida pela professora responsável pelo AEE em Dourados, podemos inferir que a autonomia não ocorre como deveria. O modelo de gestão do MEC confere uma autonomia irreal, pois, sem os investimentos adequados, o trabalho permanece limitado. O atual cenário do AEE na Educação Infantil exige que a organização mantenha-se centralizada, como descreve Carvalho (2012). Por mais coerente que seja, a postura flexível, descentralizada, que possibilitaria que à

[7] Apesar da legislação brasileira indicar que o ingresso na profissão docente deve ser realizado, exclusivamente, por concurso, a realidade demonstra que há um grande contingente de professores contratados de forma temporária, situação que, como destacam Gatti, Barreto e André (2011), traz consigo mudanças constantes nas equipes escolares, o que na Educação Especial pode significar, como no caso de Dourados, descontinuidade no AEE. Além disso, não se asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011), que percebem menores salários e detém menos direitos sociais, o que leva à precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente a qualidade da educação oferecida na sala de aula.

professora do AEE percorrer os diferentes espaços da escola, propondo intervenções e redes de colaboração, depende de investimentos e de condições de trabalho diferentes das atuais.

Os investimentos aqui deveriam abranger inicialmente três áreas, para que pudéssemos avançar e promover melhorias no AEE realizado na Educação Infantil. O primeiro seria em **infraestrutura**, o que englobaria a implementação de mais Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com recursos pedagógicos adequados para o público da Educação Infantil, considerando-se que este, embora não seja o mais indicado pelos estudiosos e pesquisadores do tema, é o modelo de política atualmente adotado pelo munícipio, que conta, contraditoriamente, com apenas três SRM para atender a 38 CEIM. O segundo investimento necessário está nos **recursos humanos**. Durante toda a experiência nesse trabalho de campo, foram relatadas as dificuldades encontradas para a realização do trabalho, por se tratar de apenas uma profissional especializada. Entre as dificuldades estão a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e para a realização de atendimento de crianças que ainda não possuem laudo médico. O terceiro investimento necessário é em uma **formação** voltada para a atuação em sala de aula com crianças pequenas, tanto para a professora especialista, quanto para os demais profissionais da escola. A dificuldade das professoras ao traçar objetivos durante as aulas e na realização das avaliações demonstra essa necessidade.

É importante ressaltar que quando chamamos a necessidade para a formação não estamos defendendo o modelo transmissivo que vem sendo, tradicionalmente, adotado pelas secretarias de educação. Esse modelo pauta-se em oficinas, reuniões, cursos de curta duração e outros recursos que suprimem a participação ativa dos docentes, que passam a ser meramente receptores dos conhecimentos produzidos por outros, desconsiderando-se o saber que vêm construindo em suas experiências vivenciadas em sala de aula ou SRM, os quais precisam vir à tona e serem socializados para que haja possibilidade de transformação em suas concepções. (FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Quando não se oferece espaço para ouvir o que o profissional tem a dizer, corre-se o risco de que ele ouça, “aprenda”, mas não modifique sua prática, pois internamente já possui um modelo no qual acredita e que não foi posto em conflito, tendo como parâmetro uma sólida teoria, para que pudesse ser transformado.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar o funcionamento do AEE na SRM sob a ótica dos professores, mas seria importante que outros participantes que influenciam esse processo fossem ouvidos, como as famílias, os gestores públicos, os demais profissionais da escola e até mesmo os próprios alunos, o que lança a sugestão de que outros pesquisadores se ocupem dessa temática.

Ao concluir esta pesquisa, espera-se ter contribuído não apenas para a construção de melhorias nesse nível e modalidade de atendimentos, mas para pensar quais caminhos a Educação Especial na Educação Infantil tem tomado, de forma que possamos romper com paradigmas em relação a estes espaços buscando favorecer a inclusão escolar, desde os primeiros passos.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. F.; Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, Rio de Janeiro, ano V, n. 16, p. 21-34, nov.2011.

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil:** estudo de caso. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

ANJOS, H. P; ANDRADE, E. P; PEREIRA, E. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000. p. 1-9.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL**. Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educativas educacionais. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1996

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n° 02/2001**.** Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros de qualidade para educação infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2008b.

_____**.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n° 04/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 05/2009**.**Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2009b.

_____. **Manual de orientação:** Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 09/2010.Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2010c.

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

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA – NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2014.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ibge:** cidades. **2015.** Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500370&idtema=156&search=mato-grosso-do-sul|dourados|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015. Acesso em 24 mar. 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Org.) **Educação Especial e Inclusiva:** Mudanças para escola e sociedade. Jundiaí, Paco Editorial, 2014. p. 14-26.

CARVALHO, E. J. G. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.

CHECCONI, F. F. A **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** a criança no foco das investigações. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching:** real cases and effectives strategies. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CORSINO, P. (org.) **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DOURADOS (MS). Lei 3.904, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados/MS, 2015.

FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

FONTANA, S.F.C. **Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autistíco, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental.** 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? **CEC Today.** Retrieved January 10, 2007.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: a visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children,** v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001.

GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de Professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HALLAL, C. Z.; MARQUES, N. R.; BRACCIALLI, L. M. P. Habilidades Funcionais: Análise do Desempenho de Crianças Atendidas em um Programa de Estimulação Precoce. In: BUSTO, R. M. et al (Org.). **Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência**. Londrina: Eduel, 2013. p.81-88.

LOBO, A. P. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (Org.) **Educação da infância:** história e política. 2. ed. Niterói**:** EDUFF, 2011. p. 133-166.

MARTINS, M. F. A**. Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados**. 2006. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-415, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medelín, v. 22, n. 57, p. 94-109, mayo-ago.2010a.

_____. **Inclusão Marco Zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010b.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P**. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, J, B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista.** 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial No Brasil: desenvolvimento Histórico **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, n. 7, p. 29-49, jan./dez. 2008.

NUNES, A. S. D. **Estimulação Precoce em crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais em creches municipais de tempo integral.** 2015. 178f. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, Lisboa, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.) **Prática Pedagógica na Educação Especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 23-47.

PEREIRA, V. A; CHIODELI, T; RODRIGUES, O. M. P. R; SILVA, C. S. O; MENDES, V. F. Desenvolvimento do bebê nos dois primeiros meses de vida: variáveis maternas e sociodemográficas. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 64-77, jun. 2014.

PEREIRA, L. C. L.; GRAVE, M. Q. Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. **Revista de Educação Especial,** Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 101-114, jan./abr. 2012.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família:** as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

RIZZO, G. **Creche***:* organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 20, p. 226-240, dez. 2013.

ROCHA, S. C. O. B. **Trabalho colaborativo entre professores de português e de educação especial**: contributo para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Rio Claro, SP, v.15, n,3, p. 75/87, set/dez. 2008.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:** Interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROPOLI, E. A. et al. (Org.) **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS *Childhood Autism Rating Scale* - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA**. 2015. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VIANNA, M. M; MASCARO, C. A. A. C; MARETTI, M. M. B; BRAUN, P. Inclusão Escolar Sob o Viés do Ensino Colaborativo: Uma experiência em três instituições públicas**. Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 52-63, jun. 2015.

VYGOTSKI, L. S. L. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLRICH, A; AZEVEDO, C. C. F; FERNANDES. J, O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção Motor. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 51-56, 2009.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

APÊNDICES

Apêndice A. Questionário para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais

1. Nome (iniciais): _____
2. Sexo: _____
3. Data de nascimento: ____/____/_____
4. Qual sua formação?

_____

5. Há quanto tempo atua como professor(a)? _____ (anos)
6. Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

_____

7. Cargo ocupado hoje:

_____

8. Carga Horária semanal: _____ h
9. Tempo de atuação neste cargo: _____anos
10. Tempo de atuação na rede deste município: _____anos
11. Tempo de atuação na educação em geral: _____anos
13. Há quanto tempo atua na SRM? _____anos
14. Possui pós-graduação? ( ) SIM ( ) NÃO

Qual(is)?

_____

_____

15 Você já frequentou algum curso ou programa de capacitação sobre educação especial?
( ) SIM ( ) NÃO

Quais?

_____

_____

16. Costuma buscar informações sobre alguma deficiência? ( ) SIM ( ) NÃO

Onde?

_____

17. Quantos alunos atende na SRM atualmente? _____

Coloque no quadro abaixo cada categoria

DEFICIÊNCIA	**NÚMERO DE ALUNOS**	**ALUNOS QUE POSSUEM LAUDO**	**QUEM DEU O LAUDO?**
DI (Deficiência Intelectual)			
DA (Deficiência Auditiva)			
DV (Deficiência Visual)			
DF (Deficiência Física)			
DMU (Deficiências Múltiplas)			
TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)			
A.H/S.D (Altas habilidades/ Super dotação)			

18. Em média, qual a frequência dos atendimentos que você oferece? _____ vezes por semana.
19. Quais são os objetivos do atendimento educacional (em geral)?
_____
_____
20. Que tipo de avaliação realiza com os alunos?
_____
21. Quais os procedimentos de ensino (estratégias) são, geralmente, utilizados?
_____
_____
22. Com que frequência são elaboradas as atividades a serem desenvolvidas em cada atendimento? Como prepara seus atendimentos?
_____
_____
23. Costuma buscar informações/auxílio na elaboração das atividades com outros profissionais?
( ) SIM ( ) NÃO
Quem?
_____

24. Possui um tempo reservado para realizar o planejamento de seus atendimentos educacionais?
( ) SIM ( ) NÃO

25. Em geral, o encaminhamento inicial do aluno é feito por quem? Pais? Professores? Outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?_____
_____

26. Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?
_____

27. Descreva as principais atividades desenvolvidas neste serviço de apoio.
_____
_____

30. Há dificuldades em relação à oferta desse serviço na escola regular?
( ) SIM ( ) NÃO

Cite alguma:
_____
_____

31. Existem parcerias Inter setoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos? Outros serviços da prefeitura/Estado ou particular.
_____
_____
32. Quais são os tipos de apoio oferecidos para o professor da educação especial que atua no atendimento educacional especializado?

_____
_____
33. Depois de "identificado", como é realizada a avaliação do aluno? Por quem?
_____
_____

25. Possui um tempo reservado para realizar o planejamento em conjunto com a professora regente e profissional de apoio? ( ) SIM ( ) NÃO
Com que frequência este contato ocorre?
_____
Que tipos de informações são trocadas com o professor?
_____
E com o apoio?
_____
26. Costuma participar do planejamento das atividades a serem realizadas na classe comum?
( ) SIM ( ) NÃO
Se sim, com que
frequência?_____
_____
27. Já realizou adaptações (curriculares/materiais) em conjunto com o professor da classe comum?
( ) SIM ( ) NÃO
Quais? Em que momento?
_____
_____
28. Ocorre comunicação com a professora regente quando o aluno atendido é de outro CEIM?
( ) SIM ( ) NÃO

Como Ocorre? Com qual frequência?
_____
_____
29. Você mantém contato com os familiares do aluno?
( ) SIM ( ) NÃO
Como ocorre este contato e com que frequência?_____
_____
30. Que tipo de informações você **solicita** aos pais? Que informações você **fornece** aos pais?
_____
_____
31. Os pais do aluno atendido participam do atendimento de alguma forma?
( ) SIM ( ) NÃO
Como?
_____
_____
32. Você solicita/considera a participação dos pais na elaboração dos objetivos e planejamento do atendimento?
( ) SIM ( ) NÃO

Apêndice B. Questionário para os professores das classes comuns

1. Nome: Iniciais _____
2. Sexo: _____
3. Data de nascimento: ____/____/_____
4. Qual seu nível de formação?

_____

5. Há quanto tempo atua como professor(a)? _____
6. Já realizou algum curso de capacitação na área da Educação Especial? Se sim, quais?

_____

7. Já lecionou anteriormente para algum aluno com deficiência/TGD/altas habilidades? Como foi sua experiência?

_____

8. Há quanto tempo leciona para esta turma? _____anos

Encontra alguma dificuldade em seu dia a dia com relação aos alunos?

Sim ( ) Não ( )

Quais?

_____

9. Como é a participação do aluno PAEE nas atividades desenvolvidas em sala?

_____

10. Você acredita que possua informações suficientes sobre a necessidade especial do aluno em questão?

Sim ( ) Não ( )

O que falta? _____

11. Em seu dia a dia é necessário realizar algum tipo de adaptação de atividades/materiais/instrução para este aluno?

Sim ( ) Não ( )

12. Para você, qual o nível de desempenho do aluno em sala de aula?

Ótimo ( ) bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo ( )

13. As avaliações com esse aluno são as mesmas que os demais alunos?

Sim ( ) Não ( )

Como você realiza as avaliações com esse aluno?

_____

14. Você tem conhecimento sobre os atendimentos complementares frequentados pelo aluno? (psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo...)

Sim ( ) Não ( ) Não faz ( )

15. Mantém contato com o professor da SRM?

Sim ( ) Não ( )

Com que frequência e em quais momentos?

_____

16. Para você, qual a função deste atendimento? Qual a função do professor da SRM?

_____

17. Costuma trocar informações com o professor da SRM?

Sim ( ) Não ( ) Que tipo de informações?

_____

18. Você costuma pedir auxílio ao professor da SRM para elaborar atividades para os alunos?

Sim ( ) Não ( )

Com que frequência? Que tipo de atividades?

19. Tem conhecimento sobre o que é desenvolvido com o aluno no atendimento educacional especializado?
Sim ( ) Não ( )
Se sim, como adquire estas informações?
_____

20. Em sua opinião, como a articulação entre o AEE e a sala comum deveria ocorrer?
_____
21. Você gostaria de manter uma relação mais próxima com este profissional?
Sim ( ) Não ( )
Que tipo de auxílio/ parceria gostaria de estabelecer?
_____
22. Acredita que o AEE tem influenciado positivamente o desenvolvimento do aluno e sua participação em sala?
Sim ( ) Não ( )
Como?
_____

Apêndice C. Termos de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professores de salas de recursos multifuncionais)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS: DISCUTINDO PRÁTICAS, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Machado, com orientação da profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que este tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas público alvo da educação especial, porém poucas pesquisas visaram compreender, a forma como este atendimento ocorre. Espera-se que, com a caracterização do mesmo, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar este serviço focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são (a) Identificar o perfil profissional das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional da Educação Infantil; (b) Conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados; (c) Conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista com as crianças no atendimento educacional especializado e (d) Conhecer as percepções do professor regente e do apoio educacional sobre o AEE.

Sua participação consistirá em responder, por meio de aplicação do questionário, algumas questões que buscarão conhecer sua atuação neste atendimento e sua relação junto aos familiares e professores da criança atendida e permitir a observação de 05 atendimentos realizados por você nas salas de recursos multifuncionais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da aplicação do questionário. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidencias, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a aplicação do questionário, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, e com a escola na qual atua.

A aplicação do questionário será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

As observações visarão conhecer a prática realizada no atendimento educacional especializado pré-escolar. As informações serão registradas em protocolos de observação, e não irão expor o participante.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvidos nestas salas e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

_____

Pesquisadora Gabriela Machado

RG: XXXXXXX

Contato: XXXXXXX

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
Dourados, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Gabriela Machado
Pesquisadora responsável pelo projeto
Faculdade de Educação-FAED-UFGD
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970
Dourados– MS – Brasil
Telefone: ( ) xxxxxxx

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professores da classe comum)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS/MS: DISCUTINDO PRÁTICAS, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Machado, com orientação da profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que este tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas público alvo da educação especial, porém poucas pesquisas visaram compreender, forma como este atendimento ocorre. Espera-se que, com a caracterização do mesmo, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar este serviço focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são (a) Identificar o perfil profissional das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional da Educação Infantil; (b) Conhecer e descrever a estrutura física, assim como os recursos materiais utilizados; (c) Conhecer e descrever as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista com as crianças no atendimento educacional especializado e (d) Conhecer as percepções do professor regente e do apoio educacional sobre o AEE.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala regular de uma criança em idade pré-escolar, público alvo da educação especial, que está em processo de escolarização na escola comum e recebe atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder, por meio de questionário, algumas questões que buscarão conhecer sua atuação junto aos alunos público alvo da educação especial e sua concepção acerca do atendimento educacional especializado e seus profissionais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da aplicação do questionário. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidencias, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a aplicação do questionário, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com o professor da sala de recursos multifuncionais e com a escola na qual atua.

A aplicação do questionário será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvidos nestas salas e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

_____

Pesquisadora Gabriela Machado

RG: XXXXXX

Contato: XXXXXX

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Gabriela Machado
Pesquisadora responsável pelo projeto
Faculdade de Educação-FAED-UFGD
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970
Dourados– MS – Brasil
Telefone: xxxxxx

ANEXOS

Anexo A. Autorização da Secretaria Municipal de Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79 804-970 - Dourados – MS
(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

Dourados, 29 de junho de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio desta autorizar a realização da pesquisa "Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncional na Educação Infantil no Município de Dourados-Ms", sob responsabilidade da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD) no município de Dourados/MS.

Marinisa Kyiomi Mizoguchi
Secretária Municipal de Educação

Terezinha Aparecida Piva Espósito
Terezinha Aparecida Piva Espósito
Gerente do Núcleo de Educação Especial

Simone Denise G. F. França
Simone Denise G. F. França
Coordenadora da Educação Infantil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 - Dourados – MS
(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

Inicialmente agradecemos a disponibilidade e a abertura dessa secretaria para a realização de trabalhos e pesquisas que tem, nos últimos sete anos, buscado contribuir com a Educação oferecida na ReMe, principalmente com os trabalhos na área de Educação Especial e Educação Infantil. E como de costume, estamos à disposição para contribuir com a formação dos profissionais da Educação.

A pesquisa "Formação de Professores das Salas De Recursos Multifuncional na Educação Infantil no Município de Dourados-Ms" será realizada com entrevistas e observações nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Infantil do Município.

Tem como objetivo criar estratégias de apoio ao professor da SRM do CEIM, a fim de oferecer subsídios que potencializem suas ações pedagógicas com o intuito de diminuir o prejuízo de desenvolvimento apresentado por algumas crianças e mais ainda, diminuir a probabilidade de que estes prejuízos se tornem efetivamente deficiências. Após o período de coleta de dados será ofertado um programa de formação para as professoras das SRM e demais interessados. Buscamos contribuir com a elaboração de planos de ensino e atividades para o Atendimento educacional realizado nas SRM.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
Orientadora e coordenadora da Pesquisa.

Psicóloga Gabriela Machado
Pesquisadora responsável
Contatos : (67) 9969-9259
E-mail: gabi.machado24@hotmail.com

Anexo B. Check list dos materiais disponibilizados pelo MEC

MATERIAL	**POSSUI**	**UTILIZA**	**UTILIZA DE FORMA ADEQUADA**
Equipamentos	_____	_____	_____
2 Computadores			
2 Estabilizadores			
1 Impressora multifuncional			
1 Roteador Wireless			
1 Mouse com entrada para acionador			
1 Acionador de pressão			
1 Teclado com colmeia			
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 Alfabeto Braille			
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 Dominó tátil			

1 Memória tátil			
1 Plano inclinado – Suporte para livro			
Tecnologia Assistiva	____	____	____
1 Impressora Braille – pequeno porte			
1 Scanner com voz			
1 Máquina de escrever em Braille			
1 Globo terrestre tátil			
1 Calculadora sonora			
1 Kit de desenho geométrico			
2 Regletes de mesa			
4 Punções			
2 Soroban			
2 Guias de Assinatura			
1 Caixinha de números			
2 Bolas com guizo			
Materiais Didáticos Pedagógicos- quites de atualização 2013	____	____	____
2 Notebooks			
1 Impressora multifuncional			
1 Material dourado			
1 Alfabeto móvel e sílabas			
1 Alfabeto móvel e sílabas			
1 Caixa tátil 1 Dominó tátil			
1 Memória Tátil			
1 Alfabeto Braille			
1 Caixinha de números			
2 Bolas com guizo			
1 Bola de futebol com guizo			
1 Lupa eletrônica 1 Scanner com voz			
1 Máquina de escrever em Braille			
1 Mouse estático de esfera			
1 Teclado expandido com colmeia			